

# Letramento literário e ensino de literatura no ensino médio: os reflexos de um paradoxo

Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani\*

## Resumo

Para o debate acerca do ensino de literatura, é indispensável considerar o que a escola tem divulgado como literatura e de que maneira a prática do letramento literário está sendo inserida nas aulas, bem como analisar os Parâmetros Nacionais que regem os currículos escolares. Nesses estudos, será analisado o conceito de letramento literário e se problematizará o que preconizam os Parâmetros curriculares acerca do ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio brasileiras. Para tanto, será feita a apresentação e a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais, bem como do Currículo do Distrito Federal, com o objetivo de ampliar as reflexões sobre como a literatura é proposta para o Ensino Médio. Essa análise apontará para as contradições que se refletem na dificuldade do professor de literatura, dividido no paradoxo de promover o letramento literário – e, portanto, de criar abordagens didáticas que visem à formação de leitores literários e incluam práticas diversas de leituras – ou de ensinar a historiografia literária portuguesa e brasileira. Após tais considerações, será apresentada, por fim, uma proposta de reflexão e de mudança, apontando para caminhos que possam auxiliar na compreensão e na alteração desse cenário de paradoxos.

**Palavras-chave:** Letramento literário, Literatura, Ensino.

---

## Literary literacy and teaching of literature in high school: the reflexes of a paradox

### Abstract

In what concerns the debate about literature teaching, it is indispensable to consider what schools have disclosed as literature and how the practice of literary literacy is being inserted into classes, not to mention the analyzes of the National Parameters that rule school curricula. In these studies, the concept of literary literacy will be analyzed, as well as the considerations made by the Parameters about literature teaching in Brazilian High Schools. Being so, the presentation and analysis of the Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais and the Currículo do Distrito Federal will be made, aiming at broadening the reflections about how literature is meant to High Schools. This analysis will enlighten the contradictions reflected in the difficulty of the literature teacher, divided in the paradox between advancing literary literacy – and therefore creating didactic approaches aimed at the training of literary readers, including diverse practices of reading – or teaching the Portuguese and Brazilian literary historiography. After these considerations, a proposal for reflection and change will be presented, considering ways that lead to the understanding and to changing of this paradoxical scenario.

**Keywords:** Literary literacy, Literature, Teaching.

---

## 1. Letramento literário na escola

O debate que circunda a temática do ensino de literatura requer o compromisso de compreensão de temas, por vezes, amplamente discutidos. Para discutir os caminhos do ensino de literatura, é indispensável considerar o que a escola tem divulgado como

---

\* Mestre em Literatura pela Universidade de Brasília e aluna de Doutorado em Literatura da mesma universidade. Professora do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião. Brasília/DF, Brasil. E-mail: julianamantovani@gmail.com.

literatura, de que maneira a prática do letramento literário está sendo inserido nas aulas, bem como nos Parâmetros que regem seus currículos, ou ainda considerar em que medida a literatura tem sido agregada à disciplina de Língua Portuguesa, sem que haja uma reflexão e um espaço privilegiado seja na didática escolar, seja na formação e no interesse dos profissionais docentes.

O trabalho aqui proposto visa a uma reflexão, a partir do percurso da disciplina literatura (se assim for possível considerá-la; caso contrário, estará nessa problemática inicial já de partida uma questão a ser resolvida), do espaço destinado à leitura, no âmbito escolar e na esfera privada ou familiar, e do papel dos estudos literários escolares. Desse modo, é relevante uma ponderação inicial: o que é literatura? Ou, em termos restritos, a fim de um detalhamento conforme a questão proposta: o que é literatura para a escola?

Se a terminologia “literatura”, cuja ideia moderna de arte particular ou de uma categoria específica de criação artística só foi formulada e desenvolvida entre os séculos XVIII e XIX, sabe-se que fixação de modelos de textos que possam ser considerados literários é um debate atual e constante. Assim, como consideram Zappone e Wielewicki (2009), o termo literatura sofre alterações ao longo dos séculos, desde um conjunto de conhecimento dos indivíduos até a designação própria da criação artística, ora relacionada ao “saber”, à “erudição”, ora ao “gosto” e à “sensibilidade”. A literatura, e mais propriamente a eleição dos textos representativos da literatura, entre os séculos XIX e XX, na busca por definições mais objetivas, sofre também variações, relacionadas a ideologias defendidas por suas respectivas correntes teóricas.

