

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO

SILVIA DE PAULA BEZERRA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 12 jan. 2019. Aprovado em: 4 abr. 2019.

Como citar este artigo: BEZERRA, S. P. A leitura literária em sala de aula: teoria e prática no Ensino Médio. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 32-47, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p32-47

Resumo

As lacunas presentes na formação de professores, de modo geral, precisam ser corrigidas a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida, principalmente nas escolas públicas. Ao tomarmos como exemplo o ensino de literatura no ensino médio, vemos que a questão é objeto de discussão de vários pesquisadores, tais como Todorov (2009), Rouxel (2013) e Bridi (2016). Com base em nossos estudos, no trabalho que realizamos em sala de aula de escola pública e no capítulo IV da obra *Como um romance*, de Daniel Pennac, publicada em 1992, procuramos trazer neste artigo algumas ideias de como trabalhar a leitura literária e ensinar literatura aprofundando a relação entre alunos e livros.

* E-mail: silviadepaulla@bol.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8705-5642>

Palavras-chave

Leitura. Ensino. Estratégias.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores, conforme verificado em diversas leituras, de modo geral, apresenta muitas falhas que precisam ser corrigidas a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida, principalmente nas escolas públicas. É o que comenta Vasconcelos (2016, p. 34), para quem “a desvalorização dos professores passa por uma série de questões, mas não podemos deixar de registrar que passa, marcadamente, pela imagem decorrente da formação precária de grande parcela desses profissionais”. Desse modo, ao tomarmos como exemplo o ensino de literatura no ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, vemos que a questão é objeto de discussão de vários especialistas, pesquisadores e professores em diferentes momentos ao longo da história e em vários países além do Brasil. É o que comprova Todorov (2009, p. 27-28) ao voltar-se para o modo como a literatura era ensinada no Liceu, equivalente ao ensino médio, na França. “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”.

Além disso, o autor menciona o fato de que, apesar de solicitado nas instruções oficiais, o professor não pode ensinar apenas o que está “fora” da obra literária em si, como gêneros e registros, figuras de linguagem etc. O docente deve focalizar a própria obra, isto é, manter a atenção voltada, primordialmente, à leitura do texto em questão.

Do mesmo modo, para exemplificar a questão do ensino de literatura em nosso país, podemos destacar o que pontuam Oliveira e Rezende (2015, p. 17): “O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar a literatura dessa maneira”. Assim, os professores, com algumas exceções, acabam ensinando literatura da mesma maneira que aprenderam quando estavam no ensino médio e, no caso de boa parte deles, foi reforçado no ensino universitário.

Porém, diante desse quadro nada animador, verificamos algumas iniciativas que podem ajudar a melhorar o trabalho do professor de literatura, mesmo que, conforme comentado anteriormente, sua formação não tenha fornecido

as ferramentas necessárias à sua prática. Sobre isso, podemos apontar o que escreve Perrenoud (2002, p. 50):

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão [...] em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana.

Rouxel (2013, p. 27-30) também aborda o assunto:

No ensino médio a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos [...] Os gestos profissionais requeridos pelo ensino da literatura supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência [...].

É possível dizer que vivemos, como professores e formadores, uma situação contraditória, pois, ao mesmo tempo que se pontuam as falhas na formação dos docentes, sabemos que, em sala de aula, são as escolhas feitas por esses profissionais e a maneira como chegam à sala de aula que vão definir, em grande parte, as leituras a serem realizadas pelos alunos. Tal fato é apontado por autores como Perrone-Moisés (2016, p. 81), que assevera: “Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas”. Também podemos destacar o que Bridi (2016, p. 43-47) afirma sobre o assunto:

[...] O conhecimento (que, sem dúvida, a leitura proporciona) é cumulativo e se funda na correlação com a vivência do leitor e não é, portanto, um bem do professor que (generosa ou avaramente) *transmite* ao aluno. Necessariamente, é um saber que se constrói compartilhadamente. [...] Na formação do professor, então, a consciência de que esse papel de mediador deve ser cumprido é de grande importância.

