



## DESENVOLVIMENTO DOS NÍVEIS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

PEDROSA, Andressa Teixeira

*Estudante de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF*  
*andressa.pedrosa@gmail.com*

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira

*Estudante de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF*  
*moniquebj@gmail.com*

LUQUETTI, Eliana Crispim França

*Professora do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF*  
*elinaffff@gmail.com*

611

### RESUMO

Nossa sociedade é pautada na cultura letrada, apesar disso, as pesquisas mais recentes sobre desenvolvimento de leitura e escrita em nosso País, tanto as internas quanto as externas, apontam para a insuficiência desse processo nas escolas. Alunos estão se formando no Ensino Médio sem desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, fato preocupante que requer investigação e reflexão. Pensando nessa problemática, esta pesquisa visa discutir o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias. Muitas vezes, o ensino de Literatura não passa de mera localização temporal, de divisão em escolas literárias, o que é importante, mas não deve ficar somente nessa experiência, desassociada do texto propriamente dito. Dessa forma, a questão problema que levantamos é a seguinte: A escola propicia o letramento literário, ou seja, o texto literário é utilizado para o pleno desenvolvimento da leitura e escrita? A metodologia utilizada será um levantamento bibliográfico da teoria que embasará o trabalho e a proposta de uma maneira diferenciada de apresentar o texto literário para as turmas de Ensino Médio, visando o desenvolvimento da leitura polissêmica.

**Palavras-chave:** Leitura, Literatura, Livro didático e Formação docente.

### ABSTRACT

Our company is based in the literate culture, nevertheless, the most recent research on the development of reading and writing in our country, both internal and external, point to the failure of this process in schools. Students are graduating from high school without developing basic skills of reading and writing, worrying fact that requires research and reflection. Considering this problem, this research aims at discussing the process of teaching and learning to read and write linked to reading literary works. Often, the teaching of literature is mere temporal location of division into literary schools, which is important, but should not be only this experience, disassociated from the text itself. Thus, the question we raised problem is the following: The school fosters literary literacy, the literary text is used for the full development of reading and writing? The methodology used is a literature theory that work and proposing a different way of presenting the literary text for high school classes, aimed at developing reading polysemic.

**Keywords:** Reading, Literature, teaching and teacher training.



## INTRODUÇÃO

A Literatura, como sabemos, é uma arte bastante difundida desde os tempos mais remotos. É através dela que muitas histórias de amor foram contadas, que muitos escritores entregaram-se a uma vida de dor e, principalmente, que diversos autores descreveram sociedades. Certo parece que a Literatura participou e ainda tem grande relevância na retratação e condução da vida de muitas sociedades, por isso precisa ser investigada constantemente.

Por conta da importância do texto literário, este trabalho visa discutir o processo de ensinar e aprender a ler e escrever vinculado à leitura de obras literárias. Essas, por sua vez, são pouco exploradas na escola, pois a ciência é tratada de forma descontextualizada e desvinculada do objeto literário: o texto. Em muitas escolas, o ensino de Literatura não passa de mera localização temporal, de divisão em escolas literárias, desassociada do texto propriamente dito. A localização temporal é uma maneira pedagógica de transpor o conteúdo com mais facilidade, para que o aluno o compreenda melhor. Apesar dessa importância, o trabalho com Literatura não deve se limitar a isso, deve contemplar a riqueza semiótica dos textos literários.

Muitas vezes, a escola não consegue ultrapassar o nível de leitura parafrástica para a leitura polissêmica, perpetuando um círculo vicioso de ensinar e aprender de maneira automática, repetitiva, sem grandes estímulos para realmente fomentar a prática efetiva da leitura e da escrita nos educandos.

O material didático utilizado nas aulas de Literatura do Ensino Médio também parece refletir esse recorte meramente temporal, fato que demanda reflexão. Muitos professores, por sua vez, fazem uso do livro didático de maneira mecânica e repetitiva, sem pensar realmente qual seria o objetivo de seu trabalho. Esses profissionais, em certos casos, não se preocupam ou não têm oportunidade de refletir sobre o que realmente é trabalhar o texto literário, por isso a necessidade de constante formação continuada para os docentes. A formação continuada seria a maneira mais eficaz de transpor o conhecimento produzido no meio acadêmico para os profissionais da educação que estão no chão da escola, realizando de maneira prática a disciplina.

