

# Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária

Claudio José de Almeida Mello<sup>1</sup>

83

## **Introdução**

Se todos concordamos que ler é importante, não há dúvida de que temos um problema, dada a escassez de leitura literária em nossa sociedade. Na realidade não há um, mas muitos problemas, que vão desde a alta carga horária de trabalho e baixos salários dos profissionais da educação, a qualidade do acervo das bibliotecas, até o preço dos livros, a cultura da não-leitura e tantos outros, mas é claro que não se trata de tratar deles aqui. Na verdade, penso em discorrer sobre bem poucos deles, que, vendo bem, podem ser resumidos naquilo em que, como professores de língua e literatura no Ensino Superior ou na Educação Básica, podemos agir: a formação do professor e a proposta pedagógica da escola.

## **Concepções de língua e literatura**

Em grande parte dos casos, o fascínio pela literatura vai, gradativamente, dando lugar à indiferença, depois à aversão. Na fase da 5a. série ou 6o. ano escolar, já não é tão comum encontrar aqueles leitores compenetrados. Ao longo dessa fase, que vai até a 8a. série do Ensino Fundamental, estudos mostram que há um declínio constante do interesse pela leitura literária, que continua ao longo do Ensino Médio<sup>2</sup>. De modo que, ao concluir a Educação Básica, é comum jovens detestarem a literatura e mesmo terem prazer em manifestar isso, talvez como uma forma de protesto.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava, Paraná, Brasil). claudiomello10@gmail.com

<sup>2</sup> Pesquisa diagnóstica realizada em escola de Ensino Fundamental situada na periferia de Guarapuava-PR em 2008 revela que, naquela comunidade, apenas 81% dos alunos de 5a. série responderam “sim” à pergunta “Você gosta de ler?”, número que caiu para 71% na 6a. série, 47% na 7a. série e 44% na 8a. série (MELLO, 2010).

Se é verdade que muitos fatores externos à escola atuam nesse cenário, por outro lado não há dúvida de que ela também contribui para o afastamento dos leitores, já que é no ambiente escolar que aquelas leituras mais lúdicas, voltadas para a fruição, são gradativamente substituídas por outras em que a literatura se configura como um pretexto para o ensino sobretudo de língua (e não da própria literatura), dando lugar a um pragmatismo na educação.

De fato, examinando estudos sobre o desenvolvimento do ensino de língua e literatura nas últimas décadas, verificamos que os encaminhamentos pedagógicos baseados em fundamentos teóricos que privilegiam o leitor são bem recentes.

No início do Século XX, Saussure (1989) explicou a constituição da língua como um sistema de signos, em que interagem a *langue* (a língua) e a *parole* (a fala), e centrou seus esforços no estudo da *langue*, concebida como um sistema ou estrutura, um código virtual comum aos integrantes da mesma comunidade linguística.

Dessa concepção de língua derivam certos encaminhamentos pedagógicos: o ensino da língua por meio do estudo de sua estrutura, da classificação e nomenclatura dos elementos linguísticos (taxinomia), da dissecação dos termos da oração e suas funções (análise sintática), tendo sempre em vista um único conjunto de regras para o uso da língua (gramática normativa).

Essa concepção, de linguagem como sistema, esteve vigente no Brasil até os anos 1960 (SOARES, 1998b). A partir daí, até os anos 1980, há uma crescente aceitação no país da concepção de linguagem como um sistema de comunicação, (JAKOBSON, 1973), com seus elementos (emissor, receptor, canal, código, mensagem, referente) e funções (emotiva, conativa, fática, metalinguística, poética e referencial), dando lugar, inclusive, à alteração do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão.

Em ambos, tanto em Saussure quanto em Jakobson, a concepção estruturalista de língua como sistema formado por um código virtual, desconsiderando sua utilização, a fala, e o contexto social da situação comunicativa.

