

## ESPECIFICIDADE DA LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(GENS)

Pedro Henrique de Oliveira SIMÕES

Cynthia Agra de Brito NEVES

*Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*

**Resumo:** Neste texto, partimos do percurso que o trabalho com a literatura tem trilhado na educação básica brasileira para, situados em uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de linguagem, problematizar duas questões em torno da escolarização da literatura: i. o foco do trabalho com a literatura na formação do leitor literário, a fim de se desenvolver as práticas de letramentos literários dos alunos; ii. o necessário diálogo ético-estético entre o trabalho com a língua e a literatura na sala de aula. Defendemos, com isso, que o ensino de linguagem deve estar orientado para a formação de leitores críticos de discursos da arquitetura da vida e da arte, nos termos de Bakhtin (1997), reconhecendo a especificidade do texto literário no processo de construção de sujeitos.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Formação do leitor. Ensino de língua e literatura.

## SPECIFICITY OF LITERATURE AND READER TRAINING: REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING LANGUAGES

**Abstract:** In this text, we set the course that working with literature has trodden in the Brazilian basic education so that, located in an enunciative-discursive perspective of language teaching, we can problematize two issues around Literature Education: i. the focus of the work with literature in the education of the literary reader in order to develop the practice of literary literacies of the students; ii. the necessary ethical-aesthetical dialogue between the work with language and literature into the classroom. We stand, therefore, that language teaching should be oriented to the education of critical readers of architectural discourses of life and art, according to Bakhtin (1997), recognizing the specificity of the literary text in the construction of the subjects.

**Keywords:** Literary Literacy. Reader Education. Language and Literature Teaching.

## ESPECIFICIDAD DE LA LITERATURA Y FORMACIÓN DEL LECTOR: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA(JES)

**Resumen:** En este texto, partimos del recorrido de que el trabajo con la literatura ha seguido en la educación básica brasileña para, situados en una perspectiva enunciativo-discursiva de enseñanza de lenguaje, problematizar dos cuestiones acerca de la escolarización de la literatura: i. el foco del trabajo con la literatura en la formación del lector literario, a fin de desarrollar las prácticas de alfabetización literarios de los alumnos; ii. el necesario diálogo ético-estético entre el trabajo con la lengua y la literatura en el aula. Defendemos, por tanto, que la enseñanza de lenguaje debe estar orientada para la formación de lectores críticos de discursos de la arquitectónica de la vida y del arte, de acuerdo con Bakhtin (1997), reconociendo la especificidad del texto literario en el proceso de construcción de sujetos.

**Palabras clave:** Alfabetización literaria. Formación del lector. Enseñanza de lengua y literatura.

### APRESENTAÇÃO

Neste texto, partimos do percurso que o trabalho com a literatura tem trilhado na escola para, situados em uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de língua portuguesa, problematizar duas questões em torno do ensino da literatura e da formação de sujeitos: i. o foco do trabalho com a literatura na formação do leitor literário, a fim de se desenvolver as práticas de letramentos literários dos alunos; ii. o necessário diálogo ético-estético entre o trabalho com a língua e a literatura em sala de aula.

Com relação à primeira questão, discutimos o deslocamento da abordagem da literatura do viés historicista, que enfatiza o *ensino de literatura*, para a *formação do leitor*, enquanto política pedagógica de formação de sujeitos que reconheçam na leitura de obras literárias uma das práticas de letramentos de sua vida. Nesse sentido, chegamos à segunda questão: a partir da formação de leitores, problematizamos a necessidade de o ensino de português orientar suas práticas a partir do diálogo entre língua e literatura, na contramão da tradicional pedagogia da fragmentação do conhecimento escolar e reconhecendo a especificidade do trabalho estético no processo de construção do ético.

## 1 O PERCURSO DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA BRASILEIRA

A porta de entrada do texto literário na escola brasileira se deu no âmbito das disciplinas *Gramática, Retórica e Poética*, quando da oficialização do ensino do português na educação básica. O processo histórico de constituição dos fundamentos da disciplina ocorreu com a reforma pombalina, marcada pela influência do Iluminismo e do Racionalismo, com o propósito de expandir o português europeu às colônias e, com isso, desenvolver o progresso do Estado de Portugal. Mais tarde, nos anos 30 do século XX, gramática, retórica e poética fundiram-se na disciplina *Português* (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011; ROJO, 2008). O texto literário, nesse contexto de ensino, era abordado como modelo para imitação, ou seja, para que se pudesse compreender o funcionamento gramatical do “escrever bem” e, com isso, fazer uso desse funcionamento nas produções textuais. Como explica Bunzen (2011),

a disciplina de Português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram “cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos” (BUNZEN, 2011, p. 896).