Ainda é possível indicar o que Oliveira (2015, p. 95) entende sobre o tema: “Pode parecer absurdo, mas um professor de literatura é alguém que trabalha para, um dia, não ser mais necessário. Ele será um profissional vitorioso se um aluno estiver motivado a ler bons livros sem as costumeiras pressões

que o acuum”. Com base em nosso entendimento nos estudos desses e de outros autores e no trabalho que realizamos com turmas do ensino médio em escola pública municipal, buscamos levantar neste artigo algumas ideias de como trabalhar a leitura literária e ensinar literatura procurando não focar apenas a história e a crítica, mas também os textos literários dos mais variados estilos, e, com a leitura, buscamos estimular o trabalho de interpretação e oferecer aos alunos algo diferente do que nos foi ofertado quando tínhamos a idade deles.

Para este trabalho, selecionamos a obra *Como um romance*, do escritor francês Daniel Pennac, publicada em 1993. De forma mais específica, estudamos o capítulo IV, intitulado “O que lemos quando lemos (ou os direitos imprescritíveis do leitor)”. De acordo com as leituras que realizamos, buscamos associar os apontamentos e as sugestões de alguns especialistas para o trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura. Acreditamos que esses ensinamentos possam tanto tornar o professor um leitor mais completo, independentemente das lacunas em sua formação, quanto servir como um dos muitos pontos de partida para aprofundar a relação entre os alunos e os livros. Os dez direitos enumerados por Pennac (1993) são:

1. O DIREITO DE NÃO LER

Esse primeiro direito, o de não ler, parece a antítese das proposições. Porém, nossa interpretação está de acordo com o que encontramos em Silva (2009, p. 84-85):

A obra prima de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, é um romance tão inovador que merece ser lido em aula, no sistema de círculo de leitura com um leitor-guia, papel que caberá a você. A leitura pode tomar duas ou três aulas, por exemplo, com os períodos entre uma e outra preenchidos por leitura individual em casa. Antes de iniciar cada etapa, recupere em poucas palavras a linha do enredo que deveria ser a leitura domiciliar. Afinal, você sabe perfeitamente que nem todos os alunos terão feito a leitura domiciliar recomendada.

Percebemos que esse direito se garante, ainda que, de acordo com o que pensamos, deva ficar subentendido apenas para o professor, em meio ao trabalho de ler em voz alta para os alunos. Além disso, ao longo da leitura e de sua

retomada, é possível não só colocar questões teóricas e históricas a respeito da obra em alguns momentos, como também dar voz aos comentários dos estudantes. Acreditamos que desse modo pode-se tirar um pouco do peso da “obrigação de ler” e auxiliar os alunos com dificuldades em leitura, fato extremamente comum nas turmas heterogêneas que encontramos no ensino médio de escolas públicas. Sobre isso, podemos destacar a opinião de Pennac (1993, p. 145, grifo do autor):

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a *necessidade de livros*. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

2. O DIREITO DE PULAR PÁGINAS

Esse direito pode ser associado à questão do tempo disponível para a realização do trabalho, com o programa a ser cumprido e até mesmo com o direito de não ler, já mencionado, uma vez que, no caso da leitura feita em casa, o aluno também pode “pular” páginas. Além disso, na relação entre a quantidade de aulas e o programa, e de acordo com o nível da turma e o tamanho da obra, podemos dizer que é possível ler, em média, de um a dois romances em sala por ano.

No trabalho de seleção, e ao longo de todo o ano letivo, cabe ao professor a tarefa de escolher, por exemplo, no lugar de um romance, um conto do mesmo autor, ou de um contemporâneo a ele. Também é possível dar lugar a boas adaptações, como quadrinhos e cordel, e releituras, como filmes. Outra opção é ler apenas parte de um capítulo para aguçar a curiosidade da turma. Sobre isso, Rouxel (2013, p. 29) argumenta:

De todo modo, o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia.