Parece plausível que a ciência Literatura tenha o seu objeto de estudo realmente investigado, ou seja, que o texto literário seja o mote das aulas da disciplina no Ensino Médio. Para que isso seja possível, é importante que muitas reflexões sejam feitas acerca do tema, para



que novas metodologias sejam empregadas, valorizando o que realmente contribuirá para a formação do aluno: o texto.

## **O TEXTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES**

Texto, uma palavra pequena, simples, mas que possui em seu radical uma imensidade de significados. A palavra texto, de acordo com o dicionário etimológico, vem do latim texere (construir, tecer), cujo particípio passado textus também era usado como substantivo e significava 'maneira de tecer', ou 'coisa tecida', ainda mais tarde, 'estrutura'. Foi só no século XIV que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de 'tecelagem ou estruturação de palavras', ou 'composição literária', e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*.

A palavra cumpre bem a função de seu significado, pois enquanto o tear vai tecendo, trabalhando com as mais lindas linhas e lãs, o texto também tece, mas precisa de outra matéria prima, brinca com as palavras. Texto, então, não é um emaranhado de palavras e sim uma organização de palavras, uma construção com palavras.

Saber ler e escrever, então, está diretamente relacionado ao contato com os textos de diversos gêneros, principalmente os textos literários, pois são aqueles que possuem uma gama de significação mais complexa.

Alguns gêneros exigem uma leitura parafrástica, ou seja, a própria decodificação do signo linguístico já daria pressupostos para o seu entendimento pleno. O texto literário, por sua vez, é repleto de significação, é subjetivo, trabalha com jogo de linguagem o tempo todo e exige uma participação íntima do leitor. Por esses motivos, o texto literário precisa não somente da decodificação do signo, mas também da recepção, internalização, reflexão e participação do leitor. A leitura do texto literário exige, então, que o leitor passe de um nível parafrástico, de decodificação apenas, para o polissêmico, em que ele será decisivo nas interpretações subjetivas propostas por esse gênero discursivo. Vejamos Paulino (2007):

A arte não mente, ao tornar concreto o imaginário por meio da linguagem. No caso da literatura, essa linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões, tanto na materialidade significante quanto na instauração de sentidos. Assim, no plural, o termo sentidos revela-nos outro aspecto da existência do texto literário enquanto texto artístico: não há como nele negar o caráter polifônico do discurso, e não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura



para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação. O outro está presente, portanto, de forma assumida no discurso literário, e mais presente nele que em outros discursos. (...) A leitura literária eticamente desejável tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção, especialmente por parte de professores desejosos ou obrigados a seguir parâmetros, supervisões, coordenadores, programas, manuais didáticos e pais. (PAULINO, 2007, p. 13 - 19)

Observamos nessa passagem que o texto literário, então, como discutido por diversos autores de renome, é subjetivo e faz um trabalho de destaque com a linguagem. O texto literário, como nos mostra Palma (2007), é singular e único o que o torna importante objeto de investigação:

a teoria jakobsoniana ajudou a perceber que existem singularidades no discurso literário. Singularidades estas que não se prendem, é óbvio, apenas à materialidade linguística da obra. Já que, a própria noção de literariedade é construída histórica e culturalmente, o que significa que ela resulta de uma interação complexa que envolve tanto aspectos imanentes do fenômeno literário como os aspectos normalmente considerados como extraliterários. Dentro deste mesmo quadro, Roman Jakobson, já em um de seus primeiros estudos, quando ainda integrava o Formalismo Russo, ao afirmar a existência de uma função estética da linguagem, incorpora-se na tentativa de estabelecer uma linguagem própria para o texto literário. (PALMA, 2007, p. 71)

Ao refletirmos a passagem anterior, entendemos que a linguagem literária vale-se de um mecanismo diferenciado de construção, para alcançar a particularização, a representação, a exclusividade estética. O processo de criação literária é bastante diferente da criação dos demais gêneros, pois o texto literário faz uso demasiado de estruturas singulares que nossa língua disponibiliza, como subjetividade, uso de figuras de linguagem, jogos de palavras, dentre outros aspectos. Podemos assim falar em linguagem literária em vez de língua literária, para que não sejam confundindo os conceitos.

