

Ensino de literatura: discussão necessária e questão política

Sabemos que a vida não é uma coisa e a poesia outra.
Sabemos que a política não é uma coisa e a poesia outra.
Procuramos o coincidir do estar e do ser. Procurar a
inteireza do estar na terra é a busca da poesia
(ANDRESEN, 1977, p. 78).

Início este trabalho com as palavras da poeta portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, pois, em mim, elas ressoam e me permitem um primeiro entendimento em relação ao que acredito enquanto professor de literatura: a palavra literária é política, ela fala da / para / com a vida dos sujeitos de um modo geral. E, hoje, mais do que nunca, acredito ser de extrema importância destacar esse caráter político dos textos literários. Sobretudo, por estarmos diante de um cenário político em que há que se fazer resistências enquanto educadores, enquanto sujeitos que se preocupam com o outro, com o ensino público de qualidade, seja na educação básica, seja na superior.

Após o golpe parlamentar de 2016 em que a presidenta eleita Dilma Rousseff foi retirada do poder por conta de um *impeachment*, que já se sabe inescrupuloso e criminoso, a educação pública brasileira vem sendo alvo de desmontes arquitetados com o intuito de se proibir o livre pensar, o acesso democrático de todos cidadãos a escolas e universidades públicas, laicas e críticas (AMORIM; DA SILVA, 2019). No período pós-golpe, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a qual, “sob pretexto de defesa da igualdade de oportunidades, [...], com força de lei, acaba por sufocar o pluralismo de ideias e práticas, trabalhando [...] em favor da homogeneização do pensamento” (AMORIM; DA SILVA, 2019, p. 154). O grande problema desse documento é que ele serve a uma ótica neoliberal, a qual, por sua vez, é reprodutora da cultura hegemônica, que desconsidera a desigualdade social, a pluralidade cultural e regional do país e que não se esforça pela construção da educação básica de qualidade, enfatizando um ensino técnico-tecnológico.

A reforma educacional desencadeada de maneira obrigatória após a publicação da BNCC criou novas diretrizes para o ensino básico no Brasil, e me pergunto: qual o lugar da literatura nessa base? Houve algum avanço quando se pensa no ensino do texto literário nas escolas? E a formação do leitor passa a ser mais estimulada?

As perguntas acima deixam muito a desejar diante do que deveria e poderia ter sido feito. Em um desejo de se buscar moldes educacionais fora do país, o governo acabou por relegar o ensino literário ao que chama de “Campo artístico-literário”, o qual, no Ensino Fundamental, ainda possui alguma relevância, enquanto que, no Ensino Médio, dá lugar a uma ótica mercadológica, estando presente de maneira tímida na disciplina de Língua Portuguesa – na BNCC, a literatura perde a autonomia frente a outros aspectos do ensino de Língua Portuguesa – e, no itinerário formativo de Linguagens, mesmo assim, sem sistematização. Em relação ao que já havia sido discutido e balizado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), há algum retrocesso. Naquela época, o documento já trazia discussões importantes acerca do campo “letramento literário” e da formação de leitores. Havia, pois, um entendimento da literatura enquanto um direito democrático.

Leila Perrone-Moisés (2006), no trabalho “Literatura para todos”, assinala, por exemplo, que não é recente essa política governamental de diminuir, diluir ou mesmo retirar o ensino de literatura das escolas. Conforme a autora, “Entre 2001 e 2002, notou-se o ‘desaparecimento’ da disciplina de Literatura no Ensino Médio de vários estados brasileiros. O ensino de literatura foi substituído por ou diluído sob a fórmula ‘comunicação e expressão’” (PERRONE-MOYSÉS, 2006, p. 19). Teria havido alguns protestos isolados por parte de educadores, mas nenhum repúdio geral ou movimento maior.

Esse lugar do texto literário no ensino – que deveria ser algo valorizado e estabelecido em bases sólidas –, de alguma forma, na BNCC do Ensino Médio, me parece altamente instável. Ao estabelecer a educação no Ensino Médio em itinerários formativos,¹ tal documento acaba por isolar as disciplinas referentes aos campos de humanidades, estabelecendo como obrigatórias a todos os eixos apenas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês que ocuparão 60% do tempo, sendo o percentual restante a ser preenchido pelo itinerário escolhido pelo aluno. Dessa forma, o que temo é que a disciplina de Língua Portuguesa (que muitas vezes não inclui o de literatura, como apontado por Leila Perrone-Moisés) torne-se altamente tecnicista, buscando formar alunos somente pela ótica linguístico-gramatical. Ademais, os alunos que não optarem

¹ Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física); Ciências da natureza (Biologia, Física e Química); Ciências humanas e sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); e Formação técnica e profissional.

pelo itinerário de Ciências humanas e sociais não terão acesso às discussões importantíssimas empreendidas pela História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Discussões que, a meu ver, muito mais se aproximam das que são trazidas pelos textos literários. Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) é um dos campos das humanidades que, com as outras áreas desse campo, tem como maior função a crítica. Acredito, desse modo, ser bastante complexa e problemática essa divisão feita na BNCC do Ensino Médio. Afinal, trazendo mais uma vez Leyla Perrone-Moisés (2006, p.19), “As humanidades são os lugares em que a sociedade se critica a si mesma, onde se estimula o senso crítico dos alunos, etc.”.

