

POR QUANTAS ANDA A LITERATURA NA ESCOLA? PONDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO QUE A LITERATURA OCUPA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

HOW IS LITERATURE GOING AT SCHOOL? PONDERATIONS ON THE SPACE THAT THE LITERATURE OCCUPIES IN BRAZILIAN EDUCATION

Cristina Maria VASQUES^{1;2}.

¹Docente do Curso de Pedagogia, na Disciplina Práticas de Linguagem Oral e Escrita no Centro Universitário Hermínio Ometto – FHO|Uniararas.

²Doutora em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

Autora responsável: Cristina Maria Vasques. Endereço: Av. 1-A, n. 926, Bela Vista, Rio Claro – SP. CEP: 13.506-785, e-mail:<cristinavasques@uniararas.br>.

RESUMO

Este artigo busca contribuir para o debate sobre a importância da arte literária na formação integral de indivíduos reflexivos, criativos, participativos e autônomos, conforme postulam os documentos oficiais brasileiros em seus discursos. Apresentamos o descompasso que existe, no Brasil, entre as metas desejadas pelo Governo e a prática vigente nas escolas – instituições que deveriam formar integralmente seus alunos e, como parte dessa formação, promover leitores literários, mas não o fazem, por conta de diversos problemas, entre os quais destacamos: o tempo irrisório destinado à literatura nos currículos da Educação Básica e a deficiência nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia quanto à psicologia do desenvolvimento e à literatura infantil e juvenil, conhecimentos basilares e acentadamente necessários para tratar com o público escolar (crianças, adolescentes e jovens).

Palavras-chave: Literatura na escola. Formação integral. Descompasso entre discurso oficial e ensino da literatura. Promoção de leitores literários. Problemas com o ensino da literatura. Tempo para a literatura na escola.

INTRODUÇÃO

Ler é mais importante do que estudar.
(Ziraldo).

A moderna Antropologia apresentou o homem como “o único animal que não traz, ao nascer, um padrão inato de comportamento, [pois] o comportamento do ser humano depende dos padrões

ABSTRACT

This article seeks to contribute to the debate about the importance of literary art in the integral formation of reflexive, creative, participatory and autonomous individuals, as Brazilian official documents postulate in their speeches. We present the mismatch that exists in Brazil between the goals desired by the Government and the current practice in schools – Institutions that should fully train their students and, as part of this training, promote literary readers, but do not do so because of various problems, among which we highlight: the derisory time for literature in the curriculum of Basic Education and the deficiency in the degree courses in Languages and Pedagogy in the developmental psychology and children's and youth literature, basic knowledge and markedly needed to deal with the public (children, teens and young people).

Keywords: Literature in school. Integral training. Mismatch between official discourse and literature teaching. Promotion of literary readers. Problems with literature teaching. Time for literature at school.

que lhe foram oferecidos” (CADEMARTORI, 1991, p. 22). Dessa forma, “as diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia a literatura” (CADEMARTORI, 1991, p. 22).

Assim, a educação, “oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem” (CADEMARTORI, 1991, p. 22), é a grande responsável pela difusão da literatura no Ocidente, que “ocorreu simultaneamente à difusão de uma política de alfabetização em massa, a partir do século 18” (ZILBERMAN, 1982, p. 96). Isso fez com que o livro, especialmente aquele destinado a crianças e jovens, assumisse, “desde a sua origem, uma personalidade (...) ao invés de lúdica, (...) educativa, de ensino-aprendizagem, englobando normas e valores do mundo adulto para transmiti-los às crianças” (ZILBERMAN, 1982, p. 100):

(...) se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil é um instrumento relevante dele. Desse modo, a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que a interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 1991, p. 23).

Essa postura educativa prevaleceu até por volta das últimas décadas do século XX, quando a infância e a adolescência se constituíram em alvos da atenção dos mais diversos setores da sociedade e despertaram o interesse de variadas áreas do conhecimento, impulsionando discussões e estudos psicológicos, sociológicos, históricos, educacionais, filosóficos, antropológicos e linguísticos. Só então passou-se a perceber que a criança não é “*tabula rasa*”, mas ser histórico em desenvolvimento, e, portanto, não deve ser *adestrada* pelo ensino, mas *formada integralmente*: física, mental, psicológica, espiritual e socialmente, por meio da linguagem e da experiência.