No período da ditadura militar, ocorreu o processo de “democratização” da escola, cuja finalidade foi viabilizar a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, atendendo, assim, ao projeto de desenvolvimento capitalista empreendido pelo Estado brasileiro. Almejou-se, com isso, através do investimento no ensino técnico, a formação de sujeitos na educação básica capazes de se comunicar e se expressar “bem” na língua, aptos a reproduzir a cultura brasileira e a “decodificar” significados de textos, de forma satisfatória, seguindo o modelo da teoria comunicativa de Jakobson: emissor-mensagem-receptor. Nesse contexto sociopolítico, em que houve a virada pragmática ou comunicativa no ensino de português, a disciplina passou a se chamar *Comunicação e Expressão*, privilegiando-se a diversidade de textos.

Desde a década de 1960 predomina o ponto de vista de que é necessário diversificar os gêneros de discurso em circulação na sala de aula, incluindo-se desde propagandas, histórias em quadrinhos, notícias e

reportagens jornalísticas até a presença hoje quase tímida do gênero poético. (GERALDI, 2010, p. 58).

Em nome dessa diversidade, com predileção aos textos de caráter pragmático, o texto literário começou a perder seu espaço na sala de aula. Geraldi (2010) aponta esse movimento de desvalorização do texto literário como decorrente, ainda (e, para o autor, principalmente), do projeto de ciência e de sociedade, de base positivista, que imperou sobre a constituição das disciplinas escolares, na medida em que, para alcançarem o status de ciência, as humanidades passaram a orientar suas práticas de investigação pelos princípios da objetividade, da universalidade e da preditibilidade. Em contexto político de desenvolvimento do capitalismo, ao lado de um projeto de ciência objetiva, a predileção por textos pragmáticos não foi aleatória, uma vez que a literatura é o lugar do estranhamento, do deslocamento do lugar-comum, da fuga à objetividade pragmática do cotidiano.

Decorrente desse projeto positivista, a abordagem de textos diversos, em sala de aula, configurou-se a partir dos princípios em que as categorias de análise e o conhecimento propriamente dito já estão produzidos<sup>1</sup>, ofertando, aos alunos, lentes prévias para a leitura dos textos, inclusive dos literários. No trabalho com um poema, por exemplo, a leitura, por vezes, é orientada pelo conhecimento gramatical, estilístico ou pela descrição do gênero já dados, com pouco (ou nenhum) espaço para o *acontecimento do enunciado*. Como esclarece Rezende (2013), partiu desse projeto de ensino-aprendizagem a conhecida abordagem historicista dos textos literários na escola, que tem predominado até nossos tempos. Antes de possibilitar aos alunos condições de leitura dos textos, apreciação estética, produção de sentidos, volta-se ao conhecimento já produzido pela herança cultural acerca dos traços característicos das escolas literárias.

---

<sup>1</sup> É bastante pertinente lembrar, aqui, as críticas de Bakhtin (1997) ao que ele chama de “pensamento indiferente” das ciências, uma vez que, na linha da abordagem positivista, para o autor, há o apagamento do sujeito. Como o próprio Bakhtin (1997) afirma, não há espaço para a existência humana, para o eu, no pensamento científico positivista, porque esse pensamento não é ético; ou seja, não considera o acontecimento singular e irrepetível da existência, mas o determina com base em teorizações já produzidas. Na medida em que direcionamos o olhar dos alunos sobre os fatos de linguagem através das abstrações (da gramática, da descrição dos gêneros, dos estilos literários de época), apagamos os sujeitos, uma vez que a tensão entre a voz do texto lido e a voz do aluno, com suas vivências únicas, não é considerada.

[...] à pergunta sobre o objeto do ensino de literatura, pode-se responder que se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo-se uma determinada linha do tempo, dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. (REZENDE, 2013, p. 102).

