

AINDA HÁ ESPAÇO PARA O ENSINO DE LITERATURA EM NOSSAS SALAS DE AULA?

*Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque **

Resumo

Este estudo nasceu da interrogação de estudantes de Letras, sobre a necessidade real de estudar e ensinar Literatura. Diante da gravidade do questionamento, coube-nos explorar se havia um quantitativo maior ou não atravessando tal dúvida. Aplicamos um questionário com 40 alunos do referido curso, de dez municípios do interior do estado. Finalizada a etapa, a análise do material coletado confirmou as indagações do grupo inicial e nos lançou na busca pelas causas do problema. Valendo-nos de dados bibliográficos de Zilberman, Kleiman, Cosson e Leahy-Dios, levantamos as condições históricas que envolveram da chegada da Literatura na escola até os dias atuais e encontramos inúmeros fatores geradores das inquietações dos estudantes. Concluímos que todos esses fatores ajudaram a colocar em dúvida a importância desse estudo. Como proposta para a mudança dessa visão, trouxemos a concepção de letramento literário de Rildo Cosson e Graça Paulino que estabelece novas práticas para o ensino de literatura.

* Universidade Federal de Pernambuco

Palavras-chave: ensino de literatura, leitura literária e letramento literário.

Há dois anos, em plena aula de Literatura Portuguesa, uma aluna do quinto período de Letras interrompeu a análise de uma poesia para declarar que não precisava daquela aula. Para ela, tudo aquilo era uma grande perda de tempo, pois não pretendia ser professora de Literatura. O que ela desejava mesmo era ser professora de Língua Portuguesa. Em meio ao espanto provocado por tal declaração, a professora indagou da aluna como ela pretendia atuar como profissional de Língua Portuguesa. A resposta que se seguiu descrevia uma prática na qual as construções dos conhecimentos linguísticos perpassavam pela produção textual e pela leitura de gêneros “úteis”, dispensando o trabalho com os textos

“inúteis e difíceis” (destaque para os termos usados respectivamente pela aluna para diferenciar textos não literários dos literários).

Passado o episódio, resolvemos investigar se tal rejeição era pontual (pertencia apenas àquela aluna do quinto período) ou abarcava um universo maior. Para isso, questionários foram aplicados entre os alunos do referido curso. Após a análise dos dados, chegou-se à conclusão que além da rejeição da disciplina por outros alunos, havia também uma incompreensão por parte da maioria dos voluntários naquela investigação de qual seria o objeto real daquela disciplina e a importância de estudá-la. A necessidade de entender a rejeição e a incompreensão dos alunos





nos levou à ampliação da pesquisa e o fizemos dessa vez através de uma investigação que assumiu a forma de um levantamento bibliográfico, resultando na identificação de episódios reveladores de uma trajetória conturbada do ensino da literatura dos seus primórdios aos nossos dias, a qual pode ser confirmada através da aproximação dos dados bibliográficos e das falas dos alunos questionados. No entanto, quanto à pesquisa bibliográfica, destacaremos, em especial, as etapas percorridas pelo ensino de literatura na educação básica em nosso país, as quais nos darão uma percepção mais clara de como o tratamento dado a esses estudos em sua fase inicial contribuiu para as barreiras enfrentadas pelos futuros profissionais da área de Letras. Apresentaremos ainda a definição de letramento literário (que orienta nossas pesquisas) e o posicionamento tomado por alguns estudiosos que preveem como solução da crise do ensino de literatura nas escolas brasileiras o novo encaminhamento desse ensino nos cursos de formação de professores e pedagogos.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DOS PROBLEMAS DO ENSINO DE LITERATURA EM NOSSAS SALAS DE AULA.

Optamos por inquirir o alunado do curso de Letras através de um questionário semiaberto. Foram distribuídos, entre todas as turmas do curso, um total de 40 questionários e devolvidos 37 preenchidos. Tais alunos eram advindos de dez cidades do interior de Pernambuco e segundo os dados da investigação cursaram, em sua maioria, escolas públicas (30 dos 37 alunos mais precisamente) e declararam, em sua grande maioria, terem escolhido o Curso de Letras por gostarem da Língua Portuguesa e desejarem ampliar seus conhecimentos nesse idioma. A natureza do motivo dessa escolha também fica evidente nas respostas das questões que apontam as disciplinas prediletas dos

