

A leitura e a interdisciplinaridade: considerações acerca do letramento.

Reading and interdisciplinarity: considerations about literacy.

Adriana Nunes de Souza¹
José Ronildo da Silva Torres²
Jonathan Francievertton da Silva³
Adson Francisco Silva Santos⁴
Edilson José da Silva⁵

RESUMO

O estudo aqui apresentado tenta pensar em como a leitura é trabalhada em sala de aula, considerando teorias referentes à interdisciplinaridade e outras pesquisas sobre letramento, psicolinguística e leitura. Baseando-se em experiências e observações em sala de aula, nota-se que a maioria dos trabalhos versa sobre a tendência do texto servir apenas como referência à gramática, independente do gênero, não há aprofundamento nas discussões, limitando, quase sempre, a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade.

Palavras-chaves: Leitura. Educação. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

¹ Doutora em Educação. Professora de Literatura do Instituto Federal de Alagoas/ IFAL – Campus/Arapiraca. <https://lattes.cnpq.br/9445221981244067>.

² Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Professor da Rede Estadual de Campo Alegre/AL. torresronny253@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/0193519766162628>

³ Especialista em Literatura, Cultura e Ensino da Arte. Graduado em Letras Português. Professor da Educação Básica de Campo Alegre/AL. francieverttonjonathan@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1476054139043632>

⁴ Graduando em Letras Inglês pela universidade Estadual de Alagoas – Uneal, Professor de Inglês da Educação Básica de São Miguel dos Campos/AL. adson.santos.2022@alunos.uneal.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/3649270932839151>

⁵ Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Professor da Rede Estadual de Campo Alegre/AL. edilsonjose.silva@souprof.al.gov.br. <http://lattes.cnpq.br/8736700453560253>.

The present study tries to think about how the reading is worked in class, considering theories related to interdisciplinarity and other research on literacy, psycholinguistics and reading. Based on experiences and observations in the classroom, it is noticed that most of the works are about the tendency of the text to serve only as a reference to the grammar, regardless of gender, there is no deepening of the discussions, limiting, almost always, the possibility interdisciplinarity.

Keywords: Reading. Education. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, intensificaram-se os debates acerca da necessidade de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nesse período, estudiosos da linguagem passaram a questionar os métodos tradicionais de ensino, pautados predominantemente na memorização de regras gramaticais e na fragmentação do conteúdo linguístico. Com o avanço dos estudos linguísticos, especialmente das contribuições da Sociolinguística e da Linguística Textual, a linguagem passou a ser compreendida como prática social e instrumento de interação humana, rompendo com a visão formalista que dissociava língua e contexto social. Segundo Geraldi (1997), a língua deve ser ensinada em situações reais de uso, permitindo ao aluno compreender os sentidos produzidos nas diferentes práticas discursivas.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura assume papel fundamental na formação crítica e social do indivíduo, especialmente por meio da leitura. A leitura constitui uma das principais ferramentas para o desenvolvimento intelectual, sendo indispensável não apenas para a aprendizagem da língua materna, mas também para a compreensão das demais áreas do conhecimento. Conforme afirma Kleiman (2008), o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de palavras, pois envolve interpretação, construção de sentidos e interação entre texto, leitor e sociedade. Dessa forma, formar leitores competentes representa um desafio constante no ambiente escolar contemporâneo.

Diante dessa realidade, o letramento emerge como uma questão central nas discussões educacionais. O conceito de letramento compreende não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a utilização social dessas práticas no cotidiano. Soares (2009) destaca que ser letrado significa participar efetivamente das práticas sociais mediadas pela escrita. Entretanto, muitas instituições escolares ainda mantêm

metodologias limitadas, baseadas em exercícios mecânicos e descontextualizados, o que compromete a formação de leitores críticos e reflexivos.

Esse problema torna-se evidente na maneira como o texto é trabalhado em sala de aula. Frequentemente, a leitura é apresentada como uma atividade obrigatória, sem mediação adequada por parte do professor e sem conexão com a realidade sociocultural dos estudantes. Silva (2013, p. 43) ressalta que, muitas vezes, “ao invés de preparar a estrutura cognitiva dos alunos-leitores com conhecimento prévio e necessário à inteligência do texto, o professor simplesmente manda os alunos lerem”. Tal prática contribui para o distanciamento entre o aluno e a leitura, dificultando a compreensão textual e reduzindo o interesse pelas atividades literárias.

