

A LEITURA LITERÁRIA: ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A HUMANIZAÇÃO DO ALUNO/LEITOR

A LITERARY READING: SPECIFIC AND CONTRIBUTIONS TO STUDENT / READER'S HUMANIZATION

Marcelo Alves Silva¹
José Antonio de Souza²

Resumo: Enquanto disciplina, a Literatura já ocupou um local bem mais privilegiado em ambiente escolar. Vários estudiosos insistem no destaque do texto literário como gênero privilegiado para o desenvolvimento crítico e humanístico do aluno/leitor, contudo há quem aponte para o fato de que a forma como o ensino da leitura literária tem se estabelecido nas escolas colabora para o seu insucesso e mesmo para sua ineficácia no que tange à contribuição para a formação/humanização do educando. Em nossa proposta, buscamos destacar algumas especificidades do texto literário, já que um de seus elementos definidores se fundaria não apenas no tema, ou na abordagem conferida, mas especialmente na forma, expressa pela linguagem elaborada, para gerar significados, de forma tal que a literatura, embora ficção, nunca se aliena do humano, ao contrário, sempre lhe diz respeito, pois lhe é inerente.

Palavras chave: Literatura. Leitura. Ensino.

Abstract: As a discipline, the Literature have been a privileged place in the school environment. Several researchers insist on the literary text as a privileged genre for critical and humanistic development of the student / reader, but there are those who point to the fact that how the literary teaching of reading has been established in schools contributes to their failure and even for its inefficiency in terms of contributing to the training / educating humanization. In our proposal, we intend to highlight some specificities of the literary text, as one of its defining elements would be founded not only on the topic, or in the conferred approaching, but especially as expressed by the language drafted, to transform meanings, such that literature, although fiction, it never alienates the human being, on the contrary, always concerns him because it is inherent.

Keywords: Literature. Reading. Teaching.

¹ Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Discente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba.

² Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UEMS, Unidade de Campo Grande. Docente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba e dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais e Pedagogia.

Introdução

O contato com a arte sempre caracterizou uma necessidade humana, pois a realidade objetiva nem sempre parece suprir todos os anseios existenciais do homem; assim, mesmo que por instantes, o ser humano consegue escapar ao redemoinho cotidiano por meio de expressões artísticas variadas, que possibilitam a fantasia, a catarse, enfim, a emoção; e, efetivamente, contribuem para a maior humanização. Dentre as inúmeras modalidades artísticas, a Literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo, pois, mediante o trabalho com a linguagem, instiga-nos à reflexão, contribuindo para nossa própria formação humana.

Em razão de tal importância, a Literatura sempre ocupou lugar cativo entre as disciplinas escolares, sendo uma de suas principais prerrogativas contribuir para a humanização do aluno/leitor. No entanto, no âmbito escolar, a Literatura se submete às formalidades do ensino, já que se torna alvo de práticas pedagógicas, que podem determinar seus possíveis resultados. Nesse sentido, muitos estudiosos têm argumentado que o ensino da leitura literária praticado atualmente nas escolas não tem colaborado para a formação/humanização do educando.

Esse trabalho tem por objetivo discutir algumas especificidades da leitura literária, argumentado que, para que a Literatura contribua para a mencionada humanização, é necessário considerá-la em suas peculiaridades, já que, diferente de textos meramente objetivos, o texto literário apresenta elementos que lhe são específicos. Nessa perspectiva, a partir de um trabalho de revisão bibliográfica, ressaltaremos o texto literário como ponto de partida para o trabalho com o ensino da leitura literária, já que um de seus elementos definidores se fundaria não apenas no tema, ou na abordagem conferida, mas especialmente na forma, expressa pela linguagem elaborada, para gerar significados.

No que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, nota-se que os currículos escolares têm sido quase que unânimes em priorizar os textos informativos, por meio dos quais se busca trabalhar variadas tipologias e gêneros textuais, cujo fim seria possibilitar o domínio das diversas produções discursivas que circulam em nossa sociedade. Nessa perspectiva, comumente, o caráter pragmático da linguagem costuma dominar o ensino da leitura e da escrita em ambiente escolar.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (1999), a literatura passou a ser considerada como mais uma categoria discursiva, perdendo assim certa autonomia frente a outras produções discursivas. Tais parâmetros foram apoiados, sobretudo, nos conceitos de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin; por intermédio desse conceito, ou da leitura que dele se empreende, o texto literário é concebido como mais uma modalidade discursiva em meio a muitas outras como, por exemplo, a jornalística, a científica, a política, dentre as inúmeras.

Independente do uso pedagógico que se fizesse da Literatura em sala de aula, seu domínio, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 53) foi por muito tempo inquestionável no ensino, justificando e reafirmando a necessidade da permanência da Literatura como disciplina do Ensino Médio, argumentando que entre outras acepções, deve servir “como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado [...]”.

Nesse sentido, a Literatura seria uma importante “ferramenta” na luta contra uma visão acentuadamente objetiva de homem, legitimada por uma sociedade marcada consideravelmente pelo “valor da mercadoria”.

1. Literatura e leitura literária em ambiente escolar – considerações preliminares

Ao discutir questões relacionadas ao ensino de Literatura, seja no âmbito escolar ou universitário, Perrone-Moisés (2008, p. 17) pondera que, atualmente, pode-se evidenciar um “mal-estar” envolvendo os processos de ensino/aprendizagem dessa disciplina, que estaria sendo relegada a uma condição secundária, não recebendo, assim, um tratamento capaz de viabilizar sua contribuição na formação do educando. Diante dessas mudanças, uma das críticas ao ensino de tal disciplina é a de que muitas vezes ele deixa a desejar no tocante à formação do leitor do texto literário, não cumprindo, para muitos, seu papel fundamental de ampliar horizontes, na medida em que levaria o aluno a reconhecer, criticamente, os processos que permeiam a produção dessa modalidade artística.

Para além de uma leitura pautada numa concepção puramente pragmática, atuar na formação do leitor de obras literárias implicaria desenvolver, sobretudo, seu gosto pela leitura, e o caráter estético da obra seria fundamental na formação de um leitor capaz de reconhecer e interpretar a linguagem literária em suas peculiaridades. Contudo, sabe-se que para a eficácia do ensino/aprendizagem, de uma forma geral, concorrem vários fatores, dentre os quais se destaca a atuação do professor, que pode ser determinante na formação do educando, mediando o desenvolvimento de competências que, de acordo com pressupostos de ensino em voga, são consideradas essenciais ao seu desenvolvimento.

Frente a tal cenário, cabe questionar, por exemplo, até que ponto a abordagem dada pelo professor ao texto pode contribuir para o já mencionado mal-estar do ensino de literatura? Em que medida a aparente aversão dos alunos por tal disciplina é reforçada pelas práticas pedagógicas? Que abordagem pode ou não contribuir de forma significativa para um verdadeiro letramento literário?

Para tanto, não podemos prosseguir com as considerações aqui engendradas sem antes discutir, mesmo que brevemente, tanto o(s) conceito(s) de literatura quanto o de letramento literário, uma vez que estes, como já salientado, podem influenciar de forma expressiva os caminhos possíveis do ensino/aprendizagem de literatura.

Sempre que se fala, em leitura, escrita, ensino e estudo da literatura, uma pergunta se impõe: o que vem a ser literatura? Certamente não pretendemos responder tal pergunta que já atravessa séculos sem uma resposta definitiva, uma vez que sempre pareceu difícil, senão impossível, proceder a tal definição. Todavia, sempre houve autores que se dispuseram a conceituá-la, sem, contudo, esgotar-lhe seus significados; logo não cabe a este tralho insistir demasiadamente em tal pergunta, mas tão somente buscar em alguns estudiosos os conceitos que estes trazem de literatura, para, em seguida, tecer alguns comentários acerca do letramento literário.

Antonio Candido (1997), em seu livro *Formação da Literatura Brasileira* (1957), obra considerada modelar no tocante à crítica literária, conceitua literatura como um sistema que, para tal, pressupõe a presença de um grupo de escritores cientes de suas funções de produtores de obras literárias; um grupo de leitores variados; e um meio que viabilize a circulação das produções. Só dessa maneira se pode falar, segundo o autor, em um sistema literário, cuja existência se configura no espaço em que ocorre a troca simbólica e cultural entre os

indivíduos que compõem o cenário social. Nesse sentido, a variedade do público é imprescindível para determinar a sobrevivência de uma obra ao longo dos tempos.

Ao tratar da questão do cânone, em sua tese de doutoramento, Fidelis (2008) salienta que um sistema literário é regido por leis e medidas reguladoras que, mediante um jogo estético e crítico, vai fixando a ordem com que obras e escritores são escolhidos como representativos de um extrato canonizado. A autora argumenta ainda que esse processo é sempre marcado por fortes disputas que reivindicam a permanência na posição central, bem como determinando o movimento das obras do centro para a periferia e vice-versa.

Somando-se a esses “discursos fundadores” tem-se o mercado editorial, cuja influência na própria conceituação de literatura, envolvendo padrões de qualidade, é bastante significativa, visto que as escolhas dos escritores e obras para circulação/comercialização contribuem para a consolidação de um padrão de literatura a ser considerado de qualidade. Nesse processo, a escola não deixa de se constituir como meio propagador, corroborando para a formação de padrões, na medida em que faz sempre opções, servindo, mesmo que indiretamente, aos interesses mercadológicos.

Tomando a literatura sob outra perspectiva, no que concerne ao seu acesso, Antonio Candido (1995), em seu ensaio *O direito à Literatura*, conceitua literatura de forma ampla, que nos remete para além dos muros da escola ou universidade, não impondo padrões de qualidade como fator determinante para a conceituação do que seja ou não literatura. Embora o crítico considere os diferentes níveis de produção, estes se ligam mais a questões culturais e sociais. Nessa acepção, Candido (1995, p. 242) considera como literatura:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

É nessa perspectiva ampla que Candido toma a literatura como um direito, considerado indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, para o qual o acesso à cultura deve se dar sem distinção, pois, “a distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores.” (CANDIDO, 1995, p. 262)

Assim, não se pode inferir que um indivíduo pertencente à classe menos favorecida deva, no que tange ao acervo cultural, ter seu conhecimento ou repertório segregado apenas ao meio social em que está inserido. Fazer tal julgamento seria, nesta perspectiva, contribuir para a manutenção de preconceitos pautados em concepções deterministas/reducionistas de ensino.

Pensando no amplo direito à cultura e em especial à literatura, Candido (1995, p. 275) aponta para a referida divisão perpetuada em nossa sociedade, sob o prejuízo de podar as potencialidades humanas, visto que tal divisão acaba por erguer barreiras definindo supostos lugares sociais.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou de Mario de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades

são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria [...]

No que se refere ao acesso à literatura, as palavras de Antonio Candido podem ser tomadas como base para uma reflexão acerca do papel da escola, uma vez que, embora não seja a única responsável pelo acesso ao texto literário, é certamente um lugar privilegiado para tal. Nesse sentido, é atribuída à escola a função de diminuir, por meio do ensino, as desigualdades, sobretudo no que se refere ao conhecimento, uma vez que cabe ao ensino a democratização do saber, independente de raça, classe ou etnia.

Sabe-se, porém, que escola e sociedade se refletem e que a primeira é, muitas vezes, mecanismo de perpetuação de valores da segunda, evidenciando assim seu caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que se cobra a formação de indivíduos críticos frente à sociedade, seu caráter socializante a faz, enquanto instituição, perpetuar valores nem sempre considerados benéficos à formação desse mesmo indivíduo. Perrone-Moisés (2000, p. 346-347), ressalta que uma das características do ensino enquanto instituição sempre foi manter os fundamentos da sociedade, muitas vezes não os questionando em suas raízes.

Quanto ao ensino de literatura, a autora lembra que a partir de meados do século XX, esta passa a ser ameaçada enquanto objeto de ensino, uma vez que as práticas dos escritores modernos não se prestam aos “objetivos práticos e socializantes de qualquer representação ou aprendizagem.”

2. A Literatura sob suspeita: uma vítima do “politicamente correto”?

Avessa a conceitos pré-estabelecidos, justamente por, muitas vezes questionar a própria sociedade, a literatura aos poucos seria relegada a uma condição secundária no ensino: a especificidade estética do texto começa a perder sua relevância, dando lugar a uma abordagem predominantemente ideológica. “Reduzidos a essa condição de discurso entre outros, as obras literárias perderam qualquer privilégio com relação a outros tipos de texto.” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 348). Discutindo o lugar ocupado pela literatura no ensino brasileiro atual, a mesma autora argumenta que

a disciplina “literatura” foi substituída, no ensino secundário por “Expressões e Comunicações” e, no ensino superior, por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Assim constam nos documentos do Ministério da Educação, nos quais a palavra “literatura” é raramente usada. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14)

Ainda de acordo com Perrone-Moisés, com a chamada “pós- modernidade”, muitos conceitos antes sólidos e intocáveis, começam a se diluir, sendo um deles o conceito de literatura, que passaria a ser suspeito de logocentrismo, etnocentrismo e elitismo, cuja suspeita acerca do universalismo incidiria sobre os cânones, os conteúdos e métodos de ensino da literatura. Diante de tais suspeitas passou-se até mesmo a questionar a sua permanência tanto na escola quanto na universidade.

No que diz respeito aos conteúdos, esses passariam a ser escolhidos, sobretudo, em função de seu caráter ideológico, político e social: o tema passa a ser predominante, servindo quase sempre à verificação de conceitos pré-determinados, sendo o caráter construtivo das obras pouco relevante, visto que os textos literários passam a ser “[...] equiparados a outros

tipos de textos, e avaliados em função de sua ‘brasilidade’ ou de sua aceitação pelos alunos”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14).

Para a autora, escolher as obras visando apenas aspectos como “nacionalismo” e “proximidade ao aluno” não parece ser o melhor caminho para um bom desenvolvimento do ensino/aprendizagem da literatura, uma vez que essa postura acaba por excluir textos de extrema relevância ao aprendizado do aluno. Como se pode perceber, os argumentos apresentados por Perrone-Moisés estão em confluência com as ponderações de Antonio Candido, pois, para ambos, não se deve impor fronteiras qualitativas ao acesso à literatura.

Perrone-Moisés (2008) argumenta que com a emergência das abordagens “culturais”, propiciadas pela globalização econômica e informacional, a larga difusão da cultura de massa, a descolonização de muitas nações, entre outros acontecimentos, o conceito de literatura sofreu certo alargamento que, diferente do que se poderia inferir, teve como consequência uma espécie de reducionismo para o ensino/aprendizagem da disciplina.

As obras consideradas canônicas passam, em virtude das suspeitas anteriormente mencionadas, a perder espaço nas universidades e, conseqüentemente, nas escolas, já que as escolhas passam a se basear “em conceitos tão alargados de literatura que a própria palavra caiu quase em desuso, perdendo de longe para a palavra “cultura”, nos programas e nas pesquisas desenvolvidas nos departamentos literários”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, os textos literários assumem uma função puramente pragmática, fato que pode gerar grande prejuízo para o ensino da disciplina, uma vez que, de acordo com Perrone-Moisés (2008, p. 21) “a obra literária, diferentemente dos textos verbais meramente comunicativos, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua”.

Sem negar a importância de abordagens de caráter ideológico, cultural, social, entre outras, Perrone-Moisés (2008) pondera que estas não devem predominar nos estudos dos textos literários, pois se corre o risco de serem ineficazes para o desenvolvimento crítico e cultural do aluno. Dessa maneira, a autora condena o questionamento do cânone ocidental em detrimento do “politicamente correto”, considerando tal questionamento de pouca contribuição, haja vista estar alicerçado em aspectos predominantemente ideológicos, os quais não devem nunca determinar a especificidade do texto literário.

avaliadas a partir de posições ideológicas, as obras literárias foram afogadas na enxurrada dos “estudos culturais”, que têm pouco de estudo e pouco de cultural, por recorrerem a um ecletismo, não interdisciplinar mas adisciplinar, e por se aplicarem a objetos cujo valor é indeterminado.” [...] como se os textos literários fossem meros documentos e discursos apenas referenciais (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 348)

Em função das já mencionadas posturas “politicamente corretas”, muitas obras foram, por vezes, excluídas das práticas de ensino, seja dos currículos, seja do próprio planejamento do professor, por serem consideradas “menos exemplares para essas posições ideológicas, isto é, aquelas que ‘não passam de obras de arte’; ou pior, aquelas que se propõem como arte, atividade considerada pelos ‘culturalistas’ como idealista, eurocêntrica, anacrônica e ideologicamente suspeita.”(PERRONE-MOISÉS 2000, p. 349)

Assim, excluir os cânones seria ferir o direito à literatura/cultura, indo, dessa forma, na contramão do que se espera das instituições de ensino, às quais cabe, entre outras funções, justamente viabilizar o acesso do aluno a sua tradição cultural. Ademais, a autora em questão salienta que, enquanto uma das tábuas de referência de nossa cultura, nem mesmo o cânone encontra-se imutável, haja vista ser passivo de transformações quanto a suas significações,

posto que os valores mudam à medida que mudam os tempos, exigindo de nós, sempre, um olhar crítico e reflexivo.

A autora não considera que defender o cânone seja uma postura tradicionalista, no sentido negativo do termo, pois o faz em defesa de uma perspectiva ampla de conhecimento, que entre outros aspectos, inclui o acesso de forma mais produtiva possível dessas obras. “Os jovens não precisam ser introduzidos na descultura global; estamos imersos nela. Aquilo que os jovens precisam é de cultura, a qual é sempre conhecimento de uma tradição, condição mínima até mesmo para contestar e renovar.” (PERRONE-MOISÉS 2000, p. 350).

3. Do processo de seleção para a leitura

Com postura similar a de Perrone-Moisés, Rildo Cosson (2006), lembra-nos que os textos considerados canônicos, embora possam, sim, estar permeados de certos preconceitos (como muitos outros textos) são essenciais para se alcançar a maturidade do leitor, visto que tal contato o coloca em diálogo com sua herança cultural para que este possa, como já enfatizado, sempre se posicionar de forma crítica. Sobre os discutidos processos de seleção de textos, Cosson (2006, p. 34) ressalta o seguinte:

[...] admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. Esse processo e os critérios nele usados devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, mas nem por isso deixará de gerar exclusão e apagamento do que não foi selecionado. Nesse sentido, não há como escapar de algum tipo de seleção prévia geradora de cânones, seja aquela bem conhecida da história literária, seja aquela menos discutida do mercado que se guia pelo critério de comercialização das obras. Nossa escolha, como professores de Literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegar até nos, [...] o que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte.

Se o processo de seleção de um repertório de obras está determinado por vários fatores, como aponta Cosson, e se a escolha é de fato inevitável, pode-se dizer que tal constatação confere às instituições de ensino e, por extensão aos professores, maior responsabilidade no momento de realizar tal escolha para a prática de ensino/aprendizagem da literatura.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, [...] É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que fazem da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2006, p. 36)

Realizar essa seleção coerente, garantido ao mesmo tempo a democracia à qual o autor se refere, parece exigir, no mínimo, uma consciência crítica por parte dos profissionais envolvidos em tal processo, uma vez que essas conjunturas, pelas quais perpassam os conceitos de literatura, são bastante relativas.

Nessa perspectiva, defende-se a especificidade do discurso literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura, cujo principal caráter definidor se fundaria não no *tema*, mas na *forma* expressa pela linguagem para gerar significados. “Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados tanto mostrar como eles são criados, na linguagem do autor.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 22)

Perrone-Moisés não economiza críticas aos documentos do Ministério da Educação (MEC) que tratam de Literatura, nos quais se nota excessivo destaque no “contexto social” e na “identidade nacional”, uma vez que, para a autora, a boa Literatura não conhece nenhuma fronteira. “A literatura é, justamente, uma poderosa mediadora entre as culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos é mais do que nunca oportuna.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20).

Nesse sentido, embora os autores referidos até o momento possam divergir em determinados aspectos ao conceituarem literatura, nenhum questiona sua importância, sobretudo, no que tange à formação do indivíduo, que, em parte, cabe às instituições de ensino. O que os estudiosos do tema têm contestado é justamente os rumos tomado pela disciplina que, em muitos casos vêm, ““peterpanizando” os leitores, infantilizando e trivializando o literário, privatizando e consumindo objetos culturais e supondo aprendizagem sem ensino, priva os leitores da fruição estética e do conhecimento.” (MAGNANI, 1995, p. 40).

Diante dessas constatações, o termo letramento literário tem sido usado por vários estudiosos que se dedicam ao ensino/aprendizagem da literatura, cuja direção aponta para defesa da especificidade do discurso literário. Nessa perspectiva, defende-se uma prática cujo professor, enquanto mediador do discurso literário possa, conforme argumenta Perrone-Moisés (2008), considerar o texto sempre como ponto de partida e de chegada durante sua prática pedagógica, tomando a leitura das obras como lugar de desenvolvimento de competências específicas exigidas por tal categoria discursiva.

4. Entre a leitura e o letramento literário: apontamentos

Na perspectiva aqui engendrada, o termo letramento literário ultrapassa os limites da escola, visto que pode se dar antes mesmo da alfabetização escolar, assim como continua ao longo da vida do indivíduo. Mügge (2011), ao tratar da questão, salienta que num sentido amplo, a literatura já faz parte da vida do aluno antes mesmo de sua alfabetização escolar, uma vez que este entra em contato com ela por meio, por exemplo, de provérbios, poemas, lendas, entre outros, mediante a oralidade.

A escola, mais tarde, de forma gradativa, ampliará o leque de opções dos bens culturais sob a forma de ficção. Assim, a alfabetização é fator fundamental para o processo de letramento. Dito isso é possível concluir que o papel da escola é relativo, visto que tanto a alfabetização, quanto o letramento, e inclusive o literário, podem se dar fora dela. No entanto, o seu papel torna-se distinto e significativo pela instauração do fazer pedagógico. As ações são pensadas, planejadas, orientadas para assegurar a aprendizagem. (MÜGGE, 2011, p. 67-68)

Letrar, nesse sentido, está para além da alfabetização, pois compreende um processo formativo amplo que não se restringe à mera decodificação e reprodução de signos verbais, pois o termo letramento, como bem aponta Mügge (2011), refere-se ao desenvolvimento de potencialidades indispensáveis ao indivíduo em uma sociedade cuja cultura escrita possui

valor considerável. Promover o letramento literário não significa apenas promover a apropriação da leitura e da escrita, mas fazer com que estas sejam significadas e apreciadas.

Nesse sentido, quando se fala na presença da literatura na escola pressupõe-se um planejamento da leitura de forma a torná-la significativa para o aluno. Isso significa preocupação com todas as etapas, desde as escolhas dos textos até as modalidades de análise e interpretação. (MÜGGE, 2011, p. 68)

Assim, para a autora, o ensino ao longo da história não viabilizou um efetivo letramento literário, uma vez que não houve um contato direto e constante com o texto literário, impedindo que o aluno vivenciasse, mediante a leitura, a literatura. Dessa forma, fica prejudicada a interação com a obra que, fruto de um trabalho com a palavra, permite que o aluno experimente outras formas de ver e estar no mundo por meio da experiência com a linguagem. Não havendo essa interação, o texto literário corre o risco de perder sua razão de ser, não despertando o interesse do aluno e, conseqüentemente, torna-se inviável ao desenvolvimento deste.

Entretanto, apesar de uma clara perda de prestígio que se processou ao longo da história, por várias razões, e imersa em um cenário às vezes pouco favorável, o ensino de literatura continua a fazer parte dos currículos escolares. Na educação básica a literatura resiste no ensino médio como disciplina ainda detentora de certa autonomia, logo, segundo Rangel (2008, p. 150), “não há como ignorá-la, nem como diluí-la em outros conteúdos, procedimentais ou conceituais”. No entanto, embora a disciplina conserve seu lugar nos currículos, o autor ainda argumenta: “de certa forma, o ensino de literatura vem se tornando uma pedra no sapato do professor de português. E, a meu ver, uma matéria que vem sendo esquecida ou evitada em toda a educação básica.” (RANGEL, 2008, p. 149).

Contudo, para Dionísio (2008, p. 72) “as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal e social, que se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação”.

Se os caminhos percorridos pela leitura na escola estão condicionados a tais fatores, o que tem predominado nas abordagens de ensino de literatura? Ainda conforme Dionísio (2008), práticas de escolarização da leitura literária parecem, em sua maioria, convergir para a formação de um leitor meramente decodificador de sentidos apresentados por outros. A ênfase nas práticas operativas de leitura, em detrimento das críticas e culturais, não dá conta da formação de um leitor construtor de sentidos no contato com o texto literário.

[...] conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituições de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de cidadãos (DIONÍSIO, 2008, p. 74-75)

Nessa perspectiva, contribuir para a formação do verdadeiro cidadão significa desenvolver sua capacidade crítica, atuando, segundo Antonio Candido (1995, p. 248), no desenvolvimento da sua própria humanidade que pode ser compreendida como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade para penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Como se pode perceber nas palavras de Antonio Candido, a literatura assume papel bastante relevante em nossa formação, e segundo o crítico, ela deve se constituir como um direito que não pode ser negado. No entanto, para que a literatura cumpra sua função humanizadora, enquanto disciplina, é preciso situar, conforme RANGEL (2008, p. 151), seu ensino no lugar “que é da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético”.

Para Perrone-Moisés (2008, p. 21), a literatura não cristaliza os saberes e assim se abre para mais possibilidades, uma vez que não lida com verdades acabadas, estimulando a dúvida, a imaginação, sendo mais viável para despertar o senso crítico do indivíduo. A autora lembra ainda que apesar da literatura, em sua acepção moderna, não ser ensinável, a leitura literária é e deve ser ensinada, sendo responsabilidade do professor promover a interação da obra com aluno de forma que permita despertar sua capacidade crítica e contribuir para formação de uma bagagem cultura consistente.

Para Soares (2008, p. 33), as avaliações de habilidades de leitura têm privilegiado o caráter informativo da linguagem, reforçando assim as abordagens pragmáticas em relação à leitura na escola. “É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária”.

Nas atuais conjunturas, em função da ênfase em competências sociais, cujo enfoque visa a um domínio meramente técnico da linguagem, o texto literário tem sido, muitas vezes, apenas o lugar de pretexto para desenvolver tais competências, pois, como bem lembra Dionísio (2008, p. 79), a literatura pode ser usada “para fins tão pragmáticos e até menos socialmente relevante que a notícia do jornal, o texto de divulgação, a reportagem, o anúncio”.

Soares (2008), em seu artigo intitulado *Ler, verbo transitivo*, lembra-nos que há diversos tipos de leituras, para as quais se exige diferentes competências, sendo a leitura literária um desses tipos específicos que demanda uma abordagem particular para sua realização. De acordo com Antonio Branco (2008, p.104), o caminho a percorrer no desenvolvimento de um letramento literário efetivo deve ir além da mera diversidade textual, pois como afirma o autor:

legitimar uma grande variedades de práticas de leitura de/da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que se sente mais confortável. Pelo contrário, trata-se de o colocar em situação de experimentação múltipla e explícita, em processos auto e heterorreflexivos [...]

Para Cosson (2006), a leitura literária não vem, muitas vezes, sendo ensinada de fato, perdendo sua especificidade em detrimento de pretensa liberdade, ordem ou prazer, não permitindo assim a (re) construção da palavra tão cara à formação do aluno, impedindo a real aprendizagem da literatura, que segundo o autor consiste em experimentar o mundo mediante a palavra. Nesse sentido, a experiência de leitura a ser compartilhada fica relegada a um segundo plano.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A leitura é uma prática e um discurso, cujo

funcionamento deve ser compreendido pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de texto literário. (COSSON, 2006, p. 47)

Nessa perspectiva, a literatura enquanto disciplina escolar deve ser encarada como tal; as práticas de ensino/aprendizagem não devem se desviar de sua especificidade, pois, como argumentam os autores anteriormente mencionados, tais práticas devem promover o desenvolvimento da leitura literária.

Assim, o professor precisa dispor de uma formação teórica (obtida, normalmente, por em sua formação inicial) que deve utilizar, sem, contudo, querer transformar os secundaristas em especialistas. “[...] O ensino universitário deve prover os futuros professores dessa formação teórica e técnica, sem perder de vista o seu caráter auxiliar para a compreensão das obras.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 22). Dessa sorte, o aparato teórico é certamente indispensável ao trabalho do professor, mas não deve, contudo, sobrepor-se à leitura efetiva do texto; este deve ser considerado, sobretudo, enquanto artefato, cuja leitura possibilita desvendar os meandros que regem sua construção, sendo a palavra a maior referência de interpretação.

Nesse sentido, ao professor, ao mediar o contato do aluno com o texto literário, cabe ir além do já mencionado mero consumo de textos em sala de aula, cujas abordagens, muitas vezes, não dão conta de desenvolver um ensino de leitura consistente. Embora o leitor seja sim importante para a (re) construção do(s) sentido(s), ao reafirmar a importância do professor enquanto mediador, Magnani (1995, p. 37) argumenta o seguinte:

não se pode subordinar a configuração textual à arbitrariedade do leitor, reduzindo a leitura à abordagem de aspectos isolados [...] como acontecesse quando, por exemplo, opta-se por extrair do texto temas para discussão, ou denunciar a “ideologia subjacente”, ou analisar forma *versus* conteúdo ou, ainda, quando se tenta explicar essa relação, inserindo-a no contexto histórico, social e literário da época em que o texto foi escrito. Os aspectos apontados nos exemplos acima precisam ser abordados não como autônomos, externos ou contingenciais, mais como inter-relacionados e *constitutivos* da configuração textual.

Para um efetivo letramento literário, a autora propõe uma mediação cujos conceitos e abordagens se integrem, sendo não mais que suportes auxiliares para o entendimento do texto, pois, “o que se deve considerar, portanto, é o trabalho de linguagem que se produz, enquanto texto, mediante o uso da palavra escrita [...]” (MAGNANI, 1995, p.39).

Contudo, Paulino (2008, p. 65) ressalta que a relevância de determinadas competências, como a da leitura literária, depende de prioridades políticas e econômicas, que para além do ensino institucional, sejam capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos “para que se relacione à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos”.

Embora não seja, como se pode inferir, de sua inteira responsabilidade, o trabalho do professor é, segundo Bularmaque (2006, p. 83), de suma importância para a construção de um leitor verdadeiramente autônomo, pois

[...] se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida.

Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.

Nesse sentido, os caminhos para que a leitura literária se constitua de fato como uma prática social relevante, dizem, entre outros fatores, respeito à própria formação dos professores que, atuando na linha de frente do ensino, podem desenvolver uma didática da leitura literária capaz de “reequilibrar o individual ao coletivo e que se está se mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades”. (PAULINO, 2008, p. 63).

Considerações Finais

Partindo do princípio que o texto literário é fruto de um trabalho com a linguagem, elaborado de maneira diferenciada de outros discursos ou textos, procuramos, ao longo deste artigo, discutir a importância do contato com a leitura literária para a formação/humanização do homem. Como ressaltamos, o contato com essa leitura não se restringe ao meio escolar, pois pode ocorrer em muitas outras situações.

Contudo, na escola ocorre a chance de um contato mais aprofundado e direcionado com a leitura literária, permitindo que o aluno trave contato com a literatura desde o início de sua formação e que tal contato pode ser determinante em sua constituição. No entanto, para que a literatura se configure como forma privilegiada na formação do aluno/leitor, a leitura literária deve considerar as especificidades desse discurso, uma vez que a forma deve ocupar lugar de destaque enquanto construção de significados mediante o trabalho com a linguagem.

Negligenciar tal especificidade no trabalho com a leitura literária, priorizando apenas aspectos como, por exemplo, questões ideológicas, sociais, políticas, entre outras, é como procuramos mostrar, negar o próprio caráter artístico da Literatura que foge ao pré-concebido, ao estático, pois não se funda na objetividade. Negar ao aluno o contato com a leitura literária de uma forma significativa que viabilize a ampliação de seus horizontes de expectativas é, de certa forma, negar-lhe uma parcela de sua própria humanidade.

Referências

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, V. Maria Tietzmann (org.) *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FIDELIS, Ana Cláudia. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da leitura*. Campinas, SP, 2008. . Disponível em: <libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441598>. Acesso em: 10 set. 2012.
- MAGNANI, M. R. M. Sobre ensino da leitura. In: *Leitura: teoria & prática*. n° 25. Porto Alegre. Campinas: Editora Mercado Aberto; ALB, 1995.
- MUGGÜE, Ernani. *Ensino Médio e educação literária: propostas de formação de leitor*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441598>. Acesso em: 10 set 2012.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al (org) *Literaturas, artes, saberes*. São Paulo: Aderaldo & Rothscild: ABRALIC, 2008.
- PAULINO, M. das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.