

Crise da leitura: estratégias no ensino da literatura

Ana Paula Franco Nobile

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo discutir o papel perverso do livro didático, salvo honrosas exceções, no ensino da literatura. Caracterizado por exercícios e, sobretudo, por textos fragmentados, o manual desmotiva a formação do gosto pela leitura, uma vez que, na maioria das vezes, os textos literários dos livros didáticos, nada têm a ver com as aspirações e interesses imediatos dos alunos. A fim, então, de promover o restabelecimento do contato perdido entre o aluno e o texto literário, é que este trabalho visa apresentar algumas estratégias pedagógicas, como a de Maria Tereza Fraga Rocco, Lígia Chiappini M. Leite, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar -, visando oferecer caminhos que possam permitir ao professor motivar o hábito da leitura, e, a partir disso, privilegiar a humanização em sentido profundo.

Palavras-chave: crise da leitura; estratégias; ensino da literatura.

ABSTRACT. Reading crisis: strategies in the teaching of literature. This article aims to discuss the nefarious role of the didactic books, excepting few ones, regarding the teaching of literature. They usually contain lots of exercises and fragmented texts, demotivating the taste for reading development, since the literary texts in these books do not correspond to the immediate interests and students' aspirations. To reestablish the lost contact between the student and the literary texts, this work aims to present some pedagogical strategies, such as the ones by Maria Tereza Fraga Rocco, Lígia Chiappini M. Leite, Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar, aiming to offer different ways that may allow teachers to motivate the reading habit and, from there, to privilege humanization in its deep sense.

Key words: reading crisis, strategies, teaching of literature.

Introdução

Um artigo publicado pelo *O Estado de São Paulo*, em abril do ano de 2002, aborda uma das questões mais prementes no ensino hoje: a crise da leitura. O texto intitulado “Por que eles não conseguem ler?” é, na verdade, um relato de experiência de Luiz Marques, professor de Língua Portuguesa em escolas públicas de São Paulo. No artigo, o professor noticia que a maioria dos alunos brasileiros não compreende o que lê. Esse resultado alarmante advém de uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que mediu a capacidade de leitura de estudantes de 15 anos em 32 países, em escolas públicas e privadas. Segundo a pesquisa, os alunos brasileiros foram capazes de identificar letras, palavras e frases, mas não compreendiam o sentido do que liam.

Além desta questão estatística (dado real, e por isso mesmo assustador), Luiz Marques põe à mostra

a sua angústia em estar contribuindo para a proliferação desse estado de coisas, uma vez que não está formando alunos competentes, muito embora esteja em dia com o cronograma imposto pelo livro didático: “Percebi que vencia do ponto de vista curricular, mas fracassava do ponto de vista educacional”.

Desanimado e desmotivado pelos exercícios e textos fragmentados do livro didático, um dia Marques lançou mão do conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, que estava em meio aos seus papéis. Antes de iniciar a leitura do conto em voz alta, propôs aos alunos que desvendassem o paradeiro do pai na história. Inicialmente, relata o professor, a apatia tomou conta dos alunos (compreensível, já que não estavam habituados a serem questionados), mas mesmo assim insistiu e leu o texto, “fazendo todas as entonações”. Ao término da leitura descobriu que o conto de Rosa se mostrara marcante, pois os alunos tinham se identificado com as questões trazidas por ele. Descobriu, através da discussão do texto, que alguns

deles não tinham conhecido a figura do pai, ou tinham ficado órfãos muito cedo, por isso o choro de alguns deles. A partir daquele dia, Marques passou a ler e a discutir outros textos de Guimarães Rosa e de outros autores como Lygia Fagundes Telles e Clarice Lispector: “Pouco a pouco, meus alunos começaram a agir criticamente elogiando ou não as leituras, preferindo ou preterindo este ou aquele texto ou escritor. Minha fuga do rígido currículo havia valido a pena: todos se envolveram”.

Com a experiência de Luiz Marques é possível vislumbrar uma das principais dificuldades no ensino da literatura: o livro didático. A obra didática traz, salvo as honrosas exceções, roteiros prontos para o estudo dos textos literários, predeterminando, além do tipo de textos, os critérios das análises a serem realizadas, inclusive com respostas prontas, que, com a sua existência imposta e aceita como essencial, impede a reflexão dos professores.

