

A função humanizadora da literatura e a experiência do jovem leitor do ensino médio

The humanizing function of the literature and the experience of the young high school reader

Patricia Rosicleia da Silva Sodré*
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Arlene Batista da Silva*
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

601

RESUMO: O presente artigo busca trazer as reflexões sobre o ensino da literatura com foco na leitura literária. Tal estudo investigou as vivências de leituras literárias dos alunos da terceira série do ensino médio, em uma escola pública estadual do Espírito Santo, a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, mediante aplicação de questionário online e entrevista individual. Objetivamos compreender como se configuram as apropriações e representações dessas leituras. De modo geral, conclui-se que esses jovens possuem um repertório variado de leituras literárias, desde as obras consideradas best-sellers até aquelas identificadas como clássicos da literatura estrangeira e brasileira, que variam conforme seu interesse, seu repertório cultural e intencionalidade com o texto lido. O interesse pessoal por determinada leitura e as indicações de amigos, assim como o incentivo dos pais e familiares são apresentados pelos entrevistados como principais motivações para a prática da leitura. Porém, essas práticas de leituras se desenvolvem distanciadas das atividades educativas de sala de aula, segundo os dados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Função humanizadora da literatura. Práticas de Leitura literária. Jovens leitores. Ensino Médio.

ABSTRACT: This article aims to bring reflections on the teaching of literature with a focus on literary reading. This study investigated the experiences of literary readings of students in the

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

third grade of high school, in a public school in Espírito Santo, based on qualitative research, through the application of a questionnaire and individual interviews. We have aimed to understand how the appropriations and representations of the readings promoted during the literature classes were configured. In general, it is concluded that these young people have a varied repertoire of literary readings, from works considered bestsellers to those identified as classics of foreign and Brazilian literature, according to their interest, their cultural repertoire and intentionality with the reading. The personal interest in a specific reading, their friends' recommendations, as well as the encouragement of parents and family members were presented by the interviewees as the main motivation for the practice of reading. It was also found that the students surveyed establish various forms of representations of the literary readings performed. However, these readings develop far from educational activities, as there is no opportunity to share these literary experiences in the classroom, according to the data obtained.

KEYWORDS: The humanizing function of literature. Literary reading practices. Young readers. High school.

Introdução

Este artigo foi inspirado nos estudos desenvolvidos ao longo da pesquisa de mestrado intitulada *O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências*, realizada nos anos de 2018 e 2019 com estudantes da 3ª série do ensino médio, cujo objetivo foi conhecer as experiências de leituras literárias vivenciadas por esses jovens estudantes, a partir de suas práticas, apropriações e representações das obras lidas. Como aspecto a ser analisado, levamos em conta não somente as práticas de leituras que foram proporcionadas pelas atividades educativas realizadas no âmbito escolar, mas também aquelas ocorridas em diferentes contextos sociais da vida cotidiana, por escolhas espontâneas do aluno, conforme seu interesse. Dessa maneira, buscou-se compreender como essas duas instâncias estão relacionadas e de que modo as atividades de literatura promovidas pela escola resultaram em experiências significativas de leituras literárias para os jovens participantes da pesquisa.

Partindo dessa premissa, fundamentamos nossas reflexões sobre o tema norteador da pesquisa nos seguintes teóricos: Antonio Candido (1972, 2000), que trata da função humanizadora da literatura; Roger Chartier (1999, 2002, 2013), com seus estudos sobre a História Cultural do Livro e Práticas de Leitura;

Michèle Petit (2009), que apresenta os trajetos singulares de leitura dos jovens; Annie Rouxel (2012, 2013, 2014), com a experiência subjetiva da leitura literária; Neide Rezende (2013), que aborda o ensino de literatura e Maria Amélia Dalvi (2012, 2013) e suas considerações sobre literatura e educação escolar.

Para a coleta dos dados e análise, optamos pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório por meio da aplicação do questionário *online*, contendo perguntas abertas e fechadas, para 179 alunos matriculados na terceira série do ensino médio do turno matutino de uma escola estadual, no município de Vila Velha, com o objetivo de coletarmos dados sobre a formação acadêmica dos pais ou responsáveis pelos estudantes, bem como suas práticas culturais, pois entendemos que tais informações poderiam facilitar a compreensão sobre a formação leitora desses sujeitos. Com essa abordagem, procuramos dar a oportunidade para que os alunos escrevessem mais a respeito de suas preferências no âmbito do entretenimento e da leitura, assim, possivelmente, acrescentaria informações relevantes a serem analisadas, uma vez que traria a percepção de cada pesquisado sobre suas práticas culturais.

A elaboração dos tópicos abordados no questionário buscou contemplar vários aspectos relacionados às práticas de leituras literárias dos estudantes, tais como: a) práticas culturais (diferentes possibilidades de entretenimento para serem assinalados ou especificado no campo de resposta aberta); b) práticas de leitura (composição do acervo da família, frequência e práticas de leituras dos familiares, acesso aos livros, questões abertas para os alunos relatarem sobre suas práticas de leituras, preferências e compartilhamentos de experiências leitoras); c) representações da leitura (importância da leitura, percepção sobre ser leitor, referências de sujeitos leitores).

Além desse instrumento de coleta de dados, escolhemos a modalidade da entrevista semiestruturada como procedimento metodológico qualitativo,

pensada a partir de um roteiro flexível de perguntas, as quais foram complementadas, conforme o encaminhamento da entrevista, de modo a contemplar vários aspectos relacionados às práticas de leituras literárias dos estudantes, bem como suas representações e apropriações das obras lidas.

Para a etapa da realização da entrevista, foram selecionados seis alunos, levando em consideração alguns aspectos importantes, como: aqueles que sinalizaram, no penúltimo item do questionário, que tinham interesse em participar da entrevista e que pudéssemos contemplar diferentes perfis de interesse de leituras e diversidade de textos literários como opção de leituras realizadas. Tal quantitativo de entrevistados se justifica pelo fato de serem seis turmas de terceira série e a intenção era ter um aluno representante de cada turma para que obtivéssemos uma variedade de informações.

Buscamos adotar uma visão chartieriana sobre a história das práticas de leitura, levando em conta as especificidades de cada aluno entrevistado, durante a pesquisa, e o modo com que esses estudantes vão desenvolvendo referências de leituras ao longo de sua vida escolar e de sua formação cultural. Conforme Chartier, “cada uma das ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência, cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras” (CHARTIER, 2002, p. 131).

Desse modo, conhecer o processo de interação entre os jovens leitores e a obra literária, a partir das práticas e das apropriações de leituras dos textos literários, tanto aquelas motivadas por interesse pessoal, quando o sujeito “lê para si” (REZENDE, 2013), quanto às leituras desenvolvidas em sala de aula com “fins pedagógicos”, poderia resultar em informações importantes para a resignificação do ensino de literatura e para a formação de mais jovens leitores no espaço escolar.

A força humanizadora da leitura literária

A prática da leitura tem sido defendida por inúmeros teóricos e pesquisadores da área como importante atividade capaz de estimular o pensamento e ampliar o conhecimento de mundo do sujeito leitor. Ao ler os textos literários e relacionar diferentes aspectos expressos na obra, enriquecemos nossa bagagem cultural e nos tornamos mais sensíveis às questões relacionadas à vivência humana, ao contexto social, possibilitando-nos o desenvolvimento de mecanismos de criticidade e reflexão, tanto sobre o âmbito pessoal e social quanto sobre os aspectos mais amplos da linguagem: linguístico, semântico, ético, estético e histórico-cultural.

Na definição de Antonio Candido, a literatura entendida como arte “é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (CANDIDO, 2000) e, desse modo, ao defender o poder humanizador da literatura, o autor enfatiza “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1972). Dessa forma, são evidenciadas as diferentes funções da literatura, as quais estariam relacionadas às possibilidades que a obra literária oferece aos seus leitores, conforme a bagagem cultural e conhecimento de mundo, ou seja, cada sujeito vivencia essa experiência humana de ler um texto literário e expressar sua reação ao que foi lido, o que para o autor revelaria a força humanizadora da literatura.

Candido tece considerações sobre os aspectos relacionados ao texto literário, mencionando a interessante relação que há entre o senso de realidade e o fantástico do universo literário. Tal aspecto faz com que o ser humano tenha necessidade de fantasiar, de buscar o ficcional, de encontrar algo que preencha seu vazio interior, que toque na profundidade de sua personalidade. E essa capacidade que a literatura tem de atender a esses anseios do indivíduo, de instigar sua imaginação e criatividade, o autor identifica como sendo a função psicológica da literatura:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção desta se baseia numa espécie de necessidade universal e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (CANDIDO, 1999 p. 82-83).

Segundo o autor, a fantasia faz parte do ser humano em vários momentos de sua vida, seja como projeção de conquistas futuras, de como sua vida poderia ser, seja para expandir seus pensamentos ou ultrapassando os limites da realidade, por meio da imaginação. Candido também nos chama atenção para a questão das criações ficcionais e poéticas dos textos literários e o modo como podem atuar tanto no subconsciente quanto no inconsciente do indivíduo, “[...] Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 84). Como a função da literatura está relacionada à maneira como a obra literária é recebida pelo leitor, cada uma terá um efeito diferente em cada leitor, o qual será influenciado ou não pelos sentidos que o texto literário produz e pelas sensações provocadas pela leitura de determinada obra, em um determinado contexto histórico, social e temporal.

Esse processo reflete também na função formadora da literatura que, segundo Antonio Candido, seria a possibilidade de identificar um teor formativo nos textos literários, diferente do aspecto pedagógico “oficial”, conforme o autor destaca: “[...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 84). Pressupõe, assim, a presença da plurissignificação do texto literário que transcende as instâncias do social e do cultural, suscitando a reflexão do leitor sobre as questões colocadas no texto literário sobre o mundo e as vivências humanas ali representados.

A esse respeito, vale lembrar que essa questão de que a obra literária teria a função de formar os sujeitos já foi muito discutida por estudiosos e teóricos da área. O entendimento comum aponta para o fato de que a literatura não tem a pretensão de servir como instrumento pedagógico formativo, uma vez que o valor de um texto literário está em sua produção e originalidade, cabendo a cada leitor, conforme seu repertório de leituras e conhecimento de mundo, realizar suas inferências e atribuir sentido ao que lê. Há algo que move o sujeito a buscar os textos literários, algo que resulta em diferentes estímulos que desencadeiam o interesse pela prática da leitura. São experiências vivenciadas que envolvem sentimentos, reflexões, atitudes e significações, e todas elas se configuram em trajetos singulares de leitura que vão se consolidando com o tempo e pelas experiências vivenciadas com o ato de ler.

Ao abordar o modo como nos formamos sujeitos leitores, Petit (2009) ressalta que, além da família figurar como elemento importante de estímulo e exemplo de prática de leitura, outros aspectos mais amplos influenciam nesse processo de identificação ou não com determinadas obras. Também as vivências com diferentes pessoas, amigos, parentes, e, no caso do ambiente escolar, com professores e colegas podem ser motivadores para que esses jovens despertem o interesse pela leitura e iniciem seus trajetos singulares pelo caminho da literatura.

Durante as entrevistas que realizamos, algo saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostasse de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que a “escola” tenha todos os defeitos, sempre existe um professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera (PETIT, 2009, p. 148, grifo da autora).

As entrevistas mencionadas pela pesquisadora ocorreram em bairros periféricos da França e essa referência de professor leitor que tem o poder de influenciar positivamente seus alunos a enveredarem pela leitura literária é um reconhecimento de que o professor desempenha um papel fundamental

enquanto formador de leitores. A relação que ele estabelece com os alunos, demonstrando seu conhecimento literário e propondo atividades de leitura, análise e compartilhamento de impressões sobre a obra lida, pode ser determinante para influenciá-los na prática da leitura literária.

No entanto, essa realidade não se mostrou muito presente nos dados que obtivemos com os alunos da pesquisa, os quais mostraram que, para a maioria deles, a família tem desempenhado um papel importante no estímulo e exemplo de práticas de leitura, assim como, outros fatores também contribuíram para motivá-los a ler obras literárias, como sua curiosidade ou interesse pessoal por determinado assunto, a recomendação de algum amigo ou até mesmo pela busca por novas histórias. Os depoimentos dos pesquisados revelaram que a forma como eles se apropriam das leituras que fazem está relacionada ao interesse por determinados textos literários, ao momento vivido por esses jovens, às influências de parentes e amigos leitores, bem como às possibilidades que o texto literário pode lhes oferecer (CANDIDO, 1972).

Percebemos a ausência de relatos dos pesquisados referente ao professor como leitor e incentivador da leitura literária, assim como à participação do aluno em atividades escolares que estimulassem o estudo e o compartilhamento de obras da literatura, o que poderia indicar que no espaço escolar não seriam desenvolvidas aulas de literatura significativas de modo a promover um maior envolvimento desses estudantes e despertar seu interesse para ler obras literárias.

Também não apareceu, nas falas dos alunos entrevistados, que o motivo de lerem textos literários seria por terem estudado determinado autor na escola, ou, talvez, devido a alguma atividade de estudo sobre a literatura que tenha participado em sala de aula e, por isso, teria despertado o interessado deles em aprofundar a leitura de certa obra. Tal constatação pode evidenciar que a formação leitora desses sujeitos se desenvolveu distanciada da prática

educativa, uma vez que são raras as declarações dos entrevistados sobre momentos significativos de leituras literárias realizadas no ambiente escolar, o que é lamentável, considerando o longo período de educação formal pelo qual passou esses estudantes.

Vale ressaltar que a figura do professor é essencial no processo de desenvolvimento da habilidade leitora, pois ele, como medidor e modelo leitor, conduz o ensino de literatura de forma sistematizada, com foco na formação crítica e reflexiva dos estudantes. Assim, a prática educativa direcionada a articular os conhecimentos sobre a linguagem e a multiplicidade de sentidos dos textos literários, poderiam estimular o aluno a expandir seu pensamento e a conduzir reflexões críticas sobre o texto literário, levando em conta os aspectos sociais, políticos, históricos e de representações humanas presentes na obra. Ainda Petit (2009):

Cabe aos professores fazer com que os alunos tenham uma maior familiaridade, que sintam mais confiança ao se aproximarem dos textos escritos. Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos - de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar - haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles (PETIT, 2009, p. 178).

Fica evidente a necessidade de se pensar em um ensino de literatura sistematizado que contemple a diversidade literária, buscando proporcionar aos jovens estudantes o acesso a variadas obras com diferentes estilos e época de produção de forma que contribua para ampliação do repertório de leitura e de conhecimento teórico sobre literatura e os textos. De modo geral, o recado que a autora nos deixa é de que a leitura literária é um instrumento importante de formação humana que possibilita a ligação do nosso mundo interior com o outro e pode auxiliar o sujeito leitor na compreensão das questões postas em nosso cotidiano.

Interessante observar nos relatos dos entrevistados a demonstração de que compreendem as várias possibilidades que a leitura literária oferece aos

leitores. Entre os comentários dos alunos pesquisados, estão aqueles que buscam um determinado livro literário pelo interesse no entretenimento que a obra pode lhe proporcionar. Nesse caso, seria possível pensar em estratégias educativas para que fosse trabalhada a percepção do estudante sobre o universo literário, estimulando a sensibilidade estética do texto e o contexto social expresso na obra, de modo a envolvê-lo no processo humanizador da literatura (CANDIDO, 1972). Outros alunos declararam seu interesse pelo ficcional e pela fantasia presentes em determinadas obras para estimular a imaginação. Outros disseram que leem textos literários para conhecer as representações da vida dos homens de outras épocas. De modo geral, são aspectos levantados pelos entrevistados, os quais nos dão pistas sobre a concepção que esses jovens leitores têm a respeito da literatura, a qual estaria relacionada à cultura, ao conhecimento, à criação artística e mesmo à dimensão social e pessoal desses adolescentes. Tal preferência desses estudantes nos remete à noção de cultura literária compreendida por Rouxel como “um espaço simbólico composto, às vezes, de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade” (ROUXEL, 2013, p. 68), as quais constituiriam a experiência do sujeito leitor. Para a autora,

Mais que as referências clássicas, consagradas (escolares), os leitores mencionam suas “paixões súbitas”, por obras descobertas mediante alguém próximo ou ao acaso da existência. Assim, mesmo se a “cultura literária escolar” é mencionada nesses balanços, são as leituras da esfera privada que são destacadas, o que convida a redefinir a “cultura literária” em termos de espaço simbólico pessoal, caracterizado pela heterogeneidade das referências. (ROUXEL, 2013, p. 169. grifo da autora).

Posto dessa forma, constatamos que os jovens estão se fazendo leitores a partir de seus interesses e por iniciativa própria, nesse caso, fica evidente que o ensino de literatura e a mediação do professor em sala de aula não têm contribuído para a formação literária efetiva desses estudantes. Essas leituras da esfera privada mencionadas por Rouxel (2013) seriam, na acepção de Dalvi (2013) experiências ou vivências de leitura literária e, portanto, distintas do

ensino de literatura (planejado e sistemático). Para a autora, a leitura e a vivência ou experiência de literatura, bem como seu ensino são práticas educativas interligadas, as quais devem ser garantidas no espaço escolar, com as devidas condições de serem trabalhadas pelo professor para que possa contemplar todos os aspectos de formação leitora crítica, reflexiva e humanizadora desses estudantes, de maneira contínua e sistemática.

Porém, concordamos com Rezende (2013) quando aponta que a dificuldade de promover a prática da leitura e a interação significativa dos alunos com textos literários, em sala de aula, está relacionada à “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar [...]” (REZENDE, 2013, p. 111). Também Dalvi (2013, p. 76) reafirma as considerações feitas por Cyana Maria Leahy-Dios (2000) de que “a educação literária requer mudanças nas macroestruturas do poder educacional”. Assim, para a transformação das práticas de educação literária, três aspectos são apontados por Dalvi (2013) como relevantes nesse processo: a) garantir a apropriação de ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; b) democratizar as salas de aula de literatura; e c) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura. Conforme a autora:

Partimos do princípio de que a literatura, do modo como estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos - verbais, visuais, materiais e imateriais -, inserida no munda da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar (DALVI, 2013, p. 77).

De fato, comparando os dados obtidos nas entrevistas com os alunos, percebemos, em seus depoimentos, que os estudos sobre literatura em sala de aula, durante os anos escolares, não foi uma prática constante e sistematizada e, por isso, não contribuiu para aproximar os jovens às obras literárias. Alguns

se lembraram de aulas de literatura que tiveram ao longo do ensino médio, com o propósito de estudarem os períodos literários. Para isso, o acesso à literatura se restringiria aos fragmentos das principais obras de cada época contidos no livro didático, os quais eram lidos para realização das atividades de interpretação. Um dos entrevistados relatou que sua experiência de leitura literária na escola se deu a partir de atividades, provas e trabalhos que foram realizados para obtenção de notas. Esses relatos nos dão indicativos de que é preciso buscar meios para ressignificar a leitura e o estudo de obras literárias no espaço da sala de aula. De acordo com Dalvi (2013), para cada etapa de ensino haveria uma série de atividades de literatura a serem desenvolvidas “nos espaços e tempos escolares”. A começar na educação infantil, onde a aproximação das crianças com os textos literários seria a partir das cantigas, dos poemas infantis, dos clássicos dos contos de fada. Seguindo pelo ensino fundamental anos iniciais e finais, com o acesso dos estudantes às variadas formas, gêneros e suportes de literatura, contemplando a prosa e a poesia, em um processo educativo planejado e sistematizado. Por fim, os estudos sobre a literatura seguiriam pelos três últimos anos da educação básica:

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência - e, noutra perspectiva, relativizando-o - como leitor (e, quem sabe, como produtor) (DALVI, 2013, p. 74-75).

Em se tratando das experiências de leituras literárias realizadas durante a infância e os anos cursados no ensino fundamental, os dados obtidos nas respostas dos questionários e nas entrevistas mostraram que muitos alunos foram se formando leitores no ambiente familiar, a partir do estímulo materno. Alguns alunos se lembraram de que vivenciaram momentos de compartilhamento de leituras de histórias infantis para aprenderem a ler, como é caso de uma das alunas entrevistadas que nos relatou a seguinte experiência: *“Desde pequena eu estou acostumada a ler. Minha mãe disse que eu aprendi a ler com três anos porque ela me alfabetizou em casa [...] E as motivações elas*

vão variando ao longo do tempo. Minha mãe falava que eu tinha a mente muito acelerada e ela me dava livros, ela sempre comprou” (VÊNUS¹, 17 anos).

Vênus teve sua mãe como estimuladora desse processo desde a infância, vindo a ser alfabetizada em casa e iniciando suas leituras a partir dos livros presenteados por familiares. Sua resposta aponta para uma prática de leitura constante, demonstrando que o texto literário faz parte de seu cotidiano, ainda criança. Semelhante experiência ocorre com outros alunos, os quais tiveram acesso às obras literárias durante a infância, por influência de algum adulto, o que foi decisivo para despertar o seu interesse pela leitura e, dessa forma, contribuir para sua formação leitora.

Sobre as vivências com texto literário no ensino médio, dos seis alunos que participaram da entrevista, apenas um relatou que conheceu a literatura brasileira, mas não mencionou se chegou a ler uma obra de algum autor, seus comentários ficaram restritos a nomear apenas um autor. O estudante também relata ter tido contato com alguns escritos de Fernando Pessoa, por interesse pessoal, pois queria fazer um projeto de leitura sobre o escritor português. No entanto, foram práticas de leituras realizadas fora do ambiente escolar sem a mediação do professor.

Durante as entrevistas, pelos comentários dos alunos sobre suas preferências e maneiras de interagir com as obras literárias, podemos constatar uma mudança em suas escolhas de títulos e estilos, o que pode ter sido provocada pelo amadurecimento desses sujeitos e pelo acúmulo de livros lidos. Os relatos demonstraram que esses estudantes, com o passar dos anos, foram incorporando em suas leituras, além das obras consideradas *best-sellers* (talvez pelo interesse nas tramas narrativas e na performance dos personagens), textos literários que traziam temáticas relacionadas à sociedade, às diferentes

¹ Para preservar a identidade dos alunos pesquisados, adotamos um pseudônimo escolhido por eles, seguindo o conjunto de nomes dos planetas.

situações vivenciadas pelos seres humanos. O que lhes possibilitou desenvolver a percepção sobre o valor social da obra e a estimular seu pensamento para questões culturais, morais e históricas ali presente e que ilustram o sujeito no mundo.

Como exemplificação, trazemos o comentário de um aluno que declarou o quanto se sentiu envolvido e tocado pela leitura de *O Diário de Anne Frank*², para ele, foi muito importante ter lido essa obra, pois, em suas palavras, “*você lendo atrocidades que ocorreram antes, você consegue, “né”, reforçar que não ocorram mais. Então... muito importante e muito gostoso de se ler*” (Urano, 18 anos).

Em outra entrevista, o aluno nos relatou que não leu muito nos anos iniciais do ensino médio porque não tinha biblioteca na escola e não havia atividades de leitura em sala de aula. Entretanto, alguns momentos de contato com os textos literários foram proporcionados pelas indicações de leitura de amigos que lhes emprestavam os livros, o que foi determinante para incentivá-los a buscarem outras leituras. Assim, suas experiências literárias seguiram sendo realizadas fora da sala de aula, por interesse pessoal.

Também foi mencionado por um aluno que fez a leitura de obras literárias indicadas por professores para a realização de adaptações de peças teatrais e apresentações na escola, o que lhe agradou muito pelo envolvimento da turma e pelo modo com que foram conduzidas as aulas. Nesse contexto, as leituras envolviam atividades interativas de debates e comentários sobre a obra lida, o que lhe pareceu bem interessante, mas que não foram eventos educativos tão frequentes, em sua opinião.

² FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Trad. Alves Calado. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Em suma, das experiências de leituras literárias relatadas pelos alunos pesquisados, observamos a forma com que esses leitores se apropriaram de diferentes aspectos da literatura, para além dos elementos estéticos presentes na obra. Eles demonstraram um envolvimento com o universo das narrativas, tecendo representações que envolvem a percepção sobre si, sobre as dimensões culturais, históricas e sociais do texto literário, aproximando-os, de certa maneira, dos acontecimentos do mundo. Também identificamos, em alguns relatos, o reconhecimento de que a leitura de obras literárias lhes possibilitou desenvolver maior entendimento sobre a condição do ser humano na sociedade, resultando em um importante exercício de compreensão de si e do outro e revelando a verdadeira força humanizadora da literatura (CANDIDO, 1972).

É preciso destacar, no entanto, que tais experiências com a leitura de textos literários não fazem parte da realidade de todos os jovens estudantes, pois, como mostraram os dados da pesquisa, vários fatores contribuem para esse processo formativo, o contexto familiar, social, histórico e cultural do indivíduo. Ou seja, cada pessoa carrega em si sua história singular de leitura literária (PETIT, 2009), conforme sua vivência e seu conhecimento de mundo. Por isso, defendemos que a leitura literária seja uma prática constante nas aulas de literatura do ensino médio para que possam ser ampliadas as possibilidades dos alunos de terem contato com a diversidade de obras literárias e que tenham espaço em sala de aula de compartilharem suas experiências leitoras para servirem de estímulos para outros estudantes.

Trata-se, assim, de não apenas pensarmos em estratégias pedagógicas para ressignificar o trabalho com textos literários em sala de aula e incentivar a prática de leitura, mas também de buscarmos um caminho que garanta todas as condições necessárias à escola e ao professor para que realizem um efetivo trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula, com acervo disponível na biblioteca para uso dos alunos, bem como todos os procedimentos pedagógicos que o ensino de literatura requer.

Outro ponto importante a ser considerado nesse processo educativo é incorporar às práticas de leituras literárias não somente obras representativas da literatura brasileira, consideradas cânones, mas aquelas de interesse dos alunos que fazem parte do repertório de leitura desses jovens, ou porque foram indicações de amigos ou por estarem na lista dos mais vendidos. Trata-se de desenvolver uma proposta didática para o ensino de literatura diversificada e que seja significativa para os jovens estudantes, pois a leitura de textos literários não pode representar para o aluno mais uma atividade escolar que deve ser realizada como cumprimento de uma tarefa imposta pelo professor.

Pensando nesse aspecto, trazemos como inspiração sugestões estratégicas que podem ser adaptadas nas aulas, de forma que torne mais profícuo o ensino de literatura. Desse modo, elencamos alguns princípios para o trabalho com os textos literários propostos por Dalvi (2013) e acrescentamos a eles ações educativas que poderiam ser desenvolvidas no ambiente escolar, conforme a realidade e o contexto de trabalho de cada professor.

Com isso, ao considerarmos tais estratégias, levamos em conta o pensamento de Dalvi (2013) quando enfatiza a importância de se desenvolver o ensino da língua, tendo o texto literário como “núcleo da disciplina” e, assim, reafirmamos suas determinações - “uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar” (DALVI, 2013, p. 78). Assim sendo, de acordo com as etapas da educação escolar e o momento de estudo sobre a literatura, o professor poderá adequar o seguinte princípio ao seu planejamento e finalidade do ensino:

Familiarizar os leitores com todos os gêneros (poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis - como para inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes;

Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história);

Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções (DALVI, 2013, p. 82).

Muitas das ações aqui propostas requerem que o professor planeje e faça os ajustes para que atenda às especificidades de sua turma de alunos e de seu ambiente de trabalho. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade do envolvimento da comunidade escolar para a promoção de algumas atividades e possíveis eventos, tais como: projetos de leitura literária; mural para trocas de experiências de leituras; espaço literário no horário do intervalo para os alunos compartilharem suas impressões de leitura; contação de histórias para alunos de séries diferentes; entrevistas com jovens escritores; conversa com escritor; criação de uma comunidade literária entre alunos da rede estadual.

617

Enfim, são inúmeras possibilidades educativas que podem estimular o envolvimento dos alunos e despertar seu interesse para a prática da leitura literária, cabe ao professor analisar a viabilidade de sua implementação e adequá-las a sua realidade. Sabe-se que o processo de mudança será lento, mas necessário e, como propõe Zilberman devemos “buscar alternativas de ação, que, de um lado, possibilitem uma alteração do modo como a literatura circula na escola, do outro, respondam a necessidades e problemas dos que leem obras literárias” (ZILBERMAN, 2008). Para a autora a base para o ensino de literatura adequado está no diálogo entre professor e aluno e na mediação do professor para incentivar a “interação da experiência leitora” (ZILBERMAN, 2008), no entanto tais ações não são tão simples assim,

Um ensino de literatura que se fundamente numa prática dialógica é tão utópico ou romântico quanto qualquer projeto que, hoje, se refira à educação no Brasil. As propostas que se apresentam são simultaneamente caras e baratas, realizáveis a curto e longo prazo, viáveis e complexas. Barato e rápido é trabalhar com o aluno, seja ele

criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, operando com um universo previamente dominado para abrir novos horizontes de conhecimento; caro e demorado é preparar o professor para levar a cabo essa tarefa, pois também ele foi afetado pela progressiva demolição da escola nacional (ZILBERMAN, 2008, p. 53-54).

Embora o cenário não nos pareça favorável a essas mudanças, a autora nos indica possíveis caminhos a serem percorridos, os quais seriam por meio do despertar da consciência crítica de professores e alunos para a ressignificação do ensino de literatura, em um processo de emancipação dos indivíduos, para que ocorra a libertação das falas e seja dada a visibilidade necessária para o problema e, desse modo possamos fazer chegar às instâncias gestoras do sistema educacional. Certamente, tentar entender quais são essas “condições favoráveis” necessárias para que a prática da leitura literária faça parte do cotidiano da sala de aula é medida que se impõe. No entanto, também é um desafio, uma vez que a educação literária está submetida a “imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10), além da necessidade do reconhecimento do “poder político-pedagógico da literatura” (LEAHY-DIOS, 2004) para que haja uma mudança significativa no ensino.

Considerações finais

Ao chegar ao Ensino Médio - etapa final da educação básica -, o estudante já percorreu anos de estudos, leituras e compartilhamento de aprendizagens diversas entre colegas de sala e professores. Também, pela sua idade, esse jovem, considerado sujeito social de direitos (ABRAMO, 2005), vem se constituindo enquanto sujeito leitor a partir de suas práticas de leituras, escolhidas por interesse pessoal e pelas leituras realizadas no ambiente escolar, por indicação de professores ou para cumprimento de deveres escolares. Cada aluno, a sua maneira, vai se relacionando com os textos literários e se apropriando dessas leituras com maior ou menor intensidade. Sabemos,

também, que os estímulos externos, como o incentivo da família, as indicações de amigos e a mediação eficaz do professor, podem contribuir significativamente para despertar o interesse desse jovem por determinadas leituras literárias.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a pesquisa de mestrado com intuito de conhecer as experiências de leituras literárias vivenciadas pelos alunos da terceira série do ensino médio de uma escola pública estadual no município de Vila Velha, no Espírito Santo. Assim, pudemos verificar nos depoimentos dos alunos entrevistados, que suas lembranças de práticas de leituras literárias em sala de aula são bem reduzidas, desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Médio. Poderíamos pensar que, talvez, a falta de relatos dessas práticas, ainda na fase mais infantil e pré-adolescente, seria pelo tempo que já se passou e, por isso, não se recordam de tais atividades desenvolvidas na escola. No entanto, alguns puxaram da memória poucas experiências de leituras literárias vivenciadas ao longo dos anos escolares, as quais foram significativas, mas não causaram forte influência sobre o seu interesse pela literatura.

Quando perguntados sobre suas experiências de leituras literárias realizadas especificamente no Ensino Médio, constatou-se que a maneira com que foram conduzidas atividades escolares de literatura no espaço da sala de aula não promoveram um efeito positivo sobre os textos literários para esses estudantes e, por isso, não resultaram em lembranças de práticas literárias interessantes. Alguns alunos declararam terem conhecido a literatura brasileira no Ensino Médio, mas não houve um processo de mediação do professor para conduzir possíveis leituras de obras literárias, ficando para aprendizagem apenas um panorama da história da literatura e breve biografia sobre os principais escritores da época.

Os dados obtidos, por meio da entrevista, revelaram que os estudantes pesquisados estabelecem variadas formas de representações das leituras

literárias realizadas, conforme seu interesse, seu repertório cultural e intencionalidade com o texto lido. Porém, essas práticas de leituras se desenvolvem distanciadas das práticas educativas, pois não há o compartilhamento dessas experiências literárias em sala de aula, segundo o relato desses alunos. Vale ressaltar que, a própria organização dos conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados no ensino médio, em que o mesmo professor tem que trabalhar literatura, gramática e redação, nem sempre há tempo suficiente para a prática da leitura literária e o efetivo estudo literário.

A esse respeito, cabe retomar as considerações da pesquisadora Neide Rezende sobre “a concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona os programas dos cursos de Letras e de Licenciatura em Letras” (REZENDE, 2013, p. 16), pois tanto a Universidade, o livro didático, quanto os documentos oficiais e direcionamentos das Secretarias de Educação modelam a prática docente. Por isso, precisamos compreender quais seriam as condições materiais, históricas e políticas norteadoras do trabalho do professor, em sala de aula, para entendermos o que tem dificultado o ensino da literatura, as práticas e as mediações de leituras literárias dos estudantes.

Por meio da fala desses estudantes a respeito de suas experiências de leitura, observamos que há uma percepção sobre o valor social da obra literária e os aspectos referentes à representação da vida humana. Identificou-se também, nos depoimentos desses jovens, o reconhecimento de que, por meio das leituras realizadas, eles despertaram o olhar para questões relacionadas às diferenças sociais, aos acontecimentos históricos que atravessam as narrativas literárias e aos problemas de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e isso é algo positivo.

Porém, são situações pontuais e muito pequenas diante do universo de jovens estudantes que passam pela escola pública, muitas vezes sem terem a oportunidade de acesso à obra literária. Essas experiências de vivências com

textos literários merecem ser multiplicadas e compartilhadas no ambiente escolar para que outros estudantes, que ainda não despertaram o interesse pela literatura, tenham a oportunidade de adentrar ao universo literário.

Para isso, é necessário garantir ao professor espaço-tempo escolar para que conduza o ensino de literatura, de maneira dialógica, mediando a prática social da leitura, articulando os conhecimentos literários aos aspectos históricos, culturais e formais da linguagem. Em outras palavras, é partilhando as experiências de leitura da obra literária, entre professor e aluno leitores, de maneira planejada e sistematizada, que se desenvolve uma formação humanizadora. Nas palavras da professora e pesquisadora Letícia,

a leitura compartilhada reafirma a natureza social da literatura e a importância de práticas leitoras que dialoguem com o contexto social mais amplo e alcancem sujeitos leitores em suas especificidades, em seus diferentes cenários e na sua diversidade de experiências, opiniões, valores e crenças que os inserem nos variados cenários sociais (CARVALHO, 2016, p. 50).

621

A troca que existe quando aluno e professor compartilham suas impressões de leitura possibilita a constituição de novas significações e reflexões sobre o texto literário, o que estimula a percepção do estudante para outras instâncias para além da narrativa.

Desse modo, encerramos nossas considerações, reafirmando nosso compromisso de continuarmos defendendo a importância do ensino da literatura para a formação social dos jovens estudantes, pois acreditamos na força humanizadora e transformadora da prática da leitura literária e, por isso, seguiremos lutando para que os textos literários sejam reconhecidos e façam parte efetivamente do processo de ensino da literatura na escola.

Referências

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: Remate de Males. Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p. 81-90. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. *Literatura e sociedade*. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CARVALHO, Leticia Queiroz. O ensino da língua e a leitura compartilhada ecos na sala de aula da experiência da gravação de livros falados para o leitor privado de visão. *Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco*, ISSN 2316-7297 - Volume 05, Número 01, p. 47-57, 2016. Disponível em: <https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/506>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. In: CHARTIER, Roger (Org.). Roger Chartier: Do livro à leitura. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DALVI, Maria Amélia. *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, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013 p. 67-112.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como metáfora social - desvios e rumos*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: 2. ed. Editora 34, 2009.

REZENDE, Neide de. *Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas*. São Paulo, Estudos Avançados n. 93, 2018, p. 93-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0093.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Neide; DALVI, Maria Amélia. *Ensino de Literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?* DLCV, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, jul/dez/ 2011.

_____, Neide. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 16.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. *Revista Criação e Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaocritica>. Acesso em 07 set. 2018.

_____; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008.