Nessa perspectiva, a escola, que deve ser espaço de produção de conhecimentos sobre os fenômenos do mundo – em nosso caso, sobre os fenômenos de linguagem –, configura-se como lugar de transmissão e reprodução. A identidade do aluno é a do sujeito que encontra, nas respostas já produzidas para questionamentos que não formulou (GERALDI, 2010), o conhecimento legítimo e pronto para ser apreendido. Encontra nas normatizações gramaticais, nas descrições dos gêneros dos discursos, nos conceitos textuais, nos estilos de época, nas listas de características de grandes obras as lentes de leitura, para reconhecimento dessas abstrações nos textos.

Com relação a isso, Jouve (2012, p. 134) reconhece que “ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil”. Apagar o acontecimento do texto literário, a singularidade da apreciação estética do aluno, em face da legitimação do conhecimento já dado, não contribui com a formação de leitores de literatura. Nesse sentido, para Rezende (2013) e Martins (2006), a fim de que se possa operar sobre a formação desses leitores, é preciso deslocarmo-nos do âmbito do *ensino da literatura*, apenas, para a *leitura literária*. Ou seja, um deslocamento do foco no que o professor ensina para o foco na aprendizagem do aluno, possibilitando a criação de discursos de ruptura com o espírito normativo, revelado na transmissão de respostas produzidas pela atividade objetivante, e proporcionando a emergência de condições de produção de discursos outros, alternativos, cujo enfoque seja uma verdadeira política pedagógica centrada na formação do *leitor*.

## 2 LITERATURA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA QUESTÃO POLÍTICA

Formar leitores de literatura envolve uma série de questões bastante complexas, de aspectos que variam desde políticas de Estado mais amplas (programas de distribuição de livros, por exemplo) às concepções e práticas sobre o que se faz e o que se deve fazer no

trabalho pedagógico com literatura. Com atenção específica a esse segundo aspecto, como estamos discutindo, a entrada do texto literário na sala de aula, no Brasil, acontece, tradicionalmente, pela porta do *ensino da literatura*, ou seja, com foco no que é legitimado ensinar acerca de conceitos, categorias analíticas, teorizações sobre estilos de época etc., aparecendo o texto literário, quase sempre, recortado a título de exemplificação, ilustração dessas abstrações.

Do *ensino da literatura à leitura literária*, o caminho a percorrer não trata, tão somente, de apego a novas terminologias<sup>2</sup>, mas deve encontrar seu lugar na reorientação de movimentos teórico-metodológicos que garantam ao aluno a posição do sujeito que reconhece na leitura literária uma das práticas de letramentos de sua vida (cf. PAULINO, 2001); bem como, ao professor a posição do sujeito que, também leitor de literatura, seja interlocutor de seus alunos nos processos escolares de compartilhamento de experiências de leitura, apreciações estéticas e mobilização dos conhecimentos/respostas já produzidos pela herança cultural para fins de sofisticação do olhar sobre os textos, contribuindo com a produção de sentidos dos alunos.

Estamos tratando, portanto, de uma questão política, ou seja, de um compromisso com a criação de condições de produção e circulação de discursos de mudança, que se concretizem em ações alternativas à tradição, por vezes não respaldadas pela instituição escolar, mas necessárias: trabalhar com o texto literário, propriamente, e não com recortes; realizar escolhas de textos com base em critérios éticos e estéticos, tomando como ponto de partida as experiências de leitura dos alunos para se alcançar o alargamento de seus horizontes; contribuir com o deslocamento do aluno da posição que ocupa tradicionalmente, enquanto sujeito passivo orientado para o consenso, para a posição de sujeito ativo, orientado para a tensão, polêmica, apreciação crítica; reconhecer no trabalho artístico com a língua sua especificidade no trato de questões ético-estéticas, no plano das produções humanas de linguagem.

---

<sup>2</sup> Dialogamos, aqui, com Geraldi (1997), quando teoriza sobre a prática pedagógica de análise linguística.

A formação para os letramentos não se trata do desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, no viés do modelo autônomo de letramento apontado por Street (1984); ou, como nomeia Soares (2014), em uma versão *fraca* de letramento. Formar para os letramentos é formar sujeitos que desenvolvam práticas de leitura como ações recorrentes de sua vida, de seu cotidiano, de seu lazer. Nesse processo, cabe refletir qual sujeito leitor se quer formar. Um sujeito capaz de apreender informações explícitas nos textos? Que desenvolvam habilidades e competências cognitivas isoladas? Que esgotem suas possibilidades de compreensão nos significados oferecidos pelas palavras dos textos?