A mudança de atitude em relação à infância e à adolescência determinou também uma transformação – que apenas deu alguns passos em direção à sua concretização – no modo de encarar a literatura destinada a esse público. Isso se deve a dois fatores principais: primeiro, a nossa resistência

em aceitar a literatura infantil e juvenil como porção capital da cultura, e segundo, colocá-la *pari passu* com a literatura “adulta”. Marc Soriano (1975, p. 16, tradução nossa) já falava de “nossa ignorância sobre essa literatura [que ultrapassa] o ponto de vista estético (...) e (...) constitui-se num setor essencial da cultura”.

Já há algumas décadas, a literatura infantil e juvenil tem sido motivo de grandes polêmicas dentro da Academia, porque grande parte dos estudiosos ainda acredita que os adjetivos que a (des)qualificam sejam sinônimos de “evento menor”, como o são as crianças, em se tratando de medida de comprimento, quando comparadas aos adultos. Mesmo entre aqueles que creem que essa literatura não seja “menor”, há grandes discordâncias em relação às suas especificidades e funções. Esses desacordos são gerados principalmente pelo confronto entre duas áreas – essenciais para a formação dos indivíduos –, nas quais a literatura infantil e juvenil transita: a Educação e as Letras – e esta última, em duas outras áreas: a literatura e a linguística.

No ringue da educação brasileira temos, de um lado, pedagogos que buscam nos livros que utilizam temas que se relacionem aos tópicos que devem ser apresentados aos seus alunos recém-chegados à escola (da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, consistindo esse público em crianças e pré-adolescentes); e, de outro lado, professores de português (que trabalham com pré-adolescentes, adolescentes e jovens, alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio) preocupam-se principalmente com aspectos linguístico-gramaticais e acreditam que seus alunos estejam aptos a apreciar linguística, gramatical e esteticamente os clássicos da literatura nacional canonizada: obras de Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Euclides da Cunha e Lima Barreto, entre tantos outros autores.

Aí surge o primeiro ponto de desarmonia entre as áreas, o que afeta os objetivos sob os quais as obras são tratadas com os alunos. Pedagogos buscam, *conforme sua compreensão* das orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares (PCNs), principalmente por *temas* que possam contribuir com a formação contextualizada do aluno: respeito às diferenças e ao ambiente,

desenvolvimento de identidade, da capacidade crítico-reflexiva, da sociabilidade e da autonomia, e tudo o mais que possa contribuir para, na Educação Infantil, “que as crianças tenham *um desenvolvimento integral* de suas identidades (...) o *acesso e a ampliação* (...) dos conhecimentos da *realidade social e cultural*” (BRASIL, 1998, p. 5, grifos nossos); no Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos, “que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (...) isto só será alcançado se oferecermos (...) *pleno acesso aos recursos culturais relevantes*” (BRASIL, 2001a, p. 5, grifo nosso.).

Vemos que, no caso dos professores que atuam na Educação Básica até o 5º ano do Ensino Fundamental, as preocupações estão orientadas no sentido de uma formação global dos indivíduos, sem quase nenhuma ênfase à apreciação estética da literatura, ainda que haja menção ao “acesso e à ampliação [sobre a] realidade (...) cultural” e ao “acesso aos recursos culturais”. Essa *realidade cultural* e esses *recursos culturais* abrangem *também* a literatura enquanto língua escrita, mas não somente a ela; dividem igualmente – e justamente, cremos – seu espaço com outras manifestações culturais, como as artes plásticas e visuais, a música, a religião, as danças, o folclore, a língua falada e, entendendo-se cultura como expressão da produção humana, tudo o que diz respeito a ela.

Assim, a criança brasileira, desde o seu ingresso na instituição escolar, seja na Educação Infantil seja no Ensino Fundamental, até o término do 5º ano, é tão preparada para compreender a literatura quanto o é para quaisquer outras manifestações da cultura que envolvem o contexto em que está inserida.