A BNCC do Ensino Médio traz, como destacam Marcel Amorim e Tiago da Silva (2019, p. 155), alguns tímidos avanços “no que se refere, especificamente, ao ensino de literatura, defendendo a necessidade de a escola trabalhar com as ditas literaturas ‘marginalizadas e de periferia’, de autoria africana, afro-brasileira, indígena e latina”. No entanto, como os mesmos autores sublinham, no documento há um tom hierarquizante com a sinalização de “obras mais complexas”, sem problematizar o que se entende por complexidade em literatura, bem como conceitos problemáticos referentes a discursos formalistas a respeito do texto literário, tais como “linguagem artisticamente organizada” e “fruição”, sendo a literatura uma “linguagem artisticamente organizada” que “[m]ediante arranjos especiais das palavras, cria um universo que nos permite aumentar a nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p. 499). Como apontei em estudo anterior (MACHADO, 2017), essa visão formalista acaba por valorizar a literatura como mero objeto estético, distanciando-se dos alunos e dos interesses deles, “de maneira a não formar leitores, e sim sujeitos que não reconhecem nenhum valor nele [livro], uma vez que seu conteúdo não é exatamente pragmático” (MACHADO, 2017, p. 58).

Tzevetan Todorov (2010) já apontava, em *A literatura em perigo*, que a ameaça quanto ao campo literário advinha do fato de a literatura passar a não ter poder algum no sentido de não mais participar da formação cultural das pessoas. O texto literário, conforme o pensador, está paulatinamente ocupando um lugar periférico no processo educacional. Ou seja, cada vez mais ele é relegado a um plano inferior e corre o risco até mesmo de sumir, uma vez que as escolas (e governos) estão, como já apontamos acima no caso brasileiro, a pormenorizar o ensino literário, a substituí-lo por disciplinas mais pragmáticas. Talvez seja preciso enfatizar sempre mais que “mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo,

incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”, ela “abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2010, p. 23-24).

As obras literárias são textos que podem contribuir para que as pessoas compreendam melhor o mundo, os seres humanos e a si mesmas. O ensino de literatura deve ser, pois, um direito de todos, não deve ficar à margem, muito menos ser hierarquizado. Todos têm o direito de conhecer e produzir literatura. E, assim, na esteira de Antonio Candido, trago Maria Tereza Andrueto, com *A leitura, outra revolução* (2017). Como aponta a autora, durante muito tempo, a leitura era um poder, um privilégio e uma possibilidade reservada a poucos. Com o advento do capitalismo, ela passou a ser uma atividade burguesa por excelência; é possível de se perceber a retratação desse fenômeno em livros como *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz, *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, entre outros. Apenas após a Segunda Revolução Industrial, com a necessidade de se alfabetizar os operários para que pudessem manejar as máquinas, é que a leitura chega a setores sociais menos beneficiados. E isso mudou também o modo de se fazer literatura, bem como a relação das pessoas com os textos literários:

Operários que, uma vez que aprenderam a ler, começaram a pedir leituras e provocam o nascimento dos gêneros chamados populares, do policial ou fantástico até a ficção científica e o folhetim, que instauram novas formas de ler mais velozes e terminam sepultando, por serem lentos e tediosos, muitos romances e novelas preexistentes, mudando para sempre os modos de escrever e de ler. A literatura é um instrumento privilegiado de intervenção sobre o mundo, mas ao menos em sua forma escrita, nem sempre esteve à disposição de todos (ANDRUETO, 2017, p. 114-115).

Com o passar dos anos, grande parcela da população foi sendo alfabetizada por meio de inúmeros programas governamentais. O ensino, como ainda não era para todos, excluía parte da população, normalmente aqueles das classes sociais menos favorecidas. No entanto, atualmente, vivemos em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, mas isso não significa que todos sejam leitores em potencial. É necessário que se discuta, pense, repense muito acerca do lugar do ensino de literatura na educação básica, sobretudo diante de políticas públicas que veem a educação muito mais como mercadoria do que como direito.

