



Leitura literária e pedagogia histórico-crítica: contradições em debate

Sâmella Priscila Ferreira Almeida¹ e Maria Amélia Dalvi¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo

Apresentamos os resultados de pesquisa teórico-bibliográfica que buscou compreender as (in)compatibilidades entre a noção de leitura literária e o ensino da literatura sob base pedagógica histórico-crítica. Apresentamos a noção da leitura literária a partir de sua conceptualização em textos de referência no campo em que o termo se estabeleceu e de sua ocorrência em documentos oficiais; posteriormente, apresentamos os resultados da conjunção entre a noção da leitura literária e a pedagogia histórico-crítica em pesquisas de pós-graduação; por fim, apresentamos nossa conclusão sobre a apropriação do termo para o ensino da literatura sob bases pedagógicas histórico-críticas.

Segundo Paulino (2014), a leitura literária refere-se à leitura do texto literário e está predominantemente ligada à leitura prazerosa, que seria base para a formação do leitor, que, por sua vez, se tornaria leitor porque se aprazeria dessa modalidade de leitura. Nessa perspectiva, a literatura é compreendida de um ponto de vista hedonista, e a prática leitora do texto literário é associada ao lúdico e à fantasia/imaginação/criatividade (pouco diferenciadas no interior da discussão). A relação leitor-texto é pensada diretamente, sem uma consideração profunda e abrangente do processo histórico e dos constrangimentos de ordem material; o máximo a que se almeja é a identificação dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Assim tomada como princípio educativo, a interpretação singular de cada leitor para cada texto literário não deve ser guiada ou constrangida pela autoridade escolar.

Na esteira de Paulino, Rezende (2013) compreende a leitura literária escolarizada como substituta para o ensino da literatura, e a conceitua como processo de aprendizagem que se dá a partir da autonomia do leitor e de sua identificação singular com a obra literária; esse processo toma como referência a construção de relações entre leitores e obras, clivadas pela subjetividade. Em substituição ao ensino da literatura, a leitura literária entendida como processo de aprendizagem passa a centrar-se no sujeito leitor e em suas experiências com a leitura, com destaque àquelas que reverberam emocionalmente; assim, o objeto do conhecimento se torna rarefeito, apartado da possibilidade de objetivação e conceptualização. O desdobramento dessa perspectiva da leitura literária na escolarização é que se aprendem os processos de leitura da literatura no ato da própria leitura - desenvolvendo-se e demonstrando-se as habilidades e competências necessárias a ela. O processo de aprendizagem - aqui a própria leitura literária realizada pelo aluno, entendida como objeto, meio e finalidade - torna-se mais importante que um arcabouço de conhecimentos literários que possa ser ensinado e há questionamento ao ensino quer da história da literatura, quer da metalinguagem.

Essa concepção de leitura literária tem sido legitimada por programas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), e por documentos que orientam a organização curricular das escolas, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a leitura literária como competência a ser desenvolvida e refere-se aos estudantes como “leitores/fruidores” (BRASIL, 2018, p. 523). Tanto

Rezende (2013) quanto Paulino (2014) participaram da elaboração de programas e documentos públicos nos últimos 30 anos, no Brasil, devotados à formação e à orientação do trabalho docente com a língua e a literatura na educação básica.

Observa-se assim, tanto na conceituação de leitura literária como em seu uso em documentos oficiais, uma filiação teórica, ora velada, ora explícita, àquilo que Duarte (2001) denomina como “pedagogias do aprender a aprender”. Segundo o autor, sob esse lema valoriza-se: o conhecimento aprendido pelo indivíduo autonomamente, em detrimento do conhecimento adquirido via transmissão do saber sistematizado; a aprendizagem do método de conhecimento em detrimento da aprendizagem dos conhecimentos produzidos socialmente; a primazia da necessidade imediata como impulsionadora da construção do conhecimento; a educação que prepara os seres humanos para tornarem-se flexíveis e adaptáveis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação amplamente humanizadora.

Nessa concepção da leitura literária, esses elementos se expressam na centralidade do ato autônomo da leitura da literatura, guiado pelo interesse imediato do leitor, validado pela sua compreensão singular, prescindindo do trabalho de ensino e mediação do professor e do arcabouço de saberes sobre a literatura que se produziram através do tempo e dos quais não se pode apropriar apenas na leitura imediata e singular da obra literária; a leitura literária se torna uma entre outras competências a serviço da diversidade de funções que o trabalhador poderá cumprir (inclusive, prover a si mesmo prazer e alienação em relação ao mundo).