Optamos pelo termo linguagem exatamente por sua abrangência, pois o que a torna literária é a particularização que já mencionamos, e não necessariamente o código em que ela é apresentada, o que se comprova pela existência das literaturas em diversos idiomas e mesmo pela possibilidade de que textos literários sejam traduzidos para outros códigos. Além disso, concebemos a língua como um elemento constitutivo da linguagem literária.

Devido a todas essas particularidades, ao tomar contato com o texto, o leitor é convidado a mergulhar no seu processo de construção e a partilhar uma organização e um posicionamento



ativo ao acolher a linguagem literária. É exatamente por servir-se desse veículo prático que a linguagem literária é capaz de, ao mesmo tempo, comunicar e alcançar o universo poético.

Na linguagem literária, porém, não se pode desconsiderar o transbordamento do signo como estrutura de significação nem sua alta capacidade semiótica. Consideramos, pois, que Literatura é essencialmente linguagem, com valor humano e poético, relacionada a um ideal estético e a um contexto sócio histórico, constituída de forma e conteúdo, que apresenta alto potencial semiótico.

Com essas discussões, podemos perceber o potencial de significação que o texto literário possui, validando, portanto, sua importância para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências linguísticas, que se colocarão à prova não somente na área de ciências humanas, mas no domínio de qualquer raciocínio lógico que se deseje, e, principalmente no desenvolvimento eficaz da leitura e escrita.

Sabemos que a cultura da leitura e da escrita é uma das expressões mais valorizadas de nossa sociedade letrada. A escola tenta, durante muitos anos, iniciar e tornar o aluno competente nessa habilidade linguística, por isso utiliza muitos mecanismos de testagens desse aprendizado. Apesar de a escola tentar desenvolver essa competência, observamos, por algumas avaliações externas, que não tem conseguido obter êxito. Analisaremos algumas dessas avaliações.

O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Analisando a avaliação do SAEB, de 1995 até 2005, percebemos que durante todos os anos analisados, o Brasil, no Ensino Médio, não conseguiu ultrapassar, em Língua Portuguesa, os 300 pontos. A melhor média foi 290, em 1995, e a pior nota foi 257,6, em 2005. Observamos também a queda considerável que ocorreu no decorrer dos anos. No último resultado que temos dessa validação, a escola pública, no Ensino Médio, obteve 260,6.



Para entendermos o que esses números significam, precisamos conhecer a matriz de referência da avaliação, ou seja, o documento Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa. Nesse documento, percebemos que o rendimento é medido de acordo com seis níveis de referência:

Nível 1 - 150 até 175, em que se exige o desenvolvimento de uma habilidade; Nível 2 – 175 até 250, que exige 2 habilidades;

Nível 3 – 250 até 300, que exige 10 habilidades;

Nível 4 – 300 até 350, que exige 13 habilidades;

Nível 5 – 350 até 375, que exige 7 habilidades;

Nível 6 – mais de 375, que exige 8 habilidades.

Considerando que o Brasil não obteve, exceto nas escolas federais, notas superiores a 300, podemos concluir que, na área de linguagens, nosso país não consegue concluir o terceiro nível de habilidades, deixando de obter, com os alunos do Ensino Médio da Rede pública, 28 habilidades de extrema importância para efetivar um ensino eficaz na área de linguagens.

Dentre as habilidades listadas no documento de referência, selecionamos algumas que nossas escolas não conseguiram alcançar: Estabelecer relações de continuidade em textos narrativos com maior grau de complexidade (contos), identificando repetições ou retomadas anafóricas; identificar conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa em textos narrativos mais longos e complexos; estabelecer relações de continuidade pela substituição de palavra de mesmo valor semântico no texto; estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções e locuções conjuntivas, reconhecendo a relação temporal estabelecida por conectores; identificar o sentido de efeito decorrente da escolha de uma palavra ou expressão, entre outras.

Como pudemos observar, essas são apenas algumas habilidades que nossos alunos do Ensino Médio não conseguiram alcançar e foram destacadas por estarem diretamente ligadas ao ensino dos textos literários. Consideramos que é justamente a leitura dos textos literários que levará os alunos ao desenvolvimento de um nível de leitura polissêmico, em que a leitura é vista como algo mais complexo e que exige uma maturidade do leitor, que será obtida com o contato direto com o texto literário.

