

ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA
APOLINÁRIO

ENSINO DE LITERATURA: UM
QUESTIONAMENTO NECESSÁRIO SOBRE A
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Orientadora: Maria Neves Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2013

ANTONIA SERGIANA TAVARES DE OLIVEIRA
APOLINÁRIO

ENSINO DE LITERATURA: UM
QUESTIONAMENTO NECESSÁRIO SOBRE A
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, no
curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Neves
Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2013

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antonio Cândido, 1995, p.235)

DEDICATÓRIA

A Deus, por todas as bênçãos e milagres realizados, em número muito maior do que ousei pedir ou pensar! Ao Deus do impossível, muito obrigada!

Aos meus pais (Maria e Zé Luis) – À mainha, por ter despertado em mim o gosto pela poesia e pela literatura em geral e pelo esforço desmedido para que pudéssemos estudar. À Ingo (meu pai), pela leveza, bom humor e alegria com que levou a vida e pela bondade extrema de seu coração. Esse foi o maior aprendizado.

À Narck, pelo amor incondicional e pela torcida e apoio mesmo à distância, da presença mesmo na ausência.

À Guica, pelo amor sem limites.

Às queridas amigas-irmãs Lúcia e Shinha, pela cumplicidade! Pela certeza do abraço disponível em todas as horas! Por tudo! Enfim, pela confiança sem limites em minha capacidade e pela torcida sincera pela conclusão dessa dissertação.

A Romério (Vida), pelo apoio indispensável, sem o qual nada disso seria possível! Pela compreensão de tantas horas dedicadas ao estudo! Pela força nos momentos de cansaço! Mas principalmente por ser meu amor, meu equilíbrio e fazer minha vida tão feliz!

A Ulisses, minha luz, meu amor, minha alegria! Por existir e ser meu filho!

E com o coração cheio de saudades, dedico especialmente a FRANCISCO ANTONIO, meu irmão e amigo. “Loucura pensar que morreste! Sobre cada face viva, sobre cada coisa viva, sobre o coração da vida – escrevo o teu nome” (Vinícius de Moraes, 1991, p.163).

AGRADECIMENTOS

Ao Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA), pela indispensável cooperação e apoio necessários. Em especial a Carlos Alberto Moreira Saraiva, pela generosidade e humanidade do seu coração ateu.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em especial à gestora da Escola Padre Medeiros, Laurita Saraiva de Oliveira Sobreira, pela compreensão e bondade que saem do seu coração.

Ao professor doutor João Batista, pela forma responsável com que me orientou no início desse trabalho.

À professora doutora Maria Neves Gonçalves, por ter assumido a orientação final do meu trabalho com competência e seriedade, atitude redentora, num momento em que esses valores tiveram um grande significado. Muito obrigada.

À Vânia, Secretária do Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), pela gentileza e disponibilidade em ajudar.

À querida professora Socorro Martins, pela revisão cuidadosa do texto, pelas suas aulas apaixonadas e apaixonantes que me fizeram escolher a área de literatura; por ser meu espelho como profissional e pessoa, mas, sobretudo, pelo amor que emana de seu coração.

À Lúcia Agra, pela força nas referências bibliográficas, mas principalmente pelo carinho e amizade sincera.

Ao colega Michel, pelas traduções e aos demais colegas do departamento de Letras da URCA. Em especial a Flávio Queirós, Freitas, Glória, Raimundo Luiz, Eneida e Claudia Rejane, pela amizade.

Aos meus caros alunos do curso de Letras, em especial os que contribuíram com essa dissertação respondendo ao questionário da pesquisa de campo.

Aos colegas do Mestrado, pelas ricas trocas de experiências e de força nos momentos de desânimo. E pelas amizades que persistem.

Aos professores do curso de mestrado pela partilha não só do conhecimento mas das experiências pessoais e profissionais que tanto nos enriqueceram.

Ao professor Afonso Celso Scocuglia, por ter marcado esse curso com sua profunda sabedoria e intelectualidade.

