

# Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas

Maria Amélia Dalvi (UFES)  
*mariaameliadalvi@gmail.com*

## RESUMO

Discutem-se relações entre literatura e escola, visando a subsidiar a consideração crítica de concepções e práticas atinentes ao tema na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. Retoma-se parte da bibliografia brasileira correlata ao tema, pondo em evidência seus pontos de maior convergência, e propõe-se o reexame de pontos de opacidade. Apresentam-se sugestões para o trabalho docente com a literatura na educação básica.

**Palavras-chave:** Educação literária. Leitura literária. Práticas docentes.

## ABSTRACT

This article brings to light discussions on the relationship of literature and school aiming to subside critical consideration towards conceptions and practices regarding the theme in children education, in the early and final years of primary education and secondary education. The study reviews part of the Brazilian bibliography correlated to the theme, focusing on its major converging points in addition to the reexamination of the opaque parts. The text presents suggestions to the teaching of literature in basic education.

**Keywords:** Literary education. Literary reading. Teaching practices.

## Considerações iniciais

Antes de ousarmos qualquer tentativa de delineamento ou proposição de concepções e práticas docentes relativas ao ensino de literatura e à educação literária no ensino fundamental e médio, precisamos fazer pelo

menos quatro considerações<sup>1</sup> de caráter geral consoantes às relações entre literatura e escola: a) quanto ao processo de escolarização do texto literário; b) quanto à natureza intertextual da literatura e, portanto, de seu ensino; c) quanto às concepções e práticas mitificadoras e homogeneizadoras do fenômeno literário no âmbito escolar decorrentes de seleção inadequada de obras, de não diversificação de abordagens e de insuficiente atrelamento entre leitura literária e educação literária; e d) quanto à necessidade de interpenetração entre a recente produção em teoria e crítica literária e a literatura nas salas de aula.

A primeira das considerações necessárias é que, em sala de aula, a literatura sofre - parece - um processo de escolarização: contudo, é bastante diferente falarmos em texto didático e texto didatizado (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002) e em “pedagogização da literatura” e “literaturização da pedagogia” (LARROSA, 2006). A literatura, ao ser adaptada, recortada, resumida, retirada de seu contexto de produção ou traduzida para tornar-se “adequada” ao nível de compreensão dos estudantes, consolida três inverdades: 1) a de que é desinteressante, difícil ou inacessível (ou seja, passa a ser imprescindível torná-la mais “palatável” se se quiser abordá-la na educação básica); 2) a de que os estudantes - especialmente os de escola pública e, ainda mais, os de meios não urbanos - são incapazes de acessar os mesmos produtos culturais que circulam nas esferas altamente letradas, geralmente privilegiadas do ponto de vista socioeconômico, necessitando, pois, de “facilitação” ou “ajuda”; e, por fim, 3) a de que a literatura é um “conteúdo” que deve ser ensinado e aprendido mesmo que o custo seja o sacrifício do texto literário em sua fatura estética.

---

<sup>1</sup> Nossas considerações levam em conta a produção bibliográfica mais recente atinente ao tema em pauta (FONSECA, 2000; GONÇALVES FILHO, 2000; FREITAS; CASTRO, 2003; ZILBERMAN; BORDINI; REMÉDIOS, 2005; COSSON, 2006, 2009; CUNHA, 2006; EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2006; MARTINS, 2006; PERISSÉ, 2006; PINHEIRO, 2006; SARAIVA; MÜGGE, 2006; AGUIAR, 2007, 2009; COSTA, 2007; CORRÊA; MARTINS, 2007; GRIJÓ, 2007; PAULINO, 2007; PEREIRA, 2007; ZILBERMAN; SILVA, 2008; CADEMARTORI, 2009; MACHADO; MARTINS, 2009; MACIEL, 2009; MIRANDA, 2009; SALIM-MIRANDA, 2009; SOARES, 2009; ZILBERMAN; ROSING, 2009 etc.), bem como clássicos sobre o assunto, como é o caso de Lajolo (1982, 1999, 2001), Lajolo e Zilberman (2009a, 2009b), Leahy-Dios (2000) e Zilberman (1991a, 1991b, 2005) - ainda que possamos ser acusados, portanto, de excessivo ecletismo: o que, considerando o objeto sobre o qual trabalhamos (o texto literário: e a pluralidade e polissemia que lhe são constitutivas), não chegaria, de nosso ponto de vista, a ser um demérito.