PCNS, RCNEI E LITERATURA

Há dez volumes nos PCNs de 1º a 5º anos. O primeiro trata da introdução aos Parâmetros, e os demais contêm orientações específicas sobre cada área que deve ser trabalhada com os alunos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Ética, Meio Ambiente e Saúde, e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. No volume dois, referente à Língua Portuguesa, entre os 44 itens que constam no índice (que devem ser trabalhados nas aulas),

um deles trata da “especificidade do texto literário” (BRASIL, 2001b, p. 11):

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (...)

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. (BRASIL, 2001b, p. 36-37).

É louvável que haja orientações para que se incorporem os textos literários “às práticas cotidianas da sala de aula” e que se entenda que a literatura é “uma forma específica de conhecimento” que não pode ser confundida com outros tipos de textos comumente colocados “sob a rubrica geral de texto literário”. Também é extremamente importante que se coloque ao professor de 1º a 5º anos que o texto literário deve ser trabalhado como literatura, e não como ferramenta para o “ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão”, da gramática, da obrigação de sentir o prazer da leitura, das práticas ambientais, do respeito às diferenças e de outras normas, morais ou de convivência social. O parágrafo que traz essas orientações, a nosso ver, deveria estar em destaque, para que os docentes pudessem perceber – e agir nesse sentido – que a apreciação da literatura deve ser independente de quaisquer outras intenções que não puramente literárias.

No entanto, nossas observações da prática docente de 1º a 5º anos, bem como nossas conversas com professores – nossos colegas de faculdade e de trabalho, principalmente –, além de nossas leituras sobre o trabalho com a literatura em escolas brasileiras – em obras teóricas e em *sites* da internet, apontam para o fato de que grande parte dos professores que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a literatura, em sala de aula, por meio de

textos escritos (lidos para ou pelos alunos), “sob a rubrica de texto[s] literário[s]”, justamente como “expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’ etc.” (BRASIL, 2001b, p. 37).

O fato de que a literatura, nos primeiros anos da Educação Básica, quase sempre é responsabilizada por funções morais e sociais que fogem à sua especificidade leva-nos a outro assunto também relacionado à literatura no espaço escolar: o *tempo* que o professor do 1º ao 5º anos tem em sala de aula para a literatura. Façamos um pequeno cálculo, a título de conjectura: o ano letivo compreende 800 horas de aula. Se dividirmos essas horas pelas nove áreas apontadas anteriormente, que, de acordo com os PCNs, o professor deve trabalhar com seus alunos, teremos cerca de 89 horas, por ano, para cada uma. Como sabemos que a Língua Portuguesa (e a Matemática) tem sempre mais horas-aula do que as demais disciplinas, vamos hipoteticamente atribuir três vezes mais tempo a ela. Assim, o docente teria, ao ano, 2607 horas para o ensino dessa matéria. Dividindo-se essas horas entre os 44 itens que precisam ser ensinados (os que constam do índice já mencionado), teríamos cerca de **sete horas, por ano, para as “especificidades do texto literário”** – o que obviamente é um tempo irrisório!

Ao final do 5º ano e, portanto, **em cinco anos de estudos**, os alunos terão um acúmulo de **35 horas** de dedicação à literatura a fim de que se tornem, de acordo com os objetivos postulados no volume sobre Língua Portuguesa dos PCNs, “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001b, p. 36-37).

Pressupõe-se, obviamente, que a criança que chega ao 1º ano do Ensino Fundamental já tenha cumprido as etapas postuladas nas orientações do volume três do RCNEI, sobre a linguagem oral e escrita necessárias ao conhecimento de mundo, ou seja, que tenha passado por um “desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1998, p. 117). Que, no desenvolvimento da capacidade lingüística da escuta e da leitura,

obras literárias lhe tenham sido oferecidas durante os anos da Educação Infantil. Porém, mais uma vez, nossa experiência nos revela que, ainda que a criança da Educação Infantil tenha contato com a literatura, esta, na grande maioria das vezes, está atrelada ao ensino de aspectos morais e sociais.