Ao professor Manuel Tavares, por ter sido como um ‘porto seguro’ onde eu sempre encontrava o apoio e a segurança que precisava, através de sua disponibilidade e suas informações sempre precisas e seguras.

À doutora Anabela Martins que, mesmo de Portugal, se faz presente com suas preciosas informações, nos dando o apoio necessário para cruzarmos o Atlântico em busca do título de mestre tão sonhado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação o ensino de literatura no Ensino Médio dada a forma como este vem sendo realizado em contexto escolar, considerando a reformulação dessa etapa do ensino pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 1996 e o resultado das últimas pesquisas e avaliações oficiais sobre leitura. O estudo inicia-se com uma retrospectiva histórica desde o período colonial até à instauração dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – a fim de conhecer os princípios filosóficos e curriculares que passaram a orientar o ensino da literatura após a referida reformulação. Em seguida, o estudo se centra no letramento literário a partir da concepção de Cosson e explora o ensino literário e a formação do professor na era das novas tecnologias da informação e da comunicação e o método recepcional de Bordini e Aguiar como uma alternativa para o letramento literário. O objetivo do trabalho é, portanto, avaliar o ensino da literatura no Ensino Médio, considerando o caráter formativo e emancipatório da leitura literária, através da verificação do ensino em relação à leitura literária na perspectiva de alunos do curso de Letras egressos do Ensino Médio. Para isso foi realizada uma pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativo tendo como informantes 120 alunos da graduação da Universidade Regional Cariri – URCA. Os resultados obtidos, após a análise dos dados mostram que a prática dos professores não contribui para o letramento literário do aluno já que continua centrada num ensino de caráter historicista, em que o objeto central das aulas de literatura deixa de ser o texto literário para ser um discurso didático sobre a literatura. A conclusão que se chegou foi que o ensino da referida disciplina no Ensino Médio não tem alcançado seu objetivo essencial de formar leitores literários competentes e consolidar hábitos de leitura, o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino da literatura na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Literatura; leitura; ensino médio; letramento literário.

ABSTRACT

This thesis has as object of research the teaching of literature in High School given the way this is being done in the school, considering the reformulation of this stage of education by the LDBEN from 1996 and the results of the latest official research and evaluation on reading. From a historical retrospective from the colonial period to the PCN's was possible to see the roots of education prevalent today historiographical and philosophical principles and know the curriculum that began to guide the teaching of literature after the reformulation of High School with its shortcomings and incongruities. In a second step the study focused on the literature literacy from Cosson's conception and explored the literary teaching and teacher's education. Then it was emphasized the teaching of literature in the age of new technologies of information and communication and the Bordini and Aguiar's Recepional method as an alternative to the literature literacy. The objective of this search is therefore to evaluate the teaching of literature in High School, considering the formative and emancipatory character of literary reading, by verification the teaching in relation to literary reading in the perspective of students of Languages Course graduates from High School. For this it was conducted a field survey of quantitative and qualitative informants as having 120 students from Graduation Cariri Regional University (URCA). The results obtained after analysis of data show that the practice of teachers do not contribute to the student literature literacy as they continue focusing on teaching on a historicist character, in which the central object of literature classes is no longer the literary text to be a didactic discourse on literature. The conclusion is that the teaching of this discipline in High School has not achieved its key objective of forming competent readers and consolidate literary reading habits, which points to the need to review this school practice, as well as redefine the role of teaching literature in the discipline of Portuguese Language.

Key-Words: Literature; reading; high school; literature literacy.

SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALLE	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CINTEP	Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
LPLB	Língua Portuguesa Literatura Brasileira
DCNE	Diretrizes do Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DLL	Departamento de Línguas e Literaturas
FCC	Fundação Carlos Chagas
FVC	Fundação Vítor Civita
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBR	Normas Brasileiras
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais (Mais)
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UD's	Unidades Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
URCA	Universidade Regional do Cariri
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	18
1. A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LITERATURA	19
1.1 Ensino Médio e ensino de literatura: história e evolução	21
1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a reformulação do ensino.....	29
1.3 Os PCNEM e o ensino de literatura	32
2. ENSINO DE LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	38
2.1 Ensino de literatura hoje.....	38
2.2 Letramento literário	42
2.3 A formação do professor	45
3. O ENSINO DE LITERATURA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC's).....	51
3.1 A teoria da recepção como um dos caminhos para o letramento literário	56
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	63
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	64
2.1 Caracterização do campo	64
2.2 Universo	65
2.3 Procedimentos metodológicos.....	66
2.4 Descrição e interpretação de dados	67
CAPÍTULO III – PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA.....	69
3. ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1 Perfil socioeconômico	70
3.2 O ensino de literatura numa perspectiva discente	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

APÊNDICES..... I

Apêndice I – Carta de Solicitação para Realização da Pesquisa II

Apêndice II – Questionário.....III

Apêndice III – Abrangência da pesquisa VI

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Penetração da leitura (%).....	49
Gráfico 02 – Renda familiar mensal (%).....	70
Gráfico 03 – Frequência das aulas de literatura (%).....	72
Gráfico 04 – Conteúdo das aulas de literatura (%).....	73
Gráfico 05 – Exploração das obras literárias (%).....	75
Gráfico 06 – Referência às obras literárias (%).....	78
Gráfico 07 – Influência do professor no gosto pela leitura literária (%).....	79
Gráfico 08 – Expectativas de horizontes (%).....	82
Gráfico 09 – Acesso à internet e leitura (%).....	86

ÍNDICE DE QUADRO

Quadro 01 – Número de livros lidos por ano.....	49
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Avaliação do ensino de Literatura na concepção dos alunos do VIII semestre de Letras da URCA.....	88
Tabela 02 – Abrangência da pesquisa.....	VI

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a leitura tem sido tema de inúmeros estudos, pesquisas, alvo de programas de governo e avaliações oficiais em contexto nacional e internacional. Nunca se falou tanto sobre leitura e se investiu tanto em programas de incentivo à leitura e distribuição de livros. No entanto, na contramão de tudo isso, os resultados das pesquisas assim como das avaliações oficiais, a exemplo do PISA¹ (OCDE, 2010), SAEB² (INEP, 2012) e pesquisa como a Retratos da Leitura no Brasil (2011), mostram resultados cada vez mais preocupantes sobre hábitos de leitura dos estudantes.

Na realidade, para quem trabalha na área, nem seriam necessários esses dados estatísticos para se constatar que os alunos estão lendo cada vez menos. Esta pesquisa inclusive, originou-se dessa constatação e da necessidade de conhecer como a escola, sendo a principal mediadora entre o aluno e a leitura, está desenvolvendo o ensino da literatura e o trabalho com a leitura literária. Nosso interesse se volta, especificamente, para o Ensino Médio quando a literatura entra no currículo vinculada à disciplina de Língua Portuguesa.

Portanto, nosso trabalho tem como objeto de investigação o ensino de literatura no Ensino Médio considerando a forma como este vem sendo realizado no âmbito escolar. Porém optamos por abordar o fenômeno partindo de uma perspectiva discente.

A escolha do fenômeno a ser estudado foi resultado de nossas experiências como professora universitária do Departamento de Línguas e Literaturas de uma universidade pública do estado do Ceará – Universidade Regional do Cariri (URCA). Como professora de Literatura Brasileira e Portuguesa, disciplinas que entram na grade curricular no quarto semestre do curso de Letras, temos observado a carência de leituras literárias com que os alunos estão ingressando na academia. Por isso, achamos pertinente investigar, a partir do olhar do aluno, como os estudos literários veem se delineando no ensino médio.