Certamente, enquanto principal agência de letramento de uma sociedade (KLEIMAN, 1995), a escola não deve ser o lugar da reprodução de respostas, como já criticamos anteriormente, como também não deve ser o lugar de práticas soltas, assistemáticas e desconectadas do processo de formação de sujeitos. Afinal, se, por um lado, a escola não pode guardar para si a posição de detentora das verdades a serem transmitidas aos alunos, por outro, não pode perder de vista sua principal função social: operar sobre o alargamento dos horizontes de conhecimento dos alunos viabilizando a formação de sujeitos reflexivos, críticos, orientados para a ética e a responsabilidade de suas ações em sociedade, considerando-se que os alunos, sujeitos, agem e virão a agir na construção das estruturas sociais, interagindo com outros sujeitos.

Nas práticas escolares centradas na formação de leitores, o que está em jogo é o diálogo entre as vozes e valores dos alunos e as vozes e valores dos textos lidos. Esse processo pode ser realizado através da imposição de leituras, quando a escola, detentora de verdades, apresenta as respostas já produzidas para a compreensão dos textos – formando, portanto, sujeitos para o consenso, ou seja, que sempre aderem ao discurso que apreciam; ou, também, pode ser realizado através do reconhecimento do aluno enquanto sujeito que convoca suas vivências e conhecimentos para produzir apreciação em face dos discursos com os quais interage, possibilitando-lhe lugar à palavra – e, portanto, ao dissenso, à polêmica, à tensão. Pode-se, na verdade, realizar um trabalho com leitura cuja finalidade seja o empoderamento crítico.

Apenas um trabalho pedagógico com literatura que tenha essa finalidade fará sentido na escola. Formar leitor de literatura deve ser uma prática calcada no olhar crítico e reflexivo sobre os textos – no viés do modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984); ou, como nomeia Soares (2014), uma versão *forte* de letramento. Isso tampouco implica cair no erro de compreender a leitura como um processo completamente aberto, passível de todo tipo de interpretação. Na mesma proporção que não pode ser fechada, amarrada, orientada para apenas um sentido possível, a leitura também não é totalmente livre, orientada apenas pelas vivências daqueles que leem. Leitura é dar lugar à compreensão do leitor, com suas experiências de vida únicas, sem deixar de lado, como lembra Geraldi (1997), o lugar que a palavra do texto merece.

As práticas de leitura, instauradas no interior dos eventos de letramentos em sociedade (KLEIMAN, 1995), enquanto trabalho de interlocução discursiva, na medida em que se constituem como espaços de tensão de contrapalavras, são, também, espaços de construção dos sujeitos. Existir, como lembra Bakhtin (1997), é produzir apreciação valorativa sobre o mundo. Os sujeitos são aquilo que lhes constitui axiologicamente. A existência humana é concretizada nas ações dos sujeitos no mundo; e essas ações estão sempre arraigadas em valores, ideologias, cuja realização se dá através da linguagem. Agir pela linguagem, como locutor ou interlocutor, não é apenas comunicar o mundo, mas construir discursivamente modos de ver o mundo e construir a nós mesmos.

Ao lermos um texto, em determinada prática de letramento, estamos produzindo sentidos que, por sua vez, fazem-nos produzir concepções, valores, contrapalavras, orientadores de nossas ações no mundo, num movimento de alteridade. Ao lermos literatura, esse processo não se dá da mesma maneira quando lemos um texto pragmático (uma notícia, um anúncio, um e-mail), porque “a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é sentida antes de ser entendida” (JOUVE, 2012, p. 136). A formação ética<sup>3</sup> do sujeito, ao ler um texto literário, é diferenciada, porque é

---

<sup>3</sup> Ao falarmos em formação ética, estamos remetendo à compreensão da existência humana singular como um ato ético, responsável, do sujeito, à luz da filosofia do ato de Bakhtin (1997), como discutiremos mais adiante.

resultado da interação com um trabalho discursivo estético artístico – ou, como diria Bakhtin (1996), um trabalho situado na arquitetura da arte.