O não alcance dessas habilidades de leitura, por parte de nossos alunos, comprova a necessidade de se pensar em novas maneiras ou formas mais eficazes de apresentação do texto



literário nas escolas públicas. Esse fato ajuda a justificar a relevância do trabalho que propomos.

Outro sistema de avaliação aplicado em nosso país é o PISA, O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O Brasil permanece com nota circundando os 400 pontos. A escala do PISA é diferente do SAEB, varia de 262 até 698, distribuídos em 7 níveis diferenciados. O nível 2 prevê um rendimento de nota 407 até 479, é onde o Brasil se coloca durante todas as avaliações aqui realizadas. Desse modo, vemos que nosso rendimento está bastante aquém do que os instrumentos internacionais estabelecem para a leitura dos alunos do Ensino Médio. Analogamente à avaliação do SAEB, percebemos que nosso rendimento não é satisfatório e necessita de reflexão constante para essa realidade, a fim de sanar as possíveis causas dessa situação negativa.

A matriz de avaliação do PISA prevê algumas posturas dos alunos, dentre elas, destacamos as seguintes: atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de refletir e avaliar requerem que o leitor delinhe hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de acessar e recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.

Diante dessas constatações numéricas, precisamos reconhecer que o desenvolvimento de nossos alunos do Ensino Médio está bastante abaixo do que seria desejável nesse nível de ensino. Se compararmos com os outros países vemos que o problema se torna ainda maior. De acordo com o relatório oficial Resultados do PISA 2009, o primeiro colocado no ranking é a Coreia, com 539 pontos, seguido de Finlândia (536 pontos) e Canadá (524 pontos). O Brasil figura na 53ª posição, dentre 65 países participantes. Estão depois do Brasil: Montenegro,



Jordânia, Tunísia, Indonésia, Argentina, Cazaquistão, Albânia, Catar, Panamá, Peru, Azerbaijão e Quirguistão, nessa ordem.

Diante de todos esses dados, vemos o quão importante é valorizar o ensino de línguas pautados nas estratégias de leitura e escrita. Podemos concluir que a situação de nosso país só conseguirá ser alterada quando existirem políticas mais sérias de inserção de práticas efetivas de leitura na escola.

Pensando assim, justificamos, mais uma vez, a importância de valorizar o trabalho com os mais variados gêneros textuais na escola, incluindo os gêneros literários, como propõe nosso trabalho.

Vemos nas escolas públicas que, muitas vezes, os alunos possuem apenas as habilidades básicas iniciais de decodificar o código linguístico, o que por si só não pode ser considerado uma habilidade de leitura e escrita eficiente. O papel da escola, então, é tentar, de alguma maneira, inserir esses alunos na cultura da leitura e escrita, pois, em muitos casos, a escola será o único momento em que se terá a oportunidade de contato com determinados gêneros textuais. De acordo com Grijó (1997):

Numa Sociedade letrada, como a em que vivemos, a escrita constitui-se num bem cultural que desempenha papel imprescindível na educação formal, visto que a língua escrita tornou-se um meio fundamental de acumulação e transmissão de informações e conhecimentos. Portanto, é papel da escola formar usuários da língua escrita – tanto leitores, como produtores de textos, capazes de, por meio dessa, compreender a realidade que os cerca, para então avaliá-la com autonomia e criticidade. (GRIJÓ, 1997, p. 7)

Uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento dessa habilidade é o contato com o texto literário, por sua capacidade de inserir os alunos nessa cultura escrita. Por isso, existe a necessidade de refletir como o trabalho com o texto literário tem sido feito nas escolas de Ensino Médio de nosso País, pois

Outra entidade que valida a literatura como instituição são os sistemas de ensino. Eles participam diretamente da formação do cânone literário, através da força cultural e social de que se revestem. A literatura é utilizada como meio de ensinar a língua, fornecendo textos considerados como “linguisticamente normativos” e “também representativos de uma identidade cultural que se pretende apurar e aprofundar”. Dentro deste aspecto, têm-se as instituições de ensino como formadoras de leitores, que reconhecem na literatura a expressão de sua língua. (PALMA, 2007, p. 74)





Analisando a teoria a respeito do assunto, vemos que a escola, na tentativa de tornar o ato da leitura menos artificial e mais significativo, deve passar pelos seguintes processos: a busca de informações, o estudo do texto, o pretexto e o prazer. Se o aluno conseguir ser eficiente em todas essas etapas, a leitura se tornará eficaz. O problema aparente é que, geralmente, os alunos não são estimulados o suficiente para perpassarem essas etapas, ficando meramente na decodificação do signo, apenas na busca de informações claras e objetivas no texto.