Nesse sentido, o conhecimento prévio do aluno exerce papel essencial no processo de construção de sentidos durante a leitura. Para Souza (2016), o conhecimento prévio funciona como uma “estratégia guarda-chuva”, pois o leitor mobiliza experiências e saberes já adquiridos para interpretar novas informações. Assim, antes mesmo do contato com o texto, o estudante ativa referências culturais, sociais e linguísticas que auxiliam na compreensão da leitura. Isso demonstra a importância de práticas pedagógicas que valorizem as vivências dos alunos e promovam maior interação entre texto e realidade.

Além disso, o ensino estratégico de Língua Portuguesa e Literatura deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação social dos estudantes. A escola possui a responsabilidade de formar sujeitos capazes de compreender e questionar as relações sociais presentes em diferentes contextos. Freire (1996) defende que a educação precisa ultrapassar os limites da transmissão de conteúdo, promovendo reflexão, autonomia e transformação social. Nesse aspecto, o ensino da leitura e da literatura torna-se indispensável para a formação cidadã.

Apesar do reconhecimento da importância da leitura no processo educacional, ainda é possível perceber lacunas significativas nas práticas escolares e nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Muitos livros didáticos priorizam atividades superficiais e pouco reflexivas, limitando-se à interpretação literal dos textos e à reprodução de respostas prontas. Segundo Souza e Cosson (2015), às falhas relacionadas ao desenvolvimento do letramento estão associadas ao próprio modelo de letramento escolar, que frequentemente ignora as múltiplas possibilidades de uso social da leitura e da escrita.

Dessa forma, tanto a escola quanto o livro didático deveriam atuar como instrumentos fundamentais para o incentivo ao gosto pela leitura e para o fortalecimento das práticas de letramento. Entretanto, as atividades propostas nem sempre favorecem a formação de leitores críticos e participativos. De acordo com Souza e Cosson (2015), letrar implica compreender os conhecimentos veiculados pela escrita, os modos de comunicação e as formas pelas quais a linguagem organiza e representa o mundo. Assim, o letramento deve ser entendido como prática social ampla e significativa.

Portanto, este estudo busca investigar, por meio de livros, artigos e pesquisas já publicados, a importância do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na formação de leitores críticos e conscientes. Parte-se da compreensão de que ensinar apenas gramática normativa não é suficiente para o desenvolvimento integral do estudante. É necessário que o professor promova o diálogo entre literatura, linguagem e outras expressões artísticas, estimulando debates sobre temas sociais e contemporâneos. Dessa maneira, o ensino da leitura poderá contribuir não apenas para a formação de leitores proficientes, mas também para a constituição de sujeitos reflexivos e atuantes na sociedade.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de materiais já publicados acerca do ensino de Língua Portuguesa, literatura, leitura e letramento. Para a construção do referencial teórico, foram utilizados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos acadêmicos e manuais especializados, selecionados conforme sua relevância para a temática proposta.

A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de aprofundamento teórico sobre o objeto de estudo, permitindo a compreensão das diferentes concepções relacionadas à formação de leitores e às práticas de letramento no contexto escolar. Segundo Cerro, Bervian e Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica constitui base fundamental para qualquer investigação científica que busque domínio e sistematização do conhecimento sobre determinado tema.

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita analisar criticamente as contribuições teóricas dos autores selecionados, considerando interpretações, reflexões e discussões acerca das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, a pesquisa busca compreender como o processo de letramento e o incentivo à leitura podem contribuir para a formação crítica, social e intelectual dos estudantes.

3 LEITURA

Na atualidade, sente-se muito a necessidade de ler e atribuir significado a tudo que está ao seu alcance, pois é essencial levantar as discussões de leitura no ambiente escolar com diferentes metodologias, gêneros e finalidades. Essas questões, inclusive, devem estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa, pois é um dos poucos momentos em que se tem contato com a diversidade textual, tanto de textos presentes no nosso dia-a-dia desde textos mais complexos e formais.