Essa posição não implica em dizer que o texto literário seja definido como tal em decorrência de sua “imanência”, como se seu trabalho linguístico fosse o único responsável pelo processo de significação que o diferencia de textos pragmáticos. Como mostra Lajolo (2001), há uma série de instâncias sociais que operam sobre as legitimações de textos, definindo-os como literários ou não – sendo a escola, conforme a autora, a principal dessas instâncias, no plano da História. É de se considerar, no entanto, que, orientador dos fatores sociais e institucionais associados à legitimação dos textos, é o fator que diz respeito ao trabalho com a palavra, responsável por criar

uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer [...] sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (ZILBERMAN, 2013, p. 224).

Deslocar-se da centralidade no ensino da literatura para a finalidade na formação do leitor, portanto, significa assumir a posição, o compromisso político com a real inserção de nossos alunos no universo da escrita literária, possibilitando-os autonomia quando da apreciação valorativa das obras e construção de seu repertório de leituras, do próprio “cânon literário”, como defende Martins (2006), mediante a mediação do professor. Para isso, é necessário que a escola construa espaços de interação com diferentes produções literárias, do clássico ao contemporâneo. Trata-se, na verdade, de fazer cumprir o direito de nosso aluno à literatura, à luz da defesa de Antonio Candido (1995) – ao compreender a literatura como um direito inalienável da humanidade. Como afirma Zilberman (2013, p. 225),

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

O deslocamento das práticas tradicionais de ensino da literatura para a leitura literária implica em descartar as contribuições da herança cultural? A nosso ver, não. A escola, assumindo o compromisso de formar leitores, deve, também, possibilitar ao aluno o exercício de seu direito ao conhecimento já produzido pela herança cultural; ou seja, as abstrações já produzidas acerca da literatura enquanto produção da cultura. Essas abstrações são necessárias, nesse sentido, se entendermos que sua função não é ser objeto de reconhecimento em textos, mas material de referência para o encontro de possíveis respostas às perguntas e hipóteses que os alunos venham a formular acerca das questões estéticas e éticas dos textos. Como defende Martins (2006, p. 85), com base em Beach e Marshall (1991), “tanto a *leitura da literatura*, quanto o *ensino da literatura* deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados” (destaques da autora).

Nesse sentido, é válido enfatizar a importância da interdisciplinaridade, uma vez que, no diálogo com a herança cultural, não apenas as contribuições da teoria e da crítica literárias e da história da literatura poderão servir de materiais de referência, mas também das gramáticas pedagógicas contemporâneas, Linguística, Sociologia, Filosofia, História, enfim, de diferentes campos dos saberes escolares passíveis de contribuir com os processos de produção de sentidos dos alunos na interação com os textos literários, reconhecendo a especificidade de seu trabalho estético. É possível que esse trabalho de acesso a saberes escolares já dados encontre seu lugar mais propício no Ensino Médio, cabendo ao Ensino Fundamental I e II a inserção do aluno no mundo da escrita literária, dada a defasagem do letramento literário nas práticas culturais brasileiras.

### **3 LÍNGUA E LITERATURA NA ESCOLA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Decorreu do processo histórico de fabricação das disciplinas escolares, na educação básica, a chamada *pedagogia da fragmentação* (KLEIMAN e MORAES, 1999), em que a produção do conhecimento é fragmentada em disciplinas. Essa pedagogia, ainda hoje predominante na escola (e, também, no fazer-científico), no que concerne à disciplina de língua portuguesa, orienta-se para a formação de professores “especialistas”, que exercem suas práticas (sobretudo nos colégios particulares) em disciplinas isoladas: redação, gramática e

literatura. Ainda que no currículo da escola pública encontremos a disciplina Português, em que o professor é docente de língua portuguesa (e não de redação, gramática ou literatura), por vezes, essa pedagogia se revela quando se faz a abordagem da literatura isolada dos conhecimentos linguísticos e da produção de texto.