Antonio Candido (2011), sabiamente, já dizia que ter acesso aos bens culturais, antes só disponíveis e importantes para as classes sociais mais abastadas, é um direito de

todos os cidadãos e, indo um pouco além do que disse esse grande pensador brasileiro, é um direito de todos também terem a sua própria cultura reconhecida enquanto um bem inalienável, ou seja, é preciso que se reconheça na cultura popular a literatura que ali é feita, valorizando-se a produção cultural daqueles que se encontram às margens do poder (sejam elas geográficas, regionais, gênero, classe social, entre outras), de modo a não se ter como literatura apenas os textos e produções que são, assim, julgadas por aqueles que estão nas mais altas esferas de poder.

Talvez posamos pensar que o sistema educacional e político, de um modo geral, não estimule o ensino de literatura e a formação do leitor, pois os livros têm caráter questionador, insubordinado, o qual pode propiciar que as pessoas questionem cada vez mais o mundo ao seu redor. A literatura incomoda, ela aponta problemas, ela questiona verdades socialmente estabelecidas, de modo que ela

[...] não constitui uma experiência inofensiva, e sim uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como ocorre com a própria vida da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que desempenha um papel formador de personalidade, mas não de acordo com as convenções, e sim, sobretudo, de acordo com a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos de um leitor, o livro pode ser fator de perturbação e, inclusive, de risco. [...]. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas. De fato, existe um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida que se manifesta numa complexidade variada que os educadores nem sempre desejam (CANDIDO, 2011, p. 178).

As políticas educacionais e as instituições, em pleno século 21, têm ainda muita dificuldade em levar para a sala de aula textos que abordem temáticas mais que urgentes como racismo, homofobia, misoginia, violência contra a mulher, entre outras. Pouco se vê de trabalhos de autores declaradamente LGBTQI e que tratem dessa temática em obras literárias; escasso também é o trabalho de autores e autoras negras, de mulheres. Livros que abordem tais temáticas são tidos como perigosos demais. Tanto é que uma ala política brasileira se elegeu com uma absurda pauta de “escola sem partido”, como se o partido que os próprios tomassem não fosse totalmente excludente, preconceituoso e, por vezes, violento. Essa pauta tem como principais focos de ataque discussões empreendidas nas escolas acerca de gênero, sexualidade, classe, racismo. Aqueles que aderem ao dito

“escola sem partido” defendem que a escola não deve fazer essas discussões, pois estaria doutrinando os alunos. Em um país com tanta desigualdade social como o Brasil, tantos casos de violência contra a mulher, racismo e homofobia, discutir esses temas nas escolas (e em todos ambientes possíveis) é muito mais que necessário, é urgente.

Acredito que a visão romântica e conservadora de que a literatura seria um objeto estético para fruição (a qual encontra-se na BNCC, por exemplo) vem exatamente para afastar os futuros leitores da obra literária, uma vez que tais sujeitos não se veem ali incluídos e não se reconhecem nas histórias e, além disso, essa visão acaba por furtar à literatura o grande poder de palavra política, de reflexão acerca das pessoas e sociedades. Maria Teresa Andrueto aponta como um dos principais desafios atuais o de converter as pessoas em leitores. E creio que isso somente se dará de maneira satisfatória no dia em que todos se reconhecerem de alguma maneira nas obras lidas, verem a sua própria cultura ali representada e entenderem que também são potenciais criadores de literatura.

É necessário que vislumbremos caminhos que nos apontem maneiras plurais de incluir os alunos no processo de aprendizagem e fazer deles leitores não só de literatura, mas como diz Paulo Freire, leitores de mundo. E o texto literário, nesse caso, pode contribuir e muito com tais objetivos por, entre tantos aspectos, apresentar realidades, personagens, mundos distintos dos leitores, podendo colaborar para que não só desfrutem das histórias como também para que possam, por meio do contato com os outros, modificarem a si próprios.

É triste constatar que o ensino ainda hoje, em vez de ser pensado a partir da pessoa, permanece extensivamente focado no conteúdo, ou pior, na utilização dos textos literários (quando estão presentes nas aulas) como exemplificação de normas, desvios, “usos especiais da linguagem” nas aulas de Língua Portuguesa. Esse tipo de ensinar que enfoca os objetos linguísticos, e não as pessoas, é uma prática hegemônica da qual desejo me desvincular em função de um ensinar que se baseie na construção de saberes sobre a prática literária por parte das pessoas.