84

De forma correlata, o ensino de literatura, por sua vez, até por ser tarefa do mesmo professor de língua portuguesa, é orientado pela mesma concepção estruturalista e, conseqüentemente, segue atividades análogas: a análise literária da estrutura narrativa (tipos e funções dos personagens, tempo, espaço), de acordo com o modelo do formalista Vladimir Propp (1983), e a análise das particularidades da linguagem poética, de forma intrínseca (sem relacionar com os fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos), de acordo com os estudos de outros formalistas russos. O foco desse modelo de ensino é o conhecimento *sobre* a literatura, pautado em autores clássicos, e não a promoção da leitura literária, como acontece, convém lembrar, com a literatura infantil, nos primeiros anos escolares.

A partir da década de 1980, essas concepções de língua e literatura e seus respectivos encaminhamentos pedagógicos e ideologia passam a ser questionados. Na área dos estudos linguísticos e literários, um marco é a introdução no Brasil de Mikhail Bakhtin (cuja primeira tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem*, pela editora Hucitec, é de 1979), pelo rompimento com as concepção estruturalistas e a valorização das relações dialógicas entre leitor e texto (dialogismo) na produção de sentidos, que deu lugar à valorização do discurso como prática social.

Outro embasamento importante na valorização do leitor como sujeito da produção de sentidos, ainda que por fundamentos teóricos distintos, é a Estética da Recepção, disseminada no Brasil a partir dos anos 1980, sobretudo por intermédio de Regina Zilberman (1980).

De fato, foram amplas as transformações históricas e os referenciais teóricos que propiciaram o desenvolvimento de um pensamento pedagógico que valoriza, como central no processo de ensino-aprendizagem, o conteúdo escolar, não como mera disciplina, mas como efetiva prática social, que deve ser trabalhado de maneira significativa para o educando. Dessa concepção de educação deriva o conceito de *letramento* no ensino de língua (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998a), termo, aliás, também surgido no Brasil na década de 1980.

A base para essa mudança de paradigma não só nos estudos linguísticos, mas também nos estudos literários é o arcabouço teórico formulado por Mikhail Bakhtin (1992; 1997), que concebe a língua como um fenômeno social. Se Ferdinand Saussure privilegiou em seus estudos a *langue* (língua), concebida como um sistema de signos, o pensador russo centrou-se na *parole* (fala), por concebê-la como responsável pela manutenção da dinâmica viva da língua. Bakhtin entende que

toda palavra é dialógica, ou seja, sua enunciação é construída por um eu (enunciador) e um outro (enunciatário). Há, portanto, em todo texto, escrito ou oral, uma interação verbal e social, inserida em um contexto, no qual se articulam os discursos, cujos gêneros são construídos historicamente.

Essa perspectiva sociointeracionista orienta os encaminhamentos pedagógicos tanto para o ensino de língua quanto para o de literatura.

No ensino de língua, o conteúdo estruturante da disciplina não se restringe à estrutura da língua ou ao sistema de comunicação, mas se concentra no discurso como prática social, envolvendo práticas de leitura, produção de texto e oralidade existentes não só no livro didático, mas sobretudo em situações de uso que circulam no meio social dos educandos. Em lugar do ensino pautado exclusivamente na gramática normativa, um trabalho com a língua e os múltiplos discursos que circulam na sociedade, por meio da análise linguística (que contempla também as gramáticas internalizada, histórica, descritiva), na qual a reflexão sobre o funcionamento da língua permite ao aluno apropriar-se dos sentidos dos textos e produzi-los, oralmente ou por escrito, de acordo com suas necessidades e o contexto situacional em que a interação verbal e social ocorre.

No ensino de literatura, a mesma orientação pedagógica no que diz respeito à leitura como prática social. Em lugar do ensino *sobre* a literatura, focado na análise literária com o fim exclusivo de identificar e classificar os elementos da estrutura narrativa ou as particularidades da linguagem poética, em autores selecionados com o critério do cânone, o objetivo passa a ser a profunda experiência estética do leitor, a sua interação verbal e social com os textos, selecionados com o critério do interesse dos leitores pela obra e da qualidade estética. Mas note-se que, nesse caso, a análise literária tem um porquê, ela é um meio para o leitor alcançar a experiência estética, e não um fim, em si.