Dessa maneira, é válido ressaltar que o conceito não sendo rígido, ainda assim parece estar diretamente relacionado à noção de cânone e de eleição acadêmica. E, assim, a problemática instaura-se precisamente na relação entre o que é literatura (para a Academia) e o que é a literatura para a escola. Se nos âmbitos acadêmicos, por vezes, não há um consenso acerca dos textos representativos da literatura – ou, em certa medida, esses modelos de literatura às vezes se mantêm sem releituras ou revisões –, o que dizer do papel da escola na transmissão desses modelos? É necessário dizer que a escola – certamente mais rígida que os estudos acadêmicos sobre a literatura – espelha um comodismo acerca da leitura literária, e os docentes têm a tendência a não atualizar

suas leituras, ou tampouco rever os modelos (canônicos) de leitura apresentados nos manuais ou livros didáticos.

Tendo, assim, considerado que a definição de literatura na escola não está mesmo tão distante da definição acadêmica, porquanto há um compromisso escolar de transmissão dos cânones (e adiante será possível compreender seus motivos e implicações), a problemática central desloca-se para a reflexão de como a escola lê o que é considerado literatura.

O estudo literário escolar privilegia autores e épocas literárias e busca ensinar ao leitor aprendiz como “adentrar” aquele quase impossível segredo contido nos textos literários. E este ensino é destinado à compreensão da História Literária brasileira (e também universal, a depender do Currículo), a partir de um estudo cronológico, com poucos apontamentos à literatura contemporânea, ou menos ainda à dita literatura de massa – consumida frequentemente pelos alunos.

Faz-se necessário reforçar que o propósito deste estudo não está em descartar a literatura canônica ou subverter os manuais de História Literária, mas – como dito antes – buscar uma reflexão possível sobre as práticas escolares de letramento, incluindo então os letramentos literários. E, para isso, é importante o questionamento constante dos docentes sobre o que é literatura, ou ainda (e talvez mais relevante) sobre qual literatura deve ser ensinada – e aqui é possível acrescentar mais uma questão que deve fazer parte da reflexão docente: o que é literatura para o aluno?

Para tais reflexões, serão feitos alguns apontamentos sobre as práticas escolares de letramento, mas um caminho já pode ser avistado como ponto de partida: é papel da escola aproximar o aluno da leitura literária, isso é, da leitura literária canônica, mas sem privar o aluno da compreensão de que há (assim como há letramentos, no plural) “literaturas” plurais, com leituras plurais.

Letramento é mais do que a apropriação da escrita e da leitura, é antes essa apropriação e a utilização social dessas práticas. Letramento é, portanto, um conjunto de práticas sociais que são construídas a partir de eventos mediados pelos textos escritos. Assim, envolve todos os usos que são feitos da escrita, ou seja, como a escrita é produzida e como é utilizada socialmente. É importante, portanto, destacar que as práticas escolares podem ser consideradas apenas como um tipo de letramento, havendo outros diversos que prescindem da sala de aula. No entanto, essas práticas presentes (e

ensinadas) no âmbito escolar são um tipo de letramento dominante e mais valorizado socialmente.

Nesse contexto, Brian Street (1999) discute acerca das práticas de uso da escrita na escola, apresentando-as como um modelo de letramento parcial, considerado pelo autor como um Modelo Autônomo de Letramento. Para Street, nas práticas escolares, a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo, que não se relaciona ao seu contexto de produção. Dessa forma, para o Modelo Autônomo de Letramento, a interpretação se dá apenas pelo funcionamento lógico e interno do texto escrito e, portanto, os usos da escrita são considerados neutros, sem serem levados em consideração os seus interlocutores.

E as consequências dessa compreensão do Modelo Autônomo de Letramento são as mais diversas, sendo observadas tanto nas práticas escolares quanto nos discursos sociais cotidianos. É essa visão de letramento que gera, por exemplo, as dicotomias entre a escrita e a oralidade, em que, por um lado, a escrita é considerada como pertencente às sociedades desenvolvidas, menos desiguais, e, por outro, aqueles que fracassam na aquisição da escrita são considerados indivíduos pobres e desinteressados, ocasionando a exclusão e a marginalização.

Brian Street propõe, então, a compreensão do Modelo Ideológico de Letramento. Para Street todas as práticas de letramento são consequência da cultura e de suas estruturas de poder. Dessa forma, as práticas de letramento são plurais e determinadas socialmente e culturalmente, ou seja, os significados sempre dependem do contexto e de instituições onde essas práticas foram adquiridas.