Como observamos a existência de alguns estudos sobre o mesmo tema, mas sempre na perspectiva de quem ensina, professor/escola, optamos por mudar o enfoque, partindo da concepção do receptor, no caso, o discente. Primeiro, porque foi a partir do trabalho com eles que surgiram as inquietações que resultaram nesse trabalho de pesquisa. Segundo, porque é

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A sigla vem do inglês *Programme for International Student Assessment*.

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

sempre interessante saber o ponto de vista do ‘outro’ e nesse caso, esse ‘outro’ é a razão maior do processo, já que é para ele que o ensino se dirige.

Percebemos que os estudantes adentram na universidade oferecendo grande resistência à leitura. Isso é perceptível inclusive, pela dificuldade de compreensão dos textos lidos, em especial os textos teóricos científicos. A falta de hábito dos alunos ao longo da vida escolar com a leitura, faz com que cheguem a um curso superior, com uma verdadeira ojeriza à leitura, mesmo a leitura literária, que geralmente é relacionada à fruição e ao prazer estético.

Diante dessa situação, assumimos como preocupação temática: O ensino da literatura: um questionamento necessário sobre a leitura literária no Ensino Médio. A propositura desse tema para nossa pesquisa se justifica considerando o caráter formativo da literatura e o papel da escola como mediadora da leitura em especial nessa etapa do ensino quando esta disciplina entra como componente curricular obrigatório, ainda que vinculado à disciplina de Língua Portuguesa. Discutir como a escola está lidando com o ensino da literatura e a percepção dos alunos em relação à forma como esse ensino vem se realizando, se faz importante considerando a função essencial da literatura de construir e reconstruir a palavra que humaniza e toda a complexidade resultante disso. Como diz Leahy-Dios,

O primeiro motivo pelo qual se trata de uma disciplina complexa é o fato de que a literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a palavra. Ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos (LEAHY-DIOS, 2000, p. 18).

Baseados nessa concepção de literatura, considerando que assim deveria ser concebida pela escola e diante da situação atual do ensino, propomos a seguinte questão: qual a percepção do ensino da literatura na perspectiva de alunos egressos do ensino médio?

Partimos da hipótese de que a escola é a principal mediadora entre a leitura e o aluno, sendo, portanto, papel do professor colocar a leitura como centro das práticas literárias. Ou seja, é tarefa da escola letrar literariamente o aluno, o que requer o contato direto e constante com o texto literário. No entanto, percebemos um ensino dissociado da leitura e ainda centrado no trabalho com a historiografia e a cronologia literária.

Diante do exposto, colocamos como objetivo geral do nosso trabalho avaliar o ensino da literatura no Ensino Médio na perspectiva discente, considerando o caráter formativo e emancipatório da leitura literária. Quanto aos objetivos específicos, propomos:

- a) Verificar qual a percepção dos alunos em relação à forma como o professor de literatura trabalha a leitura literária;
- b) Avaliar a influência exercida pelo professor de literatura no desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

No esforço de atingir nossos objetivos e situar a questão dentro de um contexto mais amplo de estudos sobre o tema, optamos primeiro por uma pesquisa bibliográfica centrada nas contribuições teóricas de diferentes autores sobre o fenômeno estudado. Buscamos inicialmente algumas considerações históricas sobre a evolução e orientações atuais do ensino da literatura em Razzini (2000) e nos PCNEM (1999). Para embasar a proposição teórico-metodológica que procuramos operacionalizar partimos dos estudos de Cosson (2009, 2011), Zilberman (1982, 1990, 2009) e Soares (2001, 2003). Procurando estabelecer um diálogo com a estética da recepção, centramo-nos ainda nos estudos de Jaus (1994) e em Bordini e Aguiar (1993). Nossa pesquisa insere-se no campo teórico que investiga os estudos literários a partir da perspectiva do letramento literário proposto por Cosson (2009, 2011). É, pois, a partir de conceitos definidos por esse autor que trabalhamos com a concepção de letramento literário: a capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto.