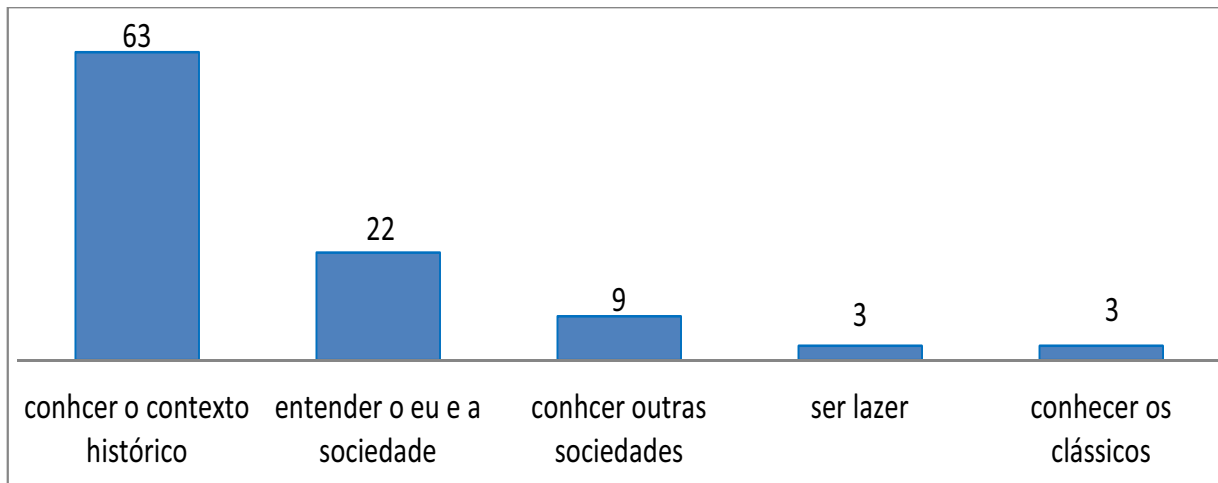
alunos no ensino básico e no nível superior: 71% assinalaram Língua Portuguesa como uma de suas favoritas no ensino básico e foi ela também a mais votada no ensino superior (46%). Em ambos os níveis de ensino, a disciplina de Literatura só foi referenciada por 38% dos estudantes. Ocuparam a predileção desses alunos mais do que o estudo da Literatura, disciplinas como: Leitura e Produção de Texto e Psicologia. Verifica-se, portanto, que a rejeição aos estudos literários permanece entre os alunos mesmo depois de entrarem no curso superior.

Por fim, outro dado extremamente significativo foram as respostas dadas a indagação sobre a(s) disciplina(s) que promovia(m) mais dificuldades de aprendizagem no ensino superior: Teoria da Literatura (46%), as Literaturas (32%) e Todas as disciplinas (22%). Somadas as percentagens entre Teoria e Todas as disciplinas chegaremos a 68%, enquanto, acumuladas as opções entre as Literaturas e Todas as disciplinas, teríamos 54% de alunos com dificuldades. Tanto um índice (68%) como o outro (54%) deixa claro o quanto tais dificuldades pesam na predileção dos alunos por esse campo do conhecimento, já que entre os que não optaram pelas disciplinas como de sua predileção estão principalmente aqueles que informaram a dificuldade com as disciplinas.

Entre as questões que compunham o questionário, destacaremos aqui três que nos parecem reveladoras da dimensão da problemática investigada, por isso serão analisadas como mais profundidade: (a) Para você, qual a importância do ensino de literatura? ; (b) Qual (is) a(s) maior (es) dificuldade(s) enfrentada(s) pelos alunos nas disciplinas de Literatura do Curso, em sua opinião?; (c) Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, o que você acha mais importante ensinar: gramática, literatura ou produção de texto? Por quê?



(a) Para você, qual a importância do ensino de literatura?

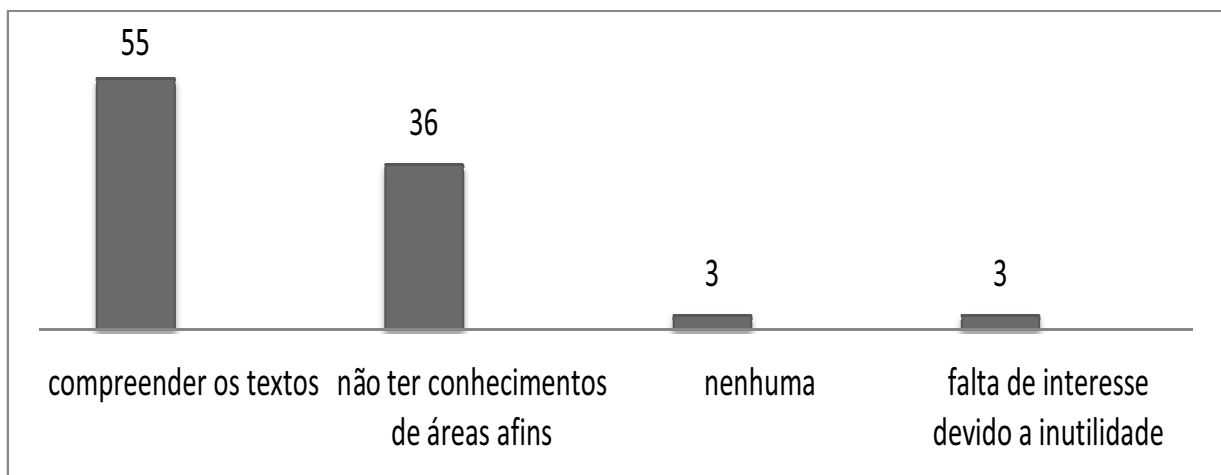


Entre as respostas mais frequentes, para cada item, tivemos na pergunta (a): 63% dos alunos indicando que a aprendizagem do contexto histórico é o mais importante quando se trata de aprender literatura; enquanto 22% apontaram o entendimento do eu e da sociedade em

que se vive. As demais respostas obtiveram número menos expressivo: 9% declararam que a importância do estudo estava em conhecer outras sociedades; 3% declararam servir como lazer e 3% para conhecer os clássicos.

Para o item,

(b) Qual (is) a(s) maior (es) dificuldade(s) enfrentada(s) pelos alunos nas disciplinas de Literatura do Curso, na sua opinião?