Amplamente difundida nas pesquisas acadêmicas que tematizam as relações entre literatura e educação, a leitura literária foi associada a 718 trabalhos constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período entre os anos 2000 e 2020. Entretanto, em buscas realizadas para as palavras-chave “Leitura Literária” e “Pedagogia Histórico-Crítica”, considerando o mesmo recorte temporal, apenas dois resultados foram obtidos (FERNANDES, 2017; FUJITA, 2017).

Desenvolvidas no contexto do Programa Observatório da Educação (Obeduc), que propôs identificar problemas de aprendizagem e desenvolver soluções pedagógicas a partir dos indicadores divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as pesquisas tomaram a leitura literária como objeto de ensino privilegiado, entendida como atividade prazerosa em detrimento do ensino mecânico da leitura. Fernandes (2017) compreendeu a leitura literária como conteúdo de ensino clássico; já Fujita (2017) tomou como conteúdo de ensino textos diversos relacionados aos contextos dos estudantes, perspectivando a leitura literária a partir de seu poder de sedução. Ambas as autoras realizaram intervenções, tomando como base a metodologia didática proposta por Gasparin (2012), assim como justapuseram a abordagem histórico-dialética a procedimentos qualitativos na investigação científica, abordagem que nega a lógica dialética como instrumento de interpretação da realidade, própria ao materialismo histórico (MARTINS, 2006).

Da utilização da noção da leitura literária nos trabalhos analisados, apreendemos três consequências:

1) Efetivou-se uma desvalorização da mediação efetuada pelo conhecimento de que o professor é portador, ao privilegiar como metodologia de ensino os passos pré-definidos da sequência didática, possivelmente pela aproximação velada com o letramento literário tal como proposto em Cosson (2006), e com a assunção do encaminhamento didático proposto por Gasparin (2012).

2) Equivalendo o ensino da leitura ao ensino da literatura e identificando-o à leitura literária, as pesquisadoras apontaram como conteúdos de ensino a leitura de textos diversos, mesmo os não literários, com ênfase no contexto de vida dos estudantes, bem como realizaram escolhas orientadas pelo poder de sedução dos textos lidos, sem perspectivar, se não de passagem, a importância dos conteúdos clássicos e sistematizados para o ensino histórico-crítico.

3) A fetichização da leitura como atividade que, por si- independentemente de seu conteúdo e da mediação efetuada pelo professor para a transmissão dos sentidos e saberes sistematizados-, é capaz de modificar a consciência e a prática dos sujeitos, sem a efetivação necessária dos processos de análise e síntese que façam a crítica do conteúdo apreendido.

Pela referência à leitura como atividade primordialmente de fruição e deleite e pela sua aproximação a metodologias de ensino procedimentais e pragmáticas, verificamos que a noção da leitura literária, em sentido restrito, isto é, fundamentada na concepção pedagógica do “aprender a aprender”, que substitui o ensino da literatura, se mostra incompatível com a pedagogia histórico-crítica.

Entretanto, em sentido amplo, a leitura literária, compreendida como leitura integral da obra literária, é atividade essencial para o ensino, reiterando a importância de “[d]ar precedência às experiências de leitura, escrita, crítica, pesquisa, indagação filosófico/estética, em detrimento de

relação que prescindida da experiência.” (DALVI, 2021, p. 38) Nesse sentido, ler literatura na escola é atividade essencial para o ensino escolarizado da literatura, mas não se confunde com ele, que deve considerar tanto o ensino da recepção estética como a reflexão histórico-social, ideológica e linguística do texto literário, a apropriação e objetivação dos saberes em novas formas, além das condições materiais de desenvolvimento do procedimento educativo e da organização do conteúdo de ensino (ALMEIDA, 2021).

REFERÊNCIAS ALMEIDA, S. P. F. Contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica para o ensino de literatura: Uma leitura comparativa de pesquisas. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/95758906/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_pedagogia_hist%C3%B3rico_cr%C3%Adtica_para_o_ensino_da_literatura_As_pesquisas_de_p%C3%B3s_gradua%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20/01/2023.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. In.: MACEDO, M. S. A. N. (Org). A função da literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2021.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, G. F. G. A ação docente: possibilidades do ato de ler na Educação Básica. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_156249115c2c6559bfc8ea86d1046c1f. Acesso em 04/08/2020.

FUJITA, E. T. Atividades de Leitura Literária: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e3dd37c7ea76506c86be0bbd14d06f28. Acesso em 04/08/2020.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais 29º Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2006.

PAULINO, G. Leitura Literária. In.: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 23/01/2023.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In.: DALVI, M. A; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. L. (Org). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.