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativo, cuja metodologia e desenho encontram-se no segundo capítulo deste trabalho. Nessa etapa, objetivamos obter dados sobre o ensino da literatura na perspectiva de alunos egressos do Ensino Médio que atualmente cursam Letras na Universidade Regional do Cariri (URCA). Decidimos trabalhar com esse universo por que acreditamos que por já terem concluído o Ensino Médio e estarem cursando uma área afim eles estejam mais aptos a avaliarem o ensino da literatura que receberam.

Para a coleta de dados optamos por utilizar o questionário já que trabalhamos com um número de 120 respondentes, indicando ser esse o instrumento ideal de coleta. Através da análise dos resultados obtidos nos propomos a responder às indagações que deram origem à pesquisa o que por sua vez, geraram novas inquietações. Sendo assim, a estrutura do trabalho ficou organizada da seguinte forma: Percursos teóricos, percurso metodológico e percurso analítico.

No I capítulo expomos os percursos teóricos da pesquisa os quais subdividimos em 03 (três) seções. Na primeira seção tratamos da reformulação do Ensino Médio com o enfoque no ensino da literatura, porém antes, traçamos um panorama do ensino da referida disciplina

desde o início da colonização até a atualidade, momento em que enfatizamos a concepção de literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e suas implicações no Ensino Médio.

Na segunda seção discutimos o ensino da literatura hoje, com ênfase no letramento literário e na formação do professor, visto como o principal mediador entre o aluno e a leitura e a necessidade de ser ele também um leitor.

Na terceira seção contextualizamos a tríade professor-aluno- ensino da literatura no mundo pós-moderno da globalização e das novas tecnologias da informação e da comunicação e apontamos a estética da recepção como um dos caminhos para o letramento literário.

No II capítulo apresentamos o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento da pesquisa. Neste momento fazemos a contextualização da pesquisa, onde expomos a caracterização do campo, o universo pesquisado, os procedimentos metodológicos e as técnicas empregadas para a descrição e interpretação dos dados coletados.

No III capítulo apresentamos o percurso analítico da pesquisa onde expomos a análise e interpretação dos dados obtidos considerando os objetivos a que nos propomos de avaliar o ensino da literatura no Ensino Médio através da perspectiva dos graduandos de letras da Universidade Regional do Cariri.

Seguem-se as considerações finais onde fazemos uma reflexão sobre os estudos literários, concluindo que a historiografia literária é incompatível com a formação de leitores de textos literários e propondo um trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao aluno construir sentidos para o texto a partir de suas vivências.

Na organização da apresentação deste trabalho, nos guiamos por Normas Brasileiras (NBR) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)³.

Esperamos com essa pesquisa contribuir de algum modo para que a leitura literária tenha seu lugar garantido no ensino e só assim, todos possam ainda no Ensino Médio, agora

³ ABNT NBR 6023: 2002 – Informação e documentação – Referências – Elaboração;
ABNT NBR 6024:3003 – Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação;
ABNT NBR 6027:2012 – Informação e documentação – Sumário – Apresentação;
ABNT NBR 6028: 2003 – Informação e documentação – Resumo – Procedimentos;
ABNT NBR 10520:2002 – Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.
ABNT NBR 14724:2011 – Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação;

que se configura como etapa conclusiva da educação básica, entrar em contato com o legado literário disponível. E que a literatura possa continuar com a sua missão de encantar e despertar o gosto pela arte, pelo belo, por aquilo, enfim, que nos faz mais humanos.

CAPÍTULO I

PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1 A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE LITERATURA

Antes do início da abordagem teórica sobre o ensino da literatura, faz-se necessário explicitar algumas concepções sobre a leitura, mais especificamente sobre a leitura literária e sua influência na formação do homem, enquanto ser complexo que está constantemente se construindo, evoluindo, completando-se, já que é essa a concepção dos estudiosos e pesquisadores que embasarão o presente estudo. Para além da mera fruição, a leitura literária é vista como emancipatória, formadora e transformadora do ser humano.