Apareceu em 55% das respostas que compreender os textos é a maior dificuldade enfrentada pelos alunos que cursam a disciplina; seguida do desconhecimento de informações de

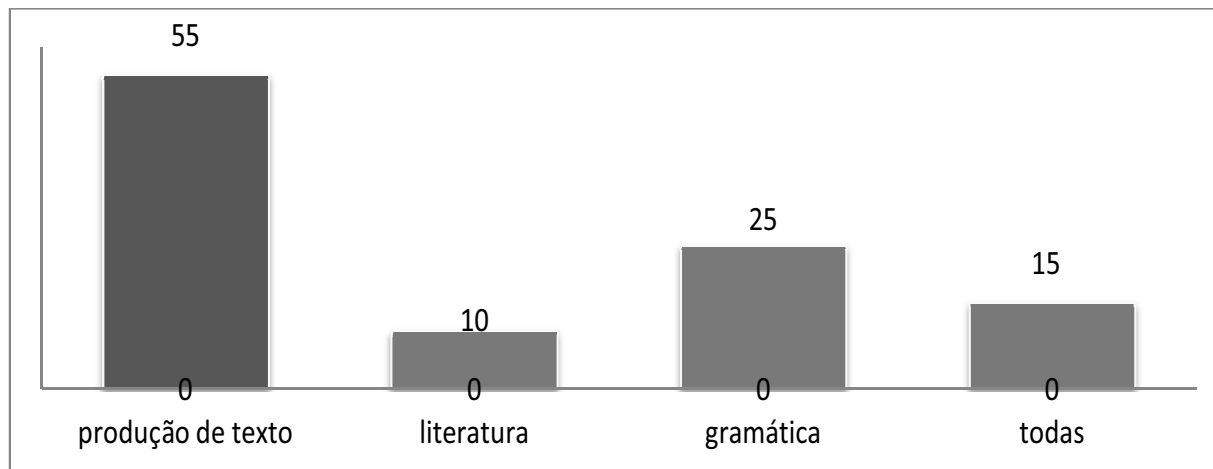
áreas afins à Literatura com 36%. Entre os entrevistados, 3% chegaram a informar que não há dificuldades e 3% apontaram a inutilidade da disciplina.

E, finalmente,





(c) Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, o que você acha mais importante ensinar: gramática, literatura ou produção de texto? Por quê?



52% dos alunos apontaram o ensino de produção textual como o aspecto mais relevante do ensino do idioma, 25% a gramática, 15% todas as três dimensões e apenas 10% selecionaram a literatura. Vale salientar que, em relação a este item, vários alunos apontaram duas opções em sua resposta.

As respostas coletadas infelizmente condizem com uma longa e equivocada história envolvendo o ensino de literatura na educação básica em nosso país. É significativo, por exemplo, termos um índice de 55% de respostas que apontam para a dificuldade existente em compreender textos literários. O que coincide em parte com a fala da estudante que começou toda essa celeuma (“textos difíceis”). Descobrimos, durante a pesquisa bibliográfica, que o argumento usado pela aluna tem explicação histórica.

No início do século XX, os especialistas em Teoria da Literatura provocaram uma exclusão ao elevar seu objeto de estudo a um patamar de excelência, ou seja, divulgou-se que a compreensão do texto literário necessitava de conhecimentos técnicos de alta complexidade, assim sendo eles eram de difícil acesso para leitores não especializados. Diante de tal

“propaganda”, restou aos leitores menos preparados excluir a leitura literária de suas vidas, pois sem o acesso a compreensão de nada lhes serviria aquele objeto (ZILBERMAN, 2005 a). A literatura passava assim a ser reconhecida pelo senso comum como algo “difícil e inútil”.

E essa “verdade” chegou as nossas salas de aula, mesmo que, durante nossa investigação apenas um aluno tenha registrado explicitamente no questionário: “Que não vai servir para nada. Para que estudar literatura?” ao responder ao item (b), que interrogava sobre as dificuldades de se estudar a disciplina, é pertinente chamarmos a atenção para uma resposta dada ao item (a). Nele, questionamos sobre a importância de estudar literatura: 63% dos alunos afirmaram que a importância da literatura está em utilizá-la para conhecer o contexto histórico em que ela está inserida, ou seja, nega-se a importância do conhecimento linguístico-artístico como prioridade, por conseguinte além do aluno que explicitou a inutilidade de se estudar tal disciplina. Podemos considerar que esses 63% também assumem através de seu discurso a inutilidade de estudar obras literárias, já que colocam o contexto histórico (informações externas à obra) acima do estudo da própria obra (objeto do estudo



da literatura). Ao negar a importância primeira da obra, os alunos inferem também a inutilidade da disciplina, pois não há sentido em estudar literatura se a obra não é o objeto desse estudo.

Para entender como um discurso tão equivocado sobre o propósito do ensino de literatura perdura entre estudantes do ensino superior de um curso de Letras, será preciso conhecer a trajetória da história do ensino de literatura no Brasil. Não na educação superior, mas antes dela, pois é na educação básica que inauguramos em nosso país o ensino dessa disciplina. Por outro lado, falar em ensino de literatura é falar da própria história da educação, pois suas trajetórias se confundem desde os primórdios. O que nos leva a iniciar nosso percurso em um espaço e tempo mais longínquos.

