

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO USO DA INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Prof. Me. Ronaldo Miguel da Hora

Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco (EAMPE)

ronaldodahora@gmail.com

Resumo: O uso da intertextualidade é uma relevante estratégia para o planejamento de práticas pedagógicas de professores de literatura do Ensino Médio, visando a uma melhoria nas atividades de sala de aula, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária e produção de textos. Assim, como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio? Este trabalho visa delinear como a intertextualidade pode ser aplicada nas práticas pedagógicas do Ensino Médio, pois o uso desse fenômeno permite ao professor fazer do aluno um coautor do texto literário, um novo sujeito, que descobre, compara, transforma, aprende, ensina. Daí a necessidade dessa abordagem, que a escola deve permitir que se faça dentro e fora dela, abordagem essa que o professor pode utilizar para formar leitores críticos, tendo a escola como sua maior responsável. A fundamentação teórica deste trabalho pautou-se no que preconiza Kristeva (1974a), a partir de uma franca influência dos trabalhos realizados por Bakhtin (2012), desde seus estudos iniciados na década de 20. A noção de Intertextualidade, introduzida por Kristeva para o estudo da literatura, chama a atenção para o fato de que a produtividade da escritura literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual. Uma vez que todo texto literário apresenta como característica uma relação, implícita ou explicitamente marcada, com textos que lhe são anteriores, essa concepção permite tomar o texto literário como o lugar do intertexto por excelência. Essa noção de intertexto foi difundida nos estudos literários por Barthes (1973, p. 269), para quem todo texto é um intertexto. Um dos caminhos dessa desconstrução-reconstrução é permutar textos, retalhos de textos que existiram ou existem em torno do texto. Segundo Silva (2005, p. 85), em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade. Portanto, pautaram-se algumas implicações pedagógicas para o ensino da leitura literária no Ensino Médio, com base na fundamentação teórico-metodológica apresentada, implicações essas cujo alvo é a abordagem intertextual.

Palavras-chave: Intertextualidade, leitura literária, produção de textos.

Introdução

Nas últimas décadas, o conceito intertextualidade passa a ser, amplamente, adotado como forma de definir as relações estabelecidas entre textos de um mesmo campo semiótico e textos produzidos em campos semióticos distintos. Poucos são os estudos que buscam compreender e descrever a intertextualidade dentro do ambiente escolar. Neste trabalho de pesquisa, a abordagem de intertextualidade nas atividades de leitura e produção de texto é investigada como um fenômeno, fundamentalmente, implicado na experiência humana de construção de sentido, sob um olhar pedagógico. Assim sendo, é um fenômeno que — implícita ou explicitamente, indiciado na materialidade linguística de diferentes espécies e gêneros textuais — permite revelar o caráter eminentemente dialógico da linguagem.

Daí a necessidade de uma abordagem pedagógica para este assunto, que o professor utilize no tocante à formação de leitores críticos de que a escola é sua maior responsável. Portanto, não se pode falar de intertextualidade e suas implicações pedagógicas sem falar de leitura literária e a ação docente.

Em conformidade com Perrone-Moisés (1998, p. 207):

A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. Na “sociedade do espetáculo”, a escrita literária fica confinada a um espaço restrito na mídia, pelo fato de se prestar pouco à espetacularização. Enquanto os pintores escultores do passado são aproveitados em grandes exposições, sustentadas e acompanhadas de um forte marketing, cujo resultado pode ser contabilizado em número de visitantes e retorno pecuniário ou de prestígio para os patrocinadores, os escritores só se prestam a pequenas exposições indiretas e não tão espetaculares: fotos, ilustrações de suas obras, manuscritos. Passaram a ter mais sucesso os escritores fotogênicos ou de vida interessante, e as biografias dos mesmos começaram a ser mais vendidas do que as próprias obras. Proust, por exemplo, virou biografia, álbum, livro de receitas e de autoajuda.

O que diz Perrone-Moisés sobre a situação da literatura aplica-se ao espaço de sala da aula, onde se observa a falta de interesse dos alunos pela leitura literária e a valorização pela biografia dos autores como se esta pudesse explicar a própria obra ficcional. Grande parte dos professores ainda cultiva a concepção do texto como pretexto para se estudar a vida do autor, buscando explicar a obra literária por meio de conhecimentos de dados biográficos, o que se pode constatar principalmente no Ensino Médio.