Em estudo que propõe a discussão do ensino da literatura, Maria Tereza Fraga Rocco, *Literatura e ensino: uma problemática*, percebe ser grande o número de professores que emprega o uso do livro didático como instrumento principal de trabalho em sala de aula. Entrevistando alguns professores da rede pública e particular, a autora pôde vislumbrar os motivos dessa tradição pedagógica, a saber: a inexistência de material melhor; a falta de tempo dos professores para preparar suas aulas, autoquestionar-se, questionar os textos escolhidos e dar suas próprias respostas, fora do esquema do “Livro do Professor”; e finalmente, o enraizamento desse sistema imposto que, pelas “facilidades” (antipedagógicas) apresentadas, domina qualquer outro tipo de tentativa que se venha a fazer para quebrar tal esquema (Rocco, 1992: 38).

As “facilidades” do manual põem o saber, segundo Lígia Chiappini M. Leite (1983), ao alcance da mão, e, por isso mesmo, congelam-no nas idéias instituídas, destruindo-o, uma vez que o seu uso “amarra” o professor em uma rotina que lhe tira a liberdade e a criatividade, apaziguando a inquietação criadora que leva o homem a questionar. Quanto ao aluno, o livro dificilmente respeita e estimula a curiosidade crítica, o gosto da aventura; dificilmente contribui para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, deposita nos alunos apassivados, a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos. Concebido para facilitar e ordenar o trabalho do professor, distribuindo uniformemente o conteúdo durante os anos, o manual faz do professor um repetidor que não se interroga sobre aquilo que transmite e, do

aluno, um executante que não se interroga sobre aquilo que executa. É assim que a nefasta rotina toma conta do professor e do aluno.

Muito embora os aspectos mencionados sejam todos nefastos para o ensino da literatura, o uso do livro didático corrobora ainda a omissão do professor. Eximindo-se do compromisso de adotar critérios e estratégias de ensino, uma vez que recebe tudo pronto - dos textos às respostas -, o professor nega o conteúdo social e político do ensino da literatura, o que o leva à negação da natureza política do processo educativo, e a tomá-lo como um que-fazer puro. A esse respeito afirma Mancinelli: “*Quem nega o conteúdo social e político do ensino da literatura - mas poderia dizer de qualquer tipo de ensino - age politicamente e da pior maneira possível, porque contribui para a conservação do atual estado das coisas*” (1995: 95). Ou então, declarando-se e presumindo-se apolítico, o professor assumiria o papel mais ambigualmente político, “*o papel de conservador de um vazio cultural e, implicitamente, de cúmplice daqueles canais que preenchem tal vazio com conteúdos negativos*” (Mancinelli, 1995: 92).

Freire, em *A importância do ato de ler*, declara que do ponto de vista crítico, “*é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político*” (1986: 26). Tanto no processo educativo quanto no do ato político é de fundamental importância que se tenha claras as questões como: a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, faz-se a educação e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolve-se o processo educativo.

Nesse sentido, a presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença, em si, política. E enquanto presença não pode ser uma omissão, mas constituir-se como um sujeito de opções, que deve revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Assim sendo, a prática pedagógica exige do professor uma definição, uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura. Exige, portanto, uma escolha entre isto e aquilo. Não se pode ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

O livro didático pode se apresentar como uma prática ainda mais perversa. Tendo em vista que o uso do manual favorece a “neutralidade” da educação, Freire (1999) alerta que é através da “neutralidade” que a ideologia dominante se insinua.

Faria discute essa questão no seu livro *Ideologia no Livro Didático* (1986). Segundo a autora, que analisou 35 títulos de livros da 2ª. e da 4ª. série, o livro didático é um dos veículos utilizados pela escola para

a transmissão e a manutenção da ideologia burguesa. Na pesquisa, Faria verificou, por exemplo, que o livro didático reconhece a desigualdade entre pobre e rico, pedreiro e médico, homem e mulher, velho e criança, campo e cidade, trabalho manual e intelectual, mas não a apreende. Através dos valores da burguesia, camufla a desigualdade, dissimula a discriminação, contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa. Outro aspecto curioso levantado pela autora, diz respeito às ilustrações que também reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir. É o caso da história da cozinheira Joana, exemplifica a autora: no texto nada é dito sobre a sua cor, mas por ser cozinheira, a ilustração apresenta-a negra.