Orlandi (1983) também trabalha com a noção de níveis de leitura. Para a autora, a leitura pode ser realizada de duas maneiras, a leitura parafrástica e a leitura polissêmica. Percebemos que o mais explorado pela escola, pelos livros didáticos, ainda é somente a leitura parafrástica, ou seja, uma leitura com maior valor de decodificação e não de investigação, de reflexão no texto, objeto da Literatura. Grijó (1997):

Caracteriza a leitura Parafrástica como o reconhecimento, reprodução do sentido dado pelo autor. A relação que se estabelece entre texto e leitor dá-se num nível, não é preciso lançar mão de seu repertório acumulado para que as significações possam ser ampliadas. Enquanto a leitura Polissêmica define-se pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto, levando o sujeito/leitor a um processo realmente interlocutivo, possibilitando que os espaços vazios da tessitura textual possam ser preenchidos por seu repertório pessoal – seus gostos, suas crenças, suas outras leituras e experiências por ele vivenciadas em seu grupo social, além dos seus sonhos e seu universo imaginário. (GRIJÓ, 1997, p. 10)

Pensando na noção de níveis de leitura, defendemos que o trabalho com o texto literário é o foco da ciência Literatura e não pode deixar de ser. Apesar disso, vemos que tanto os materiais didáticos, quanto a prática docente mostram que a discussão em sala de aula não acontece com o texto propriamente dito. Percebemos, observando as sequências didáticas dos livros de Ensino Médio, que o estudo de Literatura, na maioria das vezes, não passa de mera localização temporal, em que são analisados épocas literárias e fragmentos de textos que evidenciam a escola literária. Pouco se trabalham as obras completas, muitas vezes somente as características de determinada escola literária e seus principais autores. Dessa forma, o aluno de Ensino Médio, hoje, pouco conhece os textos literários que realmente formam nossa cultura.

Por falta de acesso adequado à leitura polissêmica, ou seja, por uma deficiência de estímulos à leitura de obras completas, por parte da escola, o hábito de ler e escrever, na maior parte das vezes, é visto por nossos alunos como algo desinteressante, desestimulante.



Esse gosto pela leitura ainda pode se tornar mais deficiente se confrontado com os apelos dos meios digitais e do desenvolvimento de habilidades diferenciadas de interação virtual. Nossos alunos participam de uma sociedade nova, diferenciada, por isso, muitas metodologias tradicionais já não cabem mais, novas estratégias de ensino devem ser pensadas, para que todos os alunos tenham o direito e a possibilidade de serem inseridos na sociedade letrada. Sobre isso, Versiani (2007) esclarece:

Com a ascensão das novas mídias eletrônicas, mais intensamente os processos e procedimentos seletivos dos sujeitos leitores vêm ocupando o centro das discussões sobre novas exigências ligadas à sua formação. Esse diálogo entre novas mídias e livro (e também outros suportes como jornal, revista, etc.) não representa exclusões, muitas vezes pregadas como apocalípticos em muitos momentos da história da escrita, desde a sua invenção. Esse diálogo intenso e, às vezes, tenso opera transformações e trocas que alteram não só significados como modos de apropriação e de compreensão das linguagens. Nesse sentido, arriscando uma analogia, podemos dizer que da mesma forma que a fotografia alterou profundamente o modo de o homem se relacionar com o mundo por meio da pintura, a leitura hipertextual propicia, hoje, novos olhares sobre a leitura dos livros. (VERSIANI, 2007, p. 22)

Silva (1997), assim como Versiani (2007), também ponderou sobre as novas necessidades da sociedade da informação. Ele afirma que sempre é bom lembrar que os novos veículos e os novos suportes para a transmissão de informações não reduzem e nem fazem desaparecer os meios tradicionais. Não se deve pensar que o livro, em função das suas características de portabilidade e os seus propósitos de fruição estética, venha desaparecer. Apesar disso, não é mais possível ser radical em defesa da escrita impressa, pois esse seria um posicionamento romântico ou saudosista. Assim, em nome da coerência frente ao que o mundo nos apresenta, é melhor pensar o imenso leque semiótico que assinala e caracteriza os tipos de comunicação do homem contemporâneo.

