

## O LEITOR E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Daniela Maria SEGABINAZI<sup>1</sup>  
Raquel Sousa da SILVA<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute os problemas e os desafios que envolvem o ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio, a partir de duas questões fundamentais, quais sejam: a função da literatura e sua relação com os objetivos que os professores delinham para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas, e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias. O enfoque da discussão inspira-se no título da obra de T. Todorov (2010), *Literatura em perigo*, que alerta sobre a crise do ensino de literatura nas escolas e na formação de professores. A partir dessa premissa, este trabalho busca analisar o lugar do leitor e da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que norteiam a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e também o papel concedido à área pelos professores do ensino médio. A pesquisa apresentada é parte da tese de doutorado e também de pesquisas realizadas no Prolicen (2013/2014) sobre educação literária e formação docente e tem por justificativa os desencontros entre o ensino de literatura, a formação inicial dos professores, licenciados em Letras, e as políticas públicas de leitura e letramento. A metodologia do trabalho tem sido orientada por pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo qualitativa (questionários realizados com professores e alunos do ensino médio), com base teórica em Zilberman (1988; 2005); Colomer (2007); Cosson (2006); Lajolo (1982; 1993; 2009), Todorov (2010) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Leitor; Educação Literária; Ensino Médio; Professor

### APRESENTAÇÃO

O presente trabalho visa melhor apresentar as concepções que permeiam a literatura no espaço da sala de aula e as consequências do ensino literário na formação de um leitor para que ele seja considerado competente ou não durante sua formação

---

1 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua Tabelaio José Ramalho Leite, 1463/apto 103, CEP 58045-230, João Pessoa/PB, Brasil. [dani.segabinazi@gmail.com](mailto:dani.segabinazi@gmail.com).

2 UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua José Firmino Ferreira, 281/apto 102, CEP 58053-022, João Pessoa/PB, Brasil. [raquel\\_sousas@hotmail.com](mailto:raquel_sousas@hotmail.com).

escolar, já que tais categorias muito dependem de como a literatura lhe é oferecida. Assim, entendemos que é fundamental conhecer o público para o qual os professores de literatura conduzem suas práticas docentes e como eles utilizam o objeto de estudo mais essencial – o texto literário.

É importante que um caminho histórico-social seja delineado neste estudo, a fim de elencar algumas das possíveis razões que conduziram a literatura e seu ensino aos moldes atuais. Afinal, quando se fala de literatura, no Brasil, sabe-se que ela “está ligada a aspectos fundamentais da organização social, da mentalidade e da cultura brasileira, em vários momentos da sua formação” (Candido, 1989:163). Apesar disso, sabemos que conduzir uma discussão apenas por esse percurso para entender as perspectivas em que a literatura se encontra é arriscado e limitador; logo, também buscaremos razões, por meio de resultados qualitativos, em pesquisas realizadas em escolas de ensino médio, no discurso dos profissionais de Letras, assim como no embasamento de alguns estudiosos que também permeiam outros caminhos para responder as nossas inquietações em relação à literatura.

Considerar que deva haver uma relação próxima e consciente com o público leitor se faz necessário no estabelecimento do letramento literário dentro da escola, tanto quanto o cuidado com o material a ser escolhido e a metodologia de sua transmissão. Prova disto é “que o enfrentamento dos conflitos internos e a reflexão sobre as relações humanas são agora considerados parte essencial na educação” (Colomer, 2007:77), logo, são diversas as expectativas do leitor do século XXI, que reflete e questiona o que lhe apresentam como literatura e sua funcionalidade perante a humanidade.

O lugar que o leitor deve ocupar, no ambiente escolar e para fora dele, está amparado nos documentos oficiais, os quais apontam uma perspectiva que objetive contemplar, de forma eficiente e dinâmica, o letramento literário – acesso a leituras literárias que possibilitem interação com meios escritos e práticas sociais. Sendo, pois, instrumento de ensino-aprendizagem, apreensão de leitura e escrita, o letramento literário estabelecido pela escola está nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Ocnem 2006:80) como busca de compreensão através:

(...) da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para outro aspecto que se deve destacar aqui: o dos espaços de leitura na escola. O projeto pedagógico com vistas à formação do leitor da Literatura deve incluir a estruturação de um sistema de

trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros.