A literatura é, sim, constructo criado na e pela linguagem, e uma das suas maiores contribuições ao conhecimento humano e ao autoconhecimento das pessoas é justamente o poder inquiridor que lhe é inerente. Como postula Edward Said (2007, p. 107), a escrita literária tem o poder de “[...] desenterrar silêncios, o mundo da memória, de grupos itinerantes que mal sobrevivem, os lugares de exclusão e invisibilidade, o tipo de

testemunho que não chega às reportagens”. As pessoas sabem que ler um texto literário e ler um artigo de jornal não é a mesma coisa, mas é preciso questionar o que diferencia a leitura literária das demais. A habilidade necessária para ler literaturas exige domínio da língua escrita, conhecimento de mundo, interpretação, transposição social, como também o que eu chamaria, por não haver ainda um termo melhor, uma percepção estética referente ao campo das palavras. Nesse caso, é necessário reconhecer que a língua escrita está sendo utilizada de maneira simbólica.

Diante dessa discussão, Teresa Colomer (2007) pontua algo que possivelmente intriga professores quando pensam em trabalhar com literatura: ler por gosto ou por obrigação? Inicialmente, a autora destaca que a leitura por obrigação já é um modelo que vem sendo desenvolvido desde que se ensina literatura, sabendo-se que esse esquema acabou por ampliar a rejeição do texto literário por parte de milhares de alunos e “essa atitude gerou aquiescência social que os alunos atuais a têm absolutamente interiorizada” (COLOMER, 2007, p. 42). Trata-se de um dispositivo didático utilizado para a formação de minorias cultas e que não foi bem-sucedido quando o ensino abrangeu a todos os setores sociais.

Já a leitura por prazer tem inicialmente em seu bojo uma ideia interessante: a de que os alunos experimentem o prazer ao escolherem os textos que desejam ler e que, com isso, tornem essa prática mais significativa. No entanto, como postula a autora, há um problema nesse dispositivo didático, pois ele assimilaria a leitura escolar como algo de um tipo particular utilitário, distante do prazer pessoal. Ademais, assimilar totalmente a ideia do prazer à leitura pode produzir alguns efeitos perversos, por exemplo, ter-se a literatura como algo que não pode ser ensinado; ou ainda afastar os alunos que fazem parte de famílias pouco leitoras que não percebem na literatura nenhuma utilidade social, sentindo-se interpelados pela escola em sua intimidade.

A pesquisadora pontua que “a opção de resolver o conflito em favor da leitura livre e limitar o papel da escola ao do simples estímulo não parece uma boa saída, porque torna muito difícil que o prazer da leitura (e do leitor) progrida” (COLOMER, 2007, p. 44). Sendo assim, Teresa Colomer (2007) sugere que para se chegar a um ponto conciliador a respeito da discussão entre leitura obrigatória e leitura por prazer, é preciso entender que o papel do professor deve ser o de encorajar os alunos, ajudando-lhes de forma continuada para que descubram sentido em obras de diferentes níveis de profundidade. Assim sendo, ela diz que

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório (COLOMER, 2007, p. 45)

É inegável que a escola, enquanto espaço institucional de educação formal, tem um papel imprescindível para a formação intelectual e pessoal de seus alunos, uma vez que ali eles se deparam com inumeráveis mundos que serão responsáveis pela formação pessoal, psicológica e social da pessoa. Sendo assim, trata-se de um espaço ímpar, no qual os estudantes se verão diante de incontáveis outros de si, e isso é muito importante ao considerarmos, em acordo com Jean-Paul Sartre em *O existencialismo é um humanismo* (2013), que os outros são a condição da própria existência do eu, assim como para o meu autoconhecimento. No tocante ao ensino de literatura, é válido considerar que as obras literárias, enquanto criações ficcionais de personagens, mundos, histórias distintas da vivência do próprio leitor, possibilitam-lhe contato com os outros de si, o conhecimento do mundo e o autoconhecimento, e, por consequência, a construção de si como cidadão. Para tanto, é preciso que o leitor em formação seja cativado não somente pelos textos com os quais se depara como também pelos métodos de ensino utilizados por seus professores, os quais não devem focar somente nas escolas literárias, nos modos de produção dos gêneros literários, e sim nas pessoas a quem se ensina, na relação dessas pessoas com o texto, o que implica considerar os saberes que elas construíram ao longo dos anos sobre a linguagem e sobre o mundo de uma maneira geral (GERHARDT, 2015, p. 233).