### **Concepções e práticas para o ensino da literatura**

85

Para embasar todas as ações envolvidas na formação do leitor, é fundamental que a escola possua uma proposta pedagógica, com concepções de educação claras, discutidas por toda a comunidade escolar, e, filiadas a elas, coerentes concepções (teoria) e encaminhamentos metodológicos (prática) de arte, de literatura, de leitura, de produção de texto, de uso e funcionamento da biblioteca escolar.

Colomer (2007) reflete sobre a necessidade de a instituição escolar elaborar um planejamento de longo prazo, que ultrapasse as séries anuais, em consonância com sua proposta pedagógica, fundamentando as ações educativas. Assim, se a escola tem uma proposta pedagógica transformadora e humanista, as concepções de língua, literatura, texto e leitura estarão voltadas para as necessidades dos alunos, para sua prática social, assim como o papel da biblioteca escolar e a participação dos pais. A literatura, nesse sentido, atende à necessidade de experiência estética que todo ser humano tem.

No planejamento baseado no sociointeracionismo, em que o ensino de literatura, concebida como arte, é feito de forma significativa para a vida do aluno, e não como mera tarefa escolar ou exercício para vestibular, a leitura acontece por sedução, não por imposição.

A relevância do desenvolvimento da leitura literária nessa perspectiva foi constatada na pesquisa *Concepções e práticas para o ensino da literatura*<sup>3</sup>, realizada em âmbito teórico e também empírico, em escola estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Guarapuava-PR de 2007 a 2011, acerca das experiências de ensino-aprendizagem em literatura da comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação, e, além do trabalho de revisão bibliográfica, envolveu pesquisa empírica com diagnóstico com a direção da escola, as pedagogas, as professoras de língua portuguesa e uma de cada turma de 5a. a 8a. Séries do Ensino Fundamental e do 1o. ao 3o. Ano do Ensino Médio. A partir dos diagnósticos, foram realizadas intervenções embasadas na perspectiva sociointeracionista junto com a comunidade escolar em três áreas de atuação, com o objetivo de promover a leitura literária como prática social, visando ao comportamento perene

<sup>3</sup> A pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, a qual registramos nossos agradecimentos.

de leitura (CECCANTINI, 2009): 1) processos de ensino-aprendizagem, 2) participação dos pais e 3) biblioteca escolar.

Com relação à primeira das áreas, os processos de ensino-aprendizagem voltados para a promoção da leitura literária, ao longo da trajetória de leitura o professor inclui na análise literária conhecimentos sobre convenções estéticas, conjuntura histórica etc. de forma gradativa, a fim de que estes sirvam ao propósito de ampliar os sentidos do texto. Cada escola (professores e equipe pedagógica) deve avaliar em cada fase o nível adequado de leitura dos elementos estéticos do texto literário.

É evidente que as atividades de cognição não têm um fim em si próprias, mas, levando em conta o objetivo da proposta pedagógica de leitura como prática social, elas estão sempre voltadas para a sedução do leitor.

Também vale a pena lembrar que o trabalho com língua e literatura, na perspectiva sociointeracionista, não têm uma cisão, como acontece no modelo da escola tradicional, em que as aulas da língua e literatura são separadas em redação (e não produção de texto), gramática, língua portuguesa e literatura. Assim, num primeiro momento, que vai até o final do Ensino Fundamental, as atividades de análise literária, com o objetivo de aprofundamento de sentidos e respectivo deleite, são consideradas atividades de interpretação de texto.