Na Grécia Antiga, cabia às epopeias educar todas as gentes, mesmo antes da escrita fazer parte daquela sociedade (ZILBERMAN, 2008; ARANHA, 2006). Muitos e muitos séculos depois, a França introduziu nas suas escolas públicas o estudo da literatura nacional, ou melhor, o ensino da história literária nacional que passou a dominar as aulas de literatura, após a Revolução Francesa. Essa tendência acaba se espalhando por toda a Europa e chegando ao Brasil no século XIX (ZILBERMAN, 2008). Não é difícil entender o que levou a literatura a tornar-se uma das poucas modalidades de criação artística a figurar como disciplina escolar e gozando de considerável destaque nas insurgentes sociedades burguesas, como a francesa. Para Zilberman (2008), o quadro sócio-político daquele momento estava formado por instituições governamentais que almejavam consolidar-se no poder. Para alcançarem tal objetivo, resolvem implantar o senso de nacionalidade (a ser entendido por fidelidade cega aos ideais burgueses em ascensão) e para corporificá-lo entrou em cena a língua nacional ou língua padrão que teve por

sua vez sua difusão exercida pela literatura nacional. Criou-se assim o discurso de convencimento que transformaria a França em uma “Nação”. Restava apenas encontrar aquela que seria a instituição ideal para divulgar a literatura nacional. E que instituição seria mais adequada do que a escola para veiculá-la? Cercada de todo o prestígio social que o momento histórico lhe outorgava, a literatura entrava pela porta da frente para ocupar, no currículo escolar, a função linguística/nacionalista. E, a partir de então, fundiu-se de tal forma a essa função que passou a ser acompanhada do gentílico que designava a nação, cujos textos estivessem sendo estudados.

Diante desse contexto, o ensino da literatura passou a ter dois objetivos: o de auxiliar no conhecimento da norma padrão de um país, já que representava “o melhor exemplo da expressão do idioma nacional” e concomitantemente divulgar a história do país que a designava (ZILBERMAN, 2008). Criava-se assim para as aulas de Literatura a finalidade de ensinar gramática através de textos literários e mais a História da Nação, portanto mais do que um “equivoco”, nossos alunos carregam consigo um discurso fundado há mais de dois séculos. Discurso este que a educação básica só nas últimas décadas vem desconstruindo.

Tais objetivos traçados para o ensino de literatura no Brasil, na verdade, não destoam das outras nações da época, as quais também se deixaram influenciar pelos brados revolucionários e libertários anunciados pela nação francesa. Foi assim que o Brasil implantou o ensino literário em suas escolas desde os tempos do Segundo Império, quando o Colégio Pedro II assumiu a missão de servir de modelo para todo o país.

A partir da década de '60 do século XIX, o referido educandário já possuía em sua grade curricular “aulas de Literatura” atreladas à disciplina de Poética. A autonomia dos estudos literários veio no





ano de 1870 sobre a denominação de “História da Literatura Geral, Portuguesa e Nacional”. Como a própria denominação indica, o objetivo era de realizar um estudo historicista da Literatura, em que o resumo sobre a produção literária de cada século era seguido dos títulos de obras pertencentes a cada momento. Em 1877, os estudos literários são finalmente nomeados como “Literatura”, contudo nada mudou nas salas de aula.

Dois anos depois (1879), serão duas as disciplinas de Literatura. Uma chamada de “Literatura Nacional” (estudos de textos em língua portuguesa) e a outra “Literatura Geral” (estudo dos textos clássicos, principalmente em latim). A abordagem é feita através do estudo dos gêneros literários, com destaque para a poesia, enquanto os romances têm apenas os títulos citados. O estudo historicista ainda permanecia em detrimento do estudo do texto literário, pois quando se lia um poema era simplesmente com a finalidade de decorá-lo. Cabia aos estudantes se debruçarem sobre datas, nomes de obras e autores e os contextos históricos em que tais obras eram produzidas para terem o reconhecimento de que eram hábeis conhecedores da Literatura Nacional ou Geral (RAZZINI, 2000). Infelizmente, a concepção de que a importância maior de se estudar Literatura se encontra na necessidade de conhecer nomes, fatos e datas ainda se encontra presente no discurso de estudantes de Letras (de forma esmagadora 63% dos inquiridos apontaram o conhecimento de dados históricos como a principal finalidade de se estudar a disciplina, foram ainda citados a aprendizagem dos nomes das obras e da vida dos autores ou o estabelecimento das relações entre o contexto histórico e a vida dos autores), pois não é uma tarefa fácil: apagar uma “verdade” (discurso) cristalizada.

Mas do que nas aulas de Literatura, o texto literário aparecerá no século XIX

nas aulas de Língua Portuguesa, uma disciplina relativamente nova, que aos poucos vai ocupando o lugar das aulas de Poética e Retórica na grade curricular do Colégio D. Pedro II. As aulas de língua portuguesa contavam com os chamados livros de leitura. Naquele momento histórico, as coletâneas registram apenas textos do gênero literário o único reconhecido como objeto adequado para o estudo escolar.

Em nosso país, os primeiros livros de leitura só tiveram a autorização para serem publicados a partir de 1808, ano que coincidiu com a chegada da família real portuguesa e a abertura da Imprensa Régia através de decreto que previu o funcionamento da tipografia como órgão estatal. Mesmo com essas edições nacionais, durante muito tempo, o que prevalecia em nossa nação eram os livros de leitura importados de Portugal. O que significou para os brasileiros daquela época ter sua alfabetização e toda formação leitora baseada no modelo linguístico lusitano (ZILBERMAN: 2005 a, p. 249).