Esta pesquisa sinaliza diversos ângulos da questão: a sujeição do aluno e do professor aos conteúdos que difundem a ideologia oficial e os valores dominantes aos quais a escola, como aparelho do Estado, serve; a imposição de códigos apresentados como universais e que não sendo senão os códigos das classes dominantes, violam a expressão das classes mais fracas; a sujeição de alunos e de professores, que pela própria natureza autoritária do manual, reduz a objetos pessoas que deveriam ser sujeito do conhecimento; a sua sujeição também ao manual como mercadoria cuja produção e distribuição é comandada, em grande parte, pela máquina editorial na sociedade capitalista.

Leite, valendo-se de uma reflexão de Freinet sobre o papel do manual a serviço da classe dominante, afirma:

... Freinet sublinha também a tendência dos manuais a homogeneizar e simplificar o saber, diluindo as contradições e as particularidades numa ilusória visão harmônica do mundo e, sobretudo, agravando a ruptura já existente entre a escola e a vida. (1983: 104)

O excerto acima aponta para um aspecto já sinalizado por Faria, que é o distanciamento entre o aluno e sua realidade, motivado pelo discurso do livro didático. Muito embora o educando tenha entrado em contato com *uma* verdade, ela não é a **sua** realidade, uma vez que não se vê nela representado. Os textos dos livros didáticos, na grande maioria das vezes, nada têm a ver com as suas aspirações, suas necessidades e interesses imediatos, negando e ignorando, portanto, suas experiências de vida.

Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo. No entanto, os textos trazidos pelos manuais dificilmente mobilizam o aluno para a busca de novas informações, aguçando

seu espírito crítico, permitindo o desenvolvimento de sua criatividade, pois não o despertam para a reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa e para a leitura.

Nesse sentido, a formação escolar do leitor passa necessariamente pelo crivo da cultura em que este se insere. Todas as culturas grupais, a despeito de suas divergências internas, podem ser mobilizadas para a leitura quando encontram nas obras o momento catártico, que identifica o leitor com o conteúdo expresso. Por isso, o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas a ele. Também o trabalho com a literatura requer o mesmo direcionamento.

Na obra intitulada *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*, Bordini e Aguiar pressupõem o atendimento aos interesses do leitor na escolha do texto literário como o aspecto fulcral para a aquisição do gosto pela leitura. Entretanto, além desse princípio que deve nortear o ensino da literatura, as autoras identificam outros dois: a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário (1993: 28).

Com relação ao primeiro princípio, as autoras afirmam que o ato de ler é condicionado por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. A partir de uma pesquisa de Richard Bamberger, que identifica cinco idades de leitura, que abrangem a infância e a adolescência, Bordini e Aguiar apresentam um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens considerando a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico. A seguir, a título de exemplificação, serão demonstrados alguns aspectos desta pesquisa.

No que diz respeito à idade, crianças entre 2 e 5 ou 6 anos interessam-se por livros de gravuras e pelos versos infantis, o que compreende a primeira fase; a segunda fase, entre 5 a 8 ou 9 anos, seria a idade dos contos de fada; entre 9 e 12 anos, idade da história ambiental e da leitura factual; entre 12 e 14 anos, interesse por histórias de aventura ou leituras psicológicas, orientadas para as sensações, e entre 14 e 17 anos, gosto por aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, além de histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com interesses vocacionais.

Assim como a idade, o sexo também é fator determinante dos interesses de leitura. Segundo as autoras, uma pesquisa realizada em Porto Alegre confirma que fatores biológicos e culturais

influenciam nas preferências e interesses de leitura. Os meninos revelam maior comprometimento com o real e atração por histórias que se passam em tempos e lugares distantes, enquanto as meninas escolhem os elementos de fantasia, próximos no tempo e no espaço.