Cândido (1972) afirma que a literatura tem a “capacidade de confirmar a humanidade do homem” além de contribuir para a formação de sua personalidade. E mais adiante diz que ela “atua como organizadora da mente e do espírito e como refinadora da sensibilidade, sobretudo em nível subconsciente. E que nos dias atuais os valores estão tão confusos e o mundo tão fluido, que a literatura pode funcionar como uma âncora” (CÂNDIDO *apud* GOLDSTEIN, 1999, p. 299). Como se vê, para além de uma disciplina escolarizada, da fruição e da busca de informação, Cândido confere à literatura um papel de suma importância na formação do ser humano. Até porque como diz Lajolo (1994) o caráter humanizante e formador da literatura não vêm da quantidade de informações que ela propicia ao leitor, já que para ela, a literatura, não transmite nada; Cria.

Corroborando com Lajolo, Campos (2006) considera que isso acontece porque enquanto outros textos tem a função de alcançar apenas o patamar da informação, a leitura do texto literário tem o poder de colocar em tensão a nossa racionalidade, a nossa capacidade de espanto e a consciência das limitações que nos são impostas, determinando atitude reflexiva, fazendo-nos prever e antever o futuro, inserindo-nos no contexto por um exercício subjetivo analítico inigualável, devido à sua força sintética e potencial. Essa atitude reflexiva proporcionada pela literatura, mais do que nunca se faz necessária, nesse mundo da chamada pós-modernidade, que Lucas (2001) chamou de sociedade do espetáculo, em que parece prevalecer a velocidade da luz como situação limite e “onde se procede a mais devastadora despolitização da sociedade, já que no lugar de promover a formação e a participação política, opta pela imposição do consumo de espetáculos pré-fabricados” (LUCAS, 2001, p. 15).

Em total sintonia com Lucas, Barroso (2006) afirma que por promover a desconstrução e reconstrução de valores, normas sociais e comportamentais, a leitura literária pode contribuir significativamente para a formação de sujeito livres da massificação proposta

no mundo globalizado e globalizante. Em outras palavras, é o que sustentam Paulino e Cosson (2009) ao afirmarem que a leitura literária proporciona mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido, já que nos oferece múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos. E em outro momento retifica isso ao afirmar que: “a leitura literária é a incorporação do outro em nós sem renúncia da nossa própria identidade” (COSSON, 2011, p. 17).

Como se vê, para os estudiosos e pesquisadores da área acima mencionados, a leitura literária atua na formação do ser humano, precisando ser assim concebida pela escola, para ser mais valorizada. Portanto, a discussão será centrada na forma como o ensino da literatura vem se delineando no espaço escolar.

O que atestam as avaliações oficiais nos últimos anos (PISA, SAEB) é que na contramão de toda transformação pela qual tem passado a escola e à revelia de todos os investimentos em educação, no que tange especificamente à proficiência leitora, os alunos estão em um nível muito aquém do esperado. Não que essa situação seja nova. Mas parece que vem se agravando e chegando a patamares alarmantes.

Já no início da década de 1980, mais precisamente em 1982, Regina Zilberman organizou um livro que se tornou antológico para os estudiosos da área, intitulado: *Leitura e crise na escola: as alternativas do professor*. Através de ensaios de vários pesquisadores preocupados com a questão, a obra aponta para a crise que então assolava o ensino da leitura e da literatura. Passados quase trinta anos, Zilberman agora em parceria com Tânia Rossing, numa espécie de continuidade da obra anterior, organiza outro livro intitulado: *Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas* (2009). E o que se constata nesse novo livro é que a crise não só permanece como ainda se agravou.