Fundamentação teórico-metodológica

Será apresentado um recorte da dissertação de mestrado do pesquisador, defendida em 2016, a partir de uma pesquisa realizada numa escola de rede pública do estado de Pernambuco, nas turmas de Ensino

Médio. A abordagem de investigação adotada foi o estudo de caso, segundo Yin (2001); Marconi e Lakatos (2010); Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2010); Lüdke e André (2013).

Justifica-se o estudo de caso por se tratar de apenas uma instituição de ensino sendo analisada, apenas uma modalidade de ensino, o Ensino Médio, e apenas um turno, o da noite, levando em consideração a problemática deste estudo, ou seja, as características da abordagem do fenômeno da intertextualidade nas práticas pedagógicas de educadores de literatura do Ensino Médio do turno da noite, na Escola Estadual Fernando Soares Lyra, em Pernambuco – Brasil, 2015.

Para Yin (2001, p. 30), um estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. É assim que o estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

É de se concordar com Zilberman (1991, p. 94), ao afirmar que a leitura é o fenômeno que respalda o ensino de literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, porque engloba outras atividades pedagógicas, via de regra de tendência mais prática. Dessa forma, a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão, pois, de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar ação docente em sala de aula.

Ensinar a ler e escrever tem sido atribuição da escola desde seus inícios, sendo essa atividade estimuladora já nas primeiras séries e praticada em todas as disciplinas. Entretanto, ainda segundo Zilberman (1991, p. 112), a responsabilidade pelo incentivo à leitura, incluindo aí a introdução à literatura e aprendizagem da escrita, bem como das maneiras mais adequadas de redigir e falar, cabe invariavelmente ao professor de Língua Portuguesa.

Reconhecendo a massificação cultural que se vivencia, Benjamin (1985) denuncia a perda da aura das obras artísticas. Para Benjamin, a essência da arte de narrar é posta em cheque quando, modernamente, nossas experiências deixam de ser comunicáveis. Nas palavras do autor (1985, p. 200-202), “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Analisando a crise da modernidade e suas relações com a prática pedagógica, Kramer (1993, p. 53) discute, à luz do enfoque de Benjamin, como essa crise da arte de narrar pode interferir no contexto escolar:

Não terá esse “definimento de narrar” ou essa “extinção da sabedoria (o lado épico da verdade)” profundas consequências sobre a educação, a escola e o trabalho do professor, na medida em que com a narrativa em extinção parece definir o próprio sentido de educar, ensinar, aprender? Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém?

Nessas circunstâncias em que a troca de experiências narrativas está definindo diante, por exemplo, de formas atrativas de comunicação como os bate-papos virtuais (*chats*), os *e-mails* e tantas outras, parece que o aluno dedica-se cada vez menos à leitura literária, sem que a escola consiga atraí-lo para que desenvolva de forma qualitativa e também quantitativa o ato de leitura.

Num contexto em que a informação é disputada por todos, a partir de meios de comunicação diversos, o repertório dos leitores torna-se elemento central na discussão sobre a capacidade de selecionar textos que contribuam para o desenvolvimento da leitura enquanto atividade dinâmica de transformação social.

Acredita-se que cabe à literatura competir com os meios modernos de comunicação que surgiram após o desenvolvimento das novas tecnologias. Certamente, como meio de expressão das relações sociais, políticas, históricas e culturais, a literatura sempre terá seu lugar garantido numa sociedade em que a informação ganha destaque e o conhecimento global torna-se pré-requisito para os profissionais do futuro.

O ato de ler, com o propósito da busca da informação e do conhecimento, não irá destruir ou restringir as práticas de leitura voltadas para o prazer estético do texto literário. A leitura literária certamente pode contribuir para a compreensão crítica do mundo, reconhecendo que a obra de ficção constrói um mundo possível que dialoga com nossa realidade. As funções lúdicas, imaginativas e criativas que a literatura desempenha não perderão espaço diante de outros meios atrativos de comunicação que prendem a atenção do receptor por meio do privilégio da iconicidade.

Claro está que entre a leitura, a literatura e a Teoria Literária na escola existem alguns encontros e desencontros, segundo Silva (2005, p. 15-16). Para a autora, o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, essa noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares.

Evangelista e Brandão (1999, p. 84) afirmam: “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída”. Esse posicionamento político da leitura precisa estar presente em sala de aula. Para isso, os professores devem levar os alunos à compreensão do ato de ler como ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto.

Há de se concordar com Silva (1998, p. 61), quando comenta o tratamento dado ao texto literário na escola por meio das fichas de interpretação, as quais desmotivam o aluno e incutem, no educando, a ideia de que fruir o texto literário é elaborar a ficha encomendada pelo professor com informações como: título da obra, nome do autor, descrição das personagens principais e secundárias, além de outros detalhes superficiais que não avaliam de fato a compreensão do texto.

É necessário o aluno perceber que, segundo Duchet (1971), apud Vigner (1988, p. 32) “não existem textos puros. Eles só existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja em conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles”. Percebe-se nessa afirmação a importância do fenômeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário e de todos os outros textos. Para o autor, o texto não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com os outros. Há, ainda, uma forte relação dessa afirmação com o que já defendeu Barthes (1973, p.269), para quem “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. O que se nota, hoje, nas escolas, é a incapacidade de o aluno perceber essa relação de um texto com outro no ato da leitura; daí a precariedade na produção textual, por falta de uma referência a um determinado assunto.

Por isso, Soares (1999, p. 25) distingue dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequada, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura. Nessa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino intertextual, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado dos demais textos, com os quais exerce uma relação dialógica, pois o aluno não percebe a integração entre o texto lido e outros textos.

Através da escolarização da literatura na escola é que o aluno terá um contato mais sistematizado com o ato de ler e escrever. Diante desse processo de escolarização, deve-se considerar que a escola pretende formar leitores e produtores de textos com habilidades linguísticas capazes de contribuir para autonomia desses sujeitos dentro e fora dos limites da sala de aula.

No âmbito do ensino de literatura, adotar a concepção de Bakhtin, Kristeva e Barthes de leitura literária, enquanto prática intertextual, significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica de funcionamento da literatura no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento, para Suassuna (2006, p. 214), reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultados de suas necessidades comunicativas. E quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso do texto literário, mais conhecimentos linguísticos esses sujeitos constroem. Por extensão, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade, funcionando como um mecanismo efetivo de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que também ela seja concebida e praticada como discurso/interação.

Com relação ao papel do professor e da escola, observa-se que ninguém aprende a lidar com a leitura literária de modo automático e espontâneo. É necessário que alguém ensine o aluno a desenvolver sua sensibilidade e lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos do texto literário. É a partir da abordagem

do fenômeno da intertextualidade que pode ocorrer uma melhora considerável das práticas de leitura literária e produção de textos em sala de aula.

Dessa forma, retomando a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro, constitui o fundamento de toda discursividade, avaliar seria dialogar com o texto do aluno. Não apenas buscando conteúdos (os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro instituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas.

Segundo Suassuna (2006, p. 215), a teoria sociointeracionista de Bakhtin também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Em contrapartida, Pfeiffer (1995), apud Suassuna (2006, p.216), aponta outro aspecto positivo dessa teoria: “é que o conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno”.

Por outro lado, podem-se encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo X errado. Não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito, de acordo com Orlandi (1998a, p. 20), anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não se engane o professor: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também construções simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção / circulação do conhecimento.

Ainda segundo Orlandi (1988, 1998a), a contribuição do sociointeracionismo para avaliação está também em que pode mostrar a escola como o espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração de experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciadador para a de sujeito autor) na relação com a linguagem.

Portanto, deve-se fazer da escola, como sugere Orlandi (1998a, p. 23), um lugar de se experimentar sentidos, de expor os sujeitos às situações do dizer, com seus efeitos. As formulações às vezes “inesperadas”, “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor. Em síntese, a aula de português pode ser definida como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical.

Diante das novas ferramentas de comunicação, do predomínio do signo icônico, dos desafios que a literatura enfrenta no mundo contemporâneo, a escola precisa reavaliar as atividades que desenvolve para incentivar a leitura literária no uso da intertextualidade. Em decorrência das frequentes e rápidas mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares, acredita-se que os professores sentem a necessidade de repensar constantemente sua prática pedagógica com base em algum suporte teórico-metodológico.

Há de se concordar com Silva (2005, p. 85), quando recorda que, em geral, os documentos produzidos como referencial para os professores, os PCN, por exemplo, apresentam apenas contribuições teóricas, mas não discutem, em termos metodológicos, como os educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula. Foi assim que, pensando em diminuir a distância entre teoria e prática, propôs-se uma reflexão sobre como a literatura poderia ser abordada em sala de aula, tendo em vista as contribuições do dialogismo da linguagem defendidas neste artigo, com vistas à intertextualidade.

Resultados e Discussão

A seguir são apresentadas algumas implicações pedagógicas para o ensino da leitura literária no Ensino Médio, com base em Hora (2008), Silva (2005), Orlandi (1998a), Paulino (2004), Paulino e Cosson (2009), Silva (1998, 2008), Soares (1999), Suassuna (2006), Viana (2001) e Zilberman e Silva (2008), implicações essas que têm como alvo o uso da intertextualidade em sala de aula.

- ▶ Incentivar a leitura de textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que, muitas vezes, não são enquadrados no cânone literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.
- ▶ Reconhecer que o livro didático não deve ser o único material de apoio do professor em sala de aula.
- ▶ Evitar os textos fragmentados e descontextualizados apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- ▶ Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.
- ▶ Valorizar as histórias de leitura dos alunos.
- ▶ Promover o desenvolvimento de uma memória discursiva nos alunos, visando à ampliação dos seus repertórios de leitura.
- ▶ Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes.

▶ Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar uma tarefa”). É preciso incentivar o caráter lúdico como ato de prazer. Mas, para que isso aconteça, cada leitor deve buscar e encontrar seu próprio texto. A leitura deve ser entendida como um ato de liberdade, no qual as escolhas pessoais dos alunos-leitores merecem ser valorizadas.

▶ Desvincular a leitura literária dos exercícios propostos pelas fichas de leitura e pelos manuais didáticos.

▶ Dissociar a leitura do texto literário das análises puramente gramaticais, estilísticas, etc.

▶ Tornar o ensino de literatura fundamentado numa prática dialógica.

▶ Investir no ensino de literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

▶ Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, recitais, júri-simulado, produção de murais, recontar a história a partir de outro código semiótico (desenho, pintura, revista em quadrinhos, etc.).

▶ Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos.

▶ Incentivar o trabalho com a intertextualidade como processo de absorção e transformação de um texto em outro.

▶ Realizar festivais literários, onde o aluno é autor de seus textos, baseados nas leituras realizadas de outros textos.

▶ A partir do trabalho com a intertextualidade, incentivar a produção de intertextos, tais como: epígrafe, citação, referência, alusão, tradução, paráfrase, estilização, paródia, pastiche e apropriação, de forma que o aluno recrie o intertexto literário e assuma o papel de co-produtor do texto a partir de sua leitura.

Não se pretende, com essas implicações, afirmar qual seria o modo “certo” ou “errado” de se trabalhar a literatura em sala de aula – até porque não há o “certo” ou o “errado”, em se tratando da leitura literária – mas sim refletir sumariamente sobre as estratégias capazes de contribuir para o trabalho dos professores de literatura, sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar suas práticas pedagógicas direcionadas à aplicação da intertextualidade no uso do texto literário.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 66), o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto.

Quando não ocorre assim, o professor, muitas vezes, leva um texto, às vezes, sem referência alguma, e o copia na lousa, o que toma todo o tempo da aula, para, em outra oportunidade, responder a questões de coleta de informações superficiais e análises gramaticais e estilísticas.

O que acontece, muitas vezes, é que o aluno não tem espaço para inferir e selecionar pontos relevantes a partir da recepção, em atividades como essas. Ele não consegue interagir com o texto, pois seu papel dinâmico de leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta do professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos.

Dessa forma, em meio a imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se sua capacidade interpretativa.

Na maioria das vezes, o que é oferecido aos alunos é uma lista de roteiros de leitura já prontos, ou adaptações de clássicos, as quais, geralmente, deturpam a obra original. Assim, as dificuldades com a leitura tornam-se imensas, pois os alunos não são motivados nem preparados para o contato com os textos clássicos ou contemporâneos. Não há, enfim, um trabalho de mediação pedagógica para que o aluno encare o texto literário como algo acessível e o relacione com o seu repertório cultural e a realidade circundante.

Ao concordar com Silva (2005, p. 21), quando afirma que “o educando deveria ser orientado para compreender qual o papel da literatura, qual a função social desta manifestação artística e por que deve ser estudada”, nota-se que o aluno, não encontrando uma relação direta entre o texto literário e seu cotidiano, não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. É necessário abordar a função social da leitura literária como meio de “ler o mundo” e de transformá-lo.

Conforme Silva (1998, p. 56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”. A obra literária precisa, assim, ser experienciada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas diante do texto.

O leitor precisa experienciar a obra literária, pois, segundo afirma Matos (1987, p. 20), “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões”.

Esse também é o ponto de vista de Fish (1986, p. 75), quando afirma que ler não é um exercício de deduzir ou decodificar o sentido da mensagem, mas sim o processo de vivenciar o texto. É a partir da experiência estética que o sentido se constrói e se revela na interação texto-leitor-comunidade de leitores.

Na tentativa de criar “condições para essa experiência”, Cosson (2011) chama a atenção ao elaborar propostas pedagógicas para o professor desenvolver sua metodologia a partir do letramento literário, propostas estas que apontam para a função mediadora do educador, utilizando, inclusive, em seus estágios, a intertextualidade.

De acordo com o que preconiza Hester (1972, p. 284), a experiência da literatura raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, os alunos podem ser preparados para experimentar um texto literário e cabe ao professor intensificar essa atividade. Entretanto, o professor não está plenamente apto a produzir essa experiência como uma realidade mútua para si e para outros leitores. Ou seja, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do receptor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Se as práticas escolares direcionadas ao texto literário acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não se estaria analisando a obra literária, nas escolas, segundo abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a Teoria da Literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor.

Como salienta Leahy-Dios (2001, p. 49), é preciso que o aluno reconheça a literatura como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a *língua* como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo.

Enquanto isso não ocorrer, as aulas de literatura continuarão desinteressantes, devido aos exercícios fragmentados e repetitivos dos livros didáticos, à postura tradicional diante do texto literário, à avaliação da leitura literária como forma de punição e não de prazer. É de se recordar das vozes de vários professores, as quais ainda ressoam: “você deve ler ‘X’ romances este ano para passar no vestibular”. E a qualidade da leitura literária? Será que o aluno foi mediado a perceber alguma relação entre esses textos? Percebeu os textos que se inter-relacionam? Será que a interação entre o leitor e o texto literário estará fadada a cair nos limites das questões objetivas e dos exercícios superficiais da leitura?

Ao aluno-leitor não é dado o direito de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não-dito, imaginar, experimentar o texto no ato dinâmico da leitura. Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores irão se deparar com a aversão à leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da literatura.

Diante dessa situação, quais as alternativas do professor ao trabalhar a leitura literária em sala de aula? Observou-se que, pelo desconhecimento de discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de literatura,

muitos professores priorizam o ensino de língua portuguesa, tentando “encaixar” a leitura literária nas aulas de Português. A literatura passa, então, a ocupar um papel de menor prestígio: o texto literário torna-se alvo de análises preocupadas com aspectos gramaticais, estilísticos, voltados às habilidades linguísticas dos alunos.

Soma-se a isso o fato de vários professores não enfatizarem a leitura literária em suas aulas, pois não se sentem leitores “apaixonados” pela literatura. Muitas vezes, os próprios professores que tentam estimular a leitura em seus alunos tornam-se não-leitores, por conta de uma série de fatores contextuais: falta de tempo para ampliar as práticas de leitura, difícil acesso aos livros em razão do baixo poder aquisitivo, formação pouco eficiente nos cursos de Licenciatura, biblioteca da escola sem acesso, entre outros.