Dessa forma, salientamos que, ao escolher uma adaptação, é imprescindível que o professor tenha feito a leitura da obra original, conheça a releitura e

possa estabelecer, ao final, o diálogo entre ambas, dando-lhes a devida importância como linguagens diferentes que são.

Sabemos que os alunos, de modo geral, assistem a filmes e séries, vão ao cinema e têm uma relação cada vez mais próxima com imagens em lugar das palavras. Ainda assim, todos, quando interessados em saber o final de uma história, partem em busca do que necessitam, seja aprender novas palavras em língua estrangeira porque a versão só possui legendas em inglês, seja pedir auxílio ao professor para explicar um ponto que não tenham compreendido. Por isso, ficamos com o que diz Perrone-Moisés (2016, p. 259):

Embora os filmes inspirados em romances satisfaçam os amantes de narrativas, também acontece, hoje em dia, que depois de ver o filme os espectadores queiram ler o romance original. Entre o cinema e a literatura, mais do que uma competição, tem havido trocas criativas.

3. O DIREITO DE NÃO TERMINAR UM LIVRO

Esse direito se relaciona com os dois anteriores na medida em que o professor deve apresentar aos alunos a maior variedade de textos e leituras possíveis. No entanto, principalmente no ensino médio, algumas decisões estão sob responsabilidade dos próprios estudantes. Como afirma Colomer (2007, p. 68):

É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.

Assim, reitera-se o já mencionado papel do professor como mediador (BRIDI, 2016), que, mais do que unicamente solicitar a leitura de determinada obra, deve procurar atentar-se ao caminho que cada estudante ou cada turma escolhe para aproximar-se da leitura, ou, infelizmente, distanciar-se dela, ainda que não para sempre.

Pennac (1992), por sua vez, diz que “o bom livro não envelhece” e, por isso, o livro “abandonado” pode um dia ser retomado, para rever a opinião anterior que levou ao abandono da leitura e, assim, confirmá-la ou contrariá-la.

4. O DIREITO DE RELER

O professor pode colocar esse direito em prática ao fazer seus alunos terem contato com aquilo que leram na infância e no Ensino Fundamental II propondo a releitura. É possível partir da ideia de voltar a uma obra já lida com outros olhos, anos mais tarde, como outro leitor, provocando outros sentimentos e estabelecendo novos diálogos. Outra alternativa é o professor mostrar aos alunos seus livros preferidos na infância e adolescência, procurando uma identificação na medida em que sua exposição pode conquistar novos leitores. Ainda pode levá-los à biblioteca/sala de leitura da escola e pedir que escolham um livro e falem a respeito dele, fazendo o mesmo e valorizando as manifestações dos estudantes. Sobre esse direito, temos a fala de Aguiar (2013, p. 153-154):

Na verdade, o mesmo texto pode ser lido diferentemente por mais de um leitor ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos. Nesse último caso, não podemos esquecer que amadurecemos e nunca somos os mesmos, até porque a segunda leitura contém, em seu bojo, os sentidos da leitura anterior. Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências atribui significados às indicações oferecidas pelo texto [...].

Desse modo, podemos dizer que esse direito pode funcionar como mais uma das estratégias que auxiliam o professor na hora de demonstrar para os alunos que a literatura sempre esteve presente na vida deles, mesmo quando ainda não sabiam que havia uma disciplina com esse nome. Assim, tomam ciência de que a leitura e os livros podem e devem pertencer a todos.

5. O DIREITO DE LER QUALQUER COISA

Pensamos que, independentemente dos debates e opiniões a respeito do que podemos chamar a “alta literatura” e “literatura de consumo”, conceitos bastante discutíveis, é vedado a todo professor agir com preconceito diante dos livros que os alunos costumam ler. Antes, defendemos que é mais produtivo que o docente procure conhecer um pouco mais a respeito dessas obras e até mesmo leia algumas delas a fim de estabelecer ligações que auxiliem seu trabalho. Embasamos nosso ponto de vista em Bridi (2016, p. 42): “A sensibilidade

por parte do professor em acolher o gosto do aluno é condição *sine qua non* para ampliá-lo, pois desvalorizá-lo é cortar vínculos e inibir o seu desenvolvimento, a ampliação de sua visão de mundo”. E Dalvi (2013, p. 75-76), por sua vez, aponta:

No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. Sugerimos um ponto de partida que permita, ao fim e ao cabo, a retomada dessa produção da indústria cultural sob um viés muito mais crítico.

Para ilustrar o que dissemos, em obras como as da série *Percy Jackson e os olimpianos* (2005-2009), de Rick Riordan, composta de cinco livros, podemos encontrar abertura para trabalhar com a *Odisseia*, de Homero; com o livro *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, *Diário de uma paixão* (1996), de Nicolas Sparks ou *Como eu era antes de você* (2012), de Jojo Moyes, narrativas em que histórias de amor são contadas e/ou interrompidas em virtude de doença e morte de seus personagens, é possível partir para a leitura de obras como *Olhai os lírios do campo* (1938), de Érico Veríssimo, ou *Lucíola* (1862), de José de Alencar.

Salientamos que essas são apenas amostras de infinitas possibilidades, que são maiores e mais produtivas se mediadas por um professor-leitor, como reitera Lajolo (2001, p. 108):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Logo, quanto mais leituras realizar o professor, mais apto ele está para criar vínculos com seus alunos e com a leitura literária. E, mesmo que reconheçamos que essa tarefa, por conta de problemas como tempo, acesso às obras e até mesmo por uma questão de gosto do professor, é difícil de ser realizada, afirmamos ser possível que o professor leia apenas uma parte, pesquise em *blogs* a respeito das obras ou pergunte aos seus alunos sobre a narrativa e o

porquê de gostarem dessas leituras. Pensamos que esse trabalho é primordial na aproximação dos estudantes com as obras clássicas da literatura, ou, melhor dizendo, para que se amplie o horizonte de leitura dos alunos, é preciso que o professor também amplie o próprio horizonte, no sentido de olhar para todas as obras e enxergar um material de trabalho em potencial. Finalizamos com as palavras de Abreu (2004, p. 112): “Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”.

6. O DIREITO AO “BOVARISMO”, DOENÇA TEXTUALMENTE TRANSMISSÍVEL

Começamos com a definição dessa “doença”:

É assim, grosso modo o “bovarismo”, esta satisfação imediata e exclusiva de nossas *sensações*: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco (PENNAC, 1992, p. 157).

Podemos dizer que esse direito está bem próximo do anterior, uma vez que diz respeito à “paixão incontrolável” que os *best-sellers*, por exemplo, provocam na maioria dos leitores e, muito mais, nos adolescentes, com séries como *A seleção* (2012-2016), de Kiera Cass, *Guerra dos tronos* (2010), de George R. R. Martin, *Divergente* (2011-2013), de Veronica Roth, e muitos outros livros. Dessa forma, defendemos que essas leituras não devem ser motivo de vergonha a seus leitores. O professor também pode gostar desse tipo de obra sem abandonar o compromisso de apresentar aos alunos outras produções que podem trazer essa mesma “doença”.

Acreditamos que os direitos cinco e seis coincidem com o que nos diz Aguiar (2013), uma vez que, segundo a autora, a identificação entre o leitor e a obra, principalmente as mais populares, como o romance policial ou novela romântica (gosto partilhado por boa parte dos adolescentes), pode favorecer o contato com obras pertencentes ao mesmo gênero e que explorem questões mais aprofundadas. Assim, o leitor é forçado, nesse caso pela própria leitura, a sair do que está acostumado e a fazer um esforço maior para continuar apro-

veitando a narrativa e, desse modo, mesmo que não perceba, ele não é mais o mesmo leitor e pode, por si só, buscar novos livros.