Também Rocco, em pesquisa já comentada anteriormente, sugere estratégias que norteiem a escolha de textos e obras literárias. O adolescente é o foco de interesse da autora. Valendo-se de considerações de Maurice Debesse e sua obra *L'adolescence*, que analisa o papel desempenhado pela afetividade e imaginação criadora do adolescente, Rocco declara que este último importa “*sobremaneira no aprofundamento de noções e de possíveis propostas de caminhos em ensino de literatura não só para essa faixa etária, mas também para a pré-adolescência, que a precede*” (1992: 16).

Para Debesse, o domínio da imaginação criadora é o *élan* do adolescente, daí o especial interesse dele pela arte, e principalmente pela poética. Outra característica marcadamente presente no adolescente seria a necessidade do jogo, do lúdico. Aqui se faz, portanto, referência ao terceiro princípio apresentado pelas pesquisadoras Bordini e Aguiar, sobre a necessidade de preservar o lúdico na relação entre leitor e obra literária. Ora, tanto a imaginação criadora, que permite a fuga do concreto atual em direção ao abstrato e o possível, quanto a necessidade do jogo caracterizam a especificidade da literatura, que requer do leitor a percepção das riquezas de relações formais e permite, desperta e propicia, quando proposta para contato e trabalho, “*a atividade lúdica mais ou menos complexa, na medida em que existem coisas a serem descobertas, relações a serem estabelecidas e funções a serem conhecidas*” (Bordini e Aguiar, 1988: 18).

As abordagens acima apresentadas contêm em si caminhos que podem permitir ao professor restabelecer o contato perdido entre o aluno e o texto. Conhecendo e avaliando a capacidade dos alunos, em termos mentais, afetivos e sociais, o professor poderá não somente estabelecer alguns critérios que definam níveis de expectativa, realização e escolha, como também prever a profundidade da aprendizagem. Será ainda possível nortear as escolhas de textos e obras literárias que se adaptem a cada uma das faixas, em diferentes circunstâncias, além de delimitar e definir, de certa forma, o alcance e os tipos de estudo crítico-analítico a serem aplicados aos referidos textos e obras.

Com efeito, para que se conquiste o desejável contato indivíduo/texto, é fundamental que o

professor se defina em sentido político, assumindo erros e acertos; favorecendo os debates ideológicos; contribuindo para a construção da cidadania; assegurando a necessidade de fabulação; privilegiando a humanização em sentido profundo.

Ao invés, então, da neutralidade do livro didático, a busca por estratégias que conduzam o professor a uma proposta pedagógica. E o professor, sendo político e mediador em uma relação de comunicação, que é o ensino da literatura, tem a responsabilidade de conduzir esta relação, a fim de extinguir o vazio cultural que ameaça a sociedade.

... a responsabilidade do professor se define como responsabilidade política e social, muito maior no ensino de matérias humanísticas, na medida em que ele forma novos professores e abre então um processo que se amplia numa progressão geométrica. Não há dúvida de que a sociedade de amanhã será em grande parte determinada pela nossa consciência ou pela nossa falta de consciência dessa responsabilidade (Mancinelli, 1995: 94-95).

Conduzindo o ensino da literatura com critérios, seja dando importância às diferentes faixas etárias, ao sexo, à escolaridade e à influência do nível socioeconômico como variável na escolha e na apreciação das obras literárias; seja empregando critérios próprios, adequados à realidade da sala de aula; seja promovendo o hábito da leitura, de modo a multiplicar a experiência literária, numa busca constante de desafios que os textos literários oferecem; ou incitando o educando a descobrir modos alternativos de ser e de viver, a partir da experiência com o desconhecido, será que os professores ainda continuarão a ser perguntar: por que eles não gostam de ler?

Referências

- BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.
- FARIA, A.L.G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: três artigos que se completam. 13.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. In: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LEITE, L.C.M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- MANCINELLI, L. Literatura e pessoa histórica. *Papéis Avulsos*, Assis, v.1, n.1, p.81-98, 1995.
- MARQUES, L. Por que eles não conseguem ler? *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 14 abr. 2002. Caderno A, p.19.

ROCCO, M.T.F. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

Bibliografia de apoio

LUCKESI, C. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores associados, 1997.

Received on January 09, 2003.

Accepted on May 29, 2003.