Não tardou para que essa escassez de livros escolares produzidos no Brasil fosse denunciada pelos nossos intelectuais e pela imprensa nacional. A esta denúncia somou-se outra: as direções das mais respeitadas instituições de ensino brasileiro estavam nas mãos de professores de origem portuguesa. Os dois fatos resultaram na chamada “desnacionalização” do ensino que gerou como reação: a organização de uma coletânea didática reunindo os nomes dos mais jovens escritores ficcionais brasileiros, que naquele momento histórico correspondia ao que identificamos hoje como escritores do movimento romântico. Mas a solução definitiva para os dois problemas só surgiu com a proclamação da nossa república (ZILBERMAN: 2005 a, p. 251). O senso de nacionalismo consegue substituir as obras e os mestres portugueses, contudo a gramática com



suas normas lusitanas ainda imperam em nossas salas de aula até hoje.

Mais do que o uso da gramática lusitana em nossos livros de leitura, o maior problema, naquele momento, era a função exercida por eles em sala de aula. Seus prefácios traziam as orientações pedagógicas a serem seguidas por professores e alunos no cotidiano escolar e anunciavam como metodologia mais adequada para a prática de leitura: os exercícios em voz alta (influência da força que a Retórica ainda exercia em nossa sociedade até então), que, por sua vez, deveriam imitar a leitura dos “bons leitores” (subtenda-se “professores” ou “alunos mais adiantados”). “Ler bem”, naquele contexto, significava simplesmente reproduzir as palavras de um texto com perfeita dicção, pausas e entonação. No que dizia respeito “ao bem escrever”, o aluno deveria ser capaz também de reproduzir as estruturas linguísticas e a seleção vocabular dos “autores consagrados”, adquirindo assim “o bom uso da língua”. Para que tais objetivos fossem alcançados, as práticas escolares abarcavam desde a já citada leitura em voz alta até o saber de cor os textos de autores que representavam a tradição literária do Brasil e de Portugal e a realização de exaustivas cópias integrais desses textos (ZILBERMAN, 2005 a, 253). Ressaltemos aqui o quanto é significativo o método de “saber de cor” (o termo “cor” vem do francês e significa “coração”), aprender de cor nada mais é do que decorar, memorizar algo. Recordemos que o estudo dos textos literários chegou à escola para despertar nos corações dos cidadãos o amor à pátria e por extensão a ordem política que dirigia essa pátria, portanto nada mais significativo que levar as novas gerações a “colocarem no coração” (aprender de cor) os textos literários tradutores do patriotismo nacional. Nessas funções (modelo exemplar da língua dominante e representação patriota), os livros didáticos

organizados com o gênero literário serão destinados às aulas de leitura e tal realidade se manterá por um longo tempo, mesmo após as mudanças políticas sofridas por nossa sociedade a partir do final do século XIX.

Os anos 30, por exemplo, trouxeram uma Revolução, a criação do Ministério da Educação e o surgimento da disciplina denominada “Português”, cujos objetivos, infelizmente, em nada diferiam daqueles já oferecidos pela escola anteriormente: nos livros didáticos a primazia continua a ser do gênero literário e sua função a de servir de modelo para a leitura e a escrita legitimadas pela escola. Da mesma forma, nos anos 60 e 70 poucas foram as alterações (Zilberman, 2005 b, 259). A mais significativa pode ter sido a renominação da disciplina responsável pelo nosso ensino linguístico e literário, que passou a ser chamada de “Comunicação e Expressão”.

Para termos uma ideia ainda mais ampla desse processo alienante, envolvendo o ensino da leitura literária em nosso país e o uso das obras literárias como pretexto para a reprodução, é necessário citarmos o processo de didatização sofrido pela literatura, isto é, a incorporação dos textos literários aos livros de português, que se fez com a fragmentação desses textos. Embora em um passado recente (século XIX) o discurso da ciência tenha sido o de separar para conhecer, essa ideia de fragmentação do objeto de estudo, que facilmente penetrou as nossas escolas, promoveu um ensino de disciplinas estanques. Para Orlandi (2001), a leitura é língua, pedagogia, história, estética, sociedade e por isso devemos tratar a leitura de uma obra como um todo, para que essa leitura seja percebida como uma tarefa intelectual e não simplesmente uma tarefa escolar, da qual os alunos possam sentir-se livres ao finalizar os estudos. De certo, é bem mais difícil dar à aula de literatura esse tratamento global quando os livros





didáticos reproduzem trechos de uma obra em vez do conteúdo integral, portanto a solução não estar na adoção da fragmentação para que o livro didático se torne viável, mas na não adoção do livro didático quando a proposta é a leitura de uma obra literária, a obra é insubstituível. O livro didático tornou-se uma muleta para o aluno e o professor. Expulsou o livro literário da sala de aula e quiçá da maioria das escolas que não podem contar com uma biblioteca.

Se no passado prevaleceram cópia e a memorização hoje esperamos serem desenvolvidos pelo alunado nas aulas de Língua Portuguesa: compreensão, reflexão, crítica expressas através da produção de textos coerentes, principalmente os escritos. O que nos leva de volta para os dados do nosso questionário. A questão (c) inquiriu os estudantes, em relação ao aspecto do ensino de Língua Portuguesa que se faz mais relevante. Obtivemos como resposta de 52% dos alunos: o ensino da produção escrita; em segundo lugar: a Gramática com 25%. A priori parece uma vitória ter a produção textual superando o ensino do “gramatiquês”, embora a escolha da maioria dos alunos acabe nos revelando uma circunstância no mínimo interessante. Lembremos que na questão (a) 55% dos alunos apontaram a dificuldade de compreender os textos literários (escritos) como o maior problema em relação à aprendizagem da disciplina, a percepção de uma necessidade de aprender a produzir textos (leia-se produção escrita) pode estar atrelada ao desejo de suprir as carências de leitura.