Reiteramos a importância da mediação sem preconceitos que deve ser feita pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura, mesmo porque todos nós, enquanto leitores, já lemos obras que, hoje, consideramos fúteis, mas que serviram ao propósito de nos abrir caminho, guiados por professores ou por conta própria, para leituras mais profundas e para aprendizados mais significativos, que é o que queremos de nossos alunos.

7. O DIREITO DE LER EM QUALQUER LUGAR

Ao tratar desse direito, Pennac nos conta a história do soldado que, todos os dias, mesmo durante o inverno, é voluntário na tarefa de limpar as latrinas, considerada a pior de todas e, muitas vezes, utilizada como castigo. Ele pega os materiais e sai logo cedo todas as manhãs rumo ao trabalho. Demora a voltar e chega no final da manhã para informar que a limpeza está pronta e devolver os utensílios. Ninguém entende como ele pode se oferecer todos os dias para fazer isso e ainda voltar tranquilo para o alojamento. Porém, o autor nos revela o segredo:

O segredo pesa um bom peso no bolso direito do blusão: 1.900 páginas do volume consagrado às obras completas de Nicolai Gogol. Quinze minutos de pano de chão contra uma manhã de Gogol... Cada manhã, faz dois meses de inverno, confortavelmente sentado na sala dos tronos fechada com duas voltas, o soldado Fulano voa muito acima das contingências militares (PENNAC, 1992, p. 160).

Acreditamos que a principal tarefa, nem um pouco simples, do professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio é mostrar aos alunos que a leitura é um meio muito eficaz de viver outras realidades, de aprender a lidar com sentimentos e questionamentos e de lazer, assim como a televisão e a internet. É possível dizer aos estudantes que o livro possui vantagens em relação aos celulares, por exemplo, porque não quebra ao cair no chão, não precisa ser recarregado, não é, de modo geral, algo cobiçado por assaltantes e pode, inclusive, ser emprestado, trocado, vendido, doado sem que ninguém saia perdendo com isso. Conforme diz Perrone-Moisés (2016, p. 255):

O livro de papel, considerado no fim do século passado como um objeto perempto, não apenas tem resistido à concorrência das novas tecnologias como foi beneficiado por elas em sua produção e distribuição, tornando-se o objeto mais comercializado na internet. O e-book, que teoricamente deveria substituir o livro impresso, não tem tido o êxito previsto por seus inventores e recentemente tem perdido terreno em benefício do livro tradicional.

Além disso, os recursos existentes hoje em dia, como o já citado telefone celular e os *tablets*, por exemplo, ajudam a disseminar a ideia de que os estudantes podem e devem ler em qualquer lugar: meios de transporte, filas em bancos e outros locais, salas de espera, aulas vagas, entre outros. Por isso, reiteramos a importância de um professor-leitor e de que sejam realizadas cada vez mais políticas que garantam o acesso aos livros. Para concluir, ficamos com o que diz Lajolo (2001, p. 109):

O mecenato do Estado através do provimento de bibliotecas, o patrocínio empresarial que esporadicamente doa livros a uma ou outra escola, a ação do Estado na formação de professores constituem instâncias a que se *deve (pode e tem de)* recorrer (grifos da autora).

Ou seja, quanto maior a oferta de livros e de condições para aprimorar o trabalho do professor de literatura, maior a chance de êxito.

8. O DIREITO DE LER UMA FRASE AQUI E OUTRA ALI

Relacionamos este direito aos livros de poesia que, em sua maioria, não estabelecem uma “ordem de leitura”, podendo, inclusive, serem utilizados pelo professor no início ou no final de suas aulas. Dessa maneira, pode, sempre que possível, recitar um poema para a turma ou, caso não se sinta à vontade com essa atividade, colocar o áudio do poema para que os alunos acompanhem. Pensamos que contos, crônicas e até mesmo alguns romances podem ser trabalhados dessa forma, como se o professor oferecesse aos alunos uma “amostra” do que podem encontrar.

Além disso, uma vez que o livro didático costuma trazer apenas trechos das obras e que, em diversas escolas, seja o único material disponível, consideramos que o professor, por meio da apropriação do material que lhe é fornecido

pode manter seu foco, primeiramente nos textos em si e, futuramente, no que a crítica, geralmente também pontuada no material, diz a respeito dos textos, autores e, claro, os fatos culturais e históricos relacionados à produção literária. Logo, mesmo com o que pontua Dalvi (2013) a respeito de boa parte dos livros didáticos serem apenas “uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento”, esse trabalho de seleção e experimentação de conteúdos pode ser produtivo e levar os estudantes a aprofundarem-se na leitura das obras ou dos textos na íntegra por meio da internet ou da aquisição de livros em sebos, por exemplo.

Acreditamos que é muito útil ao desenvolvimento de alunos-leitores o fato de o professor ensiná-los a utilizar a internet como fonte de busca da literatura. Afinal, a grande maioria possui celulares com essa ferramenta, mas, em boa parte das vezes, pouco sabem a respeito de sites como o Domínio Público, criado pelo Ministério da Educação, e que disponibiliza mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas na forma de textos, sons, imagens e vídeos, e o Estante Virtual, *e-commerce* que reúne diversos livros novos e usados de sebos e livreiros de todo o Brasil, e, no caso dos livros usados, o preço em conta já constitui uma vantagem. A ideia, já mencionada no direito número 7, é fazer da tecnologia uma aliada e nunca uma inimiga da leitura. Como diz Perrone-Moisés (2016, p. 258):

O tempo decorrido e a disponibilidade da informação em variados suportes têm permitido uma visão ampla da literatura ocidental dos últimos séculos. A web fornece uma quantidade de dados a respeito dela maior e mais rapidamente acessível do que em qualquer época do passado. E a “nuvem” da internet já abriga mais livros que qualquer biblioteca real.

Há muito material disponível, mas é preciso interesse para que o professor se aproprie dele e ensine os alunos a fazer o mesmo.

9. O DIREITO DE LER EM VOZ ALTA

Trata-se do direito de ler com e para os alunos e incentivá-los, de forma voluntária, a fazer o mesmo. O professor deve proporcionar momentos para os estudantes exercitarem a oralidade falando sobre livros e leituras, por exemplo,

lendo uns para os outros e realizando a leitura de textos teatrais. Além disso, acrescentamos que tão importante quanto ler em voz alta é a leitura individual e o que Colomer (2007) define como “compartilhar”. A autora dialoga com (Pennac, 1992) e defende que os alunos necessitam de tempo na aula para praticar a leitura silenciosa e de tempo para partilhar com os colegas e com o professor aquilo que leram.

Pensamos que também nesse direito pode ser sugerido que os alunos leiam trechos de seus livros favoritos, o que faz muito bem à prática da oralidade como um todo e demonstra, por parte do professor, respeito ao conhecimento trazido pelos estudantes. Abreu (2004) defende que as leituras devem ser variadas e que os livros preferidos dos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe. A autora sugere que se façam comparações com textos eruditos “não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo” (ABREU, 2004, p. 111). Logo, quanto mais leituras forem realizadas, mais os alunos podem começar a sentirem-se capazes de partir das histórias a que estão acostumados para outras que o professor venha a sugerir e compartilhar.

10. O DIREITO DE CALAR

Trata-se da liberdade para falar ou não sobre o livro que foi lido. Melhor dizendo, esse direito recai, em nossa opinião, sobre a questão da avaliação. Evitar ao máximo a chamada e temida “prova do livro” e o preenchimento da “ficha de leitura”. Entretanto, como sabemos que, na maioria das vezes é solicitado e até exigido que o professor se utilize dessas ferramentas, é possível sugerir que as avaliações evitem, de acordo com Dalvi (2013, p. 88), “questões totalmente abertas ou subjetivas” uma vez que isso pode dificultar a quantificação, ou seja, torna-se difícil dar uma nota para uma questão em que vale a opinião de cada leitor. Além disso, a autora enfatiza que é necessário haver, nesse tipo de avaliação, uma mescla de textos e atividades de “baixa, média e alta dificuldade”, sempre com a atenção do professor voltada à série, idade, maturidade leitora etc.

Percebemos também, inclusive com base em nosso trabalho em sala de aula, que os elementos mencionados por Pennac, neste último e não menos

importante direito, dizem respeito ao que defendem os especialistas em educação e é reforçado por Dalvi (2013) a respeito de uma forma de avaliar que, no lugar de punir os estudantes, ou servir apenas para “obrigar” os alunos a lerem ou a “fingir” que leram determinada obra literária, sirva para promover a aprendizagem, a aproximação e o respeito, pois, conforme conclui a autora “avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes” (Dalvi, 2013, p. 89).

Diante do exposto, acreditamos que este último direito dialoga com todos os anteriores ao respeitar a postura dos alunos diante de suas leituras, isto é, o professor pode buscar também no processo avaliativo uma relação com as obras que os estudantes trazem de suas vivências, respeitar aqueles que não quiserem falar e propor atividades que, aos poucos, possam atingir a todos. Desse modo, inclusive voluntariamente, é possível que os estudantes queiram, sem ser em momentos avaliativos, falar de suas leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, reiteramos que, de acordo com as leituras realizadas ao longo do curso e com a nossa experiência em sala de aula, quando o assunto é o ensino de literatura no ensino médio, há uma variedade de caminhos a percorrer e nenhum deles é fácil ou garantia de sucesso, até porque, ser um leitor literário é algo que não se esgota nunca. Acreditamos que o trabalho do professor é extremamente decisivo para estabelecer a aproximação e/ou a reaproximação entre os jovens e a leitura. Como nos diz Rouxel (2013, p. 31):

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante.

Com base nesse compromisso, é necessário buscar as alternativas para realizar esta tarefa, ao mesmo tempo difícil e prazerosa. Mobilizar sentimentos, promover debates, estabelecer conexões e, por meio da ampliação de seus horizontes, auxiliar os alunos a ampliar os deles, ainda que para isso, ao menos

em um primeiro momento, o professor deva manter a distância seus juízos valorativos e de gosto pessoal.

Diante da exposição que realizamos, enfatizamos a necessidade da melhoria na formação dos professores e no acesso desses profissionais a materiais de qualidade. Defendemos também que, uma vez em sala de aula, cabe ao professor fazer o melhor trabalho que puder, independentemente das dificuldades enfrentadas e que já são do conhecimento de todos, para que existam cada vez mais alternativas que aproximem os jovens e a leitura fluente e variada.

Literary reading in classroom: theory and practice in high school

Abstract

The gaps in teacher training in general need to be corrected in order to improve the quality of education offered, especially in public schools. However, when we take as an example the teaching of literature in the high school, we see that the issue is the subject of discussion of several researchers and teachers, such as Todorov (2009), Rouxel (2013), and Bridi (2016). Based on our studies, on the work we do in a public school classroom and on Chapter IV of Daniel Pennac's book, *Better than life*, published in 1992, we try to bring in this article some ideas on how to work on literary reading and teaching literature deepening the relationship between students and books.

Keywords

Reading. Teaching. Strategies.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-161.

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.

BRIDI, M. V. O ensino e a formação de professores de literatura: reflexões iniciais. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. *Língua e literatura: Ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016, p. 37-53.

- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- OLIVEIRA, P. C. A literatura no limite. *Todas as Letras*, v. 17, n. 3, p. 85-95, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8298/5612>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- OLIVEIRA, G. R.; REZENDE, N. L. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária? *Todas as letras*, v. 17, n. 3, p. 13-23, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8409/5606>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; FALEIROS, R. J. (org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.
- SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Formação de professores e boas práticas docentes: uma relação de causa e efeito. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. *Língua e literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016, p. 23-36.