

# Leitura literária e aula de língua: notas para uma abordagem aplicada

Sandoval Nonato Gomes-Santos<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este artigo retoma a questão da *disciplinarização* do texto literário e da leitura literária pela prática escolar, ou seja, os modos com que passam a integrar historicamente a ordem de uma disciplina escolar – língua portuguesa (e, em alguns casos, a disciplina literatura) –, o que implica considerar os projetos curriculares que materializam as finalidades da escola e do ensino de língua/literatura, além dos modos com que esses projetos ganham corpo no contexto específico da prática didática. O foco nesses aspectos complementares permite levantar algumas hipóteses sobre as possibilidades didáticas de tratamento da leitura literária na escola brasileira da atualidade.

## Palavras-chave

Aula de língua; leitura literária; texto literário.

## Résumé

Cet article reprend la question de la transposition du texte et de la lecture littéraires dans la pratique scolaire, autrement il dit la façon dont l'un et l'autre se sont historiquement intégrés à l'ordre d'une discipline scolaire, en l'occurrence la langue portugaise et/ou la littérature. Cela implique de considérer les finalités de l'enseignement de

la langue ou de la littérature et aussi d'examiner la manière dont ces finalités prennent corps dans les dispositifs didactiques (outils didactiques, activités de lecture, production textuelle, etc.). En se focalisant sur ces aspects, on peut émettre des hypothèses quant aux possibilités de traitement didactique de la lecture littéraire dans l'école brésilienne d'aujourd'hui.

## Mots clés

Enseignement de langue; lecture littéraire; texte littéraire.

## 1. Introdução

Em um trabalho que busca compreender o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil, Soares (2003) propõe uma distinção que parece produtiva para compreender os modos com que se estabelecem historicamente as relações entre leitura, literatura e escola. Tais relações, para a autora, podem ser consideradas com base em duas perspectivas: por um lado, a escolarização (*disciplinarização* ou *transposição didática*) da literatura, relativa à apropriação do literário (e da leitura literária) pela prática escolar; e, por outro, a *literatização* da escola, relativa ao processo histórico de invenção de uma literatura destinada particularmente à escola, para consumo dessa ou através dela.<sup>2</sup>

---

1 Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: sandovalnonato@usp.br

2 Sintomática do fenômeno de *literatização* do escolar é, entre outros aspectos, a expansão do mercado editorial brasileiro na direção de produção de textos literários para a escola, a partir, principalmente, dos anos 1980. A avaliação desse fenômeno exigiria a consideração tanto das motivações socioculturais mais amplas que permitem sua emergência (relativas, por exemplo, às finalidades da escola na atualidade), quanto dos modos materiais em que o impresso circula, incluídos os suportes e os procedimentos privilegiados de leitura (o que fica evidente na oferta, por exemplo, dos *suplementos de leitura* que acompanham os livros destinados à escola).

Embora ambas as perspectivas pressuponham a relação não óbvia entre literatura e escola, opto por tratar dessa relação com base na primeira perspectiva – a *disciplinarização* do texto literário e da leitura literária pela prática escolar. Para tanto, julgo ser necessário, preliminarmente, pensar no processo mais amplo de emergência da escola como forma social particular. A caracterização breve desse processo subsidiará a reflexão sobre como o texto literário se disciplina na instituição escolar, ou seja, os modos com que ele passa a integrar historicamente a ordem de uma disciplina escolar – língua portuguesa (e, em alguns casos, a disciplina literatura) –, o que implica considerar os projetos curriculares que materializam as finalidades da escola e do ensino de língua/literatura, além dos modos com que esses projetos ganham corpo no contexto específico da prática didática (instrumentos didáticos, atividades de leitura e produção textual etc.). Em síntese, a reflexão sobre a leitura do texto literário na escola não pode prescindir da consideração:

(i) das finalidades mais amplas da escola como forma social, as quais são usadas como base para se estabelecer um tempo e um espaço específicos para a leitura do texto literário;

(ii) dos modos com que essas finalidades ganham corpo em projetos curriculares particulares;

(iii) dos modos de elaboração didática (atividades e tarefas escolares), por meio dos quais o texto literário adquire o estatuto de objeto de ensino.

O foco nesses aspectos complementares deverá permitir levantar algumas hipóteses sobre as possibilidades didáticas de tratamento da leitura literária na escola, considerando-se o contexto de transformações socioculturais por que passa a sociedade brasileira na atualidade.