LETRAMENTO: O CAMINHO DA INCLUSÃO.

Letramento é um termo técnico empregado por aqueles que estudam as circunstâncias e os processos que envolvem a aquisição e os usos da linguagem escrita, enquanto sistema simbólico, em uma sociedade

tecnológica. Dessa forma, há diferentes práticas com vários níveis de letramento dentro de uma mesma sociedade. Segundo Kleiman (2006), entre elas, encontra-se a da alfabetização, particularmente vivenciada nela que é a principal agência de letramento: a escola. Complementam a lista de agências: a família, a igreja, os locais de trabalho entre muitas outras. Diante dessa variedade de agências, pode-se esclarecer que mesmo nas sociedades em que a escrita assume um lugar de destaque, um analfabeto não estará excluído das práticas de letramento, assim como, um indivíduo alfabetizado poderá possuir um nível elevado em uma determinada prática e em outra, um nível ínfimo (KLEIMAN: 2006; COSSON: 2007). Devemos perceber assim que as questões que envolvem o letramento vão além do simples acesso ao sistema alfabético, diluem-se para abarcar o amplo e complexo funcionamento do universo letrado.

Mesmo que fora da escola sempre tenha havido a concretização de diversas práticas de letramento. Por muito tempo, nem as sociedades, nem tão pouco as escolas se deram conta dessa realidade. Cabia à escola reproduzir exclusivamente “o modelo” imposto pelos grupos sociais dominantes. Os estudos na área de letramento têm contribuído muito para a tomada de novos rumos dentro do universo escolar. Como já citamos a percepção de que as sociedades se constituem através de vários tipos de práticas letradas ajudou os especialistas a divulgarem a necessidade da escola abrir espaço para os conhecimentos prévios trazidos por seus alunos (KLEIMAN, 2004; ORLANDI, 2001; LEAHY-DIOS, 2001; COSSON, 2007). Muitos especialistas afirmam que a escola, embora sempre tenha feito uso desses conhecimentos, tratava o aluno como um ser esvaziado de qualquer saber até o dia em que este entrava na escola. Ao respeitar o contato prévio do aluno com



outras práticas de letramento, constrói-se um caminho menos traumático para aquelas crianças cujo universo familiar e social não reproduzem o modelo escolar. A aceitação da concepção de letramento efetiva a convivência pacífica de várias práticas na escola, democratizando o saber, evitando a exclusão (KLEIMAN, 2006).

Rildo Cosson (2007), especialista no ensino de literatura também divulga a pluralidade do letramento na prática escolar. Para ele, tornar-se um leitor de literatura na escola é ir além da pura fruição, do prazer ou do deslumbramento diante da palavra escrita, é também está pronto para tomar posições diante do que se ler, seja em relação aos protocolos de leitura, seja sobre os valores culturais expressos na obra. O aluno deverá não apenas identificar, mas questionar, ampliar, re-elaborar os sentidos. É justamente todo esse envolvimento a ser realizado com o texto que o estudioso chama de “letramento literário” (ib.p.120)

Cosson e Graça Paulino (2009, p. 67) definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores explicitam a definição de letramento literário, da seguinte forma:

Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. [...] Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de

textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67-68).

A concepção de letramento literário faz com que os resultados de nossa investigação ressaltem ainda mais o quanto o estudo da literatura em nossas salas de aula se encontra longe de se efetivar como construção de sentido. Ao declarem que a importância do ensino da literatura está em oferecer prazer pelo prazer (questão (a): 3%), acesso aos textos consagrados (questão (a): 3%), conhecer outras sociedades (questão (a): 9%), ou conhecer o contexto histórico (questão (a): 63%), a maioria esmagadora de 78% dos entrevistados nos demonstra que: seja na educação básica (de onde eles vieram), seja no ensino superior (onde eles se encontram e onde seus professores da educação básica se formaram) as aulas de literatura não estão cumprindo seu papel.

A convicção de que as aulas de literatura devem mudar, ultrapassa o ensino básico e estende-se àqueles que se candidatam a frequentar um curso de Letras, pois se o ensino básico não foi capaz de transformá-los em leitores reflexivos e críticos, o aluno recém-ingresso no curso superior espera que os quatro anos da graduação resolvam o problema. A questão é que os currículos universitários foram construídos para serem trabalhados por leitores competentes, capazes de conhecer profundamente as formas de realização da língua materna e as variedades da produção literária brasileira. O que fazer? Certamente a opção não reside numa alteração de conteúdos curriculares, já que tal decisão não mudaria a realidade de que muitos universitários não desenvolveram as competências necessárias para cursar o ensino superior. E não o fizeram, porque o ensino básico lhe impôs práticas de letramento





que alardeavam um único modelo de língua nacional, enquanto as aulas de leitura literária se preocupavam mais em contar a história da tradição cultural de uma elite do que em ensinar os alunos a lerem de fato. Como se não bastasse serem esses os desígnios do ensino básico, o ensino superior acaba reproduzindo o mesmo discurso encoberto por um falso véu: o da teoria.

