

LITERATURA NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Menezes
Dennis Castanheira

Introdução

De acordo com Dias, Andrade e Monteiro (2017), as discussões sobre a inserção da literatura no âmbito escolar brasileiro não são novas, mas têm recebido maior enfoque nos últimos anos pelo pouco espaço dedicado à temática nos currículos escolares, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como forma de responder a esse relativo apagamento, multiplicaram-se as pesquisas sobre literatura e ensino, principalmente a partir de projetos de iniciação à docência, como o PIBID, e da criação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Trata-se de um movimento importante, pois, como aponta Antonio Candido (1995), a literatura é um direito humano, e os alunos devem, portanto, ter acesso à leitura literária na escola. Isso se evidencia sobretudo no cenário brasileiro, tendo em vista que, diante de “alarmantes índices de desigualdade social, a educação literária fica a encargo, quase prioritariamente, da instituição escolar” (DIAS; ANDRADE; MONTEIRO, 2017, p. 13).

Diante disso, este artigo tem como objetivo trazer um relato de experiência a partir do qual demonstraremos uma possibilidade de inserção da literatura no ensino básico. Isso será feito por meio da descrição de uma prática desenvolvida no *campus* Duque de Caxias do Colégio Pedro II – instituição federal de ensino localizada no estado do Rio de Janeiro – com turmas da 2ª série do ensino médio.

O artigo será assim organizado: inicialmente, refletiremos sobre o espaço ocupado pela literatura na escola e na sociedade e sobre os desafios relacionados ao trabalho docente com o texto literário; posteriormente, faremos o relato da experiência realizada no Colégio Pedro II; por fim, apresentaremos as considerações finais, salientando a necessidade de (re)pensarmos as práticas de ensino de literatura.

Literatura na escola

Paulo Freire, em seus escritos, defende que a compreensão leitora envolve a percepção das relações entre o texto e o seu entorno comunicativo. Assim, ler um texto

efetivamente não é realizar a memorização mecânica do seu conteúdo, sendo as palavras e as frases pontos de partida na apreensão dos sentidos. Por isso, para Freire (1989), a leitura crítica está ligada à mobilização e à organização das ideias, o que inclui a percepção e a interpretação dos diferentes sentidos do texto.

Ao ligarmos essa discussão ao texto literário, é preciso retomar “O direito à literatura”, de Antonio Candido (1995). Nele, o autor defende que cada época e cultura têm seus critérios de incompressibilidade ligados à divisão da sociedade em classes, sendo a educação um instrumento de convencimento em relação ao que é indispensável a algumas camadas sociais. Nesse sentido, existem direitos que devem ser considerados ao almejarmos uma organização justa de sociedade, como a saúde, a educação, a crença, a opinião, a arte e a literatura.

O autor entende a literatura de forma ampla, o que inclui o poético, o ficcional e o dramático em todas as culturas e em todos os níveis sociais. Antonio Candido aponta que não há quem possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com o literário, com o universo fabuloso, mesmo que por meio de sonhos. Sob esse olhar, se todos se ligam, de alguma forma, à ficção, a literatura é uma necessidade universal e, portanto, um direito.

Assim, a literatura é um importante aspecto ligado a um equipamento intelectual e afetivo e, por isso, propõe e denuncia. Com isso, configura uma experiência com caráter formativo, mas não inofensivamente, já que ultrapassa as convenções e pode ser um fator de perturbação e risco a partir de um todo articulado. Seu papel humanizador e enriquecedor, para o autor, confirma traços essenciais ao ser humano, como possibilidade de reflexão e percepção da complexidade do mundo.

É importante destacar que a inserção da leitura literária na sala de aula envolve, ainda, um processo coletivo de reflexão e diálogo, visto que, conforme Dias, Andrade e Monteiro (2017, p. 5),

ao tornar a recepção de um texto mais humana e democrática, professor e alunos confrontam-se, quase inevitavelmente, com a diferença e a alteridade, mesmo dentro do microcosmo que é uma sala de aula. Isso porque, para atingir o objetivo de construir uma interpretação coletiva, são necessárias negociações não só entre leitor e texto, mas entre os leitores que atuam em conjunto. No caso da leitura literária, em que as zonas de ambiguidade e polissemia são naturalmente solicitadas no trabalho de construção estética de discurso, é improvável e pouco desejável que se chegue a uma interpretação única e absoluta.

Além disso, como aponta Dalvi (2013), a literatura na escola enfrenta questões como a carência de conceitos teóricos dos alunos e a escassez de leitura e escuta literária desde

a educação infantil. Devido a isso, quando o estudante chega ao ensino médio, depara-se com gêneros com os quais nunca teve contato e, sem as necessárias referências e a formação prévia adequada, geralmente sente muita dificuldade de lidar com tal conteúdo.

Para Dalvi (2013), outra questão é a não diversificação de abordagens das obras literárias. Esse problema contribui para uma perspectiva homogênea e elitista da literatura, sem um diálogo com as práticas não-escolarizadas e com outras práticas culturais dos alunos. Por isso, diante de atividades previsíveis e repetitivas, são consolidadas ideias equivocadas, como a “de que basta ler resumos das obras e decorar as características dos períodos literários, e a de que o autor ou o professor de literatura ‘viaja na maionese” (DALVI, 2013, p. 125).

A fim de que essas ideias sejam rompidas, podem ser adotadas algumas estratégias. Nesse âmbito, destacamos o trabalho de Borges e Freitas (2019, p. 184), em que os autores defendem que

O protagonismo do aluno é algo que deveria ser natural em todas as escolas. Desde a pré-escola, a criança, em seu primeiro processo educacional, deveria ser apresentada a esse mundo amplo e maravilhoso da autonomia. Relevante também seria se aos pequenos aprendizes ainda fossem apresentados saberes básicos e gradativos de conhecimentos em vários campos distintos das ciências e das artes, abrindo, assim, um leque de possibilidades e direções as quais cada um, conforme vontade ou aptidão, escolhesse seguir.

Borges e Freitas (2019), contudo, apontam que essa não é a realidade do ensino, especialmente o de literatura brasileira. Diante disso, os autores propuseram um projeto em que os alunos do ensino médio de uma escola privada foram convidados a formar uma comunidade literária virtual a partir da rede social Facebook, o que mobilizou, inclusive, estudantes de turmas que não faziam parte da iniciativa.

De acordo com Borges e Freitas (2019, p. 188), “eles foram incentivados a ter contato com a obra original e também deveriam pesquisar sobre os personagens e procurar artigos acadêmicos que traçassem as características físicas e psicológicas de cada um”. Após essa etapa, os alunos criaram perfis no Facebook para os personagens, fizeram postagens, eventos e interagiram entre si, o que englobou trocas de informações, conversas e brigas entre eles.

Dentre os personagens personificados pelos estudantes, estavam Capitu (*Dom Casmurro*), Iracema e Martim (*Iracema*) e Emília (*Reinações de Narizinho*), que, mesmo sendo de contextos totalmente distintos, de alguma forma, apresentavam traços da sua personalidade personificados no processo interativo. Muitas vezes, eles também

relacionavam as experiências narrativas com a realidade atual, como a postagem em que Martim conta que recebeu atendimento médico após ser flechado por Iracema.

Outro trabalho que se destaca é o de Scheffel e Barbosa (2020), em que os autores, inicialmente, constatam a existência de um pequeno número de leitores de literatura no contexto brasileiro e o fato de os professores do ensino básico perceberem pouco interesse por parte dos estudantes em relação às indicações de leitura dadas. Tais constatações se relacionam à necessidade de inserção da leitura literária na sala de aula e ao questionamento de como fazê-la.

Scheffel e Barbosa (2020, p. 161) propõem reflexões para a sala de aula a partir da plataforma Skoob, em que é possível “saber o número de páginas lidas pelo usuário (...) colocar uma frase marcante para o usuário (...) e o usuário tem acesso às publicações de seus amigos por meio da *timeline*”. O uso de ferramentas digitais para a discussão acerca da literatura no ensino básico envolve diferentes nuances e possibilidades e, por isso, pode englobar múltiplas perspectivas literárias e pedagógicas.

Para os autores, as práticas de leitura do contexto digital estão relacionadas à compreensão da experiência sociocultural e crítica, o que pode possibilitar aos professores o acesso a um material rico e complexo a ser aliado à vivência pedagógica. Redes como o Skoob podem ser vistas como “formas da experiência leitora que requerem diálogo com a sala de aula (SCHEFFEL; BARBOSA, p. 169).

A partir disso, é possível dizer que a inserção da literatura na sala apresenta uma série de desafios e perspectivas a serem (re)pensadas por professores e pesquisadores. É necessário, portanto, construirmos e compartilharmos estratégias que não apenas estimulem e resgatem a fruição do texto literário, como também permitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão consonantes às suas especificidades.

Relato de experiência

Em agosto de 2019, a fim de aprofundar o estudo do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, propusemos a construção coletiva de um jornal da turma – o *Expresso de Matacavalos* –, produzido em diálogo com o universo da obra machadiana. A atividade foi realizada com estudantes da 2ª série do ensino médio do *campus* Duque de Caxias do Colégio Pedro II, instituto federal do estado do Rio de Janeiro, que, embora também ofereça cursos de graduação e pós-graduação, apresenta grande enfoque na educação básica.

Antes de explicitarmos as etapas que compuseram tal atividade, julgamos importante destacar algumas características da realidade socioeconômica desses estudantes, visto que o acesso a obras literárias, sobretudo àquelas que compõem o chamado cânone literário, não se encontra desvinculado de questões referentes à divisão da sociedade em classes. Assim, não é raro que o contato com a literatura e com as artes em geral seja encarado como um elemento supérfluo na formação da classe trabalhadora e como um privilégio das elites.

Dentre os quatorze *campi* do Colégio Pedro II em funcionamento na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, apenas dois estão posicionados fora da capital fluminense: o *campus* Niterói e o *campus* Duque de Caxias. Levando em consideração dados do IBGE, em comparação com os municípios do Rio de Janeiro e de Niterói, o município de Duque de Caxias, pertencente à Baixada Fluminense, apresenta tanto um menor PIB *per capita* (R\$ 39.779,40, em comparação com R\$ 51.779,62 em Niterói e R\$ 49.527,98 no Rio de Janeiro, segundo dados de 2015), quanto um menor índice de desenvolvimento humano (0,711, em comparação com 0,837 em Niterói e 0,799 no Rio de Janeiro, segundo dados de 2010), sendo seu IDH, inclusive, inferior à média nacional, que é de 0,727.

Dessa forma, o *campus* Duque de Caxias, no qual aplicamos a atividade em questão, é, em comparação com os demais *campi* que compõem o Colégio Pedro II, aquele que se encontra em um contexto mais periférico e de maior vulnerabilidade social. Além disso, trata-se de um *campus* composto apenas por turmas de ensino médio e que apresenta grande número de estudantes egressos de escolas públicas municipais. Muitos deles apresentam lacunas significativas em sua formação durante o ensino fundamental, o que traz demandas específicas ao trabalho com a literatura em sala de aula.

Além dessas questões socioeconômicas, outro desafio a ser superado diz respeito ao engajamento dos alunos nas chamadas “leituras obrigatórias”. O Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, esfera institucional responsável pela definição de parâmetros que regem o trabalho do professor de língua portuguesa e suas literaturas nos diversos *campi* existentes, estipula que os alunos devem ler pelo menos uma obra literária completa a cada três meses. Por se tratar de uma leitura que se vincula a atividades que compõem a nota final do aluno no trimestre, o processo é encarado pelos estudantes como uma obrigatoriedade a ser cumprida.

Nesse sentido, embora essa obrigatoriedade exerça a importante função de colocar o estudante em contato com obras que compõem nosso patrimônio literário – contato esse

que, em um contexto de menor acesso à pluralidade cultural, mostra-se quase que restrito à instituição escolar –, ela, muitas vezes, compromete a espontaneidade e a fruição relacionadas à leitura de textos pertencentes à esfera artística, impactando sua recepção e transformando a leitura literária, em certos casos, em uma atividade desprovida de motivação e prazer, que passa a configurar, tão somente, mais uma tarefa a ser cumprida pelos alunos em sua rotina escolar.

Levando em consideração todas essas especificidades sociais e pedagógicas e buscando aprimorar o contato dos alunos com o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, propusemos, então, a criação de um jornal da turma como atividade avaliativa a ser vinculada à leitura da obra. Nele, textos pertencentes a diferentes gêneros textuais do sistema informativo foram produzidos em diálogo com o universo da obra machadiana. A atividade, dividida em cinco etapas, ocorreu ao longo do mês de agosto de 2019 e foi realizada após serem ministradas aulas de contextualização do autor e da obra, bem como a leitura coletiva de alguns de seus trechos.

Na primeira etapa do projeto, a turma foi dividida em trios e houve a distribuição dos gêneros textuais previamente selecionados pela docente. Nesse grupo, encontravam-se gêneros como reportagem, artigo de opinião, carta do leitor, crônica, entrevista, resenha crítica, horóscopo, obituário, charge, tirinha e classificados. A distribuição foi feita em sala de aula e os trios puderam escolher o gênero textual que mais lhe agradasse. Nos casos em que um mesmo gênero foi escolhido por mais de um grupo, um sorteio foi realizado.

Em seguida, os trios foram orientados a pesquisar textos, publicados em jornais ou revistas de grande circulação, que pertencessem ao gênero textual por eles selecionado. Junto a isso, eles deveriam produzir um parágrafo no qual expusessem as principais características – composicionais, estilísticas e temáticas – daquele gênero. Nessa etapa, os estudantes tanto puderam se valer de conhecimentos sobre os gêneros que compõem o sistema informativo acumulados ao longo da sua trajetória escolar, quanto de pesquisas em fontes confiáveis, que deveriam ser especificadas em seu texto.

Após receberem a devolutiva dessa segunda etapa, os alunos foram orientados, então, a produzir um projeto de texto. Nele, era necessário que os estudantes resumissem o conteúdo que seria abordado em suas produções textuais e explicitassem o modo como seria estabelecido o diálogo com a obra *Dom Casmurro*. Como forma de estimular a leitura atenta do romance, aspectos referentes à narrativa, como personagens e suas características, cenários e/ou acontecimentos do enredo, deveriam ser articulados ao texto produzido.

Posteriormente, a quarta etapa consistia na produção da primeira versão do texto que, após ser corrigido pela docente, foi entregue para os alunos a fim de que pudessem reescrevê-lo a partir dos apontamentos realizados. Na quinta, e última, etapa da atividade, após a reescritura, os estudantes produziram a versão final dos textos. Eles, então, foram compilados com a ajuda da ferramenta *Canva*, uma plataforma gratuita de design gráfico, e disponibilizados à comunidade escolar. Nascia, assim, como culminância do projeto, o jornal coletivo *Expresso de Matacavalos* (Fig. 1, Fig. 2).



Figura 3 – Segunda página do jornal

Dentre os resultados alcançados pela atividade, alguns podem ser destacados. Primeiramente, o aspecto lúdico relacionado à criação de um jornal fez com que os estudantes se sentissem mais estimulados a entrar em contato com *Dom Casmurro* e com o universo machadiano como um todo. Dessa forma, a leitura do texto literário deixou de ser um fim em si mesmo, mero cumprimento de um protocolo avaliativo, e passou a estar vinculada a um projeto criativo mais amplo.