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. [...] Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Talvez o maior problema encontrado no ensino é, sem dúvida, o ensino da leitura. Pois, ele não só afeta as aulas de língua, mas atinge outras disciplinas, onde os alunos são, muitas vezes, incapazes de decodificar o que a questão pede. É bem comum ouvir dos docentes relatos sobre os alunos que saem do ensino fundamental 1 sem saber ler nem escrever. Esta é uma discussão complexa, que ultrapassa os muros da escola (abrangendo, inclusive, políticas educacionais), a necessidade de ensinar a ler (letrar) é assunto presente entre os professores e demais profissionais da educação.

[...] cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive [...] (SOUZA, COSSON, 2015).

É da carência de se encontrar elementos para que a aptidão leitora seja sempre desenvolvida nos alunos, surge este trabalho que visa analisar as práticas comuns dos professores de Língua Portuguesa de anos finais do Ensino Fundamental sobre ensino da literatura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (MEC, 1998, pp.69-70)

Nesse sentido, percebe-se que existe uma preocupação com a leitura, participativa, que se opõe ao exercício mecânico da decodificação. O conceito trazido pelos PCNs bate de frente com as definições trazidas por Koch e Elias (2006 p.13) quando sugerem a visão de leitura como uma atividade de produção de sentido.

[...] o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (KOCH, ELIAS, 2006, p. 13).

Em sentido contrário, Leffa (1996, p. 14), afirma que “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”. Corroborando com esse pensamento, Bagno e Rangel (2005), defendem que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Já para Perrone-Moisés (1998, p. 23), entende-se que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”.

Sendo assim, é basilar que os docentes se preocupem com o desenvolvimento da aptidão para leitura de seus alunos, para que se tornem leitores regulares de diferentes gêneros textuais e com diferentes estratégias de leitura e compreensão.

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 1996, p. 51).

Para se entender plenamente o que lê, é necessária a prática da leitura. Com ela, aumenta-se o vocabulário e os conhecimentos extra e intratextuais, que são elementos-chave para que o objetivo da leitura seja alcançado.

A leitura deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ser utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores. Nessa perspectiva, a dramatização e a discussão acerca dos textos é fundamental para que os participantes construam o conhecimento e formem-se como leitores críticos e conscientes (SOUZA, 2016).

É preciso facilitar e incentivar a vontade de ler. Só se aprende a ler, lendo; e o professor continua sendo principal mediador desse processo, que vai desde a escolha dos textos a serem lidos em sala de aula até fazer que a leitura seja uma ligação entre o aluno e o texto, e assim, para que este aluno leia o mundo em que vive.

4 LETRAMENTO

Letrar nada mais é que o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, e quem defende essa ideia é a defendida por Souza (2016), ao afirmar que:

[...] letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Autores como Schwarzbald e Santos, definem o letramento como “um fenômeno neutro, natural, singular, autônomo, visível”. Ele é neutro porque pode ser “indiferentemente aplicado a qualquer aluno”; natural pois “resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado”; singular, porque está “equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar”; autônomo, porque incide de maneira descontextualizada, “atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo”, e, visível, por causa do “poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído” (SCHWARZBOLD, 2013, p. 328).

Nas palavras de Santos (2004), letramento é “o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Considerar o letramento como algo ‘simples’ é não querer notar que a vida em sociedade é feita por linguagem de diferentes formas e proposta a diferentes usos. É almejar esquecer que nela, os diversos gêneros são cometidos por pessoas distintas nas mais diferentes atividades sociais, conduzidas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não vetantes a inclusão de que alguns textos, que são considerados mais adequados que outros socialmente.

O letramento é condição para a inclusão social, pois a vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros que surgem na vida cotidiana exercitam a competência linguística do falante/ouvinte produtor de enunciados. [...]. Na medida em que um indivíduo avança em grau de escolaridade, na medida em que ele tem um maior contato com a leitura, ele tende a tornar-se cada vez mais proficiente na operacionalização de variadas categorias textuais. Da mesma maneira experiência de vida e cultura geral

fazem evoluir linguisticamente os falantes, e isso torna a leitura fundamental para a formação discente e para a formação do cidadão (SOUZA, 2016).