Embora todos nós estejamos cansados de ouvir que os currículos dos cursos de licenciatura pecam pelo excesso de teoria, Leahy-Dios (2001) acredita que se trata de um mito, pois o que os cursos de licenciatura fazem, segundo ela, é *“a deglutição passiva de verdades prontas, escritas e sacralizadas”* chamando a isso de *“teorização”*. Na verdade, para a estudiosa, teorizar consiste em questionar o que está sacralizado. Leahy-Dios acredita ainda que é preciso uma mudança de estratégias, uma revisão nos paradigmas adotados pelos cursos de licenciatura, para que estes substituam as aulas que repetem exaustivamente um único discurso canônico, sem ao menos dar ao aluno o direito de questioná-lo, por aulas que façam os alunos refletirem criticamente sobre esses conceitos pré-formulados, analisando-os à luz das suas experiências individuais e coletivas, permitindo que tais conhecimentos sejam assim reconstruídos e ganhem um significado para esses alunos, estas sim seriam aulas teóricas de verdade. Assim como Leahy-Dios, Orlandi (2001) também acredita que lidar com o texto requer do leitor uma atitude ativa, ele deve ser capaz de construir a sua própria história de leitura, sem perder de vista a própria história da leitura do texto.

Leahy-Dios (2001) sugere que as mudanças no ensino da leitura comecem nas salas de aula dos cursos de licenciatura. Nessas aulas, o ensino-aprendizagem abarcaria, além de leituras construídas através de reflexões críticas que proporcionassem a formulação e

circulação de novas teorias, a construção de metodologias democráticas e criativas das quais as salas de aula do ensino básico estão tão carentes. Para comprovar essa carência, Leahy-Dios nos diz que basta confrontamos os currículos e programas dos cursos de Letras com os currículos e programas das escolas para percebermos como a teoria universitária e a prática escolar se desencontram diariamente em nossas salas de aula do ensino fundamental e médio. Responsável durante anos pelo acompanhamento dos programas de estágios em cursos de licenciatura, a pesquisadora informa que cansou de receber as queixas de alunos que, em sua maioria, quando passavam para o período de estágio, não sabiam o que fazer com os conhecimentos *“teóricos”* adquiridos no ensino superior. Fossem tais conhecimentos linguísticos ou literários. Assim sendo, ensinar os alunos-mestres a construir suas leituras de obras literárias sobre o prisma da reflexão e da criticidade garantiria a eles entender as palavras de Orlandi (2001), *“toda leitura tem sua história”* O que equivale entender que a leitura de uma obra estudada em uma instituição de ensino será apenas uma das leituras que poderemos obter dessa obra. Fora desse espaço, outras leituras surgirão e necessariamente nenhuma delas precisa ser concordante com a oferecida pela escola e nem tão pouco será melhor ou pior. Será mais uma leitura.

A própria Orlandi (2001) denuncia a forma secular com que a escola vem tratando a leitura. Para ela, o acesso à compreensão textual foi limitado, quando a escola passou a divulgar *“a interpretação única e ideal dos livros didáticos”*, o que nada mais é do que a leitura de um especialista ao qual o professor tem acesso, na maioria das vezes, através das respostas presentes no seu próprio livro didático. A *“alternativa correta”* passa a vigorar em sala, é ela que o professor espera que seus alunos



alcancem. Se há um papel para o professor desempenhar nas aulas de leitura – acrescentaríamos mais ainda nas aulas de literatura - é a de modificar essa situação de produção de leitura, dando aos alunos a oportunidade de realmente compreender os textos e isso é possível quando o leitor por ele próprio pode construir o sentido do texto, tornar-se dono de sua leitura, leitura essa verdadeiramente legítima (ORLANDI, 2001; ZILBERMAN, 2005 b).

Zilberman (2005 b) também concorda que a postura utilizada pela escola no tratamento da leitura e principalmente da leitura literária é equivocada. Ela nos lembra que, no Brasil, a herança do ensino da leitura como exemplo de unidade nacional (possuidora de uma só língua e de uma só cultura) fez com que a literatura perdesse seu papel pedagógico. E a partir da década de setenta até mesmo o político (tão almejado pela burguesia) ao permitir que as escolas públicas vivenciassem o projeto para formação de mão-de-obra para as indústrias (nas chamadas escolas profissionalizantes de ensino fundamental e médio). O ensino público ficou sem norte, já que esse novo formato não conseguiu adaptar o ensino tradicionalmente burguês ao novo público. Diz a pesquisadora que a literatura não deve ter como função na escola, mesmo na escola pública, a de consolidar a ideologia das classes dirigentes de um país. Resta a educação hoje reinventar o ensino da língua e da literatura através do respeito às classes menos privilegiadas que cada vez mais as escolas públicas recebem em suas salas de aula. Esse respeito passaria sem dúvida numa reavaliação não da grade curricular, mas de uma política curricular capaz de perceber que nossa contemporaneidade possui especificidades que há muito se distanciaram do século XIX, quando o ensino de Língua e de Literatura deram seus primeiros passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do ensino da leitura literária, principalmente, no Brasil deixa claro como a escola/estado conseguiu impedir que gerações e mais gerações de brasileiros desenvolvessem suas competências leitoras por conta da ideologia e das metodologias equivocadas.