Por práticas de letramento consideram-se, a partir de uma diferenciação com os chamados eventos de letramento, as convenções e suposições que são subjacentes aos eventos de letramento. De modo mais claro, compreendem-se por eventos de letramento as situações em que a escrita faz parte da interação e do processo interpretativo; as práticas de letramento, por sua vez, são os comportamentos, os valores dos participantes desses eventos, que configuram os sentidos e as interpretações possíveis. Nesse sentido, é possível concluir que pode haver relações de poder e significados diferentes em cada evento de letramento. E as práticas de letramentos em torno de um mesmo evento podem, portanto, ser diferentes.

O mais relevante acerca dessas considerações é notar que o letramento não é apenas um conjunto de habilidades técnicas uniformes, de leitura e de escrita, que devem ser transmitidas aos que não as dominam. Existem, em verdade, vários tipos de letramentos nas comunidades e nas esferas sociais e as práticas de letramento são criadas socialmente. Os usos da leitura e da escrita não são jamais neutros, porquanto o letramento é desenvolvido a partir dos papéis sociais, a partir dos domínios sociais em que o indivíduo atua.

Cabe, assim, à escola a valorização das práticas de letramento plurais que circundam os domínios sociais dos discentes, sem restringi-las ideologicamente, e o fomento de estímulos à ampliação dos papéis e domínios sociais dos alunos.

Acerca da atividade de leitura, podem-se fazer algumas breves considerações suscitadas pelos apontamentos de Michel de Certeau (2003) e por Roger Chartier (1999), estudiosos engajados no papel do leitor no processo da leitura. Para ambos, a leitura é, antes de tudo, uma prática variável e não uniforme. Enquanto Chartier considera a leitura uma atividade histórica e, portanto, socialmente construída, De Certeau propõe um discurso mais irônico, defendendo que os “consumidores”, apontados pela cultura ocidental como leitores passivos, são igualmente agentes do processo da leitura. Sendo a leitura uma prática social, certamente os leitores são ativos nesse processo e a leitura não é sempre um percurso uniforme e idêntico realizado por qualquer leitor (passivo).

Diante dessa reflexão, novamente se encontra a função escolar de aproximação das práticas de leitura, mas sem desconsiderar que cada aluno é um leitor. Da mesma forma que o texto não “informa”, isso é, dá forma ao seu leitor, como propõe De Certeau, o aluno também não pode ser “informado” pelas práticas de leitura impostas como exclusivas pela escola. Cada leitura é única – ainda que feita pelo mesmo leitor em tempos distintos. A leitura de cada leitor, então, é sempre única e desconhecida.

Como discute De Certeau, “ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas” (DE CERTEAU, 2003, p. 263) e é válido ainda ressaltar que a leitura, histórica e socialmente constituída, não foi sempre a mesma e não teve sempre os mesmos valores. De que maneira pode a escola determinar o modelo único de prática de leitura e perpetuá-lo como “correto” e “eternamente válido”?

Sem dúvidas, o letramento literário tem suas particularidades, e – caso a escola se proponha a ensiná-lo ao aluno – será necessário assumir que o aluno precisa conhecer

e compreender as especificidades que a leitura literária possui, ou seja, é necessário que o aluno apreenda o “decoro peculiar”, para usar o termo de Flávio Aguiar (2000), do texto literário, pois a leitura literária pressupõe tal conhecimento. Segundo Aguiar, a leitura literária – como toda obra de arte – requer certo comportamento do leitor diante do texto. Há um conjunto de expectativas geradas pelo texto literário e “a esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos *decoro*” (AGUIAR, 2000, p. 21).

Ainda para Flávio Aguiar, se toda obra de arte impõe um decoro peculiar, a leitura de uma obra de arte pressupõe aprendizado e, no caso da literatura, a aproximação crítica de um texto literário exigirá sempre quatro operações fundamentais, descritas por Aguiar como a paráfrase, a análise, a interpretação e o comentário.

Isso, no entanto, não equivale a dizer que a escola deva aceitar a leitura literária como a única possível ou, tampouco, que deva assumir que o “decoro peculiar” de um texto literário seja o mesmo válido para a compreensão de qualquer texto literário, em qualquer momento histórico, por qualquer leitor. Conforme discute Flávio Aguiar, cada obra de arte, e a literária em questão, “se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente. Merecem, portanto, um tratamento específico, **um preparo especial para ser apreciado**” (AGUIAR, 2000, p. 20, grifo meu).