Ao chegar ao 6º ano, o pré-adolescente tem no currículo, teoricamente, 80 horas ao ano dedicadas exclusivamente à aprendizagem do Português. Dissemos *teoricamente* porque estamos conscientes de que há falta de professores, pelos mais diversos motivos, em todas as áreas, nas escolas brasileiras, notadamente nas escolas públicas. Para constatar essa situação, basta assistir aos telejornais. Além disso, as aulas de Português implicam a gramática, a compreensão de textos, a redação e todos os outros aspectos necessários ao pleno conhecimento da língua, e não somente a apreciação literária. Infelizmente, a falta de professores e o enorme conteúdo curricular que pesa sobre nossa Educação são apenas algumas das inúmeras dificuldades encontradas nas escolas. Há outras que também afetam o ensino da literatura.

PONDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E A LITERATURA

O aluno deveria chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental com sua capacidade “de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001b, p. 36-37) em pleno desenvolvimento, a fim de que ela pudesse ser ampliada gradativamente, até o final do Ensino Médio. Na realidade, porém, ele não teve tempo suficiente para desenvolver essa capacidade nas sete horas e meia por ano de contato específico com a literatura nos cinco anos anteriores.

A despeito dessa situação, o professor de português cobra do aluno esse conhecimento, pois pressupõe – ingênua ou dissimuladamente? (na maioria das vezes, também não consegue ensinar todo o conteúdo estipulado pelo currículo) – que as orientações dos PCNs foram seguidas. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a leitura literária, quando existe, passa a ser imposta e obrigatória, uma vez que o professor escolhe as obras que os alunos leem, com base em seu gosto e em seu julgamento de adequação à idade desses alunos.

Na maioria das vezes, o docente escolhe uma única obra por semestre, e todos os discentes

são obrigados a lê-la (alguns professores não indicam obra alguma durante todo o ano). O consenso entre os docentes que trabalham com literatura – ou com o que pensam ser literatura – é o fato de que a imposição da leitura das obras escolhidas por eles tem como objetivo a *avaliação do rendimento escolar*. Exigem dos alunos resumos e interpretações (que devem trazer os mesmos sentidos encontrados pelo professor, sob a pena de receberem uma nota baixa), em forma de trabalho a ser entregue ou em forma de prova. Seria inocência de nossa parte – e da parte dos professores de português – acreditar que a formação de leitores literários possa se concretizar por meio de leituras obrigatórias e avaliações direcionadas dessas leituras.

Se observarmos bem, veremos que os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou pelo livro didático. Em outras palavras, “acertar na leitura” é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Assim, compreender um texto é reproduzir uma idéia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. [O] procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar (...) geralmente é composto dos seguintes passos: leitura do texto, respostas a um questionário, estudo da gramática e redação. Pisada e repisada de maneira invariável, essa rotina se transforma num mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores: a leitura deixa de valer por si, transformando-se em estímulo para a redação, pretexto para o estudo de regras gramaticais etc. Isso e só isso e sempre da mesma maneira! (SILVA, 1988, p. 66-67).

Há exceções, é claro! Muitos professores em todo o país procuram realmente formar leitores literários, mas em grande parte dos casos não sabem como fazê-lo e, assim, permanecem impondo leituras que escolhem como adequadas e necessárias ao enriquecimento da competência da leitura literária do aluno. E para terem a certeza de que as obras são realmente lidas, utilizam-nas como

ferramentas para avaliações, esquecendo-se (ou preferindo ignorar?) de que a internet fornece resumos, interpretações e até trabalhos prontos sobre grande porção de obras, dados bastante utilizados pelos alunos brasileiros.

Aos alunos dos anos mais avançados (geralmente do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), costuma-se oferecer, em caráter obrigatório, os clássicos da literatura brasileira e, entre eles, obras de Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Euclides da Cunha e Lima Barreto – e até da literatura estrangeira, como *Os Lusíadas*, de Camões, e *Madame Bovary*, de Flaubert – que, escritas em um contexto diferente do atual e em uma linguagem em desuso – somando-se à pouquíssima experiência com a leitura literária desses alunos – não contêm elementos que os atraiam e que justifiquem o tempo necessário à sua leitura e compreensão.