A escola é, como pontua Ítalo Calvino, em *Por que Ler os Clássicos?*, o espaço institucionalizado que deve fazer com que os alunos conheçam bem ou mal o maior número de gêneros literários (textos clássicos e não clássicos) e textuais, aprofundando-se paulatinamente na leitura de textos cada vez mais desafiadores. Essa visão, totalmente válida, peca em evidenciar os clássicos, os gêneros e desconsiderar o conhecimento metalinguístico dos alunos, como também em deixar entrever que com o trabalho com mais textos literários o aluno irá aprender. Na verdade, o que pode provocar o aluno a se aprimorar enquanto leitor e tornar-se efetivamente leitor de literaturas não é conhecer o maior número de gêneros literários, e sim ser incluído no processo de aprendizagem da literatura como universo de construção de significados com aspectos específicos que envolvam conhecimentos sobre diferentes procedimentos específicos mediante os quais a literatura dá forma à experiência e às ideias humanas, conhecimentos sobre os

procedimentos formais mediante os quais a escrita literária é realizada, conhecimentos acerca da relação do contemporâneo e do passado, da própria língua e de outras, momentos significativos em relação a produção literária e o contexto sociocultural (cf. COLOMER, 2007, p. 40), entre outros, singularizando o campo do estudo da literatura. Tal inclusão se dá por meio do trabalho metalinguístico, pelo qual o aluno será instigado a agenciar os seus próprios processos de conhecimento sobre a linguagem e da aprendizagem, como também a partir do reconhecimento, na intersubjetividade da sala de aula, de que ele é também uma pessoa capaz de produzir literatura, produzir arte – isso não quer dizer que apenas aquele que produz arte se desenvolverá metalinguisticamente nesse sentido, e sim que o reconhecimento da pessoa situada do aluno faz toda a diferença na aprendizagem.

Para estimular os discentes a ler e a gostar de literatura, de maneira a que alguns se tornem leitores literários, a instituição escolar não deve, pois, tratar o trabalho com a leitura literária como matéria de prova, nem como meio pelo qual os alunos de variados estratos sociais acessam a “cultura da elite”. Isso transforma a obra em um objeto que, na maioria das vezes, se distancia de qualquer ideia de fruição. A formação do leitor se vê comprometida, muitas vezes, pelo fato de que “quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentes de seu verdadeiro gosto pessoal” (ABREU, 2006, p. 19) e isso se dá porque, na escola, a vivência dos alunos com os textos é meramente didática. Isto é, o conhecimento de mundo, as subjetividades e escolhas do aluno pouco contam quando se trata de ensinar literatura, e, mais do que proporcionar a formação cultural e humanista da pessoa, contribui-se para que poucos alunos se tornem efetivamente leitores do texto literário.

Marcia Abreu (2006) advoga sobre a necessidade de se considerar nas aulas de literatura os livros favoritos dos alunos, ponderando os objetivos das aulas, o gênero a que pertencem e o seu funcionamento textual, de modo a que o professor possa fazer um trabalho comparativo desses textos com outros eruditos, tendo como intuito compreender como diferentes grupos culturais reagem a questões semelhantes ao longo do tempo. Em vez de se negar a entrada de textos não canônicos na escola, garante-se, assim, espaço para se conhecer diferentes textos e leituras. Como observa Rildo Cosson (2014, p. 23): “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Para o mesmo autor, é preciso vencer o ensino conteudista (e acrescento, elitista) e compreender que se deve trazer aos alunos experiências de leitura a serem compartilhadas.

Todorov, em *A literatura em Perigo* (2010), revela que, mais do que basear-se somente no ensino de obras clássicas da literatura nacional e universal, deve-se encorajar as crianças, adolescentes e até mesmo adultos à leitura por todos os meios, incluindo nisso a dos livros que os críticos profissionais consideram com condescendência ou mesmo desprezam, como Harry Potter e outros *bestsellers*, uma vez que obras como essas levam milhares de adolescentes ao hábito de leitura e lhes possibilitam uma primeira compreensão de mundo, a partir da qual os professores podem se aprofundar em novas leituras e questões mais complexas, contribuindo para a aproximação entre aquele que lê e literatura, e para uma efetiva formação de leitores. Outro problema é que ainda hoje tais obras que fazem parte da vida de milhares de estudantes ainda são vituperadas, deixadas à margem de um ensino que se deseja inclusivo, estigmatizando leitores e textos literários, desconsiderando o conhecimento prévio que o aluno leva consigo para a sala de aula e tornando o ensino cada vez mais distante dos interesses e realidade dos estudantes.