## 2. Invenção da escola, invenção da leitura literária: processos de disciplinarização

Em sua reflexão sobre os modos de constituição histórica das disciplinas escolares, Chervel (1998) assinala que a escola, tal qual

a conhecemos hoje, surge da separação entre trabalho e não trabalho, como *skole* – o “ócio de estudos”, para os gregos. Trata-se do tempo livre do trabalho e da política, dedicado às atividades intelectuais (ROJO, 2008). A invenção da *forma escolar* (ou seja, de modos específicos de disponibilidade de/e acessibilidade a textos e práticas, incluídos o texto literário e a leitura literária) é um princípio fundador da própria ideia de escola: do ponto de vista histórico, condição inevitável do que se concebe como escola.<sup>3</sup>

Na esteira da reflexão de Chervel, Schneuwly (2006) sugere que, entre as dimensões constitutivas dessa forma escolar, estariam:

a) a ruptura com o cotidiano – no sentido de que a instância escolar estabelece modos de relacionamento com o texto e com as práticas de linguagem diferentes (e não necessariamente coincidentes) daqueles que se processam fora da escola;

b) o estabelecimento de uma certa programabilidade dos modos de acesso ao texto e de desenvolvimento da prática leitora, o que significa que um e outra passam a integrar um projeto curricular particular (com base na seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos);

c) a modelização didática do texto no tempo e no espaço escolares, o que inclui o estabelecimento de modos de ensinar e fazer aprender tais conteúdos e a regulação das aprendizagens (por meio de um aparato docimológico específico).

Considerando-se a disciplinarização nos termos supracitados, pode-se evitar o risco de tomar a escola necessariamente com base em três perspectivas mais ou menos complementares: i) a perspectiva daquilo *que lhe falta*; ii) a perspectiva determinista, segundo a qual tudo o que a escola *toca* transforma-se necessariamente em algo menor, inferior: ou seja, a escola reduziria tudo aquilo que nela entra; iii) a perspectiva reprodutivista, segundo a qual a escola é tão somente o espaço da reprodução de estruturas e valores ideológicos produzidos fora dela e a ela impostos.

A renúncia a esses três modos de tratar a escola é condição para avaliar, de um lado, o sentido e os efeitos da escolarização da leitura

3 Essa é uma questão cara em estudos brasileiros sobre o tema da relação literatura e escola, desenvolvidos, a partir da década de 1980, por Regina Zilberman e Maria do Rosário Mortatti, por exemplo.

e do texto literário, especialmente no percurso histórico de constituição da disciplina língua portuguesa, no Brasil; e, de outro lado, para problematizar, com base nos modos múltiplos com que se tem processado essa disciplinarização, outras possibilidades de tratamento da leitura e do texto literário na escola, propósitos das próximas seções deste ensaio.

### 3. O texto e a leitura literária no contexto de constituição da disciplina língua portuguesa

Do ponto de vista histórico, o processo de disciplinarização do texto e da leitura literária constitui-se na interface de duas ordens de motivação complementares: aquela relativa às condições socioculturais em que a escola se constrói como forma social e, associada a essa, aquela relativa às concepções de linguagem, de leitura, de literatura e de ensino de literatura produzidas no, através do e para o campo da prática escolar.

É essa perspectiva histórica que nos permite avaliar, por exemplo, o prestígio, nas aulas de Retórica e Poética, até mais da metade do século passado, de textos valorizados da tradição clássica, fundado na base de exercícios pedagógicos para o bem-falar e o bem-escrever, tal como o exercício de recitação. Com base em uma concepção *representacionista* de linguagem,<sup>4</sup> a literatura é tomada como “expressão estética” e, nessa direção, como “expressão do vernáculo nacional” (RAZZINI, 2000).

Com o processo de expansão do acesso à escola, a partir dos anos 1970, ela se vê obrigada a lidar com uma clientela de alunos diversificada, do ponto de vista de suas histórias de leitura e de letramento, o que produz, em grande medida, a necessidade de redimensionar as finalidades do ensino do texto e da leitura. É nesse contexto que ocorre o que Rojo (op. cit.) define como “virada pragmática” ou “comunicativa” nos modos de disponibilidade e acessibilidade do texto e da leitura na escola: com base em uma concepção que toma a linguagem como instrumento de comunicação e expressão, agora,

da *cultura brasileira*, o prestígio atribuído aos clássicos do cânone literário dilui-se na proposição de textos das esferas jornalística e publicitária (textos “autênticos”), pelos quais se poderia, segundo as novas finalidades atribuídas à escola, atender a consumidores de bens e informações *não contados* no projeto de escola anterior.

Na concorrência e em relação complexa com essas duas posturas, emerge, a partir do fim dos anos 1970, o prestígio de uma perspectiva teórica que busca superar a dicotomização entre texto literário e texto não literário (“autêntico”) pela problematização não apenas das propriedades imanentes aos textos, mas também dos usos que permitem definir a dimensão literária da prática de linguagem.

O redimensionamento da relação entre leitura, literatura e escola, a partir desse momento, constitui-se, entre outros aspectos, em decorrência não apenas de motivações de ordem sociológica (entre as quais, as novas demandas da sociedade brasileira com a abertura política), como também de motivações de ordem teórico-disciplinar, relativas, por exemplo, ao desenvolvimento de uma reflexão sobre o que é ler e sobre o *modus operandi* da atividade de leitura (*como se lê*, estratégias e procedimentos).

Na interface de contribuições de vários domínios da produção científica, incluídos os estudos em linguística aplicada, didática das disciplinas escolares, história social da leitura, entre outros, são convocados saberes de referência diversos para a reflexão sobre a leitura do texto literário, seja em sua dimensão histórica (história da leitura e do livro), seja em sua dimensão cognitiva (modos de processamento cognitivo do texto), seja em sua dimensão histórico-cultural (modos de circulação de textos em contextos socioculturais diversos, em gêneros textuais e suportes particulares), ou, finalmente, em sua dimensão mais propriamente didático-curricular.

Embora as dimensões mencionadas não sejam excludentes entre si, proponho focar a última entre elas, elegendo como posto de observação as práticas de escolarização da leitura literária (e não de literatização do escolar, para retomar a distinção mencionada no início deste ensaio).

4 Assinale-se que nessa concepção está pressuposta uma noção de norma (a culta, o padrão), de modalidade (a escrita) e de registro (formal).

#### 4. A escolarização da leitura do texto literário: uma abordagem didático-curricular

Entre as instâncias em que se pode materializar a escolarização do texto literário, Soares (op. cit.) aponta três:

- i) a biblioteca escolar;
- ii) a leitura e o estudo de livros de literatura, em geral determinados e orientados por professores de Português;
- iii) a leitura e o estudo de textos, em geral componentes básicos de aulas de Português.

Entre essas instâncias, proponho abordar particularmente a terceira, locus em que o texto literário (e sua leitura) são *modelizados*, no sentido de que passam a integrar as estratégias de ensino, no tempo-espaço da aula, com base na proposição de determinadas atividades (tarefas), no uso de determinados instrumentos didáticos (principalmente os livros didáticos) e em modos de regulação da aprendizagem (instrumentos de avaliação).

Definido o posto de observação, proponho abordar a seguir duas entre as formas de escolarização do texto e da leitura literária:

- a) modos de escolarização no Livro Didático (LD);
- b) modos de escolarização em uma atividade de leitura-produção.

##### 4.1. A escolarização no Livro Didático (LD) de língua portuguesa

Uma entre as portas de entrada para a abordagem da escolarização da literatura refere-se justamente ao modo como essa última é tratada no LD. Vários são os estudos que elegem esse último como dado empírico para a discussão da questão em tela. Nessa direção, tais estudos apontam, entre as posturas didáticas em relação ao texto literário na sala de aula, as seguintes:

- i) a leitura do texto literário por meio de exercícios de “compreensão”, exercícios de extração de conteúdos que visam seja a identificação de informações relativas ao autor/à obra, seja a detecção do *assunto do texto*. Do ponto de vista didático, trata-se de uma entrada temática ou conteudística no texto;
- ii) a gramaticalização do texto e da leitura literária: nesse caso, o texto literário, no LD, é pretexto para o ensino de objetos gramati-

cais, esses, sim, considerados fim último do ensino.

Esse modo de escolarização do texto literário no LD produz pelo menos dois efeitos nas práticas didáticas:

a) o efeito de fragmentação do texto: o texto literário é apresentado em uma versão “adaptada” no LD, o que parece uma questão nevrálgica, do ponto de vista ainda didático, levando-se em conta que o LD representa, em muitos casos, um dos poucos objetos de leitura disponíveis para a grande maioria da população brasileira que tem direito de acesso a/e permanência na escola;

b) o efeito de saturação de determinados tipos-gêneros de textos (em geral, a predominância é de narrativas e poemas), recorrentes em várias coleções de LD, independentemente de série, nível de ensino ou graus de letramento do aluno.

Alves (2003, p. 64-65), quando de sua análise do tratamento do *poema* no LD de Português, apresenta e analisa um interessante exemplo de exercício de leitura em torno do texto literário. Trata-se do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, para a leitura do qual são sugeridas, entre outras, as seguintes questões:

Procure no dicionário o significado da palavra teogonia.

Qual o verso que nos dá a certeza de que José é um homem que perdeu seu rumo?

Em torno do poema “Construção”, de Vinicius de Moraes, uma das questões propostas é:

Destaque uma passagem da poesia em que fica clara a definição de substantivo como “palavra que nomeia os seres”.

A leitura como *extração de conteúdos* ou em função da transmissão da nomenclatura gramatical está evidente nesses exercícios.

##### 4.2. Outro modo de escolarização: o reconto de histórias

Em Gomes-Santos (2003), o autor propõe analisar os modos com que se processa a apropriação de dois gêneros da cultura literária em uma prática de produção de texto com crianças de segunda série do

Ensino Fundamental de uma escola pública de Belém (PA). A análise de trinta textos produzidos pelo conjunto de alunos, quando convidados a *recontar* uma lenda indígena amazônica (a Lenda da Cobra Grande) e o conto “Chapeuzinho Vermelho”, revelou não apenas os modos específicos com que as crianças se apropriam da escrita, como também o tipo de leitura que são capazes de fazer dos textos a que a escola lhes dá acesso. Vejamos o texto escrito por um dos alunos, que revela um modo particular de leitura.

“Era uma vez uma índia muito bela e o Pajé transformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na nele tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre (sic).”

Ora, considerando-se que a proposta de leitura-produção textual na cena didática solicitava ao aluno que inventasse outro final para a saga da índia que, recusando-se a casar com o filho do pajé da tribo (porque amava outro índio), foi transformada pelo pajé em uma horripilante cobra, vale notar os modos com que a criança articula, no texto, um modo de leitura que convoca saberes relativos a outros gêneros textuais com que provavelmente já havia tomado contato, saberes, por exemplo, sobre os contos de fadas: “*tinha que dar um beijo na nele... se casaram e viveram felizes para sempre*”.

Esse exemplo busca ilustrar, de forma indireta, um modo possível de escolarização do texto e da leitura literária que vai além das propostas de *extração de conteúdos* ou de *gramaticalização do literário*. Ele me serve ainda na finalização das reflexões propostas neste ensaio, a seguir.

## 5. Considerações finais

O pressuposto de que a escola, inevitavelmente, *disciplinaria* o texto e a leitura literária, atribuindo-lhe uma *forma escolar* (SCHNEUWLY, op. cit.), pode ser interpretado para além da hipótese que toma todo processo de escolarização como necessariamente negativo e a escola como lócus do conservadorismo e da inércia. A defesa absoluta dessa hipótese investe a reflexão sobre a relação leitura, literatura e escola, não raro, de um tom de *denúncia da falta* que impede a problematização das possibilidades.

Em contraponto a essa hipótese, podemos propor que, ao escolarizar, a escola instaura formas de disponibilidade e de acessibilidade a tipos, gêneros textuais e práticas de leitura a que a grande maioria da população brasileira não teria acesso, se não estivesse nela. Mesmo considerando que a escola deixou há muito de ser, nos diversos contextos socioculturais pelo país afora (sobretudo em contextos altamente urbanizados), a agência principal de acesso ao capital simbólico produzido historicamente (a internet impede essa suposição), seu papel torna-se central, se pensarmos em termos de formação de leitores críticos, uma vez que ela se constituiria no lócus, por excelência, em que se pode não apenas ampliar o acesso dos alunos aos textos e às práticas de leitura, mas também promover o incremento da reflexão sobre esses textos e práticas.

Nessa direção, a questão sobre o papel do texto literário no ensino de língua materna, sobre qual texto seria o mais adequado, ou sobre *como* ensinar o literário abre espaço para uma discussão mais ampla: se o objeto de ensino são as práticas de linguagem (incluída a leitura) e não textos tomados em suas propriedades formais (a literariedade imanente), a tarefa da escola parece poder ser interpretada como aquela que permite a inserção crítica do aluno em universos discursivos (socioculturalmente formatados) diversos – ficcionais ou não –, de modo que ele possa desenvolver, ao longo de sua escolaridade formal, uma postura crítica diante do que lê. Nessa perspectiva, a literatura na escola exporia, como sugeriu Leahy-Dios (2004, p. 29), “a contradição entre as coisas como são e como poderiam ser”, o que remete a uma questão de ordem, mais do que intelectual ou estilística, constitutivamente política.

## Referências bibliográficas

- ALVES, J. H. P. “Abordagem do poema: roteiro de um desencontro”. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 60-72.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

- GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LEAHY-DIOS, C. M. *Educação literária como metáfora social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado) — IEL/Unicamp, Campinas, 2000.
- ROJO, R. H. R. “O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade”. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008. p. 9-43.
- SCHNEUWLY, B. "Genres et forme scolaire: enseignement e apprentissage de la langue première à l'école". In: JORNADA DE ESTUDOS "CORPUS ET GENRES: APPORT DES GRANDS CORPUS POUR LA CARACTERISATION DES GENRES SCOLAIRES". Nanterre: Université Paris X, 2006.
- SOARES, M. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Recebido em março de 2010 e aceito em agosto de 2010.