Raramente são indicadas as obras de autores contemporâneos especializados em literatura para crianças e jovens, cuja linguagem e contexto estão próximos da realidade do estudante brasileiro. Talvez isso se deva não ao fato de os professores julgarem essas obras inadequadas, mas ao desconhecimento de sua existência. Parte significativa de professores brasileiros nunca ouviu falar, por exemplo, de Bartolomeu Campos de Queirós, Léo Cunha, Angelo Machado, Lino de Albergia, Edmir Perroti, Mirna Pinsky, Luiz Raul Machado, Joel Rufino dos Santos, Angela Lago, Jorge Miguel Marinho, Luciana Sandroni, João Ubaldo Ribeiro, Odilon Moraes e – por incrível que possa parecer – nem de Marina Colasanti, ganhadora do prêmio Jabuti de melhor obra literária de ficção de 2014, com o texto infantil *Breve História de Um Pequeno Amor*, nem de Roger Mello, Ana Maria Machado e Lygia Bojunga Nunes, estes, ganhadores do Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil, em 2014, 2000 e 1982, respectivamente.

O desconhecimento de obras e autores brasileiros contemporâneos especializados em literatura para crianças e jovens impede que os professores ofereçam aos seus alunos textos que realmente contribuam para a formação de sua competência de leitor literário. O que acontece quando o aluno é obrigado a ler obras que não compreende e que não interessantes para ele, é

justamente o oposto do que educadores e governos esperam: ao invés de incentivar, essa prática desestimula o leitor em potencial. Como consequência, teóricos da Educação e das Letras, como Marisa Lajolo (2001), afirmam que o Brasil não lê porque possui tradição oral e, por isso, não adquiriu o hábito da leitura. Acreditamos que essa crença tenha bastante reverberação entre os profissionais da educação, uma vez que pudemos constatar, em escolas de vários Estados¹ brasileiros, que os espaços destinados às bibliotecas são, muitas vezes, transformados em depósito, sala de computação, de professores, de coordenação etc., ainda que a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, sobre a universalização das bibliotecas escolares, determine que todas as instituições de ensino do país devem ter bibliotecas até 2020 (BRASIL, 2010). Desse modo, os livros, inclusive os que foram recebidos gratuitamente desde 1998 até 2014, por meio do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), são deixados dentro de caixas de papelão e em algum canto que não atrapalhem as atividades e o trânsito da população escolar. Reiteradamente, reportagens são apresentadas pelas emissoras de televisão brasileiras mostrando esse descaso de muitas escolas para com os livros, em todo Brasil.

Para agravar ainda mais esse quadro, as obras apresentadas como literatura aos estudantes brasileiros, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, nem sempre são literárias e, muitas vezes, são de autores estrangeiros. *Grosso modo*, o resultado é que, ao terminar o Ensino Médio, o jovem não é capaz de identificar um texto literário, não gosta de literatura e não conhece a literatura produzida em seu próprio país – pois acredita que ela se restrinja aos clássicos que foi obrigado a ler – e que, na maioria das vezes, não leu, por achá-los desinteressantes e difíceis. E, ironicamente, esse mesmo jovem, agora formado em Pedagogia (e muitas vezes, em Letras), vai “formar” outras crianças e jovens que, como ele, muito provavelmente, afirmarão não gostar de ler.

Silva (1988, p. 65-66) afirma que, para se ensinar a ler é necessário “que os professores se

situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar a leitura junto aos alunos”. Nesse sentido, cabe considerarmos o preparo dos professores que atuam na Educação Básica brasileira no que se refere à literatura.

Se examinarmos os currículos dos cursos de Pedagogia de nossas universidades, constataremos que pouquíssimos dedicam algum tempo à literatura. E esse tempo destina-se a uma breve apresentação histórica da literatura infantil e juvenil universal e às possibilidades de utilização de obras que possam servir de “expediente para o ensino” da moral e das regras sociais – de preferência livros finos. Afinal, as crianças que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1º a 5º anos “devem” ler obras mais curtas, com muitas imagens e poucas palavras, pois uma obra mais longa é considerada leitura “extremamente difícil e ‘pesada’ para as nossas crianças, hoje. [Assim, indicam-se] livros e textos curtos (às vezes, ruins) e [com] muitas ilustrações, de preferência em quatro cores, mesmo que eventualmente *sem qualidades estéticas*” (CUNHA, 1998, p. 29-30, grifo nosso).

