

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NAS VISÕES DE RILDO COSSON E ELIANA ALBUQUERQUE

Eduardo de Mello Laime; Larissa Silva dos Santos; Andrea de Moraes Costa Buhler

*UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
prograd@uepb.edu.br*

O presente trabalho objetiva ressaltar pontos de discussões levantados no âmbito de estudo e pesquisa do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) 2016 – 2017, tendo como fundamentos teóricos Rildo Cosson, em seu ensaio “Literatura: modos de ler na escola”, e, principalmente, o trabalho de tese de Eliana Borges Correia de Albuquerque, intitulado “Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso de Recife)”. Nosso PIBIC, intitulado “Leitura, literatura e ensino: novas perspectivas”, orientado pela Professora Doutora Andrea de Moraes Costa Buhler, toma como discussão fundamental a reflexão das abordagens de leitura e textos literários na sala de aula, de modo a contribuir para a compreensão do problema, bem como apresentar os limites e as perspectivas das metodologias tradicionais e inovadoras. A pesquisa em andamento, potencializando as discussões é produtora, na medida em que o confronto das abordagens resulta no amadurecimento das posições e ações. Dessa forma, ressalta-se, de modo geral, os vários aspectos do texto: a sistematização nos manuais da literatura para o ensino médio, a influência historicista sobre os textos, a relação texto, autor, leitor e contexto, e os objetos que geram a leitura (texto, contexto e intertexto), bem como a utilização do modelo ideológico de letramento na leitura de textos literários. Não obstante, para este estudo específico, ressaltaremos aspectos dos textos de Cosson e Eliana Borges relativos às abordagens da leitura e literatura realizadas pelos docentes. A ideia é registrar e comentar as posições de Cosson e de Eliana Borges, em seus respectivos estudos, abordando suas semelhanças e diferenças quanto à problemática do ensino de textos literários em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de literatura, modos de ler literatura, letramento escolar, Rildo Cosson, Eliana Albuquerque.

Introdução

Nosso trabalho visa destacar pontos de discussões debatidos no âmbito das reuniões do PIBIC, cota 2016-2017 fundamentado no ensaio de Rildo Cosson, intitulado “Literatura: modos de ler na escola” e na tese de doutorado da Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque, “Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)”. Em nossa pesquisa, estudaremos a abordagem da leitura dos textos literários por parte dos professores em sala de aula, tomando por base as análises realizadas por Rildo Cosson e Eliana Albuquerque. O nosso estudo resguarda-se de importância para os dias atuais, visto que o ensino de leitura e literatura em sala de aula tem sido crescentemente debatido, uma vez que se constata o baixo índice de jovens leitores nas escolas aliada a uma crítica que recai permanentemente sobre a abordagem adotada pelo (a) professor (a). Não obstante, comentaristas e especialistas da área convergem no entendimento de que a prática de leitura é de extrema relevância para promover cidadania e inclusão social. A ideia se alinha às ponderações de Antônio Candido, em seu texto “Direitos Humanos e Literatura”, em que se afirma que o acesso à literatura é um direito básico, como o é a alimentação, o vestuário e a moradia, para garantir a integridade espiritual. Nessa trilha reflexiva, a literatura se apresenta como um fator de ampla humanização. Candido (1989) escreve:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (p. 113).

De fato, a leitura de textos faz parte do currículo da escola, mas sua prática tem sido alvo de muitas discussões e polemicas. Através de uma metodologia específica, pretendemos devassar alguns pontos sobre esse tema.

Metodologia

Nossa pesquisa é do tipo exploratória, retrospectiva, qualitativa e descritiva, realizada com base em livros, artigo e tese de doutorado. Trata-se, então, de uma pesquisa de revisão bibliográfica, que nas palavras de Gil (2008): “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos

científicos”. Sustentado pela definição supracitada, visamos unir informações científicas importantes sobre as semelhanças e diferenças entre a teoria e a prática no ensino de literatura.

Realizamos uma leitura exploratória e seletiva visando exibir dados relevantes e atuais acerca do assunto estudado. Temos por meta, mediante tal metodologia, informar e conscientizar àqueles que dispuserem de interesse sobre a problemática do ensino de textos literários em sala de aula. Utilizamos a metodológica proposta na formação de uma narrativa de caráter descritivo. Vejamos agora a exposição de ideias sobre o tema segundo a perspectiva de Rildo Cosson.

1.1 Rildo Cosson: o olhar múltiplo sobre o texto literário

Em seu artigo, *Literatura: modos de ler na escola*, Rildo Cosson critica o ensino de textos literários no Ensino Fundamental com a divisão escolar em leitura ilustrada e leitura aplicada. Em sua visão acerca dessa divisão, Cosson comenta que a leitura ilustrada “notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido em um processo verdadeiramente educativo” (COSSON, 2011). No que compete à leitura aplicada, Cosson (2011) relata que a mesma “usa os textos literários para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno”.

Percebemos, então, que correto é o entendimento de Todorov ao citar que o ensino das obras literárias deveria conduzir ao conhecimento humano através do acesso ao sentido das obras. (TODOROV, 2010, p.89).

Para formar o leitor, a escola deve se concentrar no ato de ler. Na opinião de Rildo Cosson,

hoje é quase um consenso que o processo de leitura envolve três momentos ou fases distintas: a pré-leitura – que são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto; a leitura efetiva do texto – que compreende a decifração e a compreensão; e a interpretação – que é a incorporação do lido à vida, o que o leitor faz com o que leu. (COSSON, 2011).

Para processo de leitura, então, está centralizado em quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. Para uma melhor compreensão de tais elementos, temos por texto “uma teia de sentidos registrada em signos”; por autor, o produtor do texto; por leitor, o indivíduo que se apropria do texto e atualiza seus sentidos; por contexto, enfim, aos espaços que são atualizados pelo leitor no texto. (COSSON, 2011). “Dessa maneira, o processo de leitura, que ocorre a partir da interação desses quatro elementos, pode ser entendido essencialmente como um diálogo, uma relação que se estabelece entre autor, leitor, texto e contexto.” (COSSON, 2011).

No entanto, o processo de leitura é mediado pelos objetos de leitura, quais sejam: texto, contexto e intertexto. Para o autor (COSSON, 2011), “ler é um processo que envolve quatro elementos – autor, leitor, texto e contexto – em uma relação de diálogos que tem como objetos o texto, contexto e intertexto”.

Mediante as definições ante-expostas, Cosson nos mostra todas as ligações possíveis entre os quatro elementos do processo de leitura (autor, leitor, texto e contexto) e os três objetos de tal processo (texto, contexto e intertexto), bem como os modos de ser ler textos literários que surgem através de tais ligações. Para tais ligações, Cosson (2011) explica que “[...] antes buscamos construir um quadro de possibilidades do modo de ler literatura na escola. Obviamente, não pretendemos com tal mapeamento esgotar as muitas possibilidades de leitura do texto literário dentro e fora da escola”.

São doze os modos de ler literatura na escola definidos por Rildo Cosson, quais sejam: contexto-autor; contexto-leitor; contexto-texto; contexto-intertexto; texto-autor; texto-leitor; texto-contexto; texto-intertexto; intertexto-autor; intertexto-leitor; intertexto-texto; intertexto-contexto.

No que tange a forma contexto-autor de ler literatura (COSSON,2011), tal modo é um leitura biográfica, “que busca ler na obra indícios ou elementos da vida do escritor”; a leitura contexto-leitor “busca traçar paralelos entre a obra e o leitor”; o modo contexto-texto “explora a temática da obra”; já o modo contexto-intertexto busca a leitura da obra como uma forma de se conhecer fatores e questões da sociedade da época da obra; a forma de leitura texto-autor visa encontrar os traços característicos da escrita do autor do texto literário; o modo texto-leitor busca “os efeitos do texto sobre o leitor”; no que diz respeito ao modo texto-contexto, a mesma observa “aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outro elementos que compõem o texto”; já a forma texto-intertexto tem por meta a “língua literária da obra”, ou seja, o que “ela diz sobre a literatura e sobre a própria forma sentidos por meio da língua enquanto um código”; o modo intertexto-autor faz o leitor buscar “o rastro das leituras de outros textos que levaram à elaboração daquela obra”; o modo intertexto-texto “identifica as referências a outros textos, as citações e as alusões que compõem a tessitura da obra”; a forma intertexto-leitor é o modo que aproxima o texto lido com os demais textos lidos pelo autor “a partir da história de leitura do leitor”; por fim, o modo intertexto-contexto tenta “identificar na leitura da obra os arranjos dos gêneros e estilos literários”.

Cosson (2011) ainda alerta que “[...] os modos de ler aqui mapeados não são exclusivos ou incompatíveis entre si, sendo perfeitamente possível visualizar desdobramentos em que dois ou mais

modos são combinados na leitura de uma única obra”. Passemos agora a expor as ideias de Eliana Borges, as quais, principalmente, apontam para as dificuldades do (a) professor (a) em seguir os documentos oficiais que norteiam o ensino da leitura e da literatura.

1.2 Eliana Albuquerque e o ensino de leitura em escolas de Recife

Eliana Borges Correia de Albuquerque, em sua tese de doutorado intitulada “Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)”, aborda, entre outros temas, o conceito de “ler bem” (no quarto capítulo da referida tese) e os critérios utilizados por professores de escolas públicas da cidade do Recife no ensino de leitura em crianças.

Em sua tese, Eliana observa a manutenção de técnicas tradicionais de ensino e também mudanças que ocorreram em tal educação. O primeiro ponto estudado pela autora da tese é o foco por parte das educadoras nas habilidades de entonação e fluência verbal no ato de ler. Em um primeiro momento, Eliana critica o fato do ensino ocorrer por meio de trabalho com textos, ao invés de atividades de leitura – “A ênfase era no trabalho com textos, sendo estes pretextos para o ensino de ‘conteúdos escolares’ ligados às diferentes disciplinas [...]” (ALBUQUERQUE, 2002, p.162-163). Após perguntas que suscitasse a problemática das atividades de leitura, algumas respostas, enfim, foram obtidas. Segundo comentário de Eliana sobre os professores,

“a introdução ao ensino de leitura especificamente [...] se deu com uma pergunta que lhes fiz sobre o nível de leitura de seus alunos. Esperava que, ao responder a essa questão, as professoras falassem desse nível a partir de suas concepções de leitura/ensino de leitura. As professoras mencionadas ressaltaram algumas habilidades formais do ato de ler, como a questão da fluência verbal e da entonação [...]”. (ALBUQUERQUE, 2002, p.163).

Eliana Albuquerque (2002, p.164) critica, então, que o ensino de leitura está relacionado, nessa perspectiva, com o ensino de questões gramaticais, como o ensino de pontuação, por exemplo. Em sua avaliação sobre Cristina, uma professora específica, Albuquerque (2002, p.165) cita que “Cristina, em sua prática de leitura, utiliza alguns procedimentos pedagógicos tradicionais: leitura em voz alta [...]; leitura individual oral para a professora [...]. O novo, para ela, seria não explicitar para os alunos que a atividade oral corresponderia a uma avaliação dessas habilidades”. No problema do ensino de leitura ocorrer mediante a oralização em voz alta para a turma e para a própria professora. Outras educadoras seguiram o mesmo critério, sendo elas Dôra, Maria, Esmeralda e Flávia. Sobre Esmeralda em específico, a autora destaca positivamente a inovação realizada pela educadora no ensino de leitura: um

jogral. Nas palavras da própria Eliana (ALBUQUERQUE, 2002, p.170), “ao fazer isso, ela se contrapõe à atividade tradicional de leitura em voz alta para avaliar os alunos, buscando dar um significado a essa leitura oralizada”.

Em um segundo momento do capítulo 4 de sua tese, Eliana aborda sobre o conceito da habilidade de compreensão na visão das educadoras. Merece destaque, inicialmente, o que a educadora de nome Jaqueline aborda quando entrevistada: para ela, ler bem é ler e entender o que se leu – uma abordagem construtivista. “A decodificação, para ela, não é a leitura em si, pois não garante a compreensão do texto; no entanto, ressalta que é imprescindível que o aluno decodifique o texto para que ele o compreenda” (ALBUQUERQUE, 2002, p.173). Algumas professoras defenderam que entender o que se leu passa diretamente pelo estudo do vocabulário dos textos e o significado do mesmo. Ilustrando o que fora citado anteriormente, Cristina defende um sentido estrito da compreensão do que se lê; em sua visão (endossada por Maria) é importante a definição do significado dos vocábulos a serem estudados para a familiarização dos alunos com os mesmos. O estudo do vocabulário do texto pode ocorrer antes ou depois da leitura em si, como defendem, respectivamente, Maria e Cristina. Albuquerque (2002, p.174-175) critica que o método de se estudar o vocabulário para se obter uma compreensão é um prática antiga, realizada pelos franceses e datada entre o final do século XIX e começo do século XX.