E é exatamente porque se compõe como algo ‘plural’ que vale a pena estudar as várias facetas que o formam e as razões pelas quais esse fenômeno tem se tornado um verdadeiro ‘campo de batalha’ na esfera pedagógica.

A valorização dos modos da leitura e da escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento, aceito como um padrão autônomo e homogeneizante deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos. Produto da guinada social nas pesquisas sobre linguagem (GEE, 1996), os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a apresentar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças.

5 LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O Ensino de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula é tema de muitos autores, incluindo Brito (2004), que investiga, por exemplo, a metodologia adotada pelo professor ao utilizar o livro didático em sala de aula, tanto de gramática quanto de literatura de produção de texto. Em suas publicações, a autora revela que há problemas na maneira de explicitar o que se quer na produção de textos, por exemplo, o que remete, geralmente, ao professor um trabalho pobre e que pouco explora o contexto social de sua própria sala de aula.

Essa visão sobre o ensino de LP não é recente. Ainda existe a perpetuação de que produção de texto está baseada em o aluno pôr em prática seus conhecimentos sobre a norma culta ou imitando estilos e linguagens rebuscada de grandes autores literários, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa escrita não prioriza a discussão do que se está lendo, mas apenas os elementos formais do texto.

Assim, o que domina os conteúdos de língua portuguesa escrita em sala de aula é uma produção textual mecânica, superficial, sem função social, sem fim, apenas para cumprir o que está pedindo ao final de cada unidade do livro. Esse ensino mecânico de LP acaba desmotivando o aluno, que passa a não entender qual a importância de se estudar português, cansa, repete, reproduz tudo. Não percebe que a escrita é um objeto social. Em outras palavras, “No contexto escolar, a língua se transforma num fim em si

mesma, uma vez que atende aos objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 35).

Ao estudar pesquisar sobre a afinidade que se funda entre o ensino de literatura e o livro didático nas escolas, compreendem-se as várias ajustamentos que os textos literários sofrem quando entram no espaço do livro-texto: seu amoldamento a interesses didáticos gera efeitos na forma como são alcançados e lidos. Dessa maneira, adaptar a literatura às leituras que prejudiquem seu valor estético faz com que sua apropriação pelo livro didático seja objeto de críticas: “O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer” (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Em outras palavras, quando se transforma o texto literário em um simples instrumento pedagógico de outra disciplina, está subordinando a arte à pedagogia. Esquece-se de que a estética presente, em um texto literário, é capaz de provocar reflexão e múltiplas leituras.

É necessário que a Literatura esteja presente na sala de aula, e para isso, o leitor é tão importante quanto o escritor. Se o texto literário não é compreendido como expressão cultural carregada de significados, o leitor está perdendo a única oportunidade de ter acesso a esses significados. Se forem estudados sem que se perceba a sua importância como diálogo com um determinado momento histórico, essa leitura não contribuirá para a formação do sujeito que se descobre participante de uma sociedade e que deseja herdar valores culturais construídos através dos tempos: “A cultura é uma continuidade em transformação. Não pode existir nem no vácuo da tradição nem na imobilidade e no isolamento. Nossa tradição não é ‘a continuidade mística da substância cultural ocidental’, mas a memória cumulativa de um processo histórico” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 202).

5.1 Literatura e outras disciplinas

Roland Barthes, em sua obra *Aula*, defende que a literatura constitui um dos maiores patrimônios culturais da humanidade. Para o autor, mesmo que todas as disciplinas fossem excluídas do currículo escolar, a literatura jamais poderia ser retirada, pois nela estão reunidas diferentes formas de conhecimento humano, experiências sociais e manifestações culturais (BARTHES, 1997). Tal perspectiva evidencia a

relevância da literatura no contexto educacional, especialmente por sua capacidade de promover reflexão, sensibilidade e formação crítica.