Além disso, a produção pelos estudantes de textos que dialogassem com a obra literária proporcionou não apenas o desenvolvimento de aspectos relacionados à intertextualidade, mas também estimulou uma leitura mais atenta de elementos narrativos vinculados, principalmente, ao enredo, ao espaço e à caracterização das personagens. Tal

questão é extremamente relevante para o desenvolvimento dos estudantes, pois atua diretamente na sua formação leitora.

É o caso, por exemplo, do artigo de opinião intitulado “O que pesa mais? Amor de mãe ou o primeiro amor?” (Fig. 2), que se relaciona com um importante conflito vivido pelo narrador Bento Santiago em sua adolescência, quando fica dividido entre o desabrochar do amor por Capitu e a necessidade de cumprir uma promessa feita por sua mãe. A esse fato, também se relaciona a carta do leitor (Fig. 2) produzida, que trazia como remetente uma aflita Dona Glória, preocupada em manter sua promessa e, ao mesmo tempo, satisfazer as vontades do filho.

Para produzir a seção de fofocas do jornal (Fig. 3), observamos, também, que os estudantes mantiveram a coerência com a obra ao escolherem como colunista o personagem José Dias, que, na narrativa, mostrava-se sempre atento ao que estava acontecendo ao seu redor. Podemos perceber, inclusive, que houve a incorporação de aspectos típicos da linguagem do personagem, como a predileção pelo emprego de superlativos.

4) Das características abaixo, com qual você mais se identifica?

(A) Inseguro(a).
(B) Esperto(a).
(C) Conservador(a).

5) Você se considera uma pessoa influenciável?


(A) Sim.
(B) Não.
(C) Um pouco.

RESULTADO:

Mais letra A: Você é ciumento, inseguro e influenciável: você se parece com o Bento Santiago!	Mais letra B: Você é esperto, autêntico e seguro de si: você se parece com a Capitu!	Mais letra C: Você tem personalidade forte, mas algumas atitudes questionáveis: você se parece com a Dona Glória!
--	---	--

COLUNA DO JOSÉ DIAS: NOTÍCIAS FRESQUÍSSIMAS PARA VOCÊ

Capitolino e Escobar juntos? Boatos dizem que sim!
Bento Santiago fica com a palha atrás da orelha após suspeitar de uma relação entre sua esposa e seu falecido amigo.



O relacionamento de Capitu e Bentinho desde cedo balança a Rua de Matacavalos. Entre a descoberta do romance, as juras de amor feitas e as promessas divinas contrariadas, o casório finalmente aconteceu, e eles pareciam felizes. Mas apenas pareciam, veja bem. Há boatos de que o felicíssimo casal passou por uma séria crise matrimonial, desde a morte do bom amigo de Bento Santiago, Escobar. Supostamente, a tragédia teria sido o estopim para que Bento começasse a notar as semelhanças de Ezequiel, registrado como filho seu e de Capitolina, com o falecido colega. Como se não bastasse a coincidência do nome, um é simplesmente a cara do outro! Teria Capitu, a dona dos famosos olhos de cigana oblíqua e dissimulada, dado à luz um filho bastardo?!

OBITUÁRIO
Ezequiel de Souza Escobar (★ 1842 - † 1871)

Sancha e sua filha, Capitolina, comunicam o falecimento do querido marido e pai, Ezequiel de Souza Escobar, falecido por afogamento em março de 1871. Entrou no mar em um dia em que este se encontrava revoltado e não voltou mais. Era comerciante. Parte deixando esposa, filha e amigos. O velório será realizado em sua casa, no Flamengo, e o enterro ocorrerá no cemitério da cidade.