Assim, é válido passar a outra questão crucial para estes estudos: qual é a verdadeira proposta escolar para o ensino de literatura?

Antes de passar a essa questão, é importante considerar também que há um letramento literário e que este é um caso particular e específico de letramento, julgado aqui como necessário ao desenvolvimento humano e que deve ser ensinado nas escolas. Portanto, como propõe João Adolfo Hansen (2005), sendo a leitura literária uma experiência de estranhamento, em que o leitor (um viajante, como reflete De Certeau) – para realizá-la – precisa refazer as convenções simbólicas do texto literário, essa prática de leitura requer um aprendizado.

Conforme esclarece João Adolfo Hansen,

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, **refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de**

**fingimento**, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado (HANSEN, 2005, p. 19-20, grifos meus).

Dessa maneira, enfatiza-se que a leitura literária, definida como uma prática de leitura específica, requer assim uma atividade de ensino e aprendizagem que visa à aproximação do leitor real ao leitor idealizado pelo autor, isso é, o ensino de leitura literária pressupõe ensinar ao leitor a ocupar a posição de leitor intratextual proposto pelo autor do texto lido. O leitor de um texto literário deverá ser ensinado, assim, a ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, para refazer os processos de invenção daquele texto literário.

Feitas tais ponderações, a questão dos objetivos do ensino de literatura na escola reaparece. Se a leitura literária requer aprendizado, e esse aprendizado pressupõe, por exemplo, a compreensão dos modelos dos gêneros literários, dos estilos, dos autores, ao ensinar a literatura na escola, da maneira como tal ensino vem sendo realizado, é esse o objetivo visado? O ensino dos gêneros, dos estilos, das épocas, dos autores tem tido como objetivo central na escola o ensino da leitura literária ou é apenas pretexto para o ensino da História Literária?

Enfatiza-se, portanto, que o ensino da literatura nem sempre é, ou nem sempre abarca, o ensino do letramento literário. O importante é esclarecer os professores e os alunos acerca do real objetivo do ensino de literatura na escola, objetivo esse que, a princípio, parece um prolongamento histórico da função propedêutica da leitura dos textos literários para o ingresso de jovens no ensino superior.

Uma incursão na história do ensino de literatura no Brasil e uma breve análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares Nacionais ou ainda no Currículo do Distrito Federal podem trazer reflexões sobre como a literatura é proposta para o Ensino Médio e qual o seu real objetivo implícito. Após tais considerações, será necessário, por fim, retornar à proposta de reflexão e mudança que se pretende com estes estudos.

## **2. Ensino de literatura é ensino de letramento literário?**

A pesquisadora Márcia Razzini oferece em sua tese de doutorado (2000), bem como em seu artigo “História da disciplina Português na escola secundária brasileira” (2010), um amplo trabalho de compreensão da história do ensino de Língua Portuguesa

no Ensino Secundário no Brasil, etapa de ensino criada, como bem reflete a autora, com a finalidade de preparação para os Exames Preparatórios para ingresso no Ensino Superior. Dessa forma, o Ensino Secundário acaba suprimindo a função de cursos especializados em preparar os candidatos para os Exames Preparatórios.

O ensino de literatura surge, então, contemplado no ensino de Português, sem autonomia e a partir de uma gradual substituição de disciplinas clássicas, como a Retórica e a Poética.

Em suas pesquisas, Márcia Razzini destaca o papel fundamental do Colégio Pedro II e de seus professores na criação de um Currículo modelo para o Ensino Secundário, bem como da criação de manuais, como a *Antologia Nacional*, de 1895, aprovada para ser adotada nas aulas de Português e sua respectiva indicação de leitura nos Exames Preparatórios.

O mais importante a se destacar acerca dos estudos de Márcia Razzini é, sem dúvida, a criação do Ensino Secundário com finalidade propedêutica, o que equivale dizer que a introdução do ensino de literatura (ou da leitura de textos literários universais e nacionais) no Ensino Secundário segue o mesmo caminho, como é possível perceber pelos reflexos dos Exames Preparatórios na carga horária das disciplinas ou, mais importante, na influência das leituras literárias indicadas para os Exames Preparatórios.