Após o surgimento de discursos alternativos, advindos das produções acadêmicas, o ensino de Português, no Brasil, tem sofrido mudanças significativas. Esses discursos, situados, principalmente, na década de 1980 com o trabalho inaugural de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, têm apontado para uma abordagem enunciativo-discursiva da língua portuguesa, em que o texto/enunciado é a unidade de ensino da língua. Se as ações humanas de linguagem se concretizam em textos/enunciados, será nesses que a atividade docente encontrará o espaço de reflexões críticas para a compreensão do funcionamento da linguagem. Nesse viés, as práticas de linguagem passam a nortear o ensino de português; ou seja, as ações interlocutivas que os sujeitos realizam pela linguagem: ler e escutar textos, na posição de interlocutor, e produzir textos orais e escritos, na posição de locutor (que é, também, interlocutor). Ambas as ações são possíveis porque, ao realizá-las, os sujeitos refletem sobre a linguagem, cabendo à escola, portanto, realizar atividades não apenas de leitura/escuta e produção, mas também de análise linguística (cf. GERALDI, 1997).

As práticas de linguagem, uma vez que são ações humanas, estão situadas no mundo da cultura e são forjadas nas apreciações valorativas dos sujeitos em suas (inter)ações. As apreciações valorativas, calcadas em trabalho ideológico/axiológico, resultam de um conjunto de fatores sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais concretizados no discurso, tanto no plano arquitetônico<sup>4</sup> da vida quanto no plano arquitetônico da arte. O discurso jornalístico e o discurso literário, por exemplo, são processos do mundo da cultura porque são produções humanas, estando imbricados de valores éticos, axiológicos, com a diferença de que, na arte, o ético é elaborado em trabalho estético artístico. Como discute Bakhtin (1996), as obras de arte

---

<sup>4</sup> Plano arquitetônico é usado, aqui, à luz do pensamento de Bakhtin (1997), que compreende a arquitetônica da vida e da arte como a arena da existência mesma, na qual os sujeitos são construídos em relação de alteridade; para a qual, portanto, revelam-se o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-o-outro.

literária envolvem uma dimensão ética em que o artista exerce sua responsabilidade enunciativa no diálogo entre o mundo da vida (o vivido, pragmático) e o mundo da arte.

Em face disso, acreditamos que a disciplina de língua portuguesa, em diálogo com as demais disciplinas (na linha da inter/transdisciplinaridade, enquanto discurso alternativo à tradição fragmentada), constitua-se enquanto espaço discursivo orientado para o trabalho do diálogo entre *as ações humanas de linguagem situadas na arquitetônica da vida e as ações humanas de linguagem situadas na arquitetônica da arte*, de modo que as questões axiológicas que fundamentam a ambas sejam problematizadas de forma consciente, crítica, ativo-responsiva por nossos alunos. Estamos apostando, com isso, na necessidade de se articular a particular fragmentação do ensino de português entre língua e literatura.

O diálogo *vida e arte* precisa ser realizado, na escola, tanto nas atividades de compreensão quanto nas atividades de produção de textos de nossos alunos, objetivando-se a construção de sua réplica ativa, do ter o que dizer, da contrapalavra crítica. Não se trata de um diálogo forjado no seio da tradição, em que é privilegiada a transmissão dos saberes escolares, mas um diálogo que oriente nossos alunos à *produção* do conhecimento; à reflexão sobre as questões éticas, estéticas e políticas inscritas em suas práticas de letramentos, da vida ou da arte, que podem vir a orientar suas ações no mundo, suas escolhas políticas, suas refrações enquanto (re)produção e transformação de valores e concepções de mundo. Nesse processo, na arte poderão ser encontradas outras possibilidades de compreensão do mundo e da existência passíveis de estar recalçadas nos valores éticos da vida cotidiana, concretizados em discursos pragmáticos, mas neles não revelados.

#### **À GUIA DE CONCLUSÕES: CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO DE LITERATURA**

Após defendermos, ao longo desse trabalho, uma política de ensino-aprendizagem de português voltada para a formação do leitor literário; ou seja, orientada para as práticas de letramentos literários de nossos alunos; bem como uma abordagem, em sala de aula, orientada para o diálogo entre os discursos da arquitetônica da vida e a arquitetônica da arte, assegurando o lugar da arte como aquele que proporciona, aos sujeitos, as possibilidades de compreensão do mundo e da existência por vezes não encontradas na vida pragmática, parece

ser pertinente tencionarmos uma breve análise dos caminhos que estamos percorrendo quando da elaboração de políticas públicas curriculares para o ensino de português, à guisa de considerações finais.

Faremos isso analisando os direcionamentos para o trabalho com literatura no Ensino Fundamental II na Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> (BNCC), política federal centrada na formulação de um currículo nacional comum a todos os estados<sup>6</sup>. A área de língua portuguesa é organizada de acordo com as práticas de linguagem (leitura/escuta e produção de textos) propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), com base em Geraldi (1984/1997), reconhecendo na análise linguística seu papel transversal às práticas, nos gêneros do discurso os objetos de ensino e no texto as unidades de análise. Conforme o documento (BRASIL, 2016), essa organização deve perpassar os chamados *campos de atuação*: cotidiano, político-cidadão, investigativo e literário. Com relação ao campo literário – nossa preocupação – a BNCC assim o define: “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura na fruição de produções literárias, representativas da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2016, p. 344).

A BNCC, ao desenvolver os fundamentos desse campo, afirma que seu objetivo é propiciar o letramento literário dos alunos. Esse processo, conforme o documento, tendo sido iniciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverá ter continuidade nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da literatura juvenil, e no Ensino Médio, no qual deverá ser concedida maior especificidade à formação do leitor. O letramento literário, no entanto, ainda que seja definido no documento como apropriação das práticas de leitura literária e apreciação estética (BRASIL, 2016), não é problematizado quanto aos caminhos que a escola pode trilhar para que essa apropriação ocorra. Na verdade, o que encontramos no documento, para o Ensino Fundamental, é uma progressão curricular voltada para o desenvolvimento de habilidades imediatas aos atos de leitura, com base nos conteúdos escolares. Observemos os objetivos traçados para o trabalho com gêneros narrativos nos 6º e 7º anos.

---

<sup>5</sup> A análise é realizada a partir da segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016 pelo Ministério da Educação, Governo Federal. Destaque-se, assim, que o texto aqui analisado poderá sofrer mudanças ao longo das demais versões, em vista de que se trata de um texto ainda em processo de elaboração.

<sup>6</sup> Ela deverá representar 60% dos currículos, cabendo a formulação dos outros 40% aos estados.

**Tabela 1** – progressão curricular da BNCC para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da BNCC

<b>6º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ler narrativas da literatura juvenil, em gêneros diversos.</li><li>- Localizar, numa narrativa, os trechos que apresentam a orientação, a complicação, o clímax e desfecho.</li><li>- Comparar, numa narrativa, o uso dos tempos verbais: o pretérito perfeito; o pretérito imperfeito; o pretérito mais que perfeito e suas funções.</li><li>- Reconhecer, numa narrativa, os diferentes empregos das palavras e expressões – denotativas e conotativas – no processo de caracterização de cenas de personagens.</li><li>- Reconhecer, numa narrativa literária, relações de anterioridade e posterioridade e na construção da passagem do tempo.</li></ul>
<b>7º ano</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ler narrativas da literatura juvenil, em gêneros diversos.</li><li>- Analisar as escolhas lexicais envolvidas na construção de cenas e personagens de uma narrativa.</li></ul>

Fonte: BNCC (2016).

A primeira meta de aprendizagem remete à prática de leitura de narrativas, da qual as demais devem se desenvolver para a abordagem de conteúdos escolares compreendidos como legítimos de serem ensinados nessa fase escolar. Espera-se que os alunos saibam localizar os elementos de uma narrativa: orientação, complicação, clímax e desfecho, por exemplo, bem como analisar as escolhas lexicais envolvidas na construção de cenas e personagens de uma narrativa. Seria pertinente o trabalho com esses conteúdos na leitura de uma narrativa? Talvez sim, sobretudo se estivermos situados em um tempo-espaco escolar em que a formação para o letramento não seja um problema tão complexo, o que não parece ser o caso brasileiro.

As defasagens de práticas de leitura literária no Brasil não devem significar, no processo escolar de formação de leitores, o não acesso aos saberes escolares, principalmente quando esse acesso está a serviço da apreciação estética dos alunos: analisar, por exemplo, como um determinado tempo verbal foi operado na elaboração do projeto estético de um texto, orientando sentidos em torno de uma determinada questão ética. Mas, é preciso reconhecer que, na formação para os letramentos, sobretudo para os letramentos literários, a escola deve operar, antes de tudo, sobre a criação de condições que venham a possibilitar aos nossos alunos o encontro com o texto literário como uma prática recorrente de sua vida. Sujeitos que desenvolvam suas apreciações de valores sobre o mundo não apenas sob as lentes pragmáticas da vida cotidiana, mas também sob as lentes que as axiologias da arte possibilitam criar. É precisamente no tempo-espaco escolar desse sujeito, em formação, que poderemos encontrar condições favoráveis ao exercício do direito do aluno aos saberes escolares não para fins de

reconhecimento de conteúdos em textos, mas para sofisticação de seu olhar sobre os textos e o mundo.

Isso implica a necessidade de um currículo voltado para a transformação das práticas culturais de leitura dos alunos. Não produzindo, no currículo, os valores necessários à política de formação de leitores e, com isso, reproduzindo o espaço tradicionalmente privilegiado dos conteúdos, poder-se-á cair no erro de tomar o texto literário como um pretexto para a transmissão dos conhecimentos já dados pela herança cultural. O uso dos verbos *localizar* e *reconhecer*, nas metas acima, é um indício disso. Localizar e reconhecer conteúdos para quê? Para que se quer desenvolver essas habilidades de leitura? Quais suas finalidades estéticas e de produção de sentidos, no trato com o texto literário? As metas, assim, findam reforçando um trabalho com letramento de cunho autônomo, limitado ao desenvolvimento de habilidades imediatas aos atos de leitura e não associadas à apreciação dos projetos estéticos dos textos.

Além disso, é preciso destacar, ainda, que, mesmo reconhecendo a importância de se tratar da especificidade do campo literário, mais uma vez a pedagogia da fragmentação reaparece, na medida em que não enfatiza a necessidade de diálogo entre os discursos da arquitetura da vida e da arquitetura da arte; ou seja, entre o campo literário e os demais campos da BNCC. É de se questionar, por exemplo, se a especificidade conferida ao campo político-cidadão também não cabe à literatura. Não seria o texto literário, trabalho ético-estético, um espaço de reflexões político-cidadãs? Não seria pertinente promover o diálogo entre o texto literário e os textos pragmáticos, reconhecendo a especificidade da arte, para que questões político-cidadãs possam ser problematizadas?

É preciso enfatizar que o trabalho com a formação do leitor crítico de literatura só terá condições de existir quando nós, professores, deslocarmos-nos do lugar ao qual a escola tradicionalmente nos reserva, o de detentor das leituras “corretas” e das “verdades”, “para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula” (GERALDI, 1997, p. 222).

A escola, aparelho ideológico do Estado, tradicionalmente, forja-se no *ethos* de “dona da verdade” e portadora dos conhecimentos e caminhos que levam à apreensão dessa verdade, por vezes silenciando os valores e apreciações dos alunos, constitutivos de suas práticas socioculturais, e, com isso, “apagando” sua existência. Se nós, professores, alunos e demais agentes da educação não reunirmos forças para operar sobre a construção e a circulação de discursos que venham a fazer das práticas escolares espaços de produção crítica e reflexiva de conhecimentos, mais do que reprodução de conteúdos vestidos de verdades universais e preditivas, estaremos não apenas reforçando o apagamento de nossas identidades enquanto sujeitos (resultando nos baixos salários de professores; nas péssimas condições de ensino e aprendizagem; nos congelamentos de gastos com educação), mas, principalmente, operando sobre a formação de mentes palatáveis aos interesses do mercado, que certamente não quer sujeitos leitores de literatura, mas antes sem ser, sujeitos coisificados reprodutores de saberes que encontram na escola o lugar das respostas sem espaço para perguntas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Hacia una filosofia del acto etico**. Barcelona: Anthropos, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Ed., 2010.

JOUVE, V. Ensinar literatura. In: JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012, pp. 133-167.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, nº 05, 2001.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ZILBERMAN, R. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 209-230.

### ***Pedro Henrique de Oliveira SIMÕES***

Graduado no curso de licenciatura em Letras/Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Cursa mestrado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor substituto de Língua Portuguesa e Prática de Ensino do curso de licenciatura em Letras/Português-Inglês da Universidade Federal Rural de Pernambuco, lotado na Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

### ***Cynthia Agra de Brito Neves***

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, em co-tutela com a Université Stendhal Grenoble 3 (Université Grenoble Alpes), em Grenoble, na França. Atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Linguística Aplicada (PPG-LA), na área de Linguagem e Educação, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

*Recebido em novembro/2016 - Aceito em março/2017*