Vemos que a leitura e escrita necessitam de mecanismos bem estruturados para serem desenvolvidos, que a escola é a grande responsável por apresentar para os alunos a cultura letrada e torná-los competentes na leitura, não somente parafrástica, mas também polissêmica. Apesar dessa função de grande relevância, a escola não tem apresentado grandes avanços no seu trabalho com a leitura e escrita, como também nos aponta Silva (1997):

Ainda que se coloque como principal – senão o único – reduto social para o ensino-aprendizagem da leitura, a escola vem cumprindo muito mal essa responsabilidade. Vários estudos brasileiros mostram até mesmo uma inversão de papéis: ao invés de promover a leitura, de formar o gosto, de



estimular a maturidade do leitor, a escola age em sentido contrário ao que seria esperado, ou seja, destrói a leitura, deforma o gosto e muitas vezes faz o leitor patinar no mesmo lugar. (SILVA, 1997, p. 26)

Como vimos, a escola não pode mais ter seu papel desempenhado de maneira ineficiente, não mais podemos dar voz a uma escola excludente e arraigada aos princípios tradicionais de ensino. Temos que dar corpo às metodologias de ensino que realmente aproveitem do texto literário o que ele tem de melhor, que consigam fomentar nos alunos a vontade e, principalmente, a necessidade do contato com o texto literário. De acordo com Cosson (2006):

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

Sabendo dessa função da escola, de letrar o aluno, literariamente, é que esse trabalho se dedica. Buscamos pensar e propor maneiras de discutir o texto literário com os alunos do Ensino Médio, para que eles possam ter novas experiências e que essas sejam positivas, pois

Falta uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2006, p. 23)

Diante dessa necessidade, de alterar paradigmas no ensino de Literatura no Ensino Médio, nossa tentativa, nesse trabalho, é justamente conseguir propor uma metodologia de trabalho com o texto literário que proporcione não só o contato com esse gênero textual, mas também a reflexão das características e singularidades do mesmo, pois como aponta Gomes (2011):

O profissional que já atua no ensino médio lecionando literatura deverá rever sua metodologia, refletir sobre sua prática e permitir-se ir além do livro didático, cuja proposta de trabalho com o texto literário é 'problemática' e questionável: fragmentos de textos, características, biografias, contexto



histórico, isto é, datas, datas e mais datas. O texto literário, que deveria ser tomado, lido, apreciado e estudado (com apoio da crítica literária), acaba por se tornar coadjuvante em um espetáculo desinteressante. E o leitor em formação desiste de ler literatura e a sua curiosidade se volta para outros gêneros ou até outras mídias, embora nenhum deles forneça tantos subsídios à sua formação como cidadão quanto a Literatura. (GOMES, 2011, p. 161)

Diante, pois, da urgência de repensar o uso do texto literário na escola e as metodologias diferenciadas para tal, nossa intenção é trabalhar com temáticas, a partir daí, selecionar obras e fazer um estudo comparativo e reflexivo das mesmas. Trabalharemos com a temática da mulher, por considerarmos um assunto universal e atemporal. Assim, pela discussão em sala de aula, o aluno será levado a diferenciar e aproximar as obras pelas suas características textuais, conceituais e não somente pelo estudo histórico que fez dos períodos literários.

Espera-se que essa metodologia possa contribuir para um ensino mais contextualizado e interessante, que seja mais uma possibilidade, mais um caminho de tentar tornar eficiente o trabalho com o texto literário nas turmas de Ensino Médio.

Este estudo justifica-se na medida em que busca auxiliar o aluno do Ensino Médio a interessar-se mais pelo texto literário, pois, por ser uma parte mais penosa da disciplina, torna-se muitas vezes desmotivadora.

Consideramos que, hoje, na maioria das escolas públicas do nosso país, o ensino de Literatura não acontece baseado no texto literário e sim em fragmentos deslocados de textos, valorizando mais a época literária do que o objeto de estudo da Literatura, que é o texto. Vale ressaltar que a parte histórica, temporal é de extrema importância para o aprendizado, ele inicia o estudo, guia e facilita a compreensão. Apesar disso, ensino de Literatura não deve ficar somente nisso, deve se aprofundar no seu objeto, propriamente dito.