Nos cursos de Letras, ainda é corrente certo preconceito contra a literatura infantil e juvenil. Nas últimas décadas, essa literatura ganhou relativa atenção da Academia, porém, não o suficiente para fazer parte dos currículos, a não ser como disciplina optativa. Dessa forma, os professores de português, que atuam a partir do 6º ano, têm pouquíssimo conhecimento sobre literatura infantil e juvenil. Somando-se a isso, a importância dada pela Academia à literatura nacional canonizada, aos aspectos linguísticos da língua – que, muitas vezes são compreendidos como um verdadeiro *laissez-faire* –, o descaso pelas disciplinas específicas da licenciatura, como a didática, a metodologia de ensino e a psicologia da educação e do desenvolvimento, contribuem para que o professor de português não esteja adequadamente preparado para o ensino de pré-adolescentes, adolescentes e jovens.

¹ Percorremos, de 1981 a 1987, quase todas as capitais e muitas cidades do interior dos Estados do nordeste brasileiro (com exceção do Piauí e do Maranhão), ministrando cursos e palestras em escolas públicas e privadas. Conhecemos, no período de 2008 a 2010, muitas escolas de cidades dos

Estados do Tocantins, Acre, Goiás e Maranhão. Visitamos escolas no Paraná e em Santa Catarina e conhecemos, ainda, a realidade da Educação no sul de Minas Gerais e no Estado de São Paulo – capital e interior, onde trabalhamos.

Não queremos dizer que nossas universidades não formam bem seus professores de português, mas sim afirmar que o trabalho com o alunado de 6º ano ao final do Ensino Médio envolve muito conhecimento de psicologia da criança e do adolescente, disciplinas que constam no currículo de muitos cursos – e que são fundamentais para que o professor possa compreender como funciona a mente infantil e adolescente e, assim, buscar práticas e obras condizentes com a maturidade cognitivo-literária de seus alunos –, mas que recebem pouca consideração porque estão no âmbito das disciplinas específicas das licenciaturas.

Isso não significa, tampouco, que professores de português, conhecedores do cânone, não possam indicar aos alunos as obras dos grandes autores nacionais. Não somente podem como devem. Porém, a leitura obrigatória, nas escolas, de textos como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ou *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, entre outros de reconhecida qualidade estética, não levam em conta o fato de os alunos ainda não terem desenvolvido o gosto pela leitura literária nem adquirido o conhecimento necessário para apreciar suas sutilezas, sua multiplicidade de sentidos e a profundidade de suas construções. Como resultado, essas leituras tornam-se enfadonhas e acabam por afastá-los ainda mais da arte literária.

João Alexandre Barbosa (1994) também faz um julgamento negativo da escola que deveria – mas não tem conseguido – atuar a favor da formação dos indivíduos e da valorização da cultura e, entre seus muitos papéis, constituir-se como instituição capaz de cativar leitores para a leitura literária. O autor alerta para a condição do leitor atual, imediatista, que busca livros “fininhos”, pois é incapaz – porque não foi ensinado – de compreender o significado do que lê e, conseqüentemente, para gostar da literatura:

A Escola – desde o primário até o último grau – tem trabalhado muito mal nesse sentido. Isto porque, de um modo geral, ela tem (...) assumido uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição que não recebeu ainda as críticas necessárias, [que] deveriam vir de um conhecimento interno dessa Escola, de sua reformulação real e dos seus princípios. Quando tudo isso ocorrer, então será possível pensar na literatura como criação, oficina, jogo,

tarefa de realização fundamental do ser humano. (...) no que se refere à Escola e àqueles que ela tem formado: “Ninguém pode ser matemático, físico, politécnico 24 horas por dia. Ele sonha, imagina e, pelo sonho e pela imaginação, passa a arte, passa a literatura, passa a linguagem da literatura.” (BARBOSA, 1994, p. 26, grifo do autor).

Sírio Possenti (1994), professor livre-docente do departamento de Linguística da UNICAMP, trata com muito humor daquilo que chama de “pragas da leitura”, ou seja, dos problemas que, de alguma maneira, são provocados pela leitura ou que acometem a leitura. Uma das agruras elencadas pelo estudioso relaciona-se ao “fato de que alguns [que] gostam de ler, (...) são considerados mesmo doentes, não normais, perigosos. (...) a leitura (...) marca o leitor como diferente, quem sabe ultrapassado” (POSSENTI, 1994, p. 28-29), e à ocorrência de

diretores, coordenadores e até mesmo professores, entre eles professores de Português, que acham que ler não é trabalho. Se isso acontecesse numa obra de construção civil ou num quartel, não seria surpreendente, mas numa escola, e mais, numa aula de Português, quiçá de Literatura, isso é sintoma grave. (...) Como se leitura pudesse ser mais ou menos do que trabalho, mas não fosse trabalho. (POSSENTI, 1994, p. 28-29).