A segunda consideração é que a carência de noções teóricas mesmo que elementares por parte dos alunos e a escassez de práticas de leitura/escuta literária desde a educação infantil vêm prejudicando o ensino-aprendizagem de literatura nos anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio - pois a recepção e apropriação de qualquer texto só pode existir em um espaço intertextual (KRISTEVA, 1974). O aluno, sem referência e formação prévia, depara-se de repente, no estudo de literatura - especialmente no ensino médio, quando o fantasma dos exames admissionais ao ensino superior assoma à sua porta -, com gêneros com que nunca antes teve contato em suas práticas sociais, não dispondo de esquemas ou estruturas cognitivas que lhe permitam acionar/mobilizar suas habilidades leitoras e reorganizar seus conhecimentos prévios em função de uma nova demanda. Além disso, é incapaz, pela ausência de referência e formação prévias, de estabelecer as conexões que dele se esperam como leitor: não entende ironias, não percebe feições parodísticas, não identifica citações indiretas ou retomadas, não está habilitado a estabelecer, pois, análises homoautorais, heteroautorais, endoliterárias e mesmo exoliterárias (AGUIAR E SILVA, 1988, 2000).

A terceira consideração é que a seleção inadequada de obras e a não diversificação de abordagens contribuem para uma compreensão mitificada e homogênea (que entende a literatura de dentro de uma visão beletrista, conservadora - do ponto de vista ético e estético -, elitista, moralizadora) (ZILBERMAN, 2001). Os textos a serem lidos não são pensados em diálogo com as práticas não-escolarizadas de leitura literária e nem em diálogo com as outras práticas culturais em que os estudantes estão envolvidos na cotidianidade. Além disso, atividades repetitivas e previsíveis consolidam estereótipos difíceis de serem quebrados: por exemplo, o de que basta ler resumos das obras e decorar as características dos períodos literários, e o de que o autor ou o professor de literatura “viaja na maionese”, “é desocupado”, “não tem mais o que fazer”, “vive inventando moda”, portanto, basta “entrar na dele” e falar qualquer coisa “filosófica” sobre o texto que está bom (OLIVEIRA, 2009, 2013). Outro tipo de equívoco que contribui para as compreensões mitificadas e homogêneas citadas é a realização de declamações, feiras literárias etc. nas quais a dimensão subjetivista e emotiva é privilegiada e nas quais se dá a perpetuação do culto biografesco/fetichista da figura do autor, como “genial”, “iluminado”, “sobre-humano”.

A quarta e última consideração necessária diz respeito à necessidade de diálogo entre o que se produz no âmbito da teoria e da crítica literárias e a escola, pois, se a teoria e a crítica tivessem maior penetração nas salas de aula e nos cursos de formação de professores, a voz do aluno no ato da recepção textual não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura e pelos exercícios inócuos propostos pelos livros didáticos (MARTINS, 2006). Essa necessidade visa a ajudar o professor no desafio de levar o aluno elaborar ou rever suas interpretações iniciais: sem desprezar as primeiras leituras realizadas pelos estudantes, o professor pode aliar a elas os saberes linguísticos, contextuais, historiográficos, críticos e teóricos de que dispõe e que podem ser compartilhados para a complexificação da recepção em sua dimensão de “jogo” (ISER, 1998). Da mesma forma, é necessário superar o lastro iminentemente “biografesco” (e não biográfico - já que a dimensão pessoal e subjetiva são inarredáveis da experiência literária: todavia, não precisam ser dimensões fetichizadas, que terminem por reificar os sujeitos e suas experiências), estrutural ou formalista que ainda rege muitas das práticas de leitura literária na escola e nos materiais didáticos que elege, pois há muito tais correntes foram redimensionadas no âmbito dos estudos literários e dos estudos mais interessantes em didática da literatura.

Assim, retomando propostas, concepções e sugestões de práticas já apresentadas em versão preliminar em trabalhos anteriores (DALVI, 2011, 2012, 2013), expomos, abaixo, notas para a proposição de outras reflexões sobre as temáticas aqui entrançadas.

## **Trabalho com a literatura na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio**

Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares não é visto como uma inserção no mundo da literatura. No entanto, ele é imprescindível, pois é fundamental que as crianças percebam, por exemplo, a questão da sonoridade nas quadrinhas e trovas (distinção e aproximação entre fonemas da língua / repetições / similitudes / métrica / tonicidade das sílabas / alternância entre sílabas tônicas e átonas etc.), o uso de figuras de linguagem e de construção, o esquema estrutural das narrativas (tanto aquelas que são mais previsíveis, quanto aquelas que subvertem ou reinventam esses esquemas), a identificação de

papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes na chave de leitura pretendida, a instituição de protocolos que conduzem à apropriação desejada por autores, ilustradores e editores etc.

É importante, também, nesse momento, que sejam lançadas as primeiras centelhas de constituição de um senso de pertencimento a uma comunidade de leitores: que as crianças partilhem o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros e sintam que esse prazer contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes àquela comunidade; que os livros circulem e sejam compartilhados entre todos no grupo, fomentando experiências comuns, embora singulares; que as crianças aprendam a experiência física da leitura de modo compartilhado, com todos se ajudando e descobrindo as posições e disposições favorecedoras das práticas leitoras; que as crianças possam conversar sobre o que foi lido, possam expor suas opiniões e crenças, que possam checar, reformular e ampliar suas hipóteses de leitura com outros leitores (inclusive, com leitores mais experientes, como os profissionais da escola: auxiliares, bibliotecários, professores); que possam se sentir responsáveis pela organização, preservação e guarda dos materiais de leitura; que, para as crianças e os mediadores de leitura, as experiências partilhadas fomentem a produção de novos objetos culturais e novos textos etc.

No ensino fundamental, a criança deveria, por hipótese, passar a acessar formas escritas da manifestação literária, desapegando-se da exclusividade do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição estrutural rumo à leitura propriamente dita, num *continuum* da oralidade em direção à escrita (recepção-produção). A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar / ler / cantar para ela para poder buscar aquilo que deseja ler (e até mesmo escrever), donde a importância da biblioteca escolar (e, se possível, familiar) e do trabalho com diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes.

No entanto, em *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*, tese de doutorado de Marta Passos Pinheiro (2006), mediante uma pesquisa sobre a formação do pré-adolescente como leitor de literatura em escolas públicas do Brasil e de Portugal, a autora entende que o leitor que a escola (e, assim, a sociedade) pretende formar deve ler o que é permitido. Para ela, tais valores são propugnados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula. Na análise

das práticas escolares de leitura de textos literários, a autora observa que os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis” e, talvez, mais controláveis pela escola e pela sociedade e que o objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional, e a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma única maneira (PINHEIRO, 2006).

As leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula, de acordo com a investigação etnográfica empreendida por Pinheiro (2006), apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura observadas pela autora, destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras.

Os anos finais do EF deveriam iniciar a leitura e talvez a escrita de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, normalmente privilegiadas até então, e apresentando a poesia “de invenção”), de textos em prosa mais estruturados e com adensamento de temas e abordagens (contos e novelas) e, enfim, de textos dramáticos - além de atividades de retextualização (passagem de um gênero a outro) e, quem sabe, de transcrição (tradução e recriação entre línguas, linguagens e códigos diversos). No entanto, privilegiam-se textos jornalísticos, letras de música e poemas de forma previsíveis, como consequência do trabalho mal feito na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Do ponto de vista conteudístico, o trabalho literário tende a ser altamente controlado pelo moralismo (de todas as ordens) vigente nas escolas. Ao contrário do que se pensa, a feitura de “teatro” (como má adaptação de textos narrativos simples), jogral, sarau, livrinhos de poema etc. tende a prestar um desserviço à causa literária, pela cristalização da noção beltrista e cosmética de literatura, que prioriza um contato estereotipado com a “emoção”, em detrimento de um esforço reflexivo deliberado - e libertário, que não tenha como fim, apenas, “aprender a lição” de antemão prevista. Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura;

essa opção tem por consequência o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada (também) como conteúdo (inclusive político) que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, avaliado (no sentido também de problematizado). O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda.

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria acessar obras nacionais e supranacionais de reconhecido valor ético-estético, incluindo a literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, alargando, assim, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência como leitor (e, quem sabe, como produtor). No entanto, é, via de regra, incapaz sequer de perceber os elementos próprios ao primeiro momento ou estágio da formação literária (aqueles previstos para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental) - daí sua dificuldade em identificar nos textos ou fragmentos as características apontadas como próprias a tal ou qual período (p. ex., as inversões sintáticas no Barroco, as feições renascentistas do texto árcade, a métrica popular do romantismo etc.) e de perceber nuances de ironia ou retomadas parodísticas de textos fundadores.

No caso específico do ensino médio, a nomenclatura técnica (as figuras de linguagem, os gêneros, os tipos de verso / estrofe / tonicidade / rima etc.) e a periodologia não podem ser o destino, mas o caminho para uma compreensão menos ingênua do fenômeno literário. Por analogia à psicanálise, falar sobre os textos - esquadrinhando-os na multiplicidade de suas facetas - pode permitir / instigar a manifestação do conteúdo latente e a aproximação de imagens e conteúdos aparentemente desarticulados.

Além da má formação pregressa, no ensino médio, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à efetiva leitura literária, a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática-Literatura-Produção de Texto, a pequena carga horária destinada às aulas de Literatura, a pressão do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio e a consequente adoção de resumos canhestros, tudo isso vem coroar uma história de fracasso, reiterando a ideia de que Literatura é algo para gente genial (ou seja, que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), ociosa (ou seja, que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (ou seja, que fica delirando/inventando/imaginando

coisas onde não há nada para ser visto/percebido). Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história, a sociedade, a economia e a cultura.

Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é tido como impensável, difícil, complicado - e até indesejável: não são poucas as pessoas que pensam que os alunos mais pobres não deveriam “perder tempo” com coisas “inúteis”, como se a arte fosse dispensável e reservada a uns poucos que poderão usufruir do ócio, reiterando uma visão conservadora e maniqueísta. No entanto, talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias tradicionalmente consideradas como “populares” ou de gosto popular, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite, o cordel etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a literatura cujo estudo tradicionalmente se espera nas instituições formais de educação, de modo que funcionassem como chave de acesso, que permitisse uma comparação criativa e crítica.

O professor de língua e literatura no ensino fundamental e médio, visando a superar os problemas apontados, pode e deve valorizar/explorar o texto literário em sua pluralidade (linguística, histórica, social, política etc.) e em suas distintas dimensões (intertextual, transversal, transdisciplinar e intersemiótica) (MARTINS, 2006) - isso porque, para Kleiman e Moraes (1999), a leitura (e falamos especificamente da literária), dada sua inserção em práticas sócio-históricas e culturais, pode ser uma atividade de integração contra a fragmentação de saberes (o que nos permite pensar em projetos interdisciplinares que tomem o texto literário como eixo organizador) (BARTHES, 1985).

Assim, valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais.

## Repensar e reinventar as relações entre literatura e escola

De acordo com Martins (2006), a relação entre literatura e escola apresenta-se marcada por concepções estigmatizadas, que precisam ser superadas para a valorização do texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões, visando à integração de saberes. A primeira das concepções estigmatizadas é que literatura é muito difícil. A segunda, que é preciso ler obras literárias para escrever bem. E a terceira, que a linguagem literária é marcada pela especificidade em relação aos demais usos linguísticos (ressuscitando-se o conceito de “literariedade”, propugnado pelo Formalismo Russo). Para a autora, tais mitos disseminam perspectivas ideológicas preconceituosas subjacentes à prática docente. Com sua perpetuação, a escola contribuiria para a formação de leitores acríticos, com visão reduzida e distorcida do fenômeno literário, cuja consequência mais imediata é a manutenção do *status* daqueles que encontram na leitura literária e nas habilidades que lhe são inerentes uma forma de poder.

Desta feita, Martins (2006) propõe sugestões metodológicas que podem ser úteis às práticas docentes, tais como, por exemplo: desmitificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo ou como “a arte de bem escrever”, cujos modelos devem ser imitados; incentivar o trabalho de resgate de autores e obras que não foram enquadrados no cânone literário, mas cuja produção foi representativa de uma época; reavaliar os enfoques teóricos que orientam o trabalho com literatura em sala de aula; evitar centrar o trabalho com literatura em fragmentos ou em textos descontextualizados de sua situação de produção; considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos em contextos não-escolares; diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico; incentivar diferentes apresentações dos resultados de leitura dos alunos mediante recursos como as dramatizações, os júris simulados, a confecção de murais ou painéis, a transcrição intersemiótica do texto literário por meio de outras linguagens ou suportes, a produção de resenhas, paródias, resumos etc. (com o cuidado de não cair em práticas estagnatórias, como sinalizamos acima); desenvolver as análises comparativas; dissociar a leitura do texto literário de análises gramaticais, estilísticas etc.; promover fóruns de debates, entrevistas com autores etc., visando a dar/evidenciar corpo e voz aos produtores e leitores de literatura; desvincular o ato de leitura de

práticas exclusivamente ou prioritariamente escolares; considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes; comparar a leitura literária no espaço cibernético à leitura do texto impresso (e outros suportes e materialidades); valorizar as histórias de leitura dos alunos.

No entanto, tais sugestões de prática só merecerão real importância se as concepções docentes forem reavaliadas - o que supõe a problematização e a transformação das condições de trabalho nas instituições formais de educação, com tempo para estudo, pesquisa e formação, e com condições de vida, para os professores, que suponham a possibilidade de disporem de tempo para a leitura e a experiência literária. Não se pode pensar em transformar concepções e práticas de educação literária sem transformar não apenas o espaço das escolas, mas também o tempo das escolas: e não apenas os espaços de formação (inicial e continuada) de professores, como também o tempo dessa formação (LEAHY-DIOS, 2000).

## **Questões não tão novas para problemas muito antigos**

Precisamos passar de uma “educação pela literatura” (em que o texto literário é mero pretexto) para uma “educação para a literatura” (LAJOLO, 1993, 2001), na qual a história escolar da literatura seja secundária em relação ao texto literário e sua multiplicidade dentro das esferas cultural, histórica, ideológica, política, simbólica e social. Nesse sentido, devem ser levados em conta alguns critérios para a seleção de obras e textos para leitura literária na escola.

No que diz respeito a quaisquer textos, é importante considerar se o vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-leitor; qual é a predominância tipológica e genológica; se há cacoetes formalizantes (que devem ser evitados, ou abordados de modo crítico); como se relacionam texto, ilustração e os elementos paratextuais/protocolares; se a linguagem tende à apreensão mais direta da realidade ou busca um agenciamento metafórico do mundo; quais são os modos pelos quais o texto ou a obra se insere na história da literatura brasileira e que contribuições traz; se o texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa - e esse tópico é deveras significativo, posto que a literatura escolarizada, ainda hoje, encontra-se recheada de textos “educativos”, mais chegados a um manual de boas maneiras do que ao exercício pleno do literário. Importa, muito, o “horizonte de expectativas” do leitor para discernir as camadas ideológicas que

todo texto-discurso carrega. É importante pensar, também, quanto à faixa etária, se o texto está adequado ao seu propósito.

No que diz respeito, particularmente, aos textos narrativos e dramáticos, precisamos nos perguntar, por exemplo, se a história é contada em ordem linear, de modo fragmentário, em *flashback* ou *flashforward*. Sabe-se que, de acordo com a faixa etária a que se dirige o texto, a linearidade é fundamental. Por outro lado, um “leitor ruminante” fica entediado com uma história que não lhe exija intelectualmente - mas o leitor tem que estar preparado para ser exigido. Precisamos, também, levar em conta se os personagens são caracterizados como tipos marcados (previsíveis) ou são multifacetados (imprevisíveis) - sabemos que, em princípio, personagens da segunda espécie revelam-se mais ricos, por apresentarem um grau elevado de polissemia e indecidibilidade. E ainda: o espaço é natural ou social? Funcional ou simplesmente decorativo? Localizado numa determinada região ou não indicado? Pode gerar constrangimentos? E, se sim, há possibilidade de uma abordagem/ mediação interessante, instigante, respeitosa? Pode favorecer o auto e mútuo reconhecimento? Pode fomentar a compreensão crítica do espaço do leitor e de seus semelhantes? Pode estimular a (in)tolerância com o estranho, o estrangeiro, o diferente? A condução narrativa é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança ou adolescente ou jovem ou maduro ou idoso? E quando é do personagem do gênero feminino ou masculino ou indefinido? Sempre que possível, o professor deve tentar alargar o conhecimento de mundo de seus alunos, por meio das relações intersemióticas e transdisciplinares, que permitam que eles vivenciem e experimentem outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de existir.

Com relação aos exercícios, atividades ou provas atinentes ao ensino-aprendizagem de literatura, precisamos nos lembrar sempre de que exercício, atividade ou prova é uma oportunidade de aprendizado: para o estudante e para o professor. Deve, pois, sempre trazer informações novas (do professor para o estudante e do estudante para o professor - e às vezes do estudante para o estudante), que se relacionem a informações já “dominadas”, e deve possibilitar novas articulações, novos progressos. De igual modo, exercício, atividade ou prova são gêneros discursivos e estão, portanto, ancorados socio-histórico-culturalmente: ou seja, uma vez

identificada qual é a pretensão, como gênero, do(a) exercício, atividade ou prova em questão (o quê?), vêm outras quatro perguntas: por quê?, como?, quando?, para quê?.

Temos que, no âmbito da literatura, ter em mente que a predominância de questões totalmente abertas ou subjetivas são indesejáveis (p. ex., “O que você achou do final da história?”). Há um conteúdo formal que precisa ser dominado / apreendido e esse conteúdo tem que estar claro para o professor e para o estudante - e isso não tem nada a ver com ser autoritário ou limitador em relação à criatividade dos estudantes ou à natureza do texto literário. No trabalho com crianças, é importante, sim, fazer perguntas cuja resposta esteja na “superfície” textual; mas, à medida que o estudante avança na escolarização, essas perguntas vão progressivamente desaparecendo dos exercícios e provas, dando lugar a questões que exijam um papel ativo do leitor. Não faz sentido, por exemplo, uma questão no ensino médio que peça que o estudante identifique o autor, o período, a métrica do poema ou coisa que o valha - a menos que articulada tal informação a outras que maximizem a potência textual.

É preciso lembrar, também, que os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão formal da língua em prol do “conteúdo”, supondo que forma e conteúdo possam ser pensados desarticuladamente. A espessura sócio-histórico-cultural não apenas atravessa como constitui a matéria estética de qualquer texto literário. É necessário, sempre que possível, “atualizar” o texto literário, entendendo que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto pede para ser reinventado, levando-se em conta sucessivos e imbricados regimes de historicidade, pelos quais as sociedades e culturas se pensam e se reconhecem.

Especialmente em provas e atividades avaliativas, sugere-se que haja uma mescla de textos de baixa, média e alta complexidade formal/ estilística/temática e também de questões diretas e objetivas a questões que exijam respostas de maior complexidade, com desenvolvimento mais alentado (na tentativa de recuperar tanto o sentido de lentidão, quanto de largueza, amplitude). Isso porque não seria bom desconsiderar que toda turma é heterogênea, e que os pressupostos para qualquer questão têm que ser muito bem avaliados, pois o que é banal para um professor pode não ser para um aluno (e vice-versa). As questões subjetivas ou discursivas

devem ser contextualizadas num horizonte de expectativa e devem possuir uma chave de resposta clara, mas suficientemente ampla para contemplar distintas perspectivas em relação ao fato literário.

Por fim, a última etapa da sistematização das concepções e práticas docentes vigentes diz respeito à seleção de material de apoio, como é o caso dos livros didáticos. Muitas vezes, em meio a diversas opções, o professor não sabe o que escolher. É nesse sentido que propomos as reflexões a seguir.

## **E o livro didático de literatura, onde fica?**

Nossa primeira hipótese com relação aos livros didáticos é que apresentem retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida: portanto, do mundo social, histórico, cultural. Contribuiria para isso, dentre outras coisas, a apresentação didático-conceitual da noção de autor, desentranhada de uma reflexão ampla a partir das próprias obras literárias em suas correlações sócio-histórico-culturais; e a leitura imanentista da literatura - o que atinge não só a educação estético-literária dos estudantes (e dos professores), como também a formação crítico-ideológico-política dos mesmos. A arte, assim, despedir-se-ia de sua possibilidade mais instigante - e a seleção de textos veiculada pelo livro didático de ensino médio não passaria de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduziria a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvaziaria a produção de textos e de leituras de sua dimensão de atividade: na plenitude de sua correlação temporal, humana.

Não desprezamos, com isso, as coerções às quais a confecção de qualquer obra didática está submetida, pois entendemos que há necessidade de uma apresentação fragmentária e parcial de todo o conteúdo eleito (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional), especialmente o literário - seria inviável, por exemplo, a reprodução integral dos textos literários que se espera que os estudantes leiam ao longo dos anos, no curso da educação básica. No entanto, o fato de os livros didáticos de língua portuguesa e literatura raramente divergirem entre si, repetindo *ad*

*nauseam* fragmentos textuais coagidos por leituras as mais estereotipadas, na proposição inócua de exercícios que desprezam o caráter corrosivo da literatura, parece desconsiderar o ensinamento mais elementar de Bakhtin e seu Círculo, bem como seu desdobramento pela Estética da Recepção: a saber, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com o ato de leitura.

Como já afirmamos em outros espaços-tempos, não queremos pressupor a demonização do livro didático, pois entendemos que, como apontou Circe Bittencourt (2008), o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático - e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura - pode ser apropriado ativamente, estimulando a autonomia do leitor e a consciência crítica de que toda leitura é uma negociação entre sua subjetividade e as coletividades em que toma parte.

No entanto, o leitor do livro didático, como leitor em formação, vê-se, em geral, constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área - o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta o “paideuma” literário nacional -, legitimado, por sua vez, seja pelo selo editorial, seja pela escolha do professor em adotar tal ou qual manual. Se sua compreensão ou percepção da obra literária em questão diverge, só pode ser ele, leitor em formação, quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor. Toda a estrutura material ou paratextual do livro (em geral, não consumível), bem como o movimento de filtragem de conteúdo (que restringe a proliferação de sentidos, selecionando a interpretação cristalizada pertinente) subsumem a dialética entre forma e abertura e entre obra e intérprete, como entendida por Umberto Eco (1968).

Assim, ao considerar a viabilidade ou não da adoção de certa obra didática/paradidática, o professor poderia levar em consideração se: a) é possível identificar a(s) concepção(ões) de sujeito/linguagem-língua/texto que rege(m) a obra?; b) as concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição?; c) o material é acessível?; d) o material é, simultaneamente, coeso e heterogêneo?; e) o material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável?; f) o material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustrações, suporte à pesquisa

autônoma, suporte ao professor etc.)?; g) o material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo?; h) o material poderá ser utilizado por alguns anos seguidos sem cair na desatualização?; i) os textos propostos são fragmentos coerentes e/ou textos integrais?; j) os exercícios propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?; k) o material integra as distintas dimensões dos textos?

## Considerações finais

Havendo, ao longo do texto, retomado e reelaborado reflexões apresentadas em Dalvi (2011, 2012, 2013), esperamos ter contribuído para a sistematização de concepções e práticas docentes consoantes à educação literária na educação infantil e, particularmente, no ensino fundamental e médio, e, mais do que isso, esperamos haver conseguido propor novos parâmetros que se dão a ver na construção de novos pilares teóricos, de critérios para a seleção de textos e obras, de orientações gerais para a prática de exercícios, atividades e avaliações e, por fim, de seleção de livros didáticos.

Uma última coisa que pensamos ser importante reforçar tange à necessidade de que o professor de língua e literatura eleja como opção de trabalho uma postura pedagógica responsável, que privilegie o diálogo intercultural e supere preconceitos e estereótipos - e aí se inclui, por exemplo, um ensino de literatura que prime pela diversidade e pela inclusão de todos os grupos étnicos e sociais em seu bojo (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008). As propostas que apresentamos tentam dar conta de paramentar o professor da educação básica a respeito, no que concerne a concepções e práticas.

## Referências

- AGUIAR, V. T. de. Construindo um jogo de escolhas. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 97-108.
- AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: diálogos. In PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 17-30.

- AGUIAR E SILVA, V. M. de. As relações entre a teoria da literatura e a didática da literatura. In **Didática da língua e da literatura**. Anais do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.
- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1988.
- AMÂNCIO, I. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CADEMARTORI, L. Escolhas do vestibular: a questão dos critérios. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 109-118.
- CORRÊA, H.; MARTINS, A. O jogo dos saberes literários. In PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 07-16.
- COSSON, R. A seleção de textos literários em três modos de ler. In M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 35-48.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- CUNHA, D. de A. C. da. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 117-138.
- DALVI, M. A. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011.
- DALVI, M. A. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: Elzira Yoko Uyeno; Mirian Buab Puzzo; Vera L. B. da S. Renda. (Org.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-43.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006.
- FREITAS, A. C. de; CASTRO, M. de F. G. de (orgs.). **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

- FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In **Didática da língua e da literatura**. Anais do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.
- GONÇALVES FILHO, A. A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GRIJÓ, A. A. Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. In PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 93-110.
- KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.
- MACHADO, M. Z. V.; MARTINS, A. A. Leitores “escolhedores” e práticas de seleção de livros da literatura. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 07-18.
- MACIEL, L. C. J. Só fia nas escolhas... In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 119-126.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.
- MIRANDA, J. A. Leitura necessária. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 127-136.
- OLIVEIRA, G. R. de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, G. R. de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2009.

PAULINO, G. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 145-154.

PEREIRA, M. A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In PAIVA, A. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 31-46.

PERISSÉ, G. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

SALIM-MIRANDA, N. As escolhas do vestibular: do cânon à periferia. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 137-150.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In MACHADO, M. Z. V. et al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009, p. 19-34.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. da G.; REMÉDIOS, M. L. **Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa**. Porto Alegre: Nova Prova; Instituto Estadual do Livro; Associação Internacional de Lusitanistas, 2005.