Essa postura da escola muito nos angustia, pois, como apontam diversos autores, a escola deveria ser o ambiente propício para que o letramento literário realmente acontecesse, para que o aluno, a partir da leitura de diversos gêneros, principalmente o literário, pudesse construir um processo eficiente de leitura e escrita.

Para fazer uma reflexão a cerca de textos literários, propusemos, neste trabalho, a aplicação de uma oficina de contos, estabelecendo um estudo comparativo entre as personagens femininas principais.

A oficina foi aplicada na turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cândida Póvoa. A discussão teve duração de três horas e contou com a presença de 25 alunos.



Para essa oficina, selecionamos dois contos: *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti e *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector. Os textos foram escolhidos por apresentarem personagens femininas fortes, de épocas diferentes, que valorizam o tema que decidimos apresentar. Vale ressaltar que as duas escritoras são importantes na criação de perfis femininos fortes e relevantes para a reflexão, das mais variadas formas, justificando nossa escolha. Apesar disso, nada impediria que a oficina fizesse a escolha de outros textos. Nossa proposta primordial é sempre organizar a escolha dos textos para que sua temática se torne interessante para o aluno do Ensino Médio.

A turma foi dividida em grupos e os contos foram distribuídos. No dia marcado para a realização da oficina nos reunimos na sala de aula e iniciamos o trabalho. Conversamos um pouco sobre a temática escolhida e foi pedido para que os alunos focassem sua atenção nas personagens femininas, já que elas seriam o centro de nossas investigações.

É importante citar que durante a oficina, foi utilizado um caderno de bordo, em que foram anotados comentários e posturas relevante dos alunos, além de detalhes que poderiam influenciar nossas análises posteriores.

Para começar, conversamos sobre a importância do texto literário e realizamos uma dinâmica rápida intitulada *Levantando hipóteses*. Logo após, discutimos os textos motivadores e nos preparamos para a leitura dos contos. Foi possível perceber que os textos motivadores foram bastante eficazes na introdução do assunto e na distinção do que é texto literário e texto não literário. Isso aconteceu, pois dois exemplos apresentados eram textos literários, mas que se valeram da estrutura de textos não literários, notícias e classificados de jornal.

Foi extremamente importante perceber que os alunos citaram esse estranhamento, com comentários assim: “Isso parece uma notícia do Marcelo Rezende” (O aluno inclusive imitou a voz do jornalista dando essa possível notícia); “Esse exemplo é igual a um classificado de jornal, onde as pessoas oferecem e procuram coisas, mas ninguém procura uma pessoa assim como essa moça”; “não entendi nada agora, e esse exemplo professora, é literário ou não?”.

Diante desses posicionamentos, voltamos a explicar as diferenças entre essas duas modalidades textuais, literário e não literário, e afirmamos que era muito bom eles terem estranhado um pouco aqueles textos, era um sinal de que eles estavam começando a sentir que o texto literário é diferenciado dos demais.

O primeiro texto a ser estudado foi *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Fizemos a leitura juntos e o grupo responsável pela apresentação do conto fez sua contribuição,



comentando os principais pontos que consideraram sobre a personagem. A participação foi bastante satisfatória e os demais alunos também fizeram suas considerações. Logo após a apresentação dos alunos, foram propostas algumas questões norteadoras que ajudaram na elucidação da personagem principal, a moça tecelã.

Muitas considerações importantes foram colocadas pelos alunos, tais como: “Essa moça era muito corajosa”; “Ela decidiu o seu destino”; “Ela é um exemplo de que podemos definir nossa vida conforme nossas escolhas e não o que os outros querem para nós”; “o mais bonito é ver que ela queria e precisava de tão pouco para ser feliz”; “talvez em outro momento a moça volte a querer um marido, mas agora ela vai fazer outro bordado”; “o mundo às vezes exige de nós o que não podemos oferecer”; “a moça não recebe nome, pois pode ser qualquer mulher que queira alterar seu destino”; “esse conto nos faz refletir sobre as possibilidades que a vida nos apresenta”. Além dessas respostas citadas, podemos dizer que a reflexão dos alunos se mostrou bastante madura frente à temática da oficina.

O segundo texto estudado foi *Restos do Carnaval*, de Clarice Lispector. A apresentação desse texto ocorreu de forma análoga ao outro: primeiro a leitura do conto, seguida dos comentários do grupo responsável pela apresentação e reflexão dos demais alunos.

Novamente vimos uma participação satisfatória dos discentes. Dentre os comentários feitos, alguns nos chamaram a atenção, tais como: “a menina do conto é uma adulta desde que era criança”; “ela demonstra uma maturidade que as meninas da sua idade não costumam ter”; “a doença da mãe com certeza é o que motivou esse amadurecimento”; “é lindo como ela aceita o tão pouco que a vida lhe oferece, e com bom grado”; “ela ter que descer na rua ainda sem estar vestida e maquiada completamente foi uma tristeza enorme, já que sair linda para o carnaval era o que mais esperava”; “assim como o título fala sobre restos, parece que ela conviveu com esses restos durante toda sua vida”. Essas foram algumas considerações dentre as muitas que foram citadas pelos alunos.

Ao final dos comentários, propusemos algumas questões norteadoras, para refletir um pouco mais sobre o texto narrativo.

Para encerrar, propusemos uma atividade escrita para os alunos, a fim de investigar o que tinha sido internalizado pelos alunos depois desse trabalho de estudo do texto literário. Observamos que as respostas dos alunos foram bastante significativas. Todos os alunos que participaram da oficina foram capazes de responder às questões propostas e com bastante coerência ou que havia sido discutido na oficina.



Damos destaque especial à maturidade das respostas oferecidas no exercício e também destacamos a maneira positiva com que os alunos se portaram ao serem estimulados a produzirem textos. É importante considerar que a turma em questão é conhecida no ambiente escolar por ser indisciplinada e por não se predispor a participar das atividades que normalmente são propostas para eles. Diante desse fato, podemos considerar que a discussão se mostrou relevante para os alunos, a ponto de terem participado com eficiência da atividade. É justamente esse comportamento que buscamos ao discutir o texto literário em sala de aula, é isso que buscamos a cada seleção de textos que fazemos: alteração de posturas.

Em face da aparente ineficácia da escola pública na formação de leitores é que nosso trabalho se justifica, pois será uma tentativa a mais de fazer da escola um cenário que contribuirá para o letramento literário do aluno, participando assim de sua plena formação cidadã, já que estamos inseridos em uma sociedade que valoriza imensamente a cultura letrada. Vale ressaltar que o trabalho de inserção de textos literários na sala de aula não precisa ser uma superprodução, precisa apenas ser bem escolhido, selecionado, pensado pelo professor para a satisfação e prazer dos alunos diante dos textos literários.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Watter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas, v. 1)

BRASIL. *Resultados do Saeb*. IN: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados> (Acessado em 18 de junho de 2014)

BRASIL. *Resultados da Prova Brasil*. IN: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/2011/escala\\_desempenho\\_lingua\\_portuguesa\\_medio.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf) (Acessado em 20 de junho de 2014)

BRASIL. *Resultados do Pisa*. IN: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> (Acessado em 04 de maio de 2014)

GOMES, João Bosco Figueiredo; MONTEIRO, Maria da Conceição Silva Dantas; MORAIS JUNIOR, Francisco Martins. *Literatura, linguística e ensino: crenças e mitos*. IN GOMES, João Bosco Figueiredo (org.). *Práticas Linguageiras: Literatura e ensino*. Mossoró – RN: Edições UERN, 2011.



GRIJÓ, Andréa Antolini. A Leitura Parafrástica e a Leitura Polissêmica em livros didáticos do Ensino Fundamental. In RIBEIRO, Francisco Aurelio (org.). *Leitura e Literatura infanto-juvenil*. Vitória-ES: ITA, 1997.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 3 ed Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1975.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Mercado Aberto e ALB, abril, 1983.

PALMA, Moacir Dalla. *Discurso literário: linguagem intrinsecamente Diferenciada ou texto institucionalmente determinado?* Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários Volume 9, 2007. <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa> (acessado em 24 de outubro de 2013)

PAULINO, Graça. Livros, Críticos, Leitores: Trânsitos de uma ética. In VERSIANI, Zélia (org.). *Literatura e Letramento: espaços, suporte e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A Leitura no Mundo Contemporâneo. In RIBEIRO, Francisco Aurélio. *Leitura e Literatura infanto-juvenil*. Vitória - ES: ITA, 1997.