Como afirma Marinho (1998, p. 24):

Os professores são não-leitores. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defronta-se hoje. Ela se manifesta na imprensa, quando se denuncia o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos de escrita ou por suas práticas de leitura.

Como professores não-leitores podem motivar e ampliar as práticas de leitura nos alunos? É preciso que a escola seja capaz de ampliar o grau de letramento não só dos alunos, como também dos professores. As reflexões críticas sobre literatura, Teoria Literária e Crítica Literária precisam ser mais recorrentes na formação docente, articulando-se a teoria à prática de sala de aula.

Conclusões

Nota-se que os estudos literários desenvolvidos nas academias não conseguem ultrapassar os “muros” das universidades e chegar até a escola. Torna-se cada vez mais evidente a necessidade de pesquisas de caráter multidisciplinar e engajadas com a prática social, a fim de se promover a articulação entre a produção científica desenvolvida nos meios acadêmicos e a aplicabilidade do conhecimento teórico no contexto de uso.

Segundo Silva (2005, p. 89), “é necessário superar as rupturas que ainda existem entre universidade e escola, espaços de construção do conhecimento, os quais, muitas vezes, revelam-se numa situação de oposição”. O que se deve fazer nessa situação é reavaliar o caráter elitista que várias produções científicas adquiriram nos meios acadêmicos e promover a integração entre universidade e escola, a fim de adaptar a teoria à prática do cotidiano escolar.

Em geral, os estudos literários desenvolvidos nas universidades voltam-se muito mais para a análise de obras, sem uma preocupação de aproximar as conclusões da pesquisa à situação educacional, isto é, ao contexto em que o texto literário deverá ser trabalhado a partir das contribuições da Teoria Literária.

O que se percebe é que o professor deve utilizar a intertextualidade em suas aulas como alternativa para sanar os problemas aqui selecionados. Mas como utilizar a intertextualidade? Será que os professores do Ensino Médio estão aptos a utilizar esse recurso didático em suas aulas de forma efetiva? O próximo tópico deste capítulo mostrará algumas atividades de leitura e produção de textos, a partir do uso da intertextualidade.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª. ed. 1ª reimp. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, Roland. **Texte**. La Haye: Mouton. Encyclopaedia Universalis, 1973.

BENJAMIN, W. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. (Obras Escolhidas). v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DUCHET, Claude. Pour une Sociocritique ou Variations sur un Incipit. **Révue littérature**. Paris, nº1, fev, 1971.

EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FISH, S. Literature in the reader: affective Stylistics. Em: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism**: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p. 70-100.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la Investigación**. 5ta. ed. Iztalapa (México): McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HESTER, R. M. From reading to reading of literature. **The Modern Language Journal**. n. 56, pp. 284-291, 1972.

HORA, Ronaldo Miguel da. Uma dimensão da leitura literária em sala de aula. Em: MARTINS, Ivanda; ALMEIDA, Socorro (Orgs.). **Literatura**: alinhavando ideias, tecendo frases, construindo textos. Recife: Baraúna, 2008, p. 253-273.

KLEIMAN, A; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário. Em: MARINHO, M.; SILVA, C. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MATOS, M. V. **Ler e Escrever**: ensaios. Lisboa, IN – CM, 1987.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998a, p. 07-24.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Orgs.). **Leitura Literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. Em: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, pp. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, Leila A literatura na era da globalização. In: _____. **Altas Literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 5. p. 203-215.

PFEIFFER, C. **Que Autor é Este?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino de literatura. Em: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura infantil e Juvenil. Em: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

_____. A leitura extraclasse: necessidades e possibilidades. Em: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 121-131.

_____. A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional. Em: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, p. 205-220.

VIANA, Antônio Fernando. **Intertextualidades Poéticas**: assim cantavam os sabiás. 2ª. ed. Recife: Nadgraf, 2001.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, Norma e Legibilidade. Tradução: Paulo Otoni. Em: GALVES, Charlotte et al. **O texto**: Leitura e Escrita. Campinas: Pontes, 1988. p. 31-37.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. 2ª ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.