Nesse sentido, Menegassi (2005) indica que a psicolinguística tem uma contribuição incontornável, pois quando o professor compreende como se dá o processo de produção de sentidos do texto, ele pode discernir entre as ações que deve realizar antes, durante e após a leitura, a fim de auxiliar o aluno a aprender, ele mesmo, a mobilizar os seus conhecimentos de mundo para compreender o texto, interagindo com ele (SOLE, 1998), a fim de que questões de teoria literária sejam abordadas sem, necessariamente, empregar terminologia especializada, nem fazer disso o objetivo das estratégias e avaliação de leitura, mas sim com o propósito de seduzir o leitor pelo desvelamento da criatividade do texto, cujo conhecimento o leva a uma fruição maior (cf. COLOMER; CAMPS, 2002).

Outro ponto fundamental para a promoção da leitura literária de modo efetivo é a presença constante do texto literário nas mãos do aluno, seja em sala de aula ou fora dela, na escola ou em casa. Nesses momentos, marcados pela liberdade de leitura e de expressão, os alunos são incentivados a mostrar partes interessantes, a comparar interpretações, enfim, a negociar sentidos dos textos (PINHEIRO, 2002).

Quanto à segunda área mencionada, a participação dos pais, de fundamental na promoção da leitura literária, sua atuação na formação do leitor de literatura infantil é algo bastante comum, sobretudo em segmentos sociais letrados. Mas aproximadamente na faixa etária da adolescência esse envolvimento decai gradativamente. Por isso, é importante que o planejamento de leitura da escola centrado na promoção da leitura como prática social inclua ações com os pais, antes, durante e mesmo após essa fase da vida dos leitores.

Na pesquisa *Concepções e práticas no ensino de literatura*, 106 (de um total de 198) pais e mães de alunos de 5a. série atenderam ao primeiro convite da escola para discutir a importância da leitura literária e de sua participação nas atividades realizadas em casa. O questionário diagnóstico realizado nessa noite foi unânime: todos avaliaram que a leitura é importante e manifestaram disposição em auxiliar — mesmo os pais e mães analfabetos.

A partir daí, foram desenvolvidas atividades integradas com as professoras de língua portuguesa e com a biblioteca escolar, dentre as quais podem ser citados os cadernos de leitura, em que pais e alunos registram depoimentos sobre como foi o contato com a literatura; a hora do conto em casa; o registro escrito de causos; e, dentre outros, o empréstimo de livros da biblioteca para os pais. Essas atividades, especificamente literárias, foram utilizadas em sala de aula e como tarefa de casa também para melhorar a capacidade linguística dos alunos, em ações de leitura, produção de texto e análise linguística, associadas ao ensino de língua, em uma busca de não *parar* para trabalhar literatura e depois *voltar* para a aula de língua.

Um aspecto a ser destacado nessa vivência é a importância da literatura oral e da contação de histórias, pois a arte de narrar, conforme Benjamin (1996), representa o compartilhamento de experiências humanas anônimas e coletivas entre as gerações passadas e as atuais, como gesto fundamental de compartilhamento do legado cultural humano.

Apesar de a biblioteca escolar, terceira e última das áreas abordadas na pesquisa, também constituir-se em segmento fundamental para a a leitura literária a partir da escola, em grande parte das unidades escolares ela se presta a depósito de livros, materiais didáticos e outros, sem ocupar o papel de destaque que deve ter em uma proposta pedagógica que objetive a promoção da leitura. Esse perfil faz parte de um quadro histórico, já que a biblioteca, desde seus primeiros arranjos, destinou-se a classes privilegiadas e à função de conservação, antes que de consumo de livros (AGUIAR, 2006, p. 126).

Na escola pesquisada, o diagnóstico feito no final de 2008 revelou que a relação dos alunos com a biblioteca não era saudável para a promoção da leitura, pois ela tinha um funcionamento centrado na guarda dos livros e variados materiais, inclusive não-didáticos, e servia também para a permanência, sem atividade pedagógica, de alunos que chegavam atrasados ou não se comportavam bem em sala.

