

# O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: O QUE DIZEM OS PCN E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO\*

Rosivaldo Gomes

[rosivaldo@unifap.br](mailto:rosivaldo@unifap.br)

(UNIFAP)

Josenir Sousa da Silva

[jose\\_brisamar@hotmail.com](mailto:jose_brisamar@hotmail.com)

(UNIFAP)

**RESUMO:** Neste texto apresentamos algumas reflexões a respeito de como é apresentada a noção de texto literário em dois documentos oficiais, mais especificadamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Expomos também discussões de teóricas que discutem as práticas de ensino/aprendizagem de literatura no ensino médio e a questão da formação de leitores literários na escola.

**Palavras-chave:** Ensino, Práticas de leitura, texto literário.

**RESUMÉ:** Dans cet article nous présentons quelques réflexions sur la façon dont est présentée la notion de texte littéraire dans deux documents officiels, notamment, les Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) et les Orientações Curriculares para Ensino Médio (2006). Nous présentons également des discussions théoriques en discutant les pratiques d'enseignement/apprentissage de littérature dans l'enseignement secondaire bien que la question de la formation de lecteurs littéraires à l'école.

**Mots-clés:** Enseignement, pratique de la lecture de textes littéraires.

## Introdução

Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p.27).

Atualmente é possível documentar uma série de transformações e mudanças que as instituições governamentais de ensino têm empreendido a favor de uma escola mais

---

\* Este trabalho faz parte das investigações desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Sociedade, Formação Inicial e Continuada de Professores, CNPq/UNIFAP, coordenado pela professora Dra. Adelma das Neves Nunes Barros.

formadora e eficiente em relação a seus objetos de ensino. Tais ações, apesar de todos os limites, estão acontecendo tanto na área de formação e capacitação dos professores como em outra, não menos significativa, a das avaliações (ANTUNES, 2003, p. 21).

De acordo com Barros-Mendes (2005), reconhece-se que tais mudanças não ocorreram de uma hora para outra, mas graças, aos grandes avanços das ciências da aprendizagem e das ciências da linguagem, bem como a (re)configuração que está ocorrendo com os currículos de formação de professores desde a década de 60, e as próprias exigências sociais que impõem a revisão de paradigmas (BATISTA, 2003).

Essas mudanças que têm caráter interdisciplinar fizeram com que as investigações sobre leitura passassem a discutir com maior ênfase a interação que existe entre autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2009), ou seja, nesse processo, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos. Assim, partindo-se desse viés, a concepção de leitura vigente concebe esse processo como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 11).

Para Koch (2005) nessa perspectiva interacional - dialógica, o leitor passa a exercer papel de grande importância, deixando de ser paciente para tornar-se agente desse processo de construção de sentidos. Desse modo, o ato de ler passa a ser compreendido como um processamento cognitivo complexo de informações que são produzidas pelo leitor-produtor na sua interação com o autor-produtor, mediada pelo texto.

No que diz respeito à questão do ensino de literatura e a prática da leitura, incluindo-se nessa a literária, tem-se apresentado nas últimas décadas diversas discussões por teóricos da área, cf. Soares (2002), Lajolo (2008), Nascimento (2001), propondo outras formas de trabalho com o texto literário dentro da sala de aula no que se refere ao processo de escolarização da leitura literária.

Embora existam vários avanços no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de literatura e da leitura literária como prática a ser exercida dentro e fora da sala de aula, tem-se constatado ainda que quando se sai da esfera acadêmica e entra-se na sala de aula da maioria das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, encontramos uma prática pedagógica de trabalho com o texto literário que revela pouca ou quase nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem e dos documentos oficiais, os quais foram criados com a finalidade de propor parâmetros didáticos para a efetivação do ensino de literatura e da leitura literária, ou seja, a escolarização da literatura acaba deixando de lado outros sentidos/significados que o texto possui (SOARES, 2001).

Nesse sentido, objetivamos com este artigo estabelecermos algumas reflexões a respeito de como é apresentada a noção de texto literário nos documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/8) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Para isso, expomos algumas discussões de teóricos sobre as práticas de ensino/aprendizagem da literatura no ensino médio, abordando a questão da formação de leitores literários na escola, posteriormente apresentamos discussões sobre o discurso do texto literário presente nos PCN e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, mostrando qual postura esses documentos adotam em relação a esse tema.

Desse modo, este trabalho caracteriza-se como um artigo de revisão teórica, através do qual buscamos apresentar algumas contribuições para as discussões já existentes em relação ao ensino de literatura e da leitura literária, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

## **2. A literatura no ensino médio: que leitores literários a escola tem formado?**

Vivemos o momento dos questionamentos sobre o que está “congelado” na “tradição da homogeneidade” que por longos tempos foi “aceito” /imposto; a ordem agora é um mundo globalizante que “exige razões” e abre possibilidades de se libertar dos constrangimentos do passado, isso significa reconhecer que é a face positiva da globalização que nos leva a experimentar a heterogeneidade da vida humana de frente (MOITA-LOPES, 2006, p. 17).

Segundo Moita Lopes (2006) as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão se efetivando atualmente no mundo têm gerado um foco bastante incisivo na temática das identidades, tanto na mídia como nas academias. Segundo este autor, nas práticas cotidianas está havendo um questionamento constante dos modos de viver a vida social. Esse questionamento tem afetado a “compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça e da nacionalidade”; em síntese, a compreensão de quem somos na vida social contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p. 19-20). Com efeito, a escola não escapa dessas transformações e se vê obrigada a tomar decisões e a alterar suas estratégias e objetos de ensino para responder às necessidades da sociedade.

Durante a realização de observações de estágio supervisionado na disciplina Literatura Brasileira em turmas do ensino médio, em uma escola da Rede Estadual de Macapá, duas questões nos chamaram a atenção. A primeira diz respeito à atitude de agentes passivos que os alunos assumiam diante dos textos literários dentro de sala de aula apresentados pela professora, ou seja, raramente questionavam sobre o que liam ou apresentavam outra visão além daquela proposta pela ela ou pelo livro didático.

A segunda refere-se ao convencionalismo do ensino de literatura pautado em suas características estruturais e de estilo literário de determinada época, em detrimento de um verdadeiro ensino de literatura e de leitura literária nas práticas escolares.

No que se refere à primeira questão, o processo errôneo e inadequado de escolarização atribuído ao texto literário, possivelmente seja uma das causas desse estado de “inércia” que instaurou-se, e em alguns casos ainda persiste, como percebido por nós nas quatro turmas de ensino médio, nas quais foram realizadas as observações. Segundo Magda Soares (2001), a literatura infantil – e nesse contexto inseri-se também a geral - passa por três instâncias de escolarização: (i) a biblioteca escolar, (ii) a leitura e o estudo de livros de literatura e (iii) a leitura e o estudo de textos literários nas aulas de Português.

A primeira instância, conforme a autora, escolariza, ao especificar um lugar para guardar os livros, sendo que neste lugar a criança deve ter atitudes distintas das que têm cotidianamente, a biblioteca escolar seria então uma espécie de “templo”; escolariza também quando estabelece tempos para permanência em seu interior e de leitura dos livros sob sua guarda; quando seleciona os livros que oferecerá à leitura; quando socializa a leitura, definindo quem indica e com que critérios indica determinado livro e, por fim, quando estabelece rituais de leitura.

Nesse sentido, ao observarmos a realidade da maioria de nossas escolas, verificamos que praticamente as salas de leitura não exercem seu real papel, e na melhor das hipóteses, quando exercem são espaços não tão apropriados à leitura, ou então a visita a esse espaço de interação é limitado a um determinado dia e horário, é como se o “templo” – a escola – fosse o único lugar possível para que o “culto” – o ato de ler – fosse concretizado, excluindo-se desse modo os rituais pagãos – outras leituras feitas pelos alunos fora da escola. Essa exclusão

pode ser explicada por meio do processo de escolarização da literatura, pois como esclarece (NASCIMENTO, 2001, p. 38):

Essa imprópria escolarização contribui para a deturpação, falsificação, distorção da literatura, uma vez que esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o, por exemplo, em definições e classificações que concorrem para afastar o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão.

A segunda instância escolariza a literatura quando, nas aulas de Português, a leitura de livros literários assume a configuração (inevitável) de tarefa escolar e passa a ser avaliada por meio de instrumentos diversos, com objetivos também variados e que irão servir posteriormente como critério avaliativo, despertando assim no aluno, o não interesse pela leitura – principalmente a literária - ou seja, “o problema é que os rituais de iniciação propostos os neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo desinteresse enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar” (LAJOLO, 2008, p.12).

Finalmente, a terceira instância que diz respeito ao uso de fragmentos de textos literários para serem lidos, compreendidos e interpretados. Tais fragmentos encontram-se, em sua maioria, em livros didáticos, livros esses que às vezes constituem-se como o único material de leitura dos alunos (e até mesmo de muitos professores) e suporte (e norte) do trabalho do professor.

Em relação à segunda questão, como bem explica Lajolo (2008) o uso do texto literário em sala de aula funda-se, ou deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas, isto é, em que a escola, por não saber exatamente como explorar o texto literário, acaba atribuindo a esse um lugar secundário, passando então a literatura a ser tratada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos.

Nesse sentido, o texto literário passa a ser o protagonista do ensino da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária, que ao invés de permitir ao aluno liberdade de compreensão e possibilidades de inferências de sentidos, acaba se transformado em uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido se não o ditado pelo professor ou pelo livro didático.

Isso pode ser constatado em muitas práticas escolares como a do tipo: o que o autor quer dizer com isso? Presentes ainda na cobrança de interpretações de um texto que é literário, esquecendo-se que este possui sua singularidade com relação aos demais textos, se assim é, porque ainda continuamos propondo tais questões aos alunos? Já que de qualquer forma e em qualquer contexto, o autor ainda que queira, não pode influir na leitura que se faz de seu texto depois de pronto.

Sabemos que a escola pode ensinar a ler, e também desenvolver um ensino de literatura que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com o letramento literário, mas para que isso ocorra é necessário que ela se atualize, dando espaço para práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas.

É necessário, portanto, refletirmos sobre quais leitores literários a escola está formando, quais práticas de letramentos literários têm-se priorizando em sala de aula, pois:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização

sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2006, p. 23).

Desse modo, no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, é necessário e permissível que se possa ir além dos sentido/significados estabelecidos pelo discurso do professor ou do livro didático para que a inércia seja quebrada e se possam desenvolver capacidades leitoras proficientes, tanto para o ensino de literatura quanto para a prática da leitura literária.

### **3. O discurso sobre o texto literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.**

Amplamente divulgados desde o momento de sua publicação, em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (doravante PCN), foram elaborados com o objetivo de propiciar aos sistemas de ensino e particularmente aos professores subsídios à elaboração e/ou (re)elaboração dos currículos escolares, servindo ainda como eixo norteador para construção e consolidação de um projeto pedagógico que buscasse a efetivação da cidadania do aluno.

Esses documentos são resultado de um longo trabalho que foi inicialmente elaborado em versões preliminares para serem analisados e debatidos por professores que atuavam em diferentes áreas e níveis de ensino brasileiro.

Nesse sentido, os PCN de maneira significativa influenciaram e ainda influenciam fortemente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, tanto nas atitudes pedagógicas dos professores, sejam eles contrários ou não às propostas oferecidas por esse documento quanto na maneira de olhar/ensinar determinados objetos de ensino. É sabido que em seu primeiro estágio, esses parâmetros sacudiram bastante a cabeça dos professores mais interessados e provocaram mudanças significativas na elaboração, na escolha dos livros didáticos e no próprio ensino de língua e literatura na sala de aula.

No contexto atual do ensino brasileiro é possível percebermos no discurso de muitos professores marcas, às vezes profundamente alicerçadas, outras apenas superficiais, do discurso dos parâmetros curriculares, ou seja, alguns tomaram para si os PCN como sendo a “bíblia escolar”, ou o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, outros, no entanto, conseguem olhá-los apenas pelo viés de uma invenção educacional. Assim, cabe aqui traçarmos uma discussão sobre como o texto literário é visto/compreendido por este documento.

De acordo com os PCN (1997), sugere-se que o texto literário deve ser aliado às demais práticas cotidianas da sala de aula, pois se trata de uma forma de conhecimento específico, já que, em seu estudo, devem ser mostradas suas propriedades, bem como debatidas e analisadas quando se trata de ler as diferentes manifestações assentadas sobre a rubrica geral de texto literário. Porém, Cosson (2006, p.21) esclarece que “a literatura tem um sentido muito extenso, o que inevitavelmente tem ocasionado o englobamento de qualquer texto escrito, que aparentado parentesco com a poesia e ficção passam a serem rotulados com literários”.

Ainda conforme os PCN, a literatura – e conseqüentemente o texto literário – não devem ser vistos como a cópia do real, nem como puro exercício de linguagem, muito menos como mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo, de modo que o texto literário deve ser compreendido como um texto construído/constituído em práticas sócio-históricas e culturais.

No discurso do referido documento, a questão do ensino da literatura e da leitura literária envolve, além de elementos estruturais, um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita, negando-se dessa forma o uso do texto literário com a finalidade de servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres de cidadão e dos tópicos gramaticais.

Desse modo, tais procedimentos postos de forma descontextualizada, pouco ou nada ajudam para a formação de leitores capazes de reconhecer as peculiaridades que o texto literário possui e os diversos sentidos que dele podem surgir, isto é, os sentidos não estão no texto, à disposição do leitor, nem nas possíveis intenções do autor ao escrevê-lo, antes sim, este sentido é construído pelo leitor ao longo do ato da leitura, dentro dos limites de sua enciclopédia e do próprio objeto escrito, ou seja, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2005, p. 25).

No que se refere às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), esses documentos igualmente aos PCN estabelecem que a literatura não deve ser trabalhada em sala de aula de forma descontextualizada, com a intenção apenas de explorar as características que o texto literário apresenta, sobre um determina estilo literário, já que o este difere-se dos demais que estão presentes na sala de aula, como destaca o referido documento

Decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os discursos é o menos pragmáticos, o que menos visa à aplicação práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (OCEM, 2006, p. 49)

Ao longo de outras passagens, o referido documento discute como o ensino da Literatura pode ser encaminhado no ensino médio, partindo-se das especificidades e da inserção da literatura nos currículos do ensino médio (p.49). Discute-se ainda que o ensino de literatura (e de outras disciplinas) tenha como objeto principal, como estabelece a LDB, “ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítica”. (LDBEN, 1996).

As OCEM (2006) defendem também que para se chegar ao desenvolvimento desse objetivo – leitura literária - não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características descontextualizadas de escolas literárias. Tal questão já era discutida desde os PCN, principalmente nos (PCN<sup>+</sup>) que afirmam que essas informações devem ter caráter secundário no ensino de literatura, pois, “trata-se, prioritariamente, de formar leitores literários, em outras palavras, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (PCN<sup>+</sup>, 2002, p.55).

Todavia, apesar desse documento chamar atenção para essa questão, (COSSON, 2006, p. 21), em seus trabalhos a respeito do papel da literatura na escola, nos esclarece que “no ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou na melhor das hipóteses, à história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente”, ou seja, as aulas de literatura estão servido muito mais ao ensino da historicidade da literatura do que propriamente da literatura, o que implica evidentemente dizer que a leitura literária fica em segundo plano, uma vez que os textos literários, quando aparecem na sala de aula, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários.

Com base nas colocações de Soares (2002,) sobre a noção de letramento, as orientações curriculares estabelecem que o Letramento Literário seria visto, então, como

estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética. Entretanto, a trajetória de formação do leitor de Literatura na escola, sempre privilegiou os fragmentos literários, pois como destaca Pinheiro (2006, p.24) “o leitor que se pretende formar nas práticas de leitura deve ler o que é permitido, seguindo os valores transmitidos por essa importante formadora da comunidade de leitores”, ou seja, esses valores são veiculados, principalmente, na escola e através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula.

A partir do exposto, compreende-se então que o letramento literário se dá através das práticas sociais de uso da escrita literária, sobretudo todas as práticas sociais de uso da escrita ficcional com a finalidade de se obter prazer, despertar sentidos e gosto por aquilo que se ler.

### **Algumas considerações**

Podemos perceber diante das reflexões e análises apresentadas que o trabalho com o ensino de literatura e de leitura literárias tem-se apresentado com uma tarefa complexa, já que em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos, como defende Paulino (2005), sobre as especificidades que esse possui, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, pois na perspectiva contemporânea, “todos os domínios discursivos, sem exceção, passaram a exigir e desenvolver habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61). Habilidades e competências essas que aos pouco estão sendo desenvolvidas pela escola, e é nessa direção que os documentos oficiais têm empreendido esforços para que o ensino de literatura e da leitura literária possa se concretizar em sala de aula de maneira mais eficaz.

Portanto, possivelmente a certeza acerca de como o professor poderá desenvolver a prática da leitura, em especial da leitura literária, de modo que esta se apresente significativa para os alunos, sem levar em conta apenas aspectos de estilo e características literárias, demandará uma mudança que deverá englobar além de materiais didáticos e outras metodologias, o modo como a escola está vendo/trabalhando esse objeto de ensino – o texto literário – e a concepção que o professor tem sobre ele.

### **Referências bibliográficas**

- ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo Parábola, 2003.
- BARROS-MENDES, A.N.N. **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões**. 2005. Tese (Doutorado em Língua Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP-UNIGE/SUISSE.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª à 8ª séries)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**, Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**, 6ª.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **A prática de leitura literária no Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá**. 2001. Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, (UNICAMP), Campinas - SP.
- PAULINO, Graça e PINHEIRO, Marta Passos. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. *Revista Estudos*, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.
- PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.