Dezembro de 1899 05

Figura 3 – Quinta página do jornal

Além de proporcionar a leitura mais atenta da obra – buscando, inclusive, desestimular o emprego de certas estratégias como a leitura de resenhas disponíveis na internet em lugar do contato com o texto literário –, o processo de pesquisa de aspectos

formais e temáticos dos gêneros textuais selecionados reforçou a autonomia discente, além de ampliar e/ou revisar conhecimentos acerca de gêneros textuais típicos do sistema informativo acumulados ao longo de sua vida.

Por fim, em suas diferentes etapas, a atividade conjugou práticas relacionadas a três esferas que, conforme preconizam documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), são essenciais para o processo de formação crítica do cidadão: a leitura – mobilizada, principalmente, pelo contato com a obra literária –, a análise linguística – presente, sobretudo, na análise dos textos pertencentes aos gêneros textuais focalizados – e a produção textual – mobilizada na elaboração de texto autorais que foram, posteriormente, colocados em circulação na comunidade escolar.

Considerações finais

Diante do que foi discutido ao longo deste artigo, defendemos que é necessário estabelecer reflexões pedagógicas que possam impactar a inserção da literatura na sala de aula do ensino básico. Conforme apontamos, isso pode ser feito de diversas maneiras e a partir de múltiplas estratégias, dentre as quais o uso da tecnologia e a intertextualidade. Esses recursos devem ser empregados em prol de uma formação literária mais ampla e consistente, visto que, como defendemos, a literatura é um direito (cf. CANDIDO, 1995).

Sob essa perspectiva, o relato de experiência aqui apresentado pode ser um ponto de partida e de reflexão para professores da educação básica que estejam interessados em (re)pensar suas práticas de ensino. Destacamos que tal experiência não foi relevante apenas para o corpo discente atuante, mas também para a prática da docente, pois o empobrecimento e a burocratização do trabalho com o texto literário em sala de aula – e seus consequentes malefícios para o ensino de literatura – representam um fenômeno cujos impactos incidem nas duas esferas que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, assim como muitos estudantes não se sentem estimulados a entrar em contato com o texto literário – fato que, longe de representar mera “má vontade”, está relacionado a uma série de questões pedagógicas, culturais e sociais por nós já destacadas –, muitos professores também se veem presos a uma rotina maçante de ensino de literatura, que igualmente os desestimula. Isso ocorre sobretudo no trabalho com certas obras literárias consideradas clássicas, de presença geralmente garantida no conteúdo programático e, conseqüentemente, na rotina do docente de literatura, como é o caso de *Dom Casmurro*.

Portanto, de forma dialética, assim como o professor é afetado pela falta de interesse dos alunos na obra literária a ser explorada em sala de aula, os alunos são negativamente impactados por uma prática docente que, ao se tornar repetitiva e desprovida de inspiração, tem sua potência limitada. Como horizonte de ruptura desses dois processos que compõem um sistema com tendência a se retroalimentar, está justamente a exploração de novas ferramentas pedagógicas, que ampliem as possibilidades de compreensão do texto literário sem lhe retirar a fruição, incrementando, assim, o contato com tão valioso patrimônio humano.

Referências

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. 32 ed. São Paulo: Ática, 1997.

BORGES, C. L. T.; FREITAS, V. T. Comunidade literária virtual: o uso das redes sociais para as aulas de literatura brasileira. In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G.. (Org.). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, 2019, p. 184-194.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, v. 38, p. 123-140, 2013.

DIAS, A. C.; ANDRADE, F.; MONTEIRO, L. Encruzilhadas da literatura na escola. *Traduzir-se*, v. 3, p. 1-14, 2017.

DIAS, A. C.; SOUZA, R. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. *TERRA ROXA E OUTRAS TERRAS*, v. 31, p. 70-81, 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SCHEFFEL, M.; BARBOSA, L. G. Práticas de leitura no Skoob: possíveis implicações para o ensino de literatura na escola. *Palimpsesto*, v. 19, p. 157-171, 2020.