O ensino de literatura, reservado ao segundo Ciclo do Ensino Secundário, é oficializado em 1942, com a incorporação definitiva de Literatura no Currículo de Português nos anos finais do Ensino Secundário, a partir da Reforma Francisco Campos. Segundo Márcia Razzini, “Entre 1891 e 1930, a Literatura Geral e Nacional era um conteúdo **decorativo**, pois a disciplina era oferecida apenas no último ano do Colégio Pedro II, visto que não era exigida nos Exames Preparatórios” (RAZZINI, 2010, p. 10, grifo meu).

Ademais, a pesquisadora apresenta que os livros destinados aos estudos de Português eram, em maioria, gramáticas, principalmente a partir de 1890, havendo pouco espaço para as leituras literárias – que eram, em geral, usadas para o ensino da Língua Portuguesa, com exercícios gramaticais feitos a partir dos textos literários, ou ainda para o ensino do modelo correto de uso da Língua Portuguesa. Conforme Razzini,



a leitura da *Antologia Nacional*, por exemplo, não era um complemento do manual de história da literatura,

e sim **ponto de partida para as atividades das aulas de Português**: leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises “lexicológica” e “lógica”, da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente (RAZZINI, 2010, p. 16, grifo meu).

Também segundo a autora, a partir de 1881, “verifica-se a introdução de uma classificação cronológica dos conteúdos, onde os textos de leitura passam a ser oferecidos de forma gradativa, na ordem cronológica inversa” (RAZZINI, 2010, p. 13).

A História da Literatura Nacional, disciplina com *status* independente, criada após a Proclamação da República, com evidente propósito de formação de identidade nacional, segundo Razzini, não era obrigatória para os Exames Preparatórios e, portanto, tratava-se de uma disciplina de ornamento. Isso porque

apesar do status de disciplina independente, conferido pelo nacionalismo republicano de 1890, a História da Literatura Nacional tornou-se **ensino ornamental** do “bacharel em Letras”, título concedido àqueles raros alunos que concluíam o curso do Pedro II, uma minoria que permanecia no colégio, sem pressa, interesse ou possibilidade de prestar antes os Exames Preparatórios (RAZZINI, 2010, p. 14, grifo meu).

O que fica evidente, a partir dos estudos de Razzini, portanto, é que nas aulas de Português a leitura literária era usada visando “oferecer ‘bons’ modelos vernáculos, nacionais e morais, para a ‘boa’ aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária, mas sem priorizá-la” (RAZZINI, 2010, p. 17). Assim, sem nos excedermos nos ricos exemplos que Márcia Razzini oferece, os estudos propostos aqui pretenderam reconhecer porque e como esse modelo de ensino de literatura, historicista e conteudista, pouco priorizado, foi instaurado na escola – e, acrescenta-se, mantém-se até os dias atuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000 e PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) oferecem textos, por vezes, contraditórios e sugerem um ensino de literatura, aparentemente, menos conteudista (o que, de fato, não se vê nas práticas escolares) e mais aberto ao ensino do letramento literário. Aparentemente, uma vez que a prática escolar pautada nessas diretrizes não reflete reais mudanças no ensino de literatura. O Currículo em Movimento da Educação

Básica, do Distrito Federal (2014), por sua vez, como será apresentado, pauta-se na divisão por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), reunindo Língua Portuguesa e sua respectiva Literatura, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna como formas de linguagem e de expressão. No entanto, na prática, esse documento resume-se a listar conteúdos a serem ministrados nessas disciplinas, o que é feito de modo separado por séries e mesmo por disciplinas.

A leitura de alguns apontamentos desses documentos é suficiente para se observarem as contradições que vão se refletir na dificuldade do professor de literatura, dividido no paradoxo de promover o letramento literário – e, portanto de criar abordagens didáticas que visem à formação de leitores literários, que incluam práticas diversas de leituras – ou ensinar a historiografia literária portuguesa e brasileira, com uso de materiais didáticos que muito se assemelham às antologias analisadas por Márcia Razzini, conforme discutido anteriormente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) iniciam-se por desfazer a separação entre língua e literatura perpetuada nos manuais e livros didáticos e nas práticas de sala de aula, realidade não incorporada ainda às atividades escolares. Nesse sentido, um apontamento relevante encontra-se à página 16 desse documento, em que se observa que

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (PCN, 2000, p. 16).

Nota-se que a discussão acerca do que é literatura, já levantada anteriormente aqui, é uma preocupação presente nos PCN, o que não é suficiente para resolução do impasse suscitado. Ainda mais importante é perceber que a história literária é reconhecida nesse documento como o foco de compreensão do texto, o que deveria – de acordo com as recomendações dos PCN – ser rejeitado nas práticas escolares, o que corrobora para a retirada das fronteiras entre língua e literatura, questionadas inicialmente pelos PCN. Essa recomendação, no entanto, é pouco fundamentada nos documentos de referência e, principalmente, não está incorporada em muitos materiais

didáticos. Dessa maneira, o ensino de língua e literatura de modo separado, bem como a prática isolada de ensino da história literária, é a realidade do Ensino Médio.

Em seguida, os PCN apresentam as competências em relação à compreensão da Língua Portuguesa, das quais o ensino de literatura figura direta ou indiretamente em quase todas, e aqui serão citadas apenas duas competências, nas quais a prática de leitura literária aparece como uma “ferramenta” que possibilita desenvolver as demais competências.

Encontra-se na página 20 a seguinte competência: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (PCN, 2000, p. 20). A respeito dessa competência, a literatura é citada como “um bom exemplo do simbólico verbalizado”. Os PCN citam o autor mineiro Guimarães Rosa, que “procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra”, como um exemplo de resgate de brasilidade, bem como de legitimação de condutas sociais. Compreende-se, portanto, que, para considerar a Língua Portuguesa conforme descrita na competência citada, é imprescindível ao aluno tornar-se um leitor literário.

A segunda competência observada, ainda à página 20, trata-se de

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas) (PCN, 2000, p. 20).

Nota-se que nessa competência estão descritas as habilidades necessárias a um leitor literário e, assim, pode-se dizer uma vez mais que é a leitura literária a “ferramenta” que é recomendada para o ensino de literatura. Não é forçoso concluir nesse aspecto que o letramento literário é uma competência a ser ensinada, uma competência necessária ao desenvolvimento das demais e que aparece recomendada nos PCN.

Na página 24, os PCN apresentam um resumo das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, as quais podem ser divididas em uma tabela da seguinte maneira:

**Tabela 1 - Competências e habilidades - Língua Portuguesa, PCN, 2000**

|   |
|---|
| <b>Representação e comunicação</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</li> <li>• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li> <li>• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</li> </ul>   |
| <b>Investigação e compreensão</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> <li>• Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.</li> </ul> |
| <b>Contextualização sócio-cultural</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li> <li>• Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>  |

Fonte: PCN, 2000.

O importante para estes estudos é perceber que a leitura literária, embora não especificada ou citada com ênfase, conforme já discutido, está presente nas competências e habilidades e é indispensável no que concerne à formação do aluno de Ensino Médio. Para que possam ser desenvolvidas as competências e habilidades propostas pelos PCN é necessária (e imprescindível) a formação do letramento literário.

Os PCN+ (2002) e as OCN (2006) dão maior ênfase à formação do leitor e à necessidade da leitura literária. No intuito de não se tornar repetitivo ou cansativo, mas ainda com a preocupação de demonstrar como tais abordagens são apresentadas nos documentos mais importantes para o ensino no Brasil, cita-se apenas uma consideração dos PCN+ (longa, mas esclarecedora), em que se descreve a literatura e a relevância de seu estudo escolar. Nessa citação, observa-se que a literatura é uma “ferramenta” para investigações históricas ou de demais campos do conhecimento, isso é, a leitura literária se faz necessária para que o aluno possa ler o texto literário – leitura essa, no entanto, que deverá ter como objetivo final compreender aspectos históricos ou de outras áreas

do conhecimento (e aqui os paradoxos do ensino de literatura mencionados anteriormente começam a se evidenciar).

Assim como História é também história do conhecimento científico-tecnológico e matemático, ela é história da cultura, em todos os sentidos desta palavra – desde cultura da alimentação, do vestiário e de regras de convívio até cultura literária, artística e humanista. A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, **é um campo riquíssimo para investigações históricas** realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens **de cada período**. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, **a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas** (PCN+, 2002, p. 19, grifos meus).

Não se reivindica com esse trabalho que a leitura literária não seja ensinada na escola ou ainda que não possa ser usada senão para apreciação estética; é natural ao leitor literário encontrar também em seu prazer de leitura o conhecimento de diversos aspectos da realidade e quanto a isso não há dúvidas nem ressalvas. No entanto, o que deve ser salientado aqui é que o papel do ensino de literatura não está claro.

Os PCN+ apresentam também que ler e interpretar são competências primordiais na formação do Ensino Médio. Para o leitor, “no sentido pleno da palavra” (p. 59), os PCN+ preveem assim habilidades, tais como domínios dos códigos, dos mecanismos de articulação que constituem o todo do texto e do contexto em que o texto se insere. A seguir, o conceito de desfrute (ou fruição) do texto é apresentado. É necessário perceber, nesse sentido, em que aspecto o paradoxo do professor de literatura inicia-se. O desfrute é conceituado como

**aproveitamento satisfatório e prazeroso** de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. Pode-se propiciar aos alunos **momentos voluntários**, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (PCN+, 2002, p. 67, grifos meus).

Se na citação da página 19, observou-se que a leitura literária é uma “ferramenta” para investigação histórica, nessa última citação a leitura literária é apresentada especificamente como um aprendizado prazeroso de apreciação estética. Além disso, as OCN também enfatizam – com mais detalhes e preocupação – a formação de leitores, a leitura literária propriamente dita, a formação do leitor crítico na escola e a seleção de textos feita pelo professor.

A esses dois aspectos distintos do aprendizado de literatura (quais sejam a leitura como ferramenta e a leitura como prazer estético), acrescenta-se a já mencionada historiografia literária. E, então, formula-se a pergunta da prática docente de literatura: qual é o papel e a função do ensino de literatura na escola? Ensinar a ler o texto literário de modo prazeroso e crítico para uma apreciação estética, ensinar a ler um texto literário para investigação histórica ou ensinar a historiografia literária brasileira, a partir de períodos e características?

Para finalizar essa discussão – sem, de fato, encerrá-la – acrescentam-se (ainda que de modo breve) as considerações do Currículo em Movimento da Educação Básica, do Distrito Federal (2014). A respeito das funções da escola no Ensino Médio, o Currículo em Movimento cita a formação do cidadão crítico, protagonista e integralmente letrado como o seu papel mais importante. Conforme esse documento, essa formação deverá possibilitar ao aluno

o empoderamento por meio da **valorização e da legitimação de práticas letradas locais**, que trazem em seu bojo a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas, incluídas aí a **cultura clássica da literatura**, da música e das artes, por exemplo, ou a ciência e a tecnologia de ponta. (Currículo em Movimento, 2014, p. 18, grifos meus)

Após sua apresentação, entretanto, o Currículo em Movimento cita doze objetivos para as disciplinas da Área de Linguagens e depois se limita a dividir as disciplinas e a listar por série escolar os conteúdos que deverão ser ministrados. Sobre os objetivos disponíveis na página 28, bastante semelhantes aos presentes nos PCN, é válido citar como principais, no que concerne ao ensino de literatura:

**Tabela 2 - Alguns objetivos para as disciplinas da Área de Linguagens, Currículo em Movimento, DF, 2014**

|  |
|--|
| a) Favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade; d) Propiciar ao estudante experiências artísticas construídas e vivenciadas por meio das atividades de linguagem, leitura, interpretação, simbologia, apreciação, presença corporal e prazer estético; e) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos e seus contextos mediante natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; i) Recuperar as representações artísticas canônicas universais, as contribuições de origem africana e indígena e favorecer a fruição estética das manifestações culturais populares e locais; k) Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; l) Construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. |
|--|

Fonte: Currículo em Movimento, DF, 2014.

Por fim, a partir da página 29, encontra-se a matriz curricular da Área de Linguagens, dividida por disciplina e por série. Na página 35, observam-se os conteúdos de literatura a serem ministrados no 1º, no 2º e no 3º ano do Ensino Médio – e o discurso construído a partir dos objetivos acerca de um ensino integrado para a formação de um cidadão integralmente letrado é desfeito, porquanto se encontram uma divisão e uma oferta de ensino de literatura historicista, separada em períodos, conteudista e não de aprendizado de leitura literária e apreciação estética.

Dessa forma, o que essas análises reforçam é a contradição do ensino de literatura, que o acompanha desde seu surgimento – no qual, embora as teorias de letramento tenham avançado e estejam sinalizando para novos caminhos, a prática escolar está sempre presa a uma encruzilhada. O que ensinar nas aulas de literatura é determinante para como a formação dos alunos-cidadãos poderá ser realizada.

A realidade e a experiência mostram que o docente encontra-se em um “beco sem saída”, em que lhes são conferidas responsabilidades extremas no que se refere à formação de leitores em um país que ainda possui cerca de 13 milhões de analfabetos (Censo/2010; Pnad/2014), e que lhe são cobradas – no caso específico do Ensino Médio – as práticas de ensino que visem à formação de um leitor literário pleno, que não só lê e compreende textos literários, mas que compreende criticamente a sua constituição como pertencente a uma historiografia literária, reconhece o valor da literatura e dos autores nacionais e conhece a história literária brasileira – incluindo-se também, no currículo atual, os conhecimentos críticos sobre a literatura africana de língua portuguesa.

Em resumo, o ensino de literatura não está delimitado ou esclarecido, e o resultado é o ensino historicista e periodizado da historiografia literária (periodização e historiografia essas alheias e inadequadas, uma vez que alguns livros didáticos ainda se utilizam de modelos eurocêntricos e reduzem as manifestações literárias nacionais a extensões e reflexos da historiografia e da periodização europeias), que não contribui para a formação do leitor crítico, pois na verdade afasta o aluno dos textos literários, pela dificuldade encontrada seja na linguagem das obras seja na compreensão da história literária.

O que se propõe, finalmente (e permanentemente), é a reflexão dos aspectos apontados com vistas à compreensão e à reformulação das práticas escolares, o que incide – sem dúvidas – em mudanças na formação docente. É imprescindível para isso perceber que há contradições e entraves no ensino atual de literatura e que a modificação deve começar pela valorização da leitura, que vise ao aprendizado da leitura literária – o que pode significar a prática de leitura por prazer, por entretenimento, por apreciação estética feita em sala de aula.

A prática aqui reivindicada poderá naturalmente ser vivenciada, por exemplo, a partir de exercícios de leitura coletiva e espontânea de gêneros e épocas diversas em sala de aula, sem pretextos teóricos e historiográficos, ou ainda pela implementação de clubes de leitura na escola, pelo estímulo e a promoção da leitura em voz alta e pelo incentivo à leitura de gênero tidos como menores. Outras práticas didáticas possíveis e favoráveis à leitura autônoma seriam horários estipulados para leitura individual à escolha dos alunos, a promoção de saraus e de idas às bibliotecas, o que poderá ainda fomentar o contato com contextos de letramento literário, imprescindível igualmente para propiciar e promover a leitura emancipada.

A proposta final desses estudos – que apenas aponta para novas pesquisas – é ainda de investigações e de discussões contínuas e permanentes para a criação de novas metodologias para as práticas de leitura e para o ensino de literatura no Ensino Médio, que estejam voltadas fundamentalmente para a mudança do quadro de desinteresse pela leitura literária canônica, a partir de diferentes e diversas práticas de letramento, mas – sobretudo – que tenham como cerne a valorização do espaço escolar de multiletramentos, a participação familiar, o estímulo precoce à leitura, a preparação dos professores e o foco de metodologia na leitura pelo prazer e pela apreciação criativa e



estética, anteriormente (e talvez em substituição) aos estudos da historiografia literária, das periodizações e das classificações literárias.

## Referências

AGUIAR, Flávio. “As questões da crítica literária”. In: MARTINS, Maria Helena et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000, pp. 19-35.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*, vol. 1. Brasília: SEB, 2006.

CHARTIER, Roger. “Comunidades de leitores”. In \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1999, pp. 11-31.

DE CERTEAU, Michel. “Ler: uma operação de caça”. In \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. São Paulo: Vozes, 2003, pp. 259-270.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Caderno Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2014.

HANSEN, João Adolfo. “Reorientações no campo da leitura literária”. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 13-44.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. “Breve histórico do Português e da literatura no ensino secundário: a ascensão do Português e da literatura brasileira”. In: \_\_\_\_\_. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 277f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc](http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc)>. Acesso em: 15 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. “História da disciplina Português na escola secundária brasileira”. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Universidade Federal do Sergipe. Núcleo de Pós-graduação em Educação, v.4, jan/jul 2010, pp. 43-58. ISSN 1983-6597.

STREET, Brian. “Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Conferência proferida na Unesco”, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/101654340/Street-Traduzido>>. Acesso em: 29 de março de 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. “Afiml, o que é literatura?” In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009, p. 19-30.

Recebido em: 27 jun. 2018.

Aceito em: 27 jul. 2018.