Como se pode perceber, os especialistas referenciados nesse ensaio apontaram igualmente para as mesmas causas do problema do ensino-aprendizagem da leitura literária no Brasil: o não desenvolvimento das competências leitoras, o ensino aprendizagem do idioma nacional voltado para a norma culta e a ausência de educação literária. Areladas a elas outras questões não menos importantes também foram salientadas: o tratamento dado às obras literárias nos livros didáticos; a interferência da escola/estado na recepção das obras impedindo a construção de novos sentidos e garantindo a manutenção das leituras já legitimadas (o que significa a exclusão das obras e dos autores não canônicos) e a rejeição dos conhecimentos prévios dos alunos.

Há uma concordância também por parte desses inúmeros especialistas em torno dos encaminhamentos que se fazem necessários para operarmos modificações significativas no ensino aprendizagem da leitura literária nas salas de aula das nossas escolas de ensino básico e as dos cursos de licenciatura. Todas elas parecem amarradas a uma única mudança: a do professor e conseqüentemente a dos cursos de Letras que os futuros professores frequentarão. Como bem lembra Kleiman, cumpre ao professor o papel de se adaptar ao seu aluno e não o de esperar que seus alunos se adaptem a ele (2006, p.53).

Quanto à literatura, é certo que nunca houve uma sociedade sem ela, por isso acreditamos que hoje vivendo em





uma sociedade bem mais complexa do que aquelas que precederam à escrita, num mundo onde a ciência e os meios de comunicação cumprem muitos dos papéis delegados outrora à literatura. Mesmo assim, ainda há espaço para a

literatura nas nossas salas de aula, porque a educação através do ensino da literatura pode proporcionar ao leitor o contato com as coisas que faltam no mundo real, tudo aquilo que gostaríamos que fosse e ainda não é.

THERE IS STILL ROOM FOR THE TEACHING OF LITERATURE IN OUR CLASSROOMS?

ABSTRACT:

This study arose from the interrogation of students of literature, about the real need to study and teach literature. Given the seriousness of inquiry, it fell to us to explore whether there was a greater quantity passing or not such doubt. We applied a questionnaire with 40 students in that course of ten municipalities in the state. After completion of the step, the analysis of the collected material confirmed the group's initial inquiry and released in the search for the causes of the problem. Making it the bibliographic data: Zilberman, Kleiman, Cosson and Leahy-Dios, raised the historical conditions surrounding the arrival of Literature in school until the present day and found several factors that generate the students' concerns. We conclude that all these factors helped to cast doubt on the importance of this study. As a proposal to change this view, brought the concept of literacy literary Rildo Cosson and Graça Paulino establishing news practices in teaching of literature.

Keywords: teaching of literature, literary reading and literacy literature.

Artigo submetido para publicação em: 26/08/2011

Aceito em: 05/09/2012

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (2006). **História da Educação e da Pedagogia. Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna.
- BATISTA, A.Gomes (Orgs.) (2004) **Leitura: práticas, impressos, letramento**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG.
- _____, (2008) **Literatura e Pedagogia. Ponto e Contraponto**. 2ª ed. São Paulo: Global/ALB,
- COSSON, Rildo (2007) **Letramento Literário. Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto.
- KLEIMAN, Ângela (2004) **Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9ª ed. Campinas/SP: Pontes.
- _____, (2006) (Org.). O que é Letramento. In: **Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, reimpressões. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.



LEAHY-DIOS, Cyana (2001) **Língua e Literatura. Uma questão de educação?** Campinas/ SP: Papyrus, Coleção Papyrus Educação.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (2001) **Discurso e Leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Campinas/ SP: Editora Universitária Estadual de Campinas, Coleção Passando a Limpo.

ZILBERMAN, Regina (2005 a) Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) **Literatura e Letramento. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, Coleção Literatura e Educação.

_____, (2005 b) Leitura literária e outras leituras. In: GALVÃO, Ana Mª de Oliveira; PAULINO, G.; COSSON, R. (2009) Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (2000) **O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e Literatura (1838 – 1971)**. Tese de doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Marcia%20Razzini>.

Anexo

QUESTIONÁRIO

1. Em que cidade(s) e estado(s) da federação você cursou o ensino básico?
2. Em que rede(s) de ensino você cursou o ensino básico?
() municipal () estadual () federal () particular
3. Que disciplinas você mais gostou de cursar no ensino básico?
() Língua Portuguesa () Matemática () Geografia () Ed. Física
() Língua Inglesa () Física () História () Informática
() Literatura () Química () Filosofia () Biologia
() Arte () Des. Geométrico () Sociologia () Religião
4. Por que você escolheu o curso de Letras?
5. Das disciplinas a seguir, quais você mais gostou de cursar no curso superior?
() Teoria da Literatura () Lingüística () Leitura e Produção de Texto
() Literatura () Língua Portuguesa () Língua Inglesa
() Prática de Ensino () Psicologia () Filosofia
() Metodologia () Latim () Todas
6. Das disciplinas a seguir, em quais você enfrentou mais dificuldades para aprender?
() Teoria da Literatura () Lingüística () Leitura e Produção de Texto





- Literatura Língua Portuguesa Língua Inglesa
Prática de Ensino Psicologia Filosofia
Metodologia Latim Todas

7. Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, o que você acha mais importante ensinar: gramática, literatura ou produção de texto? Por quê?

8. Para você, qual a importância do ensino de Literatura?

9. Qual (is) a(s) maior (es) dificuldades enfrentadas pelos alunos nas disciplinas de Literatura, na sua opinião?

10. Para você, como seria uma aula ideal de literatura?