Portanto, vê-se que, além da busca por formar bons leitores – críticos e competentes –, vale dar importância ao espaço em que eles terão acesso à literatura tanto quanto o trabalho a ser realizado nele. No âmbito escolar, uma biblioteca bem equipada e ativa é essencial, mas, mais que isso, é indispensável que a metodologia dos envolvidos com a educação se faça também eficaz. E é nesse ponto que cabe mencionar o principal aspecto que norteia nosso trabalho e que Todorov (2010:35) apregoa, ao questionar: “Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente?”, ou seja, o autor chama a atenção para o perigo em que a literatura se encontra nas escolas, na sala de aula, enfim, no ensino.

Se é do ensino de literatura que se trata, por que há tantos equívocos em não priorizar métodos que o contemplem a partir das obras literárias, e não somente de fragmentos textuais, noções de gênero textuais e de elementos da narrativa, de críticas e teorias isoladas e desprovidas de interação com a integralidade do texto literário? Todorov (2010:28) faz alusão a essa problemática afirmando que “esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar a obra; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam.” E, ao contrário do que talvez se possa pensar, o autor não tenta reduzir a literatura e sua mediação apenas ao texto em si, mas alerta sobre os perigos de não pensá-la tomando como ponto de partida a obra completa, seja lá de que período histórico ou de qual autor for.

O leitor em formação do século XXI não é mais tão passivo quanto os seus antepassados, por isso dificilmente se contenta com os objetivos, por vezes impositivos, da escola, que ora soa como democrática, ora como inquisidora. Para respaldar esta ideia, recorremos a Zilberman (1988:44), que chega a chamar a função da escola de “atuação contraditória”, visto que, por um lado, ela “apresenta sua faceta subsidiária em relação ao encaminhamento de uma política cultural; de outro, ela impõe seus métodos, muitos deles autoritários, a essa política, atenuando ou diluindo os efeitos benéficos que pode eventualmente ter.”

Apesar disso, sabemos que também faz parte do ensino a valoração e a tomada de posição acerca de algum aspecto que envolve os cidadãos, seja política, social, cultural etc. Entretanto, o que não pode ir na contramão do crescimento para o leitor em formação são as concepções ultrapassadas de literatura, apresentadas a ele na atualidade

de seu tempo. Os professores de literatura precisam estar atentos e ser coerentes com os objetivos que pretendem para os leitores do ensino médio de hoje. É um público específico, são vontades e necessidades diversas, além de muitas teorias que envolvem toda a mediação para a literatura.

Pensando dessa forma, defendemos que rótulos não devam ser criados sobre o que seja uma literatura adequada – sem critérios claros e significativos para os leitores literários em formação no ensino médio e sem considerar seus lugares e papéis na sociedade contemporânea. É preciso pensar, materialmente, quais funções são concebidas para o ensino de literatura e suas respectivas implicações para o público alvo. Acreditamos também que fomentar leitura e escrita competente dos jovens é fundamental e, para isso, um trabalho sensível e comprometido com a formação humana como um dos caminhos que a literatura atravessa deve ser pensado e repensado constantemente.

## **ESPAÇO E VALOR DAS OBRAS LITERÁRIAS**

Sabe-se que o texto literário em sala de aula tem, na maior parte das vezes, um trabalho despido de apreensão de sentido para o aluno, já que é conduzido, em geral, ainda, por normas pré-estabelecidas pelos manuais didáticos, além de receber uma grande carga ideológica, geralmente autoritária – resquícios da contraditória educação opressora de anos atrás e que almejava o utilitarismo. O que nos faz entendê-lo assim, também remete ao que Zilberman (1988:32) diz acerca da popularização da cultura – portanto, disseminação da literatura – na segunda metade do século XX:

(...) o caminho, à primeira vista sedutor, revela-se perigoso e escorregadio: a literatura de intenção emancipadora e de natureza política tem se tornado, na história brasileira, simultaneamente autoritária e ilusória. Autoritária porque reduz o leitor a executor de incumbências libertárias anunciadas pelo escritor; ilusória, porque adia para o futuro a transformação exigida pelo presente.

Assim sendo, conduzir o leitor por um caminho que pretenda a sua manipulação é um tanto equivocado e omissivo, pois o indivíduo terá as possibilidades de reflexão e de crescimento barradas, visto que, para ele, o letramento literário não se mostra eficaz – o que Todorov (2010) chama de resposta à sua vocação de ser humano por meio da literatura: a construção de sentido daquele através desta. É preciso,

portanto, que a valoração das obras literárias exija mais que a concessão de um espaço para elas, pois ele se faz falho quando oprime possibilidades várias de discussão ou limita-se a leituras canonizadas e despidas de maior interação com o público-alvo.

Como estamos tratando da literatura no ensino médio, buscamos compreender quais leituras são propostas aos alunos e quais são ignoradas em sala de aula. Não é muito difícil entender que, há muito, são os clássicos – “Verdadeira Literatura”; “Grande Literatura”..., como os rotulam – que dominam o ambiente escolar, porém esse aspecto não pode simplesmente deixar de ser questionado, logo, algumas ações diferenciadas carecem de urgência. Para isso, recorreremos ao que diz Abreu (2006:109) acerca dessa rotulação:

(...) a Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetivos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem best-sellers, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação. (grifos da autora)

Delimitar os horizontes que a literatura é capaz de alcançar vai além de uma especulação que vise a promoção de algum autor ou da pretensão de disseminar alguma ideologia transgressora, autoritária ou, simplesmente, de linguagem rebuscada, sem implicações de sentido ou proximidade com o aluno-leitor. Quando o contrário disso acontece, a rejeição por parte dos alunos é grande e a carência, por parte da escola, de argumentos a favor da manutenção do cânone nesse ambiente é visível, principalmente quando o alibi maior são os manuais didáticos, que se fazem falhos por si mesmos.

Em contrapartida, a grande discussão em voga é a importância igualmente dada à “relação obra-leitor”, eixo também amparado nas Ocnem (2006), que reconhecem a cooperação do leitor como estratégia proposta pelo autor, que se faz ativo no momento de interpretação da obra. Porém, é importante lembrar que esses mesmos documentos recorrem à relatividade numa obra para considerá-la “aberta” – conceito tratado pelo italiano Umberto Eco (1962), que estuda as fronteiras de interpretação do texto literário.

Portanto, acreditamos que para a promoção de um leitor literário partícipe do texto, há de se considerar sua capacidade de envolvimento com a obra, de modo a não eximi-lo do contexto e da integralidade de produção dela. É preciso que aos alunos não seja apresentado um “texto como pretexto”, como alerta Lajolo (1993:53), ao ser tratado no ambiente escolar, o texto, a estudiosa afirma, “costuma virar pretexto, ser objeto de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo modernas exceções (...)”. Logo, são essencialmente as características inerentes a ele que o texto exige, não um trabalho que abuse da literatura para o ensino de normas gramaticais, historicismo ou biografismo literário (como muito ainda acontece), sem a preocupação com as possibilidades de sentidos, individuais e/ou coletivos, possivelmente ofertados por ela quando inserida em um contexto coerente para os leitores.

Nas Ocnem (2006:64), é destacada “a lacuna no contato direto com a Literatura” no ensino médio e o cuidado que se precisa ter ao se adotar estratégias de mediação literária que envolva o livro didático, que deve consistir em apenas mais um suporte para o ensino, e não ocupar a totalidade das aulas de literatura. Entretanto, sabe-se que é bem verdade e constante acontecer o contrário disso, o que prova tal assertiva é a sacralidade que os manuais didáticos ocupam dentro do ambiente escolar:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. (Ocnem, 2006:63)

Essa problemática envolve até mesmo uma formação docente que não permite ao futuro professor ser autônomo em suas escolhas didáticas; possivelmente uma formação que embasou grande parte do seu percurso acadêmico em teorias literárias e ela própria não discutiu o valor estético e uma busca de sentido contextualizado na integralidade das obras literárias para servir de experiência ao professor de Letras em formação. Talvez seja por isso que a inserção de obras integrais urgem mais do que

discursos, já que a insuficiência dos manuais didáticos se faz clara como “material propício para a formação plena de leitores de Literatura” Ocnem (2006:64).

Desse modo, querer que sejam formados leitores literários competentes exige, antes de tudo, textos que aportem verdadeira competência em sala de aula. Isto é, por que não questionar o texto para que ele não se faça pretexto? Por que não reconhecer que a expectativa do alunado atual não mais requer uma historicidade literária simplista e ainda atrelada à tradição que, como coloca Lajolo (1982:49), “habitou-se a ver os alunos como recipientes vazios que cumpria encher com informações da mais desencontrada natureza, todas elas periféricas ao fato literário”? Por que não aderir, eficazmente, às práticas que envolvem diretamente o leitor no trabalho com o texto e seu contexto e deixar de lado uma submissão tão somente ao cânone literário? Ressaltamos que ele é importante, mas não o único “tipo” de literatura cabível no ensino médio.

Entendemos que atitudes que engajem o leitor em formação necessitam de habilidades que centralizem o texto, seu contexto, suas particularidades e que todos (professores e alunos) estejam envolvidos de forma plena: obra completa, e não fragmentada, com suas muitas falhas. Assim, Lajolo (2009:107-108) destaca que

(...) é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no apagamento desse contexto. É essa noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. (grifos da autora)

Vemos, portanto, que o trabalho necessário com o contexto da obra não elimina os aspectos externos a ela, como conhecimento sobre o autor e a história do momento da escrita, mas é aqui que reside um grande diferencial: todas essas informações são pontuais e não ocupam o centro do trabalho com a literatura que deve ser ofertada ao aluno de ensino médio. Além do mais, é um trabalho que exige tempo e escuta dos alunos, por isso, também, o aprisionamento ao cânone literário deve ser superado, afinal, como já discutido, não é somente por meio dele que a literatura pode ser oferecida ao leitor em formação.

Assim, alertamos para o fato de que o que se faz necessário mesmo é, acima de tudo, um trabalho de libertação canônica do texto literário, dos manuais didáticos repletos de fragmentação textual descontextualizada e que, erroneamente, priorizam

objetivos outros que não o de “nos fazer ter acesso ao sentido das obras” e que seu uso seja conduzido “a um conhecimento humano, o qual importa a todos”, como bem pontua Todorov (2010:89). Concordamos que lidar com o texto literário, seus merecidos espaços e valores, não é fácil, mas a negligência que, ainda, perdura sobre ele precisa ser superada habilmente para uma real formação de leitores competentes de literatura.

## **POSIÇÃO DOS PROFESSORES**

É certo que priorizamos neste estudo os caminhos que devem ser tomados para a promoção efetiva do leitor literário. Para isso, elencamos alguns autores que convergem para a ideia de um fazer escolar com pretensões para além de práticas dogmatizadas e irreflexivas, frutos de uma tradição escolar antiquíssima. Mas é por volta da década de 70, berço do que concebemos como “crise da literatura”, como postula Zilberman (1988), que o texto literário ficou subordinado à pedagogia e às práticas estruturalistas.

Defendemos aqui que a literatura em sala de aula abrange perspectivas para além da opinião, por vezes soando ingênua, de alguns professores de Letras que a qualificam como instrumento para “despertar o gosto pela leitura e levar o aluno a aprender os conhecimentos da realidade do mundo”, como mostra uma das falas das professoras de ensino médio, coletadas na tese de Segabinazi (2011), ao serem questionadas sobre o assunto. Por isso, afirmamos o quão arriscado é barrar as muitas possibilidades que a literatura oferece e limitá-la a aspectos que não facultem aos alunos uma apreensão de sentidos a partir também de suas vivências. Assim, o conhecido fator humanizador, elencado por Candido, que o texto literário proporciona, passa a não pertencer a um merecido plano maior, quando opiniões simplistas, como a exemplificada há pouco, são o que norteiam a metodologia dos profissionais de Letras.

Nossa intenção é, sim, colocar em primeiro plano que a formação de um leitor literário exige qualidade e que ele atravesse os aspectos humanizadores possibilitados pela literatura. Para que isto se efetive, cabe ao professor uma mediação e um papel de leitor tão competente quanto o discurso que se propõe acerca da aprendizagem dos alunos por meio do letramento literário, além de uma delimitação das funções da literatura coerente, para ele (professor), com a necessidade do alunado deste século. Norteados por funções atuais e que acreditamos atender as expectativas deste

tempo – função psicológica, formadora e social, postuladas por Antonio Candido (1972) –, vamos ao encontro do que está disposto na tese de Segabinazi (2011:100), acerca de uma educação literária que surta efeito positivo na formação de leitores no ensino médio:

(...) estudar literatura na escola é mais do que conhecer períodos e estilos literários ou simplesmente fatos do passado, como disse a professora. Inclusive, ensinar na escola vai muito além de despertar o gosto para a leitura, pois fazer nosso aluno ler um conto ou um poema é antes de tudo fazer compreender que nesse ato pode haver descoberta, prazer, conhecimento e mudança, provocações que embaralham e desconcertam todas nossas certezas e convicções.

Quando não se pensa nessa direção, veem-se desgosto e afastamento da literatura por parte dos alunos, já que, muitas vezes, não se considera a disparidade entre o momento de produção de uma obra e o de sua recepção pelos jovens leitores. É válido lembrar que há diferença entre o que é atual para o aluno e o que lhe é contemporâneo: o primeiro conceito diz respeito à proximidade de sentido, independente do tempo; já o segundo refere-se ao momento da produção sendo o mesmo que o da recepção. É por isso que os clássicos são questionados, afinal, é incoerente apresentá-los ao aluno sem que haja a possibilidade de aproximação entre ambos, devido ao que é tratado no texto ou pela linguagem por vezes rebuscada e em desuso, ainda que isso não seja defeito, mas há que se concordar que esse não é o “tipo” de leitura que espera o leitor em formação no século XXI.

A materialidade do texto literário é malograda, também, quando práticas dos profissionais de Letras atentam apenas para os manuais didáticos e omitem a possibilidade de trabalho com obras literárias integrais e que abarquem sentidos mais amplos, não servindo de pretexto para historicismo ou aplicação de conceitos gramaticais, por exemplo. Dentre as entrevistas realizadas no Prolicen 2014 (programa destinado aos cursos de licenciatura, visando a sua valorização e a interação da universidade com a rede pública de ensino), uma das professoras, quando perguntada acerca da divisão e dos conteúdos literários estabelecidos em sua prática docente, do primeiro ano do ensino médio, ela apresenta a seguinte argumentação:

Os conteúdos literários na primeira série do ensino médio iniciam-se com Era Medieval e estendem-se até o Arcadismo no Brasil. Eles são ministrados junto com o conteúdo de Gramática. A forma como são trabalhados varia, uso do livro didático para algumas leituras e exercícios das atividades

propostas em parceria com outros suportes textuais (revistas, jornais, televisão, vídeo etc). Sempre observando a necessidade maior dos alunos.

Tal fala demonstra quão limitada é a condição do texto literário em sala de aula, pois é ainda o livro didático o principal norteador do ensino, mesmo com suas muitas falhas que são, na maioria dos casos: fragmentos de textos que não visam fazer sentido para o aluno; textos como pretexto para o ensino de gramática normativa; historicidade literária etc. Ora, já que se pretende atender às necessidades dos alunos, é incoerente que ainda seja feita uma mediação irreflexiva e claramente desmotivadora, que afasta os alunos do gosto pela leitura e do contato com obras integrais.

Entretanto, sabemos que a “culpa” não é totalmente do professor, afinal de contas ele segue orientações historicamente propostas na sua formação, mas arriscamos dizer que ele compactua com o perigo que a literatura sofre, quando não faz de sua prática individual algo diferenciado e revestido de sentido para o leitor em formação. Para isso, Todorov (2010:31) aponta um caminho importante:

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*. (grifos do autor)

Desse modo, quando o texto é colocado como ponto de partida e chegada a ser trabalhado em sala de aula, os demais recursos metodológicos deverão tão somente servir de apoio e não de invasão ao seu espaço. No momento em que os professores percebem isso e põem em voga a riqueza que o texto pode oferecer sem usá-lo como mero pretexto, pode-se considerar que organizam suas aulas demandando tempo e mediação da leitura literária. Infelizmente, isso ainda é pouco alcançado, mas não impossível.

Além do mais, é preciso lembrar que, para a realização de um trabalho assim proposto, há que se considerar a proximidade dos textos literários com os alunos. Os textos devem ser adequados, neste caso, ao leitor do ensino médio. As obras merecem objetivos específicos acerca do que desejam alcançar, e mais: o público-alvo precisa de clareza daquilo que está sendo exposto. Por isso o bom professor precisa ser também bom leitor, afinal, é inegável que sua experiência de leitura interfere na mediação literária com os alunos.

Em contrapartida, sabe-se que, na função de professores, como elucida Cosson (2006:34), a seleção dos objetos de trabalho nas aulas de literatura “são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós (...). O que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.” Além do mais, quando se observa o contrário, “a mudança é lenta e encontra muita resistência nos cursos de Letras que preferem formar bons especialistas em autores ou bons críticos literários”, como afirma Segabinazi (2011:97). Esta é outra problemática identificada e a ser superada, pois, se o curso de licenciatura em Letras pretende formar professores, é imprescindível que essa formação não priorize uma espécie de bacharelado do curso, afastando-se do que deveria ser sua prioridade: qualificar os graduandos para o ensino na área.

Dentro dessa realidade, é preciso desejo e empenho para a concretização de uma mudança que parta do individual para o coletivo, tendo por objetivo maior o letramento literário dos alunos de ensino médio. Não se pode mais estar na condição de professor e não assumir uma postura para além do tradicionalismo, por um ensino de literatura que vise um leitor competente e ativo – crítico e reflexivo. Esta ideia está amparada nas OCNEM (2006:78), que alertam para a urgência de que o professor

(...) se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cumprir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais culto, que é a leitura vagarosa da literatura. (grifos do autor)

É pensando assim que acreditamos estar a literatura mais próxima da realidade dos alunos do que possa parecer, basta mais sensibilização por parte dos profissionais das Letras, do ensino básico e universitário, assim como de todos os envolvidos com a educação e que compõem um sistema que envolve um curso e suas perspectivas teórico-metodológicas, objetivando melhor formar o aluno do ensino médio. Ademais, é preciso ressaltar que o professor suporta, na escola, uma carga enorme advinda de sua formação. Logo, também essa formação precisa estar de acordo com as necessidades do alunado da escola, já que é para lá que vão os futuros graduandos que irão promover a formação de mais leitores de literatura.

Do mesmo modo que já explanamos, Zilberman (1988:44) também entende que é preciso uma postura metodológica por parte dos envolvidos com o sistema educacional, de forma “que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na

repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos”; além da suma importância que deve ser dada à formação de “uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz”. Em concordância com a autora, pensamos que ainda há muito a ser alterado nas práticas profissionais que abarquem a literatura, haja vista o que nos mostra as respostas das entrevistas citadas e nossas demais experiências no campo da educação literária.

Por fim, ressaltamos, cabe ao professor um posicionamento que conceba a educação literária como contribuição para o valor formativo do leitor, como também defende Colomer (2007), assim como a oportunidade de confrontar a diversidade dos textos literários com a possibilidade de reflexão acerca das diferenças sociais e culturais. Pensando assim, defendemos que formar um aluno, literariamente, é formá-lo para além do ambiente escolar. Portanto, o que acreditamos como ideal encontra respaldo em Lajolo (2009:105):

Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.

## **CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR**

Após esboçar o trajeto pelo qual vem passando o texto literário na escola dos dias atuais, como os professores se portam e devem proceder diante dele, percebemos a necessidade de também procurar saber mais sobre um dos principais envolvidos nessa trajetória: o leitor literário em formação no ensino médio. Por se tratar de adolescentes, presumidamente inquietos e cheios de vontade ante algo atraente, faz-se necessário envolvê-los o máximo possível com o texto literário para que, a partir dele, o leitor em formação permeie uma trilha de sentidos a partir daquilo que vive, sabe e espera conhecer. Mas será que isto está de fato sendo concretizado?

Um caminho não tão simples ou fácil, mas passível de ser trabalhado para que se perceba que a literatura não fala apenas de si mesma. Como “revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”, como diz Todorov (2010:76). É pensando assim que pretendemos situar as consequências para o leitor enquanto contorna o que lhe é apresentado, se ele realmente

consegue abstrair algo significativo da literatura escolarizada ou apenas a tem como mais uma disciplina necessária para complementar o currículo e, possivelmente, ser útil em um momento pontual – como no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo.

É neste momento que cabe retomarmos o alerta de Todorov (2010) em *A literatura em perigo*. O estudioso aponta os riscos de examiná-la tão somente para o utilitarismo, visto o que muito acontece nas escolas há tempos. A sociedade contemporânea não carece que o texto literário sirva de canal para propagar moralidade ou civildade dentro da escola, didatizando-a tão somente para fins de natureza política, desconsiderando a formação do leitor enquanto ser humano pensante. Assim, a partir da década de 70, como destaca Colomer (2007:37),

(...) defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromissos através, por exemplo, do comentário de textos... organizados historicamente. Desta maneira, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura. Ou seja, que a função patrimonial (...) manteve-se de uma ou outra forma.

Sendo o texto literário ainda utilizado dessa maneira, dá-se uma situação tão grave quanto aquela das pretensões políticas e repressoras de décadas atrás. Essa problemática tem atingido seriamente o aluno, que fica dependente de uma mediação que está aquém da construção de um leitor dito competente. Outro risco é de que a postura do professor enquanto mediador está diretamente ligada ao perigo que corre a literatura em sala de aula. Afinal, continuando com a ideia de Colomer (2007:38), “não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar”, visto que o próprio professor, por vezes, não se faz competente quando, equivocadamente, continua a não expandir sua prática docente de acordo com o que carece seu alunado, que certamente não é mais aquele impositivamente acrítico dos séculos passados.

No momento em que nos propomos a pensar sobre as consequências, para o aluno de ensino médio, dessa trajetória que a literatura vem passando, visualizamos que a ele é dada uma importância pequena, visto que os discursos em voga para a promoção literária do adolescente encontram metodologias de profissionais de ensino ainda na contramão do que se espera. As conjecturas a que os professores estão expostos acerca

das exigências de um trabalho eficiente com o texto literário não condizem com o reducionismo pelo qual o ensino de literatura é trabalhado metodologicamente, prova disso são as falas dos profissionais de Letras identificadas neste e em muitos estudos, predominando equívocos marcados historicamente e, infelizmente, ainda não superados para além do discurso. Para exemplificar, destacamos, na pesquisa de Segabinazi (2011:122), as declarações de três professores, designados, aqui, como *Pa*, *Pd* e *Pf* (professor *a*, *d* e *f*), acerca de suas metodologias nas aulas de literatura no ensino médio:

Trabalho a partir de textos do próprio livro didático e de outros que trago em folhas fotocopiadas. Deixo-os ler, discutir em grupos sobre as ideias do texto; depois vamos analisando juntos o que eles responderam com acréscimo das teorias necessárias para cada gênero. (Pa)

Normalmente há uma conversa sobre o assunto (tema), leitura, explicação, perguntas, por fim exercícios e correções comentadas. (Pd)

Análise, interpretando e aplicando os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção, ressaltando a riqueza da linguagem literária, com suas representações diversas nos mais variados estilos e estéticas. (Pf)

Acreditamos que submeter o leitor literário a uma formação que não vise o seu crescimento humano a partir da percepção daquilo que a literatura oferece – considerando imprescindível o contato direto e integral com as obras literárias – dificilmente se estará repensando sobre o ensino de literatura. “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”, é o que propõe Todorov (2010:92-93), apontando um sentido amplo para a literatura, alcançável para além de fins metodológicos e díspares, dentro de uma concepção que vise promovê-la como arte – pois, como diz Zilberman (1988:55), “a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência” – e matéria viva de humanização.

Para romper com o paradigma de cunho historicista e fragmentado que a literatura escolarizada há muito carrega como herança, é necessário pensar a formação do aluno no ensino médio de modo a capacitá-lo para além das paredes da escola. É preciso, além do mais, considerar que esse aluno faz parte, diretamente, de um letramento literário, e que não deve ser vítima dele, sendo exposto a metodologias falhas. Se há equívocos, é preciso superá-los de acordo com as necessidades do alunado, e, para isso, os documentos oficiais são propostos para serem balizas e orientações que

podem ajudar nessa construção, portanto vale lembrar o que dizem as OCNEM (2010:79) acerca do que está na base de toda essa problemática:

(...) evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo significativo para os alunos e professores.

Portanto, faz parte da melhoria uma mudança que pressuponha inclusão ou retirada daquilo que é necessário ou não, se o intuito for a promoção de um leitor literário competente, senão os métodos que estejam atrelados ao historicismo ou até mesmo somente à crítica literária, a partir do que pretendem os manuais didáticos, continuarão a existir. Colocar o aluno em destaque no momento de sua formação não minimiza os aspectos literários do trabalho com o texto, pelo contrário, fazem-nos mais perto um do outro, propiciando a possibilidade construtiva de significação do leitor através da obra – aspecto importante a ser constantemente pensado, buscado e concretizado.

As proposições de quem deve mediar o texto literário para o aluno precisam ser claras, objetivas e, essencialmente, não se confundirem com objetivos de outros componentes curriculares. É preciso distinguir para os alunos o que é e o que não é texto literário e não limitar-se a práticas tradicionais que pretendam apenas informar ou formar de maneira autoritária e normativa. Amparando essa ideia, Zilberman (1988:117) já alertava:

A disposição para informar garante seu lugar no ensino, mas, por causa disso, o significado e o valor que eventualmente contiverem serão ignorados ou lançados para um segundo plano. Todavia, por paradoxal que pareça, é esta a modalidade de texto que o aluno aprende a reproduzir, através de atividades diversas.

O aluno-leitor em formação anseia por encontrar sentido para si a partir do que o rodeia e, sendo a literatura um desses meios, é preciso que ela seja proposta a ele de modo menos desagradável. Promover o letramento literário demanda repensar as próprias concepções, enquanto professor, do que seja literatura e o seu ensino, visto que se trata de um constante movimento de aprendizagem. Enquanto a sociedade muda, tudo o mais também precisa se modificar, evidentemente que não com radicalidade, mas que, pelo menos, presuma, no caso da literatura, uma intervenção positiva na vida dos que dela se apropriam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É evidente que, ao sabermos das marcas históricas às quais a literatura foi e é, permanentemente, submetida, entendemos melhor a carga ideológica que o seu ensino possui, o que não deve justificar, necessariamente, a submissão a que muitos profissionais se prestam dentro do ambiente escolar. Entendendo essa submissão, aqui, como a de limitar a mediação literária apenas ao livro didático, que muito subordina a literatura em sala de aula à mera fragmentação de textos e ao seu uso como pretexto para o ensino de gramática normativa ou, ainda, à historicidade, como já mencionado nesta discussão.

É preciso, pois, revisão de metodologias e até de programas de curso que restringem a obra literária em sua integralidade de dentro para fora da sala de aula – esse fato diz respeito às aulas desde o ensino básico até o ensino superior. Em concordância com Todorov (2010:90), não pretendemos excluir o livro didático do ensino médio, pois consideramos necessários muitos caminhos para a promoção do leitor literário, “desde que continuem a ser meios, em vez de tornarem fins em si mesmos”, como é, equivocadamente, o que mais acontece.

Em *A literatura em perigo*, o autor elucida que, se pensarmos o ensino literário com finalidades que envolvam os aspectos humanos atrelados às diversas variações que sofre a sociedade e, dessa forma, permitir ao leitor em formação algum sentido do que lê e para o que faz, é possível uma mudança por meio das palavras. Todorov (2010:93) diz que, pensando dessa forma, o pretendido ensino

(...) não serviria mais unicamente à reprodução dos professores de Letras, podemos facilmente chegar a um acordo sobre o espírito que o deve conduzir: é necessário incluir obras no grande diálogo entre os homens, iniciado desde a noite dos tempos e do qual cada um de nós, por mais ínfimo que seja, participa.

É indispensável, pois, proporcionar práticas de leitura literária que não estejam diretamente atreladas ao livro didático, em função de manobras para conformar os aspectos históricos de períodos literários, principalmente, e que não deixem de lado proposições estéticas, inerentes a um texto literário cuja presença em sala de aula tenha objetivos que sejam claros. Já se sabe que os clássicos são questionados quanto a isso, mas não se pode substituí-los, negligentemente, por algo que se diz novo.

Muitas vezes o livro didático até é deixado “um pouco” de lado na mediação da leitura literária, entretanto, nossas observações ainda fazem ver como a metodologia dos professores se faz falha, pois o que acontece, em alguns casos, é o trabalho com gêneros literários diversos e com o texto ainda fragmentado. Não estamos propondo que eles não devem compor as aulas de literatura, mas, na medida em que eles ainda são usados como pretexto para a aplicação de regras aleatórias, não faz o menor sentido a substituição do livro didático, porque, no final das contas, os objetivos não se alteraram. Um caminho viável para superar essa situação é o que está disposto nas OCNEM (2010:79):

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua.

É nesse sentido que fica validada a importância que deve ser dada a uma formação acadêmica comprometida, também, com o ensino escolar básico e com os modos como os futuros professores estão sendo instrumentalizados para isso. Afinal, pensamos que é a partir do texto literário completo e com princípios pensados para uma real formação de leitor literário que se pode ir além e promover uma verdadeira prática social, a partir da “fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola” (OCNEM, 2010:81).

As abordagens feitas neste trabalho pretendem, mais uma vez, alertar para a preocupante situação em que o ensino literário se encontra, mas, mais que isso, almejam despertar ações efetivas em qualquer ambiente propício à aprendizagem, seja ele formal ou não. O “peso” social que a escola carrega de ser suporte *quase* único da aprendizagem é enorme e inegável, porém, mesmo que seja essencial, não é um caminho exclusivo para o incentivo à leitura e a propagação de conhecimento. Já que se trata da humanização do leitor no ensino médio, a partir do texto literário, é importante formá-lo para a expansão dessa prática, independentemente de ser ou não ser ele um futuro profissional de Letras.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abreu, Márcia. 2006. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

Brasil. 2006. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 2, Conhecimentos de Literatura. Brasília: MEC/SEB.

Candido, Antonio. 1989. Literatura de dois gumes. In: \_\_\_\_\_. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática.

Colomer, Teresa. 2007. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global.

Cosson, Rildo. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Lajolo, Marisa P. 1982. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo.

Lajolo, Marisa P. 1993. O texto não é pretexto. In: Zilberman, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Lajolo, Marisa P. 2009. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina; Rösing, Tânia M. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

Segabinazi, Daniela M. 2011. *Educação Literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. João Pessoa.

Todorov, Tzvetan. 2010. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL.

Zilberman, Regina. 1988. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

Segabinazi, Daniela M.; Barbosa, Socorro P. 2015. Situando o leitor e a educação literária na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. *Revista Contexto*, Vitória, n.27, p. 26-52.

Zilberman, Regina. 2005. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: Bordini, Maria da Glória; Remédios, Maria Luiza; Zilberman, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova.