

**A EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NO ATUAL CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: O LIVRO DIDÁTICO DE  
LITERATURA É TRAVA OU MOTOR?**

Rossana Dutra Tasso (FURG)

**Resumo:** A partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, surgiram trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), presentes em todos os estados do país. O intuito foi institucionalizar e integrar ações da Educação Básica de Nível Médio com a Educação Profissional e Tecnológica, a fim de promover o desenvolvimento sócio-econômico das regiões que circundam tais instituições. Nesse contexto, tornam-se imprescindíveis ações que propiciem, ademais da formação técnica, a formação humanística necessária à plena atuação dos futuros profissionais no mundo do trabalho. A disciplina de literatura, então, pode contribuir efetivamente no despertar da sensibilidade e da criticidade dos estudantes da Educação Profissional para com a realidade em que estão inseridos. A partir disso, o objetivo do presente trabalho é discutir de que forma os livros didáticos *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*, 15ª edição (1999), de José de Nicola, e *Literatura Brasileira e Portuguesa*, 1ª edição (2012), de Douglas Tufano, voltados para o ensino de literatura nas últimas duas décadas, mostram-se capazes de auxiliar – ou não – os professores nessa tarefa. Para as análises acerca dos conteúdos e das atividades propostas aos alunos nesses manuais, utilizam-se como referenciais Alves (2013), Candido (1970), Compagnon (2014), Cosson (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Lajolo (2005), Pinheiro (2006), Rouxel (2013) e Zilberman (2008), dentre outros.

**Palavras-chave:** Literatura. Ensino. Livro didático. Educação Profissional.

É indiscutível a contribuição da arte literária na formação dos sujeitos. Deixar-se envolver pelo mundo de palavras que a literatura engendra é uma via de mão dupla: é abrir-se às experiências externas, pré-concebidas por outro sujeito (o autor) e, também, na condição de leitor, repercutir no mundo o resultado que o processar dessas experiências internamente gerou. A literatura mexe com os sujeitos porque atua em seu sentir.

Com todo esse potencial, os estudos literários se revestem de maior importância quando considerado o contexto da educação profissional. Em meio a um espaço

delimitado por parafusos, fios, eletrodos, placas, conectores e afins, aparelhos dos mais diversos, o incentivo à leitura emerge como uma possibilidade de resgate da humanidade dos sujeitos. Se o ambiente de formação profissional exige que a objetividade e a precisão estejam em constante exercício, é pela literatura que os aprendizes podem extravasar sensações e, inclusive, permitir-se duvidar e refletir acerca do que veem.

Nesse sentido, com o presente trabalho, pretendo ampliar a discussão quanto à pertinência dos estudos de literatura no âmbito da educação profissional integrada, isto é, no que se refere às práticas educativas em que se coadunam os conhecimentos da formação técnica com aqueles previstos pelos programas concernentes ao Ensino Médio. Minhas reflexões estarão concentradas quanto ao incentivo das atividades de leitura literária nesse ambiente escolar específico, examinando as potencialidades oferecidas por alguns livros didáticos voltados à disciplina de Literatura Brasileira.

## **1 A Educação Profissional no Brasil: da formação de mão de obra à formação cidadã**

Saviani (2007) aponta que a formação profissional é indispensável para a garantia da vida em sociedade, na medida em que é pelo trabalho que os sujeitos obtêm meios de subsistência e, também, podem ter acesso aos bens que lhes permitem viver dignamente. De herança passada de pais a filhos ou simplesmente “saber fazer”, a aprendizagem de uma profissão em um ambiente institucionalizado passou a ser realidade apenas no século XX, no Brasil. Em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, surgiram as “Escolas de Aprendizes Artífices”, vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, para as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Anos mais tarde, com o governo de Getúlio Vargas, em 1930, houve uma importante iniciativa para impulsionar o ensino profissionalizante no país, através de uma política voltada à expansão industrial.

Em um século, diferentes ações governamentais se sucederam para empreender a educação profissional no Brasil, conforme os interesses econômicos dos mercados interno e externo, bem como das agências de fomento. A mais recente mudança é datada de 29 de dezembro de 2008, quando o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Projeto de Lei Nº 11.892/08, pelo qual se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O objetivo era estimular o

desenvolvimento de recursos técnicos e tecnológicos, a fim de beneficiar as comunidades em que os Institutos Federais (IF) se fizessem presentes.

Instituições pluricurriculares e multicampi, os Institutos Federais são especializados na educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino. Possuem como meta a institucionalização e a integração das ações da Educação Básica de Nível Médio com a Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, a referida lei determina que no mínimo 50% das vagas de cada Instituto devam ser destinadas à oferta de cursos de nível médio, em especial aos cursos de currículo integrado, para os estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Atualmente, o Brasil conta com trinta e oito Institutos Federais e 644 *campi* em funcionamento, espalhados por todos os estados da nação<sup>1</sup>.

Como se percebe, se a educação profissional formal iniciou com a prerrogativa de meramente auxiliar a população de baixa renda, atualmente, a proposta dos Institutos Federais almeja expectativas maiores. Aprender uma profissão representa, hoje, instrumentalizar-se com os avançados recursos da tecnologia, a fim de promover crescimento pessoal e, também, da comunidade em que o profissional atuará. E isso deve começar, de preferência, já ao final do Ensino Fundamental. O foco, portanto, deslocou-se da superação da pobreza para a formação da juventude.

E é justamente nessa etapa da vida – a juventude – quando os estudantes costumam tomar contato com os primeiros tópicos de teoria literária “propriamente dita”. De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), é o Ensino Médio o momento quando os alunos precisam sistematizar conhecimentos acerca de linguagem literária, gêneros literários, periodização literária etc. Nesse sentido, o ensino de literatura no contexto da Educação Profissional Integrada pode, sim, ser um grande aliado na preparação de profissionais capazes de refletir sobre as tecnologias com que lidam, sobre sua própria condição, sobre maneiras de empreender melhorias para a comunidade em que estão inseridos. O conhecimento precisa ser construído de forma integrada, aproximando-se a formação técnica à humanística. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093) ratificam esse argumento, ao afirmarem que “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em 28 jul. 2016.

trabalho, da ciência e da cultura”. Logo, fomentar o potencial da palavra literária para além da sala de aula é, assim, o desafio para o professor de literatura, como pretendo abordar a seguir.

## **2 Aulas de literatura e “educação leitora”: para além de conceitos e teorização**

Para o sociólogo e crítico literário brasileiro Antonio Candido (1970), a literatura é um direito do ser humano, tão imprescindível quanto o alimento, o vestuário e a moradia. Pautando-se pela distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, proposta pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, Candido entende que o direito à literatura é um bem incompressível, na medida em que ela assegura a integridade espiritual ao ser humano. Assim, a literatura humaniza, ao permitir que o leitor possa vivenciar dialeticamente os problemas intrínsecos à cultura em que ele está inserido, através do contato com a ficção, a poesia e a ação dramática:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1970, p. 180. Grifo do autor.)

Quase cinquenta anos depois, e essas palavras de Candido permanecem reverberando sua pertinência. O mundo moderno chama à individualidade “tecnocêntrica”: sujeitos dependentes de seus aparelhos celulares, com um número cada vez maior de recursos, acreditam estar, assim, mais “conectados” à realidade... Ou afastando-se dela, na verdade? A literatura, no entanto, pode surgir na contramão desse processo, na medida em que institui a reflexão e, em decorrência, abre margem à instauração do diálogo e da troca de experiências, reinserindo o sujeito no mundo. Se a literatura tem o potencial de aproximar o sujeito a si mesmo e àqueles que o cercam, o professor da disciplina de literatura não pode estar alheio quanto à prática de leitura no espaço da sala de aula.

Reafirmando a premissa da humanização pela literatura e a necessidade dessa disciplina no ambiente escolar, Rildo Cosson destaca:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria humanidade. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...]. (COSSON, 2007, p. 17)

Regina Zilberman também é uma pesquisadora com vários trabalhos publicados acerca do ensino de literatura. Em 2008, em *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*, obra escrita em parceria com Ezequiel Theodoro da Silva, Zilberman expõe o papel da literatura na escola, em três capítulos que dialogam com os de Silva. Em *Sim, a literatura educa*, a autora traça um histórico da inclusão dos estudos literários no contexto escolar, chegando até o século XVIII, quando começou a aliança dessa disciplina com o projeto de afirmação das identidades nacionais. No que se refere ao Brasil, a pesquisadora chama a atenção para a crise observada no ensino de literatura nos últimos vinte anos, o que se deve a decisões político-governamentais. Para Zilberman, a escola profissionalizante passou a ser encarada como mera formadora de mão de obra, tendo em vista a aceleração da indústria. Como consequência, se houve um aumento no contingente de pessoas com formação escolar, a qualidade dessa formação decaiu, pois o ensino profissionalizante, frente ao seu novo público, abdicou de qualquer paradigma. Isso justifica a superficialidade com que o texto literário é tratado nos livros didáticos que analisarei mais adiante. Fragmentos de textos que “pouco dizem” da obra literária como um todo e atividades de compreensão que não fogem do trivial, privilegiando o nível mais rudimentar de leitura, são uma mostra de o quanto o ensino de literatura ficou subjugado ante esse projeto escolar exclusivamente profissionalizante.

Em meio a essa crise na formação escolar, o ensino de literatura também se viu obrigado a repensar suas finalidades. Uma vez que a escola se interpõe entre obra e leitor, a literatura necessita ir além da reafirmação da língua e da cultura nacionais. Esse poderia ter sido o objetivo do ensino de literatura em tempos passados, quando a escola em si era voltada para um público mais elitizado, que já trazia do ambiente familiar o convívio com as artes. Atualmente, como ressalta Zilberman (2008), o compromisso da educação literária escolar é maior, pois a carência na formação leitora implica outros

obstáculos, como a incapacidade de lidar com a norma culta, que, por sua vez, corrobora com a incompreensão de uma infinidade de textos, literários ou não, dificultando a consolidação do saber. Além disso, até mesmo a verbalização do pensamento, seja pela oralidade ou pela escrita, torna-se algo dificultoso. E a atuação dos alunos, dentro e, principalmente, fora do segmento escolar, vê-se inócua. Partindo do pressuposto de que a literatura tem um espaço ainda menor na sala de aula da educação profissional (tendo em vista o contingente de disciplinas técnicas, acaba sobrando para a disciplina de literatura a falta de um espaço “só para ela” na grade curricular), esses problemas podem se agravar vertiginosamente.

O que resta, então, ao ensino de literatura, hoje? Regina Zilberman destaca que todo o potencial dessa disciplina está no fator fantasia, o qual é diretamente mobilizado:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. (ZILBERMAN, 2008, p. 23)

No capítulo *Mas por que não educa mais*, da referida obra, Zilberman faz questão de esclarecer o conceito de fantasia que defende. No sentido contrário da leitura pragmática, a fantasia não é, entretanto, vista como escapismo. É, antes, libertadora, na medida em que possibilita que o leitor reflita sobre seu cotidiano, ao relacionar lido e vivido: o contato com a obra literária traz à tona experiências e conflitos internos, ao mesmo tempo em que abre caminho para soluções. Com isso, reafirma sua importância no currículo escolar e, sobretudo, no contexto da educação profissional, historicamente fadada unicamente à formação técnica de trabalhadores, priorizando a quantidade no lugar da qualidade. Se o livro didático é, via de regra, o meio de acesso desses alunos ao universo literário, é imprescindível que o tratamento conferido à literatura nesses manuais esteja engajado com a tarefa de formar leitores críticos e atuantes. No item a seguir, analisarei duas diferentes obras didáticas, a fim de discutir o modo como apresentam o texto literário e como o abordam nas atividades propostas.

### **3 A disciplina de literatura nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio: memorização, formação ou nada disso?**

Para minhas análises, tomarei como *corpus* as seguintes obras didáticas: *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*, 15ª edição (1999), de José de Nicola, e *Literatura Brasileira e Portuguesa*, 1ª edição (2012), de Douglas Tufano. Em ambas, o capítulo que servirá de cotejo será aquele dedicado à literatura de estética barroca.

O autor José de Nicola intitula o sétimo capítulo de sua obra como *O Barroco*. Essa sessão abre com a foto de uma escultura de um anjo barroco e, logo abaixo, uma estrofe do poema *Da riqueza de estilo*, de Mário Quintana. Ao longo das dezessete páginas posteriores, Nicola apresenta uma introdução a esse movimento estético, seguida por uma contextualização histórica e pela citação das principais características desse período literário, culminando com o item *Produção literária*, no qual são abordados os escritores Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra. O capítulo encerra com um espaço chamado *Filmografia*, em que há a resenha de quatro filmes que, de algum modo, se aproximam do pensamento barroco.

Chama a atenção o forte apelo imagético conferido ao tema, nesse capítulo. À exceção de uma página, Nicola não economiza na apresentação de ilustrações e de pequenos textos em boxes, a fim de que tais recursos possam auxiliar na exposição das ideias barrocas. Há a reprodução de fotografias de igrejas, personalidades históricas, mapas, cartas geográficas, esculturas e quadros. Até mesmo um cartum de Luis Fernando Verissimo tem espaço.

A primeira inserção de um texto literário ocorre no item *Características do Barroco*. Trata-se do soneto *Ao braço do Menino Jesus de Nossa Senhora das Maravilhas, A quem infiéis despedaçaram*, de Gregório de Matos. Esse texto surge apenas como exemplo de poesia cultista, e sobre ele não há comentário algum. Na sequência, há o fragmento de um texto de Padre Antônio Vieira, para servir como exemplo de crítica conceptista ao estilo cultista, e tampouco há alguma análise por parte de José de Nicola.

No item *Produção literária*, após uma breve apresentação da vida e da produção literária de Padre Antônio Vieira, Nicola traz um fragmento do *Sermão da sexagésima*, para o qual são propostas quatro questões, a serem respondidas pelos estudantes. Três dessas perguntas requerem do leitor informações diretas (*Dia versus noite; luz versus sombra; branco versus negro; subiu versus desceu. Vieira está*

*criticando o uso de qual figura?*), e apenas a última delas exige um nível de resposta mais elaborado (*Observa-se que em todo o fragmento apresentado Vieira critica o jogo de palavras, mas, ao final, quando mais contundente é a sua crítica, ele faz um jogo com a palavra palavra [grafada ora com inicial maiúscula, ora com minúscula]. Explique.*).

Algo semelhante ocorre com a apresentação de Gregório de Matos Guerra. Em uma página, é exposto um resumo da vida e do conjunto da obra desse autor, e dois poemas – a saber: uma estrofe de *A uma freira, que satirizando a delgada fisionomia do poeta lhe chamou “Pica-Flor”* e o soneto *A Jesus Cristo Nosso Senhor* – surgem nas páginas seguintes, no item *Leitura*, acompanhados por cinco questões voltadas para os alunos. Novamente, trata-se de exercícios cujas respostas vão desde a indicação da figura de linguagem observada nos versos destacados e da proposição de um sinônimo para determinado vocábulo, até a solicitação de completude de um silogismo.

Nas cinco páginas seguintes, na seção *Texto Comentado*, o soneto *Desenganos da vida humana, metaforicamente*, de Gregório de Matos, é analisado por Nicola. Esse professor divide suas considerações acerca de tal poema em duas partes. A primeira delas é intitulada “*A arquitetura*”, em que são apontados aspectos relacionados à forma do texto, tais como esquema de rimas, seleção vocabular, figuras de linguagem, referência mitológica e técnica de “disseminação e recolha”. A segunda chama-se “*A temática*”, e nela José de Nicola centra suas considerações na gradação, figura responsável pela estruturação semântica do texto. Ao estudante/leitor cabe apenas acompanhar os argumentos expostos, uma vez que não lhe é dirigida qualquer atividade que possa referendar ou até mesmo contrariar a leitura que Nicola propõe para o soneto.

A obra de Douglas Tufano dedica dezenove páginas ao Barroco. O capítulo *O Barroco – Gregório de Matos e Padre Vieira* principia com um ícone, disposto à esquerda da primeira página, que indica para o estudante a possibilidade de acesso ao conteúdo multimídia – trata-se de um vídeo, em que Tufano aponta a essência do movimento barroco. Abaixo deste ícone, há a reprodução de uma escultura que traz a imagem de Jesus Cristo morto, ocupando praticamente toda a página do manual. É possível presumir, então, que o capítulo terá forte apelo imagético para tratar da literatura barroca.

Na página seguinte, sob o subtítulo *Entre o céu e o inferno*, há uma pequena apresentação dos princípios que guiaram “o homem barroco” e, então, segue-se uma imagem de Jesus Cristo crucificado, ao lado do poema *Buscando a Cristo*, de Gregório



de Matos. Abaixo desse texto, são propostas quatro questões aos estudantes. O intuito é relacionar a imagem da escultura da página anterior com o poema. No entanto, as perguntas são predominantemente rasas (exemplo: *No último terceto, qual é o desejo do eu lírico?*) e em nada se vinculam a uma suposta análise da escultura.

Na sequência, surgem quatro páginas de teoria acerca da escrita barroca e do contexto histórico da época. Apenas três estrofes de poemas barrocos figuram nesta parte, mas há a inserção de uma pintura de Juan Leal e de uma fotografia com esculturas de Aleijadinho, tomando conta de quase uma página inteira. Os estudantes são incitados a interagir com esse material através da leitura de um fragmento de autoria do professor Luiz Roncari, a respeito do Barroco. Três questões são propostas, e basta ao leitor ir ao fragmento para encontrar as respostas.

O poeta Gregório de Matos é exposto através de um fragmento e dois sonetos completos, a fim de registrar as três vertentes de sua produção: poesia satírica, religiosa e lírica. Alguns dados de sua biografia, bem como tópicos quanto ao seu projeto literário, são mencionados. Acerca dos textos, são propostas aos estudantes sete questões ao total, sendo três delas objetivas, isto é, basta assinalar um “x” na alternativa correta. Os ícones que remetem ao conteúdo multimídia seguem figurando nas laterais das páginas.

Antes da apresentação da vida e da obra de Padre Antônio Vieira, o poema *Crucifixo de Ouro Preto*, do modernista Murilo Mendes, é exposto, seguido por uma questão que solicita ao estudante estabelecer uma relação desse texto com a poesia barroca.

Três fragmentos de sermões de Padre Antônio Vieira são apresentados, após informações quanto à vida e à obra do religioso. Para cada fragmento são propostas questões aos estudantes, com respostas que condizem, todas elas, com uma leitura superficial dos fragmentos (Exemplo: *Cite a advertência feita no final do texto [Sermão Vigésimo Sétimo] a essas senhores. O que ela revela?*). Uma única questão tem por comando o verbo “explicar”. A relação do fragmento lido com os tempos atuais é assim explorada: *O assunto abordado por Vieira nesse texto pode ser considerado atual em nossos dias? Por quê?*

Ao final do capítulo, há o box *Vale a pena*. Nele, são sugeridos um livro, um filme e um *site*, com referência à temática barroca. Voltando ao apelo imagético, as quatro páginas finais do capítulo são dedicadas à arte barroca, com o registro de obras

de artistas estrangeiros e brasileiros. As imagens ocupam quase a totalidade das páginas. Há pequenos excertos contextualizadores.

Portanto, tendo em vista a descrição do modo como a literatura barroca foi abordada pelos autores José de Nicola e Douglas Tufano em seus materiais voltados para a disciplina de Literatura no Ensino Médio, é possível concluir que não se trata de um incentivo à memorização – afinal, predominam as informações de cunho histórico, biográfico e, em menor proporção, estilístico –, sendo que as atividades propostas aos estudantes surgem logo após os fragmentos das obras literárias, estando diretamente a elas vinculadas. O texto literário, assim, se veste de um caráter meramente utilitário (Rouxel, 2013), abnegando seu potencial libertador. Contudo, tampouco é observável uma preocupação com a formação leitora dos estudantes, tendo em vista a quantidade de imagens arroladas, o teor das questões que visam à compreensão dos textos e a opção por fragmentar os poemas, sem expô-las em sua versão integral. Nesse sentido, tais materiais estariam mais próximos de uma bricolagem de elementos vinculados (ou artificialmente aproximados) com a estética barroca, estando o texto literário longe de ser o protagonista nesse processo. A primazia é da imagem, ocupando nessas obras um espaço que poderia ser destinado a uma melhor abordagem dos referidos textos poéticos. Tal como salienta Pinheiro (2006), o diálogo entre as diferentes manifestações artísticas é válido, com o objetivo de despertar a sensibilidade e a criticidade nos estudantes; no entanto, em se tratando de manuais de literatura, presume-se que o texto literário é que deveria se sobressair.