A própria Zilberman (2009) reconhece que nesse tempo muita coisa mudou – o Brasil se redemocratizou, o surto inflacionário daquela época foi contido, foi promulgada uma nova constituição, a economia se globalizou, o ensino básico passou por sucessivas reformas, houve uma verdadeira revolução tecnológica – enfim, tudo o que mudou parece ter mudado para melhor, menos a escola. E dentro da escola, o trabalho com a Literatura.

Considerando a palavra *crise*, segundo o dicionário Aurélio (1999), como uma ruptura periódica no equilíbrio de alguma coisa ou de algo, questionamos se o que estamos vivendo na educação e mais precisamente no seu trabalho com a literatura, é apenas uma crise ou já se configura como um estado permanente dessa situação.

Vários estudos foram feitos, inúmeras pesquisas realizadas e as causas apontadas para essa situação são as mais diversas possíveis. No entanto, antes de adentrarmos nesses questionamentos, é importante reavaliar o passado, para entendermos como se processou o ensino da literatura ao longo do tempo numa perspectiva histórica e termos uma compreensão melhor do ensino atual.

1.1 Ensino Médio e ensino de literatura: história e evolução

Mais do que decorrer exaustivamente sobre a história da educação no Brasil, este tópico procura sistematizar a evolução do ensino da Literatura dentro de um contexto mais abrangente, como forma de ampliar a compreensão sobre o seu ensino hoje.

A educação no Brasil teve início ainda nos primórdios da colonização, sob a chancela da Companhia de Jesus. Os ideais jesuítas estavam ligados tanto a objetivos educacionais como, no caso específico do Brasil, à catequização dos indígenas e à propagação da fé católica. Portanto, foi a ação educativa dos missionários jesuítas que assegurou a educação nesse primeiro momento da colonização, inicialmente restringindo o ensino às escolas elementares, chamadas “escolas de ler e escrever”.

No entanto, em pouco tempo, a Companhia expandiu suas atividades pedagógicas, de forma que, segundo Bello (2001), em 1570 já existiam cinco escolas de instrução e três colégios. Nesses colégios, os jesuítas mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados cursos secundários e Teologia e Ciências Sagradas, estes considerados cursos superiores. Como se vê, o curso de Letras era secundário. E as disciplinas estudadas eram a Gramática latina, Humanidades e Retórica. Já em Filosofia se estudava Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências físicas e naturais e Filosofia. Portanto, uma educação clássica e humanista como era o ideal europeu da época.

Com o passar do tempo e o crescente povoamento da colônia, a Companhia expandiu muito suas atividades educacionais. De forma que em meados do século XVIII sua obra educativa já se estendia do Pará a São Paulo, com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, sem contar os seminários menores e as escolas de alfabetização presentes em quase todo o território (OLIVEIRA, 2004). No entanto, em profunda contradição com as correntes renovadoras da época, o ensino jesuítico se processou através de seu aspecto mais passadista e medieval: a *Ratio studiorum*.

A Ratio studiorum organização e plano da Companhia e de suas diretrizes pedagógicas, estava inserida num contexto religioso, marcado por intensa rigidez na maneira de pensar e interpretar a realidade e centrada em elementos da cultura medieval (CASSAVIA, 1981, p. 20).

Assim continuou até 1759, quando esse processo foi interrompido pela reforma pombalina, que com o intuito de modernizar a educação, expulsou os jesuítas do reino e de suas colônias, incluindo o Brasil, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Para substituir o sistema de ensino jesuítico, Pombal instituiu as chamadas “aulas régias”, que consistia em aulas avulsas de Grego, Filosofia e Retórica. O problema foi que na prática a implementação desse novo sistema, se mostrou inviável e ineficaz, pois não assegurou a continuidade nem a expansão do ensino.

Houve um aumento no número de aulas, no sentido quantitativo, mas a qualidade piorou muito. Isso porque, segundo Cassavia (1981), os professores nomeados mais por apadrinhamento do que por capacidade, não tinham o preparo, a disciplina, nem a pedagogia dos jesuítas. Vale lembrar que muitos padres, de outras congregações, assumiram a função de professor, