



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

**LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DISCUSSÕES E INSERÇÕES DO PENSAMENTO DE ANTONIO CANDIDO**

**LITERARY READING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL:
DISCUSSIONS AND INSERTIONS OF ANTONIO CANDIDO'S THINKING**

Hildenia Onias de Sousa
hildeniaonias@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Daniela Maria Segabinazi
dani.segabinazi@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resumo: Este trabalho discorre sobre leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. As noções de recepção e de efeito aqui veiculadas estão ligadas às formulações de Jauss (1979) e Iser (1979). Além deles, busca-se embasamento em pressupostos teóricos e metodológicos, cujo percurso foi perpassado por leituras de textos de Candido (1999, 2004, 2006), Santos (2009), Solé (1998), Segabinazi (2011 e 2015), Girotto e Souza (2010), Dalvi (2013), dentre outras.

Palavras-chave: Leitura literária. Livro didático. Formação de leitor. Antonio Candido.

Abstract: This work discusses literary reading in the final years of elementary school. The notions of reception and effect broadcasted here are linked to the formulations of Jauss (1979) and Iser (1979). In addition, we seek to base on theoretical and methodological assumptions, whose path was permeated by readings of texts Candido (1999, 2004), 2006), Santos (2009), Solé (1998), Segabinazi (2011 and 2015), Girotto and Souza (2010), Dalvi (2013), among others, are used.

Keywords: Literary reading. Textbook. Reader training. Antonio Candido.



1. Considerações iniciais

Consideramos que ler um texto literário, de modo a atribuir-lhe sentido, mobiliza muitas competências e habilidades do leitor e presume o uso de estratégias de leitura, as quais devem ser articuladas pelo professor.

O professor da educação básica, com uma considerável caminhada, poderá perceber que um dos mecanismos que mobilizam a leitura para que se efetive o processo de compreensão na relação leitor-texto é o conhecimento prévio, cujas inserções no texto são responsáveis pelo preenchimento de vazios.¹ Esses pressupostos acionam as teorias de recepção e de efeito. A primeira faz referência à recepção coletiva da obra literária, e a segunda centraliza os estudos no leitor individual². Restringindo-nos ao leitor individual, pensado pela segunda teoria, e pensando nos desdobramentos da teoria do efeito estético, trazemos para essa discussão questões relacionadas à formação do leitor de literatura.

Para formar leitores na escola, especialmente leitores do texto literário, é imprescindível pensar o aluno como sujeito, cujas operações cognitivas são mobilizadas no processo de leitura. A rigor, o leitor pensado pelo estudioso do efeito estético não tem existência materializada em uma pessoa, concretamente. Ele (o leitor) é, pois, a própria estrutura textual, isto é, o leitor está implícito nas estruturas textuais.³

Pensemos, dessa maneira, que quem dá vida e sentido às estruturas textuais é o leitor real (de carne e osso). É ele que, aceitando a implicitude, põe-se a ler e interpretar o que ler. Nesse sentido, mobilizar estratégias de leitura é antes de tudo pensar nesse leitor real, sobretudo, quando tratamos de estudantes, leitores em formação. No texto “Estratégias de leitura: para ensinar

¹ GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 51.

² SANTOS, 2009, p. 23.

³ ISER, 1979, p. 79.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

alunos a compreenderem o que leem”, as estudiosas afirmam:

Segundo Pressley (2002), a leitura de palavras por crianças e adolescentes deve ser fluente, sendo que a maioria das palavras é reconhecida rapidamente e não meramente decodificada. Isto é importante porque reconhecer e compreender uma palavra depende da memória do leitor, a qual armazena seu conhecimento prévio. Neste sentido, se o aluno não é fluente em reconhecer e entender as palavras, parte da sua memória será utilizada na decodificação. *Assim, o leitor não fluente pensa sobre o som das letras individuais e em suas combinações, enquanto tenta compreendê-las.* Nesse caso, não sobra muita memória para o exercício da compreensão. Sinteticamente depreendemos que, para compreender as palavras do texto, o sujeito-leitor ativa o seu conhecimento prévio.⁴

Concordamos com as autoras ao corroborarem a importância do conhecimento prévio, assim como quando, ancoradas nas formulações do teórico citado por elas, apontam que a memória do leitor não fluente tem como foco *pensar sobre o som das letras e suas combinações.*

A respeito disso, percebemos na realidade cotidiana da sala de aula que muitos alunos (dos anos finais do ensino fundamental) não são leitores fluentes e investem muito tempo tentando decodificar as letras, juntar as sílabas e formar palavras. Ademais, não é raro encontrarmos no ensino fundamental alunos com grandes dificuldades de realizar o processo de decodificação. Uma vez feita essa decodificação, realmente, pouco ou nada lhe sobra para empenhar-se na compreensão do texto. Nessa perspectiva, entendemos que o aluno que chega aos anos finais do ensino fundamental deveria estar apto a ler com fluência de modo a ser capaz de fazer o exercício da compreensão dos sentidos que o texto põe em circulação, assim como de fazer inferências e associações a outros textos a outros conhecimentos de mundo. Ora, entendemos que o conhecimento prévio é adquirido majoritariamente pela leitura de textos escritos. Então, se essa leitura não acontece, a prática de interpretar e de atribuir sentidos fica bastante

⁴ GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 49.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

comprometida.

1. Os impasses da formação do leitor de literatura e as possibilidades de inserção do pensamento de Antonio Candido

Quando falamos em texto literário, sobremaneira, precisamos acionar nossos conhecimentos prévios e também trabalhá-los na perspectiva das estratégias de leitura com nosso aluno. Diante da constatação da ausência de tais conhecimentos nos perguntamos: Por que boa parte dos alunos “leem” e afirmam que não entenderam? Por que ao pedirmos para reler com atenção eles continuam afirmando que não entenderam? Por que a leitura do texto literário ainda é rejeitada? Por que o uso dos aspectos conotativos da linguagem revela-se como entrave para a compreensão do texto literário? Por que há tanta dificuldade de sair do plano denotativo da linguagem?

Há muito tempo buscamos respostas para tais perguntas. E, se não temos respostas cabais, pelo menos podemos pontuar algumas suposições. Uma delas é que, talvez, a preocupação nos anos iniciais em ensinar a ler e a escrever não seja acompanhada do exercício da fabulação, de forma que esse aluno convive pouco com a formação de um imaginário coletivo ou com a possibilidade de vazão desse imaginário. Por outro lado, pensamos que ao ouvir professores, esses que atuam nesse nível de educação, tomamos conhecimento de relatos referentes à contação de histórias, ao trabalho com a oralidade, ao incentivo a dar asas à imaginação etc. Outra questão a se pensar é: até que ponto a influência dos espaços digitais atuam como promotores de formação de leitor ou acabam, haja vista a rapidez e a facilidade em encontrar tudo pronto por minar a capacidade de ser trabalhada a paciência para pensar; o tempo para ler e reler; o tempo de escuta? Em meio a esse contexto controverso, recorreremos ao texto “O direito à literatura”, e a forma peculiar como o seu autor compreende a literatura.

Falemos, pois, da noção de fabulação e de humanização apresentada no



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

referido texto.⁵ A composição é escrita em 1988, não obstante não perdeu seu status de importância na crítica literária, seja pela consistência do conteúdo, seja pelo fato de pensar o ato de fabulação como um processo inerente ao ser humano e a humanização como algo possível ao indivíduo que tem um efetivo contato com a literatura.

Nele, após fazer uma reflexão sobre os direitos humanos, o crítico afirma que a concepção de literatura por ele assumida é bastante abrangente: “Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura.”.⁶ Na esteira de suas discussões, o autor afirma que nenhum ser humano é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem que, em algum momento, se entregue ao universo de fabulação. Isso é facilmente constatado no nosso dia a dia. Portanto, o fazer do professor da educação básica pode se amparar nessa contribuição do estudioso citado para o processo de formação de leitor do texto literário. Dessa forma, continuar promovendo a alimentação desse imaginário pode ser uma porta de entrada para a formação do leitor de literatura no chão da escola.

À guisa do que afirmamos, é curioso ver que não obstante o trabalho que possa ser feito com o desenvolvimento do imaginário do aluno nos anos iniciais, com o universo de fabulação, este mesmo aluno ao chegar nos anos finais tenha se desvinculado tanto desse universo. Embora consideremos as mudanças pelas quais os sujeitos passam no período da adolescência e atentemos para a necessidade de que a inserção de leituras com temas do interesse deles é extremamente necessária, não é difícil constatar que a recepção à leitura literária nem sempre é favorável às expectativas do professor.

Consideradas as devidas proporções das limitações do professor (tanto as lacunares advindas da sua formação inicial, como aquelas impostas pelo

⁵ CANDIDO, 2004, p. 174.

⁶ CANDIDO, 2004, p. 174.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

ambiente escolar) é importante frisar que, geralmente, nossas experiências como professores nem sempre coadunam com a nossa prática de pesquisadores. Podemos desenvolver bem uma pesquisa com alunos e professores de uma escola por ocasião de um trabalho de grau e, no entanto, na nossa prática docente, encontrarmos dificuldades para a formação do leitor do texto literário. As práticas de leitura do texto literário na escola - por ocasião de uma pesquisa – ou de projetos de fomento à leitura diferem da rotina do professor. Afirmamos isso com base em nossas experiências como pesquisadoras e professoras.

A recepção dos alunos a um determinado texto literário pode ser diferente, dependendo do lugar em que o professor esteja. Nos dois casos, ainda que se tenha o mesmo professor, a recepção tende a ser diferente, dadas as circunstâncias que envolvem os dois processos. O pesquisador está em sala em momentos pontuais e com todo o aparato para “seduzir” o aluno para aquela leitura. O professor de Português está na escola para dar conta de práticas de linguagem como oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, como prevê a Base Comum Curricular Nacional - BNCC.⁷

A constatação de que nem sempre conseguimos o sucesso daquilo que planejamos atualiza-se nos dias atuais, sobretudo, quando consideramos a nossa inserção em um mundo cada vez mais tomado pela cultura digital e por uma obsolescência precoce de bens de consumo. Nessa perspectiva, os bens simbólicos passam a ter uma importância mais restrita e a literatura é penalizada em detrimento do que se possa considerar mais importante ser estudado na escola. Contudo, é importante considerarmos que os avanços na formação de leitor na escola são lentos, pontuais e, ainda, distantes do que propõem os documentos oficiais e os estudos acadêmicos sobre a relação literatura e ensino, educação literária, dentre outras terminologias atinentes ao tema.

Tentamos pôr em voga as discussões feitas ao longo dos últimos quinze

⁷ BRASIL, 2017, p. 71.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

anos acerca da leitura do texto literário na escola. Dentre os aspectos que permeiam tais discussões, consideramos alguns pontos cruciais para que se tenha êxito em uma aula de literatura na educação básica, principalmente nos anos finais do ensino fundamental: o professor precisa ser leitor do texto literário, bem como é imprescindível que tenha um repertório de leituras e de experiências de fruição com os textos que leva para a sala de aula; e outra questão é o planejamento da aula, sendo esse primordial. Isso talvez soe como lugar-comum, porém, é preciso que a leitura e o planejamento efetivo façam parte da rotina do professor formador de leitor do texto literário.

Existe um repertório muito vasto de publicações no Brasil sobre formação do leitor, formação do leitor de literatura, especificamente. Nesse contexto, o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – nos finais dos anos noventa deu um impulso, pelo menos no que diz respeito às tentativas de o professor repensar a sua prática. Ainda que não dê conta do texto literário em suas especificidades, os gêneros literários compareceram no documento, mas a abordagem feita coloca a literatura no bojo dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, sem atinar para as especificidades do texto literário.

Apesar disso, não se pode negar que o documento teve certo impacto na formação dos professores e foi elemento propulsor para que surgissem bons trabalhos com críticas, assim como sugestões para a prática da leitura literária na escola, a partir das lacunas do próprio documento. Não obstante, é preciso considerar que a leitura literária na escola é, por natureza, escolarizada.

Nos últimos anos, alguns estudos discorreram muito bem sobre esse assunto e nos deram uma singular contribuição para que pudéssemos ver que aquilo que entra na escola é inevitavelmente escolarizado⁸, a exemplo do recorte do texto literário para o livro didático. Guardadas as devidas proporções dos processos de escolarização da leitura literária, há de se convir que o trabalho com a leitura literária na escola é bastante desafiador e exige do professor uma

⁸ SOARES, 2003, p. 22.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

formação leitora mais comprometida.

A tônica atual incide sobre a já citada BNCC, a qual passou a vigorar em dezembro de 2017. O novo documento prevê o ensino de literatura no âmbito do *Campo artístico-literário*:

Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura- e da arte em geral- possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.⁹

A BNCC esquematiza um percurso para o estudo do texto literário, considerando, possivelmente, toda a crítica feita por pesquisadores sobre o ensino de literatura na escola. Vemos, desse modo, que não há lugar para o uso do texto literário como pretexto para localização de informações do campo metalinguístico, como foi muito recorrente nas últimas décadas, havendo, entretanto, uma preocupação de não se incorrer mais na falha de tratar o texto literário como os outros gêneros da esfera discursiva. Na proposta do documento, o foco do estudo do texto literário na escola é, portanto, o exercício da fruição, a formação contínua do leitor literário, a observância ao caráter estético da literatura.

O texto retoma a “velha” e boa discussão do ensaio a que nos referimos anteriormente, no qual o crítico reverbera a função *humanizadora* dessa arte e a põe num patamar de direito tão importante quanto o direito à moradia, à alimentação, dentre outros. O usufruto da função *humanizadora, transformadora e*

⁹ BRASIL, 2017, p. 136.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

mobilizadora, segundo o documento, é garantida pela fruição estética. Tal postura coaduna com as formulações sobre a função humanizadora da literatura. Ao passo que a fruição estética se daria pela apreciação dos textos em seus aspectos – no caso da narrativa- referentes a espaço, tempo, personagens, posição do narrador, polifonia. Especialmente no caso do tratamento que é dado à narrativa literária, para que se consiga o objetivo da fruição estética, convém lembrar que nos parece um descompasso formar um *leitor-fruidor*, a partir de categorias narrativas como as apontadas pelo documento.

Provavelmente, um aluno que ler uma narrativa literária na escola com o objetivo de “exercitar” a fruição, a depender da mediação do professor, não vai precisar saber dessas nomenclaturas, pelo menos em primeiro plano. Ele pode ter envolvimento com o texto, posicionar-se sobre determinado personagem, reconhecer que a história foi contada pela pessoa que a vivenciou ou não, associar acontecimentos da história às suas experiências de vida, ou experiências de pessoas que ele conhece. Contudo, ao tratar da poesia, a proposta do documento nos parece mais congruente com o objetivo da fruição:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentidos produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, construída de processos metafóricos e metonímicos, muito presente na linguagem poética.¹⁰

Partimos do pressuposto de que a linguagem literária, uma vez diferenciada de outras construções textuais, já carrega consigo efeitos de sentido que devem ser percebidos de forma diferenciada. E, nessa esfera de percepção, deve ser colocada para o aluno como texto diferenciado. A título de exemplo, tanto os poemas como as narrativas literárias podem ser percebidos em esfera de construção de sentidos. Sendo assim, seria incorrer numa visão bastante estruturalista ver o texto, primeiramente em seus aspectos tradicionalmente

¹⁰ BRASIL, 2017, p. 136.



categorizados: narrador, personagem, tempo, espaço.

Sabemos que a construção da obra literária revela-se em grande potencial de humanização¹¹. Entenda-se aqui a humanização não simplesmente como um processo de sensibilidade, mas também como o *exercício da reflexão, aquisição do saber*. Além disso, a questão da humanização não é um processo passivo, não se trata de usar a literatura para formar o homem em determinados parâmetros e condutas¹². Desse modo, “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, logo, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e de boa conduta.”¹³. Cientes disso, não podemos resvalar-nos nos mesmos equívocos de restringir a literariedade de um texto a seus elementos estruturais.

2. O professor formador de leitor e o lugar do livro didático

Sabe-se que o ensino de língua portuguesa, por muitas décadas, acoplou em suas bases o pretense ensino de literatura que, até hoje, é atravessado por uma relação mal resolvida, em cujas intercessões reiteradamente acabam por sacrificar o ensino desta última em detrimento da primeira. Dentre os aspectos apontados pelos estudos atinentes ao ensino de literatura e à formação do leitor, em linhas gerais, o livro didático (LD) comparece muito mais como um obstáculo nessa formação do que propriamente como um espaço que, de alguma forma, pudesse contribuir para a formação desse leitor, ou seja, como “um espaço de rasuras.”¹⁴

Na esteira de alguns estudos sobre a leitura literária na escola, iremos discorrer acerca de posições críticas a respeito do ensino de literatura, fazendo-se um link com o LD, como possível espaço de engessamento ou de *rasuras*, já que,

¹¹ CANDIDO, 2004, p.177.

¹² CANDIDO, 1999, p. 84.

¹³ CANDIDO, 1999, p. 84.

¹⁴ DALVI, 2013, p. 136.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

nas duas possibilidades, vamos encontrá-lo em um papel de destaque na escola. Acreditamos que a formação do leitor na escola, para efeito de um uso adequado ou de um uso equivocado (pelo professor), passa inevitavelmente pelo LD. Nesse contexto, a respeito do uso do livro didático, podemos ver que:

Mesmo sendo alvo de muitas críticas nos últimos anos, não é possível simplesmente descartá-lo, em virtude da herança cultural e mesmo do seu papel junto a muitos docentes que veem nele a muleta que sustenta seu fazer pedagógico, acompanhando-o – fiéis seguidores – do princípio ao fim e, ao contrário do que se diz, reiterando Geraldi (1997), não é o professor que adota o LD; mas, o professor é adotado pelo LD, devido a uma série de fatores, tais como: as facilidades que o LD proporciona, a escassez de materiais didáticos, falta de uma política de formação adequada.¹⁵

Nessa discussão, observamos o assentimento quanto à herança cultural do livro didático nas escolas brasileiras, bem como o reconhecimento de que o LD é alvo de muitas críticas. A pesquisadora corrobora essas críticas, de forma contumaz. Porém, o que mais nos impressiona é a metáfora usada na referida citação: “muleta que sustenta seu fazer pedagógico”. A nosso ver, há um olhar depreciativo para a figura do professor, que também nos dá o direito de fazer uma inserção metafórica. Ora, se o LD é a muleta do professor, entendemos que na visão da autora esse professor encontra-se completamente desamparado no ofício de andar com as próprias pernas, no que tange ao seu fazer pedagógico.

Em nossa concepção, aceitar passivamente essa visão sobre o professor é desconsiderar, por exemplo, que os PCNs nada impactaram no fazer do professor. Em razão disso, acreditamos que essa visão carece ser repensada, pois suscita um pensamento totalitário em relação ao professor e o uso do LD. Além disso, nessa linha de pensamento, desconsidera-se que muitas escolas públicas tiveram intervenções dos estados e municípios no que diz respeito aos PCNs, ou seja, no tocante à contribuição desse documento oficial, no início dos anos dois mil. Outrossim, houve uma preocupação da própria universidade

¹⁵ OTA, 2009, p. 214.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

enquanto lugar de formação inicial de professores, tanto nas questões de publicações científicas, como em cursos destinados à formação continuada desses professores. Não vamos listar nenhuma publicação, mas vamos lembrar que a primeira década do século XXI foi marcada por um processo de revisão e de reestruturação tanto das obras didáticas enquanto política governamental, quanto da formação do professor. Destarte, ainda que na Educação as mudanças aconteçam de forma morosa, há de se convir que elas aconteceram e continuam acontecendo.

É interessante ainda chamar a atenção para a reiteração que a pesquisadora faz ao discurso de que não é o professor que adota o LD, mas o professor que é adotado pelo LD. Consideramos que essa visão é estigmatizada e estereotipada e anula o professor enquanto sujeito de sua prática. Nela, fora do LD não há professor, o que existiria seria uma espécie de ser que manipula passivamente uma obra didática e não é capaz, sequer, de redirecionar uma atividade proposta no referido suporte/gênero textual. Seria, nessa concepção, completamente impossível pensar o professor como sujeito formador de leitor de quaisquer textos, muito menos do texto literário, que requer o preenchimento de vazios, deixados pelas estruturas textuais, preenchimento esse que é feito na relação com um leitor, que quanto mais conhecimento prévio tenha, melhor fará inferências textuais e associações extratextuais.

Sabemos que o LD é mais rechaçado por alguns críticos do que por outros. Há aqueles que igualmente veem suas limitações, no entanto, além de mostrar os problemas, sentem-se corresponsáveis no que diz respeito à visão de que os professores que temos nas escolas, hoje, foram formados nas Universidades, portanto, as suas práticas dizem muito sobre as suas formações. Damos destaque, nesse âmbito, aos trabalhos das professoras e pesquisadoras Maria Amélia Dalvi (UFES) e Daniela Maria Segabinazi (UFPB). Ambas as pesquisadoras demonstram acentuada preocupação com a educação literária, leitura literária e com as práticas docentes na educação básica. Discutindo sobre as relações entre



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

literatura e escola, em seu artigo “Literatura e educação básica: propostas, concepções, a primeira afirma:

Como já afirmamos em outros espaços-tempos, não queremos pressupor a demonização do livro didático, pois entendemos que, como apontou Circe Bittencourt (2008), o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e de literatura – pode ser apropriado ativamente, estimulando a autonomia do leitor e a consciência crítica de que toda leitura é uma negociação entre sua subjetividade e as coletividades em que toma parte.¹⁶

Os usos e apropriações das obras didáticas na escola, ao mesmo tempo em que podem limitar a formação do aluno e o fazer do professor, podem também se apresentar como um espaço de reflexão sobre a obra e o uso que dela se faz. Desta feita, faz-se necessário que esse professor tenha um bom aparato teórico-metodológico que lhe permita ir além do que propõe os autores de tais livros, haja vista que a interpretação da obra literária não pode se limitar a uma única visão ou à orientação teórica seguida pelos autores, mesmo porque uma obra literária permite que se possa analisá-la por diferentes recortes e orientações. Por essa razão, a teoria e a crítica literária merecem especial atenção do professor leitor e formador de leitores. É válido ressaltar que todos os documentos oficiais que regem a educação estão amparados em uma teoria e/ou teorias, assim identicamente os modos de se ler o texto literário na escola também estão.

Não podemos prescindir das críticas advindas da academia, uma vez que elas são necessárias para que equívocos da prática docente sejam revistos. O que defendemos é que haja certo alinhamento e compasso nas relações entre escola e universidade. É necessário que, em primeiro lugar, elas (as relações) usem existir em um alargamento que suplante a necessária estada temporal de

¹⁶ DALVI, 2013, p. 136.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

um estagiário do curso de Letras na escola e, ao invés de o estágio supervisionado ser uma prática inócua, possa se tornar um motivo de aproximação progressiva entre escola e universidade, a fim de que avancemos no que concerne à velha discussão de que aquilo que se estuda na Universidade está muito distante da prática em sala de aula. Isso, inclusive, demanda contrapartidas por parte da Academia. Em vista disso, urge a necessidade de se diminuir as distâncias entre escola e universidade e vice-versa.

Nesse contexto de alinhamento entre teoria e prática, entre academia e escola, podemos apontar com visão promissora o trabalho da professora e pesquisadora Daniela Segabinazi. A pesquisadora tem demonstrado bastante empenho em contribuir para inserções de mudanças no tocante à prática da leitura literária na escola. Em suas pesquisas, reitera a preocupação com a ausência da literatura no ambiente escolar, em especial no ensino fundamental. Com base em relatórios feitos por alunos estagiários do curso Letras/Português, assegura que:

[...] a precária formação do leitor decorre das concepções e metodologias utilizadas pelo professor, além da própria falta de leitura do docente (por sua vez também não leitor). Geralmente, constatamos o uso exclusivo do (LD) para a atividade leitora, homogeneizando e restringindo o leitor à interpretação reducionista do texto, por isso quanto mais literal for a resposta aos questionamentos do texto, melhor. Isso explica o motivo da rejeição dos alunos à leitura, afinal as atividades propostas no LD são regulares e fixas, evidenciando a mesmice e mecanicidade para responder tais questões diariamente; além do mais a atividade não é privilégio da leitura literária, pois em todos os livros didáticos, de todas as áreas, usa-se do mesmo expediente.

17

No excerto acima, podemos observar que a autora enumera uma série de fatores que contribuem para a ausência da leitura literária na escola: “precária formação do leitor; concepções e metodologias utilizadas pelo professor; falta de

¹⁷ SEGABINAZI, 2015, p. 23, grifos nossos.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

leitura do docente; as atividades propostas no LD são regulares e fixas, evidenciando a mesmice e a mecanicidade para responder tais questões diariamente”. Poderíamos apontar a falta de leitura do professor como o maior problema dentre os citados. Talvez, o problema gerador de todos os outros, partindo-se do pressuposto de que o professor que se dispõe a ser leitor, o é desde a leitura de textos teóricos até a leitura de textos literários. Dessa maneira, o exercício pleno da atividade leitora do professor é essencial para que ele seja primeiramente professor.

É bem verdade que o livro didático traz atividades regulares e enfadonhas, para o aluno e para o professor. Muitas das vezes, nem mesmo o professor consegue lidar com essa realidade de ser afetado pelo ranço da rotina do LD: sempre a mesma sequência, o mesmo formato de abordagem. Imagine-se ver esse formato de abordagem todos os dias em uma sequência de livros (6º ao 9º ano, por exemplo). É exatamente nesse ponto que vemos a necessidade de o professor sair da possível obrigação de vencer todas as atividades do livro e fazer uma ruptura com a linearidade no LD. Isso pode ser feito no início do ano letivo, quando elegemos o que vamos trabalhar e como vamos trabalhar. Ora, uma vez que o LD é uma ferramenta de apoio, ele deve entrar no nosso planejamento como uma ferramenta de apoio.

Pensamos que se o professor só trabalha com o LD, há algo de errado. Na pior das hipóteses, não deve ter feito um planejamento adequado, que elegesse prioridades de ensino, que contemplasse vários eixos de aprendizagem. E isso pode acontecer com maior frequência do que imaginamos, a depender não só do professor, mas da gestão da escola no que concerne à hierarquia dentro da rede a que está vinculada.

Assim sendo, corroboramos que o trabalho com o texto literário na escola é bastante desafiador e exige um esforço contínuo do professor, demandando-lhe leituras teóricas, discussão de metodologias, revisão de sua prática. Um caminho para se mudar os equívocos é entender que não somos autossuficientes. O



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

professor de Português não é aquele que sabe tudo do seu objeto de ensino, não é aquele que pode julgar prescindível a contribuição de um estagiário do curso de Letras, por exemplo. Pequenas aberturas para o diálogo entre universidade e escola podem ser o começo de grandes mudanças.

3. Considerações finais

A nossa percepção acerca da literatura e de seu ensino tem intersecções das nossas leituras de textos do importante crítico Antonio Candido, sobretudo, de suas discussões sobre a função social da literatura.

As discussões feitas neste trabalho foram todas perpassadas também por nossas experiências como professoras e como leitoras do texto literário. Nessa perspectiva, problematizamos algumas questões sobre a presença/ausência da literatura na escola, enfatizando o papel do professor na formação do leitor de literatura. Concordamos e discordamos (em parte) com algumas posições críticas feitas acerca da figura do professor e de sua atuação meramente passiva frente às demandas de formação de leitor na escola, assim como do uso do livro didático.

Colocamos o livro didático na pauta dessas discussões por entender que sua presença na escola não pode ser esquecida, tanto nas suas limitações quanto nas possibilidades de contribuição para a formação do leitor. Pensamos que essa ferramenta pedagógica não deve ser “a muleta” do professor, ou, sequer, deve ser o único recurso usado em sala de aula. Não prescindindo do seu uso, acreditamos em uma apropriação mais consciente desse material, por parte do professor. Entretanto, reconhecemos que o apego exacerbado ao livro didático ainda constitui um problema na prática docente e um entrave para a formação do leitor.

De fato, convivemos com a dificuldade de dar à leitura literária o status que ela deve ter dentro do campo de formação dos sujeitos. Todavia, pensar em



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

estratégias, testá-las em sala de aula, ainda é o melhor caminho para se ensinar a ler/compreender o texto literário em suas especificidades.

Visualizamos a importância de o professor (que pretende ser um formador de leitor de literatura) entender claramente os conceitos de recepção e de efeito. Igualmente importante é se permitir fazer interdisciplinaridade com as teorias que se trabalha na Pedagogia e na Psicologia. Essas interseções só tendem a contribuir para um melhor trabalho do professor.

Amparar-se em teorias da recepção e teorias cognitivas da leitura é um caminho bastante promissor para o professor que pretende ser um mediador de leitura literária, haja vista que ela traz uma significativa contribuição, principalmente no que tange ao alargamento das concepções sobre efeito estético. As referidas teorias em interface com a teoria do efeito estético fornecem subsídios para que se analise “as condições emocionais e cognitivas, do leitor (real) da perspectiva iseriana. “Denominamos de condições emocionais, aquelas intimamente associadas à cognição, como, por exemplo, motivação para o ato de ler e apego às representações formuladas.”¹⁸.

Em síntese, a leitura do texto literário na escola requer do professor muito mais que o conhecimento de teorias. É necessário ser leitor desse texto, compartilhar suas experiências de leitura, assumir uma atitude de leitor no momento, no processo de execução de estratégias de leitura. Nessa acepção, o professor deixa de ser visto como uma pessoa que manda ler, mas não ler, impõe a leitura, alegando que deve ser feita porque é importante, porque para se escrever bem, é preciso ler. Arriscamos dizer que essa postura, como tentativa de formar leitores, talvez nunca tenha funcionado na escola. Um professor que influencia seus alunos a partir de suas experiências de leitura tem mais chance de conseguir abertura para convencer esse aluno de que ler literatura é importante e necessária para o nosso crescimento, pois a criticidade e a criatividade humana são potencializadas num indivíduo que ler literatura.

¹⁸ SANTOS, 2009, p. 37.



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 de agosto de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. 5 ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES. Vitória, ES. A.10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

GIROTTO, CGGS; SOUZA, Renata Junqueira de. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2 ed. Revista e ampliada. Seleção e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. 2 ed. Revista e ampliada. Seleção e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos. Teoria do efeito estético e teoria



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

histórico-cultural: o leitor como interface. Recife: Bagaço, 2009. (Coleção Teses).

SEGABINAZI, Daniela Maria. Leituras nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio? In: FRANCELINO, Pedro Farias. SEGABINAZI, Daniela Maria. Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Aula de literatura: o imaginário coletivo sobre minorias e gêneros nas obras de ficção e nas leituras dos leitores. In: BARBOSA, Socorro (org.) Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Breve currículo das autoras:

Hildenia Onias de Sousa possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras (1992) e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2007). É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) na linha de pesquisa Leituras literárias. Atualmente, é professora efetiva da Rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, Formação de leitor, Formação de professores. É integrante do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF).



Revista Araticum
Dossiê Antonio Candido

Programa de Pós-graduação em Letras / Estudos Literários da Unimontes
v. 20, n. 2, 2019
ISSN: 2179-6793

Daniela Maria Segabinazi possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura Plena) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Atualmente integra o quadro de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e é líder do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF). Também é membro do GT Literatura e Ensino, da ANPOLL.