Entretanto, o ensino escolar ainda se apresenta de maneira fragmentada, dificultando a construção de práticas interdisciplinares que favoreçam a ampliação do conhecimento. Nesse sentido, o texto literário pode atuar como elemento integrador entre diferentes áreas do saber, possibilitando conexões entre linguagem, cultura, história, filosofia e experiências humanas. Segundo Yunes (2002), a leitura literária realizada em uma perspectiva transdisciplinar favorece a interação entre múltiplos níveis de conhecimento, permitindo ao aluno desenvolver uma compreensão mais ampla e significativa da realidade.

Gómez (2004) afirma que a leitura literária na escola deve ser compreendida como uma atividade em rede, na qual diferentes dimensões do conhecimento se articulam durante o processo de leitura. Além disso, a autora ressalta que o contato com o texto literário mobiliza tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, uma vez que a literatura não se limita à compreensão de um único sentido. Ao contrário, ela possibilita interpretações diversas, estimulando a criatividade, a sensibilidade e a construção de significados pelos leitores.

No entanto, a escolarização da literatura nem sempre ocorre de maneira adequada. Muitas vezes, o texto literário é utilizado apenas como instrumento pedagógico, perdendo suas características estéticas e artísticas. Soares (2016) destaca que a escola frequentemente deturpa a função da literatura ao transformá-la em mero pretexto para o ensino gramatical ou para exercícios mecânicos de interpretação textual. Dessa forma, o caráter humanizador da literatura acaba sendo reduzido, comprometendo a formação crítica e sensível do aluno.

Em Didática sob o pensamento complexo, Santos (2004) defende que o texto literário contribui significativamente para a religação dos saberes, promovendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Contudo, como observa Leahy-Dios (2004), a existência do texto literário depende da subjetividade do leitor, que interpreta a obra a partir de suas experiências, valores e contextos socioculturais. Nessa perspectiva, a literatura amplia horizontes e estimula uma das funções mais importantes do ser humano: a imaginação. Para Colomer (2003), o texto literário possibilita ao leitor vivenciar diferentes realidades e desenvolver novas formas de percepção do mundo.

Sob uma perspectiva reducionista, entretanto, a literatura ainda é tratada em muitas escolas apenas como expressão formal da língua, sendo analisada de maneira

pragmática e descontextualizada. Essa abordagem ignora sua dimensão social, ideológica e cultural. Bakhtin (2003, p. 36) afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial”, evidenciando que a linguagem não é neutra, mas construída a partir das relações sociais e históricas. Assim, compreender a literatura exige considerar os valores, conflitos e ideologias presentes nos textos.

Dessa forma, uma educação comprometida com aprendizagens significativas não pode utilizar a literatura de maneira monorreferencial e monodimensional. A inserção de textos literários no Ensino Fundamental favorece tanto a reflexão sobre a língua enquanto construção social quanto o desenvolvimento da sensibilidade humana. Entretanto, muitas obras clássicas da literatura brasileira, portuguesa e universal têm sido excessivamente didatizadas pelas editoras. Conforme afirmam Yausuda e Teixeira (2007, p. 174), essas obras recebem adaptações, reduções e contextualizações históricas que, muitas vezes, alteram ou simplificam sua estrutura original para atender às exigências escolares.

Além disso, grande parte dos livros paradidáticos apresenta os conflitos humanos de forma superficial e “higienizada”, afastando-se do verdadeiro valor educativo da literatura. Antônio Cândido (1972) ressalta que a literatura educa justamente porque retrata a vida em sua complexidade, com “altos e baixos, luzes e sombras”. Contudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os textos literários frequentemente são adaptados para facilitar a leitura, enquanto, nos anos seguintes, aparecem fragmentados e descontextualizados, prejudicando a relação entre aluno, leitor e texto.

Nos livros didáticos do 6º ao 9º ano, geralmente, a organização segue uma estrutura fixa: apresentação de um fragmento literário, estudo de vocabulário, questões interpretativas, exercícios gramaticais e, ocasionalmente, propostas de produção textual. Tal metodologia reduz a experiência literária e impede que o aluno compreenda a complexidade estética e discursiva da obra. Além disso, a análise textual costuma limitar-se a questionários padronizados, desconsiderando as especificidades de cada gênero literário. Como consequência, muitos estudantes não se sentem motivados a concluir a leitura das obras ou buscar novos textos literários.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas de leitura desenvolvidas na escola. Inicialmente, é fundamental investigar os interesses e preferências literárias dos alunos, valorizando suas experiências de leitura como ponto de partida para novas aprendizagens. Souza (2016) afirma que as leituras apreciadas

pelos estudantes devem servir como base para reflexões, comparações e produções textuais articuladas aos objetivos pedagógicos da escola. Segundo o autor, a formação do gosto pela leitura não se constrói por meio de exercícios mecânicos de interpretação, mas pela inserção significativa da criança e do adolescente no universo literário.