O que se quer dizer aqui não é que os estudantes não devam ter acesso às obras clássicas que, de alguma maneira, são relacionadas à cultura da elite intelectual do país e do mundo ocidental, e sim que, antes disso, é preciso repensar o ensino da leitura literária nas escolas de maneira a que a pessoa seja posta em evidência, que os textos dialoguem com o seu mundo, a sua cultura e seus conhecimentos, e que a própria leitura seja entendida como uma “ação que envolve a participação ativa da pessoa que lê na construção dos significados” (GERHARDT *et al.*, 2015, p. 181). O ensino de literatura, segundo Teresa Colomer (2007, p. 31), deve, em primeiro lugar,

[...] contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

A questão levantada ao colocar a pessoa como centro do ensino de literatura é entender como o aluno lê e compreende a literatura, questão da pessoa em lugar do texto como foco do ensino. O que se quer, hoje, na formação de leitores é desenvolver as habilidades de leituras necessárias para que os alunos se tornem autônomos na construção do seu próprio cânone, capazes de gerenciar o próprio aprendizado. E trabalhar a habilidade de leitura literária é, realmente, algo desafiador, por envolver simultaneamente diversas capacidades, tais como reconhecimento, compreensão, interpretação e transposição social (TÍLIO, 2012). O leitor, ao se deparar com um texto literário, tem de

reconhecer o código linguístico utilizado para a feitura da obra; reconhecer o domínio discursivo e o gênero ao qual ela se vincula; entender a mensagem veiculada pelo texto e problematizá-la; transpor essa mensagem para a sua vida social; acionar conhecimentos de mundo que possui para “traduzir” o texto lido para a sua própria linguagem. Mesmo assim, fica faltando exatamente definir quais são as habilidades específicas que o aluno tem de aprender para ler um texto literariamente. O que se sabe, de antemão, é que a leitura literária, mais do que uma obrigação curricular ou mesmo exemplificação de regras e estruturas, deve ser pensada como uma prática sociocultural, tendo como elemento central o aluno. É preciso entender que a exclusão desta pessoa do processo de ensino equivale ao fracasso em que, sobretudo, o Ensino Médio se encontra, no tocante à formação de leitores. Como postulam as OCEM,

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 (BRASIL, 2006, p. 63).

As OCEM, já em 2006, atribuíam o declínio de leitura dos alunos na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio à sistematização do ensino de literatura que ocorre na última etapa de escolarização. E pergunto ao leitor: isso não se deve ao fato de, no Ensino Médio, o aluno ser desconsiderado do processo de leitura? É importante ressaltar que, para se refletir acerca desse questionamento, na educação infantil e no Ensino Fundamental, há toda uma produção literária voltada diretamente para os públicos leitores, com intuito de cativá-los, de instigá-los. A chamada literatura infantojuvenil é, dessa maneira, produzida e pensada para o público que se quer atingir, obtendo, com isso, amplo sucesso e adesão. Na passagem para o Ensino Médio, o estudante, que antes encontrava nos livros temas e linguagem que lhe interessavam, é obrigado a estudar regras de produção literária, história da literatura (escolas, épocas, estilos), se vê, cada vez mais, distante daquele mundo que antes lhe era tão rico de possibilidades, e lida com o que Teresa Colomer (2007) chama de ‘leitura utilitária’. A pensadora espanhola ainda destaca que a ideia de possibilitar aos alunos ler diretamente os textos e obras literárias se perde na passagem do ensino primário para o secundário.

Como apontado por Todorov (2010), a principal falha do ensino literário nas escolas é o fato de os professores utilizarem obras de literatura para exemplificação e compreensão das regras e formações da língua escrita, além de resumirem a aula ao ensino

da história e dos gêneros literários. Galvão e Silva (2017) contribuem com essa discussão ao apontarem que, nas salas de aula brasileiras, há ainda o trabalho com o texto literário que esbarra em uma perspectiva pré-fabricada de análise em que o livro didático ou o professor são o centro do trabalho. Para os autores, as atividades avaliativas e as discussões que ocorrem têm de se enquadrar no que o livro ou o professor desejam. A explicação para esses métodos

[...] se justifica pelo pouco tempo de que dispõem os docentes para preparar aulas e analisar previamente os textos que serão trabalhados, o que os leva a adotar as diretrizes teóricas dos livros como referenciais exclusivos a serem seguidos, desprezando muitas vezes as opiniões dos alunos (GALVÃO E SILVA, 2017, p. 218).

Os alunos, por não se verem prestigiados, nem terem seus pontos de vista aceitos, acabam, como vimos, por se sentirem desinteressados. Galvão e Silva (2017) colocam como imprescindível ao professor ouvir o que o estudante pensa sobre o que leu a respeito, mesmo que suas concepções sejam divergentes das estabelecidas pelo livro didático ou pelo próprio docente. Dessa forma,

Ser ouvido, nem que seja para posteriormente ser orientado ao caminho mais adequado na lógica interpretativa, pode fazer com que o estudante seja capaz de atribuir sentido ao que lê, entendendo que a sua análise tem valor e que pode ser redimensionada para melhor, para o que poderá ter o auxílio do professor e até mesmo do livro didático, se este for usado adequadamente, como um meio de obtenção de informações para o aprimoramento da capacidade de análise literária (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 228).

A ideia é que quanto mais autonomia de análise tiver o estudante, sob orientação do professor e das teorias aplicáveis, mais próximo ele estará de alcançar a competência para analisar diferentes textos (GALVÃO; SILVA, 2017). É, pois, desejável que ele utilize dessa autonomia para até mesmo discordar das leituras empreendidas anteriormente, uma vez que o texto literário apresenta diferentes possibilidades de interpretação.

É preciso que os professores de literatura e o sistema de ensino, de um modo geral, ofereçam aos alunos tempos de práticas de leitura, seja na sala de aula, na biblioteca, seja em outro espaço na escola para que os alunos exercitem habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, implicadas no processo de leitura. E isso está diretamente relacionado ao meta-aprendizado, já que esse conceito foi utilizado pela primeira vez (por John Biggs, em 1985) para descrever o estado de uma pessoa de estar ciente e tomar o

controle acerca de seu próprio aprendizado. A ideia de meta-aprendizado relaciona-se à necessidade (ou ao desejo) de as pessoas controlarem o seu próprio aprendizado, criando planos e estratégias para atingirem os objetivos desejados. Logo:

This conception of learning means that although we may encounter the same experience or may be confronted by the same new knowledge, the sense we make of it, the value we place on it and our capacity to make use of it, will be unique to each of us. Using this reasoning, metalearning – high-level thinking about learning and how we acquire new learning, must also be unique to each of us (JACKSON, 2004, p. 393).²

Teresa Colomer (2007) revela que o meta-aprendizado pode ser estimulado a partir de leituras dirigidas e compartilhadas, por serem estas as que os alunos veem desenvolver os modos de ler que devem ser interiorizados e organizados. E ela diz que isso relaciona-se a

[...] como se antecipa o que se pode esperar da narrativa que leem coletivamente, analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira. Comprovar hipóteses realizadas, notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra, etc (COLOMER, 2007, p. 65).

O conceito de meta-aprendizado converge diretamente com as habilidades necessárias para a leitura do texto literário, uma vez que, a partir dele, é possível refletir e propor um modo de ensino de literatura em que se respeitem e se considerem os conhecimentos / desejos dos alunos, e se contribua para que eles se tornem sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento, reconhecendo-os como pessoas distintas que têm maneiras diferentes de aprender. A partir do momento que esses mesmos alunos se tornarem mais conscientes acerca da maneira como aprendem, dos processos (ações e comportamentos) necessários para que controlem o seu próprio aprendizado, eles terão mais autonomia para aprender e, possivelmente, mais sucesso no processo de ensino e aprendizagem / leitura de textos literários.

Diante do que foi exposto e como aponte em estudo anterior (MACHADO, 2017), destaco que, para que o ensino de literatura forme efetivamente leitores, três ações didáticas são fundamentais:

² [tradução minha] “Esta concepção de aprendizagem significa que, embora possamos encontrar a mesma experiência ou podermos ser confrontados com o mesmo novo conhecimento, o sentido que damos a ele, o valor que colocamos nele e nossa capacidade de usá-lo, será exclusivo de cada um de nós. Usando este raciocínio, meta-aprendizado – pensamento de alto nível sobre a aprendizagem e como adquirimos novas aprendizagens, também deve ser exclusivo para cada um de nós”.

1) inclusão do leitor pelo reconhecimento dos alunos como pessoas que produzem e reconhecem / significam Arte-literatura;

2) desenvolvimento metalinguístico sistematizado em termos de o aluno se compreender como alguém que sabe ler literaturas (um alguém empoderado); e

3) proposição de atividades que estimulem o desenvolvimento da meta-aprendizagem por parte dos alunos, de maneira que possam se tornar agenciadores na aquisição de seus próprios conhecimentos.

É preciso considerar que a literatura, como campo transdisciplinar, é uma prática social, histórica, política e cultural, a qual envolve habilidade de leitura literária, desenvolvimento linguístico e meta-aprendizado, que pode contribuir para a relação do sujeito com intersubjetividades outras para a construção / conhecimento de si mesmo de modo a proporcionar contato com mundos distintos do seu, revelando realidades, problemas, anseios, sentimentos importantes para a formação do indivíduo.

É, pois, imprescindível entender que o objetivo principal do ensino de literatura é a formação de leitores autônomos, capazes de gerenciar o próprio aprendizado, de construir um cânone também próprio, de realizar leituras e análises críticas, de questionar a realidade em que vivem, de conhecer a si e aos outros. Para tanto, é imprescindível que se tenha o trabalho com a literatura como uma prática de letramento. A respeito dessa discussão, recorro ao estudo de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), intitulado “Letramento literário: para se viver a literatura dentro e fora da escola”, no qual os autores apontam que letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas à utilização de textos escritos não pode ser singular, é plural, uma vez que “há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita em nossa sociedade letrada” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65). Os autores ressaltam, então, que o termo letramento literário pode ser concebido como uma das práticas sociais da escrita a que se refere a literatura. Isto é, trata-se do “processo literário de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Acredita-se, pois, que o letramento seja um processo, algo em constante alteração que não começa nem termina na escola, mas que acompanha os sujeitos por toda a vida e se renova ao fim da leitura de cada obra. Esse conceito é extremamente relevante e dialoga muito bem com o que vim falando ao longo deste texto, uma vez que a escola não é o ponto inicial e final no que diz respeito ao ensino de literatura. Cabe refletir que, se nosso intuito é formar leitores, é preciso que, como educadores, pensemos em estratégias que propiciem aos nossos alunos a possibilidade de manterem a prática de leitura fora do

espaço escolar. Para tanto, faz-se imprescindível perceber que cada leitor tem o seu próprio universo literário, participando da construção, manutenção e transformação da literatura (PAULINO; COSSON, 2009). É necessário que nosso aluno perceba que não há leituras iguais para o mesmo texto, uma vez que seu repertório social, cultural, histórico se modifica ao longo da vida e essa modificação poderá influenciar na construção de diferentes sentidos, até para a mesma obra. Para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 70), as experiências de construção de sentido se passam tanto no plano individual como no social, pois “o movimento de (re)conhecimento do outro e desconstrução / construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades”.

Iniciei este trabalho apontando como o ensino de literatura vem, cada vez mais, perdendo espaço no ambiente escolar e, por isso, como nos disse Todorov, a própria literatura em si corre o risco de ter paulatinamente menos relevância na formação cultural das pessoas. E termino o texto com as palavras de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 74), os quais dizem que “[...] o ensino da literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como uma disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula”. Para se formar leitores, para criar condições a fim de que nossos alunos estejam em processo de letramento literário na educação básica, é preciso que a literatura tenha, sim, espaço nos currículos escolares; é urgente que a leitura literária faça parte dos projetos educacionais escolares. Sem isso, pouco adianta discutir métodos de ensino, já que a pergunta que me fica é: para que se pensar em metodologias se o próprio ensino literário corre risco de desaparecer?

Textos sobre a temática que compõem esse número do Pensar a Educação em Revista:

1. O direito à literatura

Antonio Candido

2. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes

André Luiz Machado Galvão; António Carvalho da Silva

3. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa

Ana Flávia Gerhardt; Patrícia Botelho; Aline Mendes Amantes

4. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura

Inara Ribeiro Gomes

5. Políticas públicas, formação de professor e a articulação escolar da leitura literária
Ângela Maria Hidalgo; Cláudio José de Almeida Mello

6. Developing the concept of metalearning
Norman Jackson

7. Leitura literária e meta-aprendizado: reflexões e subsídios para o ensino de literatura no Ensino Fundamental I
Rodrigo Corrêa Martins Machado

8. Literatura para todos
Leila Perrone-Moisés

9. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino
Marcelo Medeiros da Silva

10. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual
Rogério Tilio

Referências:

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

AMORIM, Marcel Álvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *O nome das coisas*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

ANDRUETO, Maria Teresa. *A leitura, outra revolução*. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad.: Jaime Ginsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura, para quê?* Trad.: Laura Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GALVÃO, André Luiz Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras e Letras*, v. 33, n. 2, jul. /dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-9>.
- GERHARDT, Ana Flávia; BOTELHO, Patrícia; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2015, p. 180-208. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100180&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 ago. 2018.
- JACKSON, Norman. Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 41, nº 4, p. 391-403, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228820508_Developing_the_concept_of_metalearning. Acesso em: 7 jul. 2019.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. Literatura para todos. PERRONE-MOISÉS, Leila. *Literatura e sociedade 10*. São Paulo: DTLLC, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/download/19709/21773/>. Acesso em: 10 out. 2019.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad.: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p. 997-1024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400016&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 9 set. 2019.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. In: AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). *Ensino de literaturas: perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 51-70.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária e meta-aprendizado: reflexões e subsídios para o ensino de literatura no Ensino Fundamental I. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 29, p. 91-121, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/30923>. Acesso em: 31 out. 2019.