Por fim, Eliana critica a forma errônea com que as professoras consideram inovadora a utilização de textos e livros diversos, e não apenas os didáticos, mas com o fim de ensinar conteúdos de deferentes áreas, inclusive a própria Língua Portuguesa. Nas palavras da autora,

atualmente, se, por um lado, observa-se a entrada, na escola, de textos diversos, lidos em seus suportes originais e não mais restritos ao livro didático, o que poderia corresponder ao desenvolvimento de práticas diferenciadas de leitura, pesquisas têm apontado a permanência de práticas tradicionais de ensino de leitura. [...] pôde-se observar que os diferentes textos lidos na escola estão inseridos em atividades relacionadas, principalmente, à aprendizagem de algum conteúdo, incluindo os da própria área de Língua Portuguesa. [...] para as professoras, trabalhar esses conteúdos ‘a partir de diversos textos’ corresponderia a uma ‘prática inovadora’, que estaria relacionada ao ‘trabalho contextualizado da gramática e ortografia’. (ALBUQUERQUE, 2002, p.186).

2 Resultados e Discussões

Os resultados obtidos com nossa pesquisa permite-nos constatar como os métodos tradicionais ainda são utilizados em demasia nas escolas públicas, tomando como exemplo as professoras das escolas municipais de Recife entrevistadas por Eliana Albuquerque. Como consequência óbvia, percebe-se a ausência de modos específicos de se ler uma obra ou texto de acordo com o que se quer

extrair de tal obra/texto, dentre eles, os modos definidos por Rildo Cosson, ainda que tais modos fossem utilizados com outras nomenclaturas. O próprio Cosson (2011) reconhece o fato ao comentar que “[...] os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no Ensino Fundamental se perde em servir de pretexto para questões gramaticais [...]”.

O ensino de leitura com a mera oralização e estudo gramatical em concomitância com a leitura não gera prazer pela leitura, e torna o ato de ler, no âmbito escolar (e muitas vezes fora dele também) enfadonho e tortuoso, afastando os alunos de obras literárias importantes para a formação pessoal.

Através do nosso estudo, é possível afirmar que há um espaço não preenchido na formação profissional que permite que o professor recém-formado saia da universidade e entre em escolas e colégios com a função de ensinar leitura sem a formação adequada ou sem meios que o permita realizar o ensino de forma correta.

Conclusão

Pudemos perceber que o método tradicional do ensino de literatura ainda está arraigado nos profissionais da educação na Educação Básica dos alunos da cidade de Recife. É nítida a tentativa de algumas professoras entrevistadas e estudadas por Eliana Albuquerque em tentar minimizar ou maquiara a utilização de métodos tradicionais de ensino. Percebemos, também, a ausência de métodos específicos de leitura de textos literários, de acordo com o fim destinado pelo educador, como define e defende Cosson (2011).

Também constatamos que o conceito de “ler bem” para alguns educadores continua preso em correntes arcaicas de definições, como a questão de que um bom leitor é aquele que ler com entonação e em voz alta, como citado no ponto 1.2, sem a mínima preocupação com a interpretação (e as diversas formas de interpretação) que por ventura surgisse da subjetividade de casa estudante.

Apesar das más indicações citadas até então, constatamos que há alguns educadores que conseguem inovar e atrair a os estudantes para a leitura espontânea e interpretativa dos alunos, com discussões em sala de aula, onde cada aluno explica sua interpretação e todos, com a orientação do educador, tentam atingir um senso comum quanto à mensagem cujo autor do texto tinha a intenção de passar para os leitores, além de jograis que permite a leitura e a entonação com um propósito.

Não obstante, concluimos também, em consonância com o que fora citado no parágrafo acima, que alguns educadores conseguem incentivar os alunos a participarem por vontade própria da leitura em sala de aula, sem utilizar métodos antigos de ler livros paradidáticos e responder questões acerca de tais livros, o que geraria nos alunos a leitura por mera obrigação para responder as questões que seguem o término do paradidático.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed São Paulo: Atlas, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.