Nesse sentido, o principal objetivo da leitura literária deve ser a ampliação do repertório cultural do aluno, o desenvolvimento da compreensão textual e o fortalecimento da expressão oral e crítica. Após a escolha do texto literário, cabe ao professor explorar suas múltiplas dimensões, estética, linguística, psicológica, ideológica e social, para que os estudantes compreendam a complexidade da obra e se sintam seguros para dialogar com ela. Assim, embora a utilização de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa exija planejamento e dedicação docente, ela possibilita trabalhar diferentes aspectos da formação humana e intelectual do aluno.

Por fim, é importante destacar que Literatura e Língua Portuguesa estabelecem uma relação complementar e indispensável no processo educativo. O aluno tende a apreciar mais profundamente a obra literária quando compreende os recursos linguísticos que estruturam o texto, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre a linguagem por meio da experiência estética proporcionada pela literatura. Dessa maneira, o ensino articulado entre língua e literatura favorece uma aprendizagem mais crítica, sensível e significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos materiais estudados permitiu compreender que o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Letramento ainda enfrenta importantes limitações no contexto escolar, especialmente no que se refere às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Embora os textos literários estejam presentes nos livros didáticos e nas propostas pedagógicas, muitas atividades permanecem descontextualizadas, restringindo-se à interpretação superficial ou à análise estrutural da língua. Dessa forma, o texto literário acaba fragmentado e reduzido a instrumento de ensino gramatical, distanciando-se de sua função estética, social e humanizadora.

Observou-se, ainda, que grande parte das práticas escolares prioriza o domínio das normas gramaticais e ortográficas em detrimento da formação do leitor crítico e reflexivo. Mesmo diante da diversidade de gêneros textuais presentes nos materiais didáticos, as atividades frequentemente enfatizam aspectos formais da linguagem, negligenciando a construção de sentidos, a reflexão social e o desenvolvimento da

autonomia leitora. Tal perspectiva limita o potencial da literatura enquanto instrumento de transformação cultural, intelectual e social.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de maior articulação entre leitura, contexto social e interdisciplinaridade. Embora alguns livros contemplem gêneros textuais variados e temas relacionados à realidade dos estudantes, cabe ao professor ampliar essas possibilidades por meio de estratégias de leitura que despertem o interesse e a participação dos alunos. Nesse sentido, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que incentivem a interpretação crítica, a imaginação, o diálogo e a relação entre texto e experiência de vida.

Além disso, os textos literários devem ser selecionados considerando não apenas os conteúdos previstos no currículo, mas também os interesses, vivências e necessidades dos estudantes. Quando o aluno se reconhece nas temáticas abordadas ou consegue estabelecer conexões entre a literatura e sua realidade, a leitura torna-se mais significativa e prazerosa. Assim, o ensino da literatura deixa de ser mera obrigação escolar e passa a contribuir efetivamente para a formação humana e cidadã.

Dessa maneira, conclui-se que o livro didático deve ser compreendido como um instrumento de apoio pedagógico, e não como único recurso utilizado em sala de aula. É indispensável que o professor assuma uma postura crítica e reflexiva diante das propostas apresentadas, buscando ampliar os horizontes de leitura por meio da inclusão de novos textos, diferentes interpretações e atividades que favoreçam o letramento literário. Portanto, mais do que reproduzir conteúdo, o docente deve atuar como mediador do conhecimento, possibilitando ao aluno experiências de leitura capazes de desenvolver sensibilidade, pensamento crítico e participação social.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. *Aula*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNEP*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2007.

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

BRITO, G. M. de. *A escrita através do livro didático no ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

GOMEZ, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: CPG Letras/UFRGS, 1996.