Como a pesquisa orientou um embasamento sociointeracionista para a proposta pedagógica da escola, com a leitura literária caracterizada como prática social, iniciamos analisando junto com a comunidade escolar o diagnóstico respondido pelos alunos, e selecionamos textos teórico-metodológicos que colocam a importância, para o desenvolvimento da leitura, da biblioteca como espaço de promoção da cultura. Com a revisão de concepções, foi possível elaborar e executar um projeto de revitalização da biblioteca, com a reorganização das estantes de livros, criação do cantinho da leitura, destinação de mais uma funcionária e uma professora para atuarem na biblioteca, autonomia para os alunos mexerem nos livros, abertura da biblioteca durante os intervalos e antes e após o início das aulas, possibilidade de os pais realizarem empréstimos, aquisição de um estande para exibição, à porta da biblioteca, dos livros mais procurados, dentre outros, sempre buscando criar nos leitores iniciantes aquilo que Ceccantini (2009) chama de comportamento perene de leitura.

O referencial teórico apresentado e a experiência empírica desenvolvida permitem concluir a relevância de a escola investir esforços na condução de sua proposta pedagógica na perspectiva sociointeracionista, de modo a explicitar as concepções e objetivos que devem articular toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários, além de professores, pedagogos e administração, na direção, em todas as áreas, da construção de um saber significativo para os educandos, e não como simples informações escolares desvinculadas do contexto social dos alunos.

No caso do ensino de língua e literatura, entendemos que o referencial teórico formulado por Bakhtin representa uma convergência com princípios pedagógicos que consideram a sociabilidade na concepção de língua, da qual derivam formulações de outros autores a respeito de texto, leitura, literatura e ensino. Nesse sentido, não se desvinculam ensino de língua e de literatura; ao contrário, se em ambos o embasamento teórico-metodológico é de língua como fenômeno social e de texto como interação, o ambiente escolar será marcado por um espaço em que circulem conhecimentos e vivências significativos para os sujeitos do aprendizado: produção de texto, leitura e oralidade podem ser estudadas em textos literários com análises linguísticas produtivas, e textos literários podem ser analisados por meio de estratégias de leitura empregadas como interpretação de texto, a fim de que o educando leia com maior profundidade os textos, com o objetivo de uma fruição maior.

A partir da concepção da leitura como interação e da leitura literária como prática social, voltada para a formação humana dos educandos, é possível concretizar a proposta pedagógica em um plano de leitura de longo prazo, que ultrapasse as séries escolares, integrando processos de ensino-aprendizagem realizados em sala, a participação dos pais e a biblioteca, esta concebida como espaço de promoção da cultura. Nesse plano, o leitor realiza uma trajetória de leitura que não repete conhecimentos já consolidados, tornando a leitura desinteressante, mas sempre avança no sentido de novas descobertas, novos gêneros, estilos, autores, predispondo-se ao interesse pela atualização de seu horizonte de expectativas, com leituras que Hans Robert Jauss (apud ZILBERMAN, 1980) chama de emancipadoras.

Se a leitura literária for trabalhada como prioridade na formação do professor, e também na escola de Educação Básica, certamente muitas barreiras serão relativizadas e as potencialidades de cada realidade poderão ser exploradas.

Agradecimentos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná pelo financiamento da pesquisa *Concepções e práticas no ensino da literatura*, que deu origem a este artigo.

## Referências

- Aguiar, Vera Teixeira de (2006). O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice áurea Penteadó (org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; ASSIS: NEP. p. 255-267.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- Benjamin, W. (1996). O Narrador. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Ceccantini, J. L. (2009). Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: Santos, Fabiano dos; Marques Neto, José Castilho; Rösing, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global. p. 207-231.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Colomer, T.; Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jakobson, R. (1973). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Kleiman, A. & Signorini, I. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- Menegassi, R. J. (2005). Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian C. B. (org.). *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. Maringá: UEM.
- Pinheiro, H. (2002). *A poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia.
- Propp, V. (1983). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega.
- Saussure, F. (1989). *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix.
- Soares, M. (1998a). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (1998b). B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC. p. 53-60.
- Solé, I (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zilberman, R. (1980). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.