É inegável a importância do trabalho com a intertextualidade, tal como o manual de Douglas Tufano propõe, mas, por outro lado, é questionável a amplitude do questionamento – basta solicitar ao aluno a comparação do poema de Murilo Mendes (cuja escrita remonta a pelo menos setenta anos atrás) com o de Gregório de Matos, do século XVII? E as referências do mundo contemporâneo? E as leituras “de fora da escola” que os alunos trazem?

Essa perspectiva de segundo plano imposta ao texto literário pelos manuais analisados reforça a premissa de que o trabalho com a leitura literária em sala de aula não é uma prioridade. E tal fato soma-se e engrandece sua gravidade quando se trata do trabalho com a literatura no contexto da educação profissional, cujos currículos denotam um apelo cada vez maior às disciplinas de formação técnica em detrimento daquelas que promovam a formação humanística dos estudantes. Formar mão de obra para operar máquinas é suficiente? E a formação crítico-cidadã?

#### **4 Para ir além do livro didático: em busca da formação leitora**

As análises dos dois manuais destinados ao ensino de literatura mostraram o forte apelo à imagem, talvez justificado como uma tentativa dos autores Nicola e Tufano para acompanhar os avanços da sociedade atual, cada vez mais acelerada, imediatista e afeita por multimeios. No entanto, é preciso que o contato do aluno com a literatura na escola privilegie a obra literária desde a sua fonte integral, pois é assim que se dará a transformação – ou melhor, a pretendida humanização. O livro didático, nesse contexto, acaba por ter como função ser apenas o impulso inicial para que o estudante tenha verdadeira interação com a escrita literária, cabendo ao professor o engajamento na condução das práticas que visem à compreensão e à interpretação das leituras, com o objetivo de favorecer a formação leitora, imprescindível ao pretendido ensino que seja capaz de integrar o conhecimento técnico ao humanístico.

Os estudantes também devem contribuir nesse processo. Afinal, se eles têm uma carga de leituras extraescolares, por que não a correlacionar com as obras em estudo? É fato que o ensino escolar privilegia o cânone literário, mas é necessário que esse compêndio seja tratado como algo em constante ampliação/reordenação. A literatura de cunho oral, por exemplo, como destaca Alves (2013), não deveria ficar à margem do trabalho escolar com literatura.

Portanto, o livro didático não se mostra como o melhor aliado do professor de literatura, tanto no contexto da formação profissional quanto fora dele. Lajolo (2005) indica alguns caminhos para que o trabalho com a escolarização do texto literário possa se converter em algo mais efetivo. Para a autora, o professor de literatura não pode se furtar a analisar com seus alunos a época de produção da obra lida, bem como as críticas que sobre tal obra se fizeram. Contudo, tais ações devem visar facilitar a esses leitores em formação a sua inserção no que foi lido, oportunizando espaços de troca de experiências, a partir do contexto de recepção.

Compagnon, citando trabalhos de Iser e Ingarden, afirma que “O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor” (COMPAGNON, 2014, p. 147). As análises empreendidas apontam que o livro didático parece cercear essa ligação, silenciando o texto literário em sala de aula. Esses manuais, aludindo ao título deste artigo, estão longe de ser um motor ao almejado perfil de leitor, mas rotulá-los como uma trava à leitura parece-me desprezar a incipiente – mas existente – arte literária que eles trazem. Logo, é papel do professor – não apenas no contexto da Educação Profissional, mas principalmente nela, pelas razões já elencadas – buscar outras

propostas, a fim de permitir que a literatura se mantenha audível na pretendida formação técnico-cidadã.

## Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 35-49.

BRASIL. \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre Azul, 1970.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. In: *Educação e Sociedade*. N. 26. Campinas, 2005, pp. 1087-1113. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 jul. 2016.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2005.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. 15.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 103-116.

ROUXEL, Anne. A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Anne; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, pp. 151-164.

TUFANO, Douglas. *Literatura Brasileira e Portuguesa*. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2013.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.