Ao faltar das “pragas” que *atacam* a leitura, Possenti trata de problemas decorrentes das alternativas de diversão oferecidas pelo Capitalismo, que exigem que, para ser vendido, o livro seja “feito sob medida, sob encomenda, respondendo a desejos explícitos do público, que dirige o autor, como nas telenovelas” (POSSENTI, 1994, p. 30). São problemas que afastam os leitores dos livros e que estabelecem “relações tortuosas”: livro didático, fichas de leitura, falta de leitura, elitização da leitura, professor que não lê, entre outros.

Ana Maria Machado (2011) enfatiza que, em sua formação de pedagogos, os professores não tiveram a “oportunidade de [descobrir] a complexa rede de significações que um texto [literário] pode ter (...) de se converter em leitores de primeira geração nem de descobrir a literatura com a intensidade de seu efeito mobilizador emocional e

intelectual” (MACHADO, 2011, p. 23). Por isso, não se sentem seguros para trabalhar com a literatura em sala de aula e priorizam as atividades com gêneros textuais mais simples:

Não basta levar às mãos das crianças [e adolescentes, sujeitos em idade escolar] o acesso a outras formas de escrita, tais como revistas, quadrinhos, jornais, bilhetes, cartas, publicidade etc. (...)

(...) hoje em dia as escolas estão por demais atentas a essa variedade de possibilidades de escrita. Tão preocupadas que (...) chovem no molhado e ficam repisando as experiências para as quais os alunos já são amplamente estimulados fora da sala de aula (...)

(...) é inteiramente desnecessário que o sistema escolar perca um tempo precioso a ensinar tais coisas. (...)

Temos necessidade de uma escola que possa oferecer às crianças as possibilidades de contato com livros [legado literário] que elas, se fossem entregues à própria sorte, dificilmente terão como encontrar. (MACHADO, 2011, p. 34-35).

Machado também destaca o fato de muitos professores não terem o hábito da leitura e exigirem que seus alunos leiam. Nesse sentido, é categórica: “Quem não costuma ler não deveria fingir que está estimulando a leitura, porque no fundo nem sabe para que lado isso fica e acaba mais atrapalhando do que ajudando” (MACHADO, 2011, p. 24).

Não é nosso objetivo, neste artigo, apresentar receitas para fazer com que os alunos leiam. Entretanto, uma vez que a leitura de textos literários não é prática comum nas escolas e tendo em vista que isso se deve a vários fatores, procuramos dar a nossa contribuição ao debate sobre o tema da literatura na escola. Acreditamos que, dessa forma, apontamos para a urgente necessidade de incentivar a leitura de textos literários, como também para chamar a atenção dos professores brasileiros sobre uma parte da literatura nacional que nada deixa a desejar quando comparada à melhor literatura (“adulta” ou não, nacional ou estrangeira), e que se destina especificamente à formação do leitor literário, do gosto pela leitura literária: a literatura infantil e juvenil brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. A. **Literatura Nunca é Apenas Literatura**. Série Idéias, n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=013>. Acesso em: 14 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001b.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] União**, 25 maio de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, 163).

CUNHA, M. A. A. Balanço dos anos 60/70. In: SERRA, E. D’A. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

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

MACHADO, A. M. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POSSENTI, S. **Pragas da Literatura**. Série Idéias, n. 13. São Paulo: FDE, 1994. p. 27-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em: 17 abr. 2015.

SILVA, E. T. da. **A Leitura no Contexto Escolar**. Série Idéias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em: 17 abr. 2015.

SORIANO, M. **Guide de littérature pour la jeunesse**: courants, problèmes, choix d'auteurs. Paris: Flammarion, 1975.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, R (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 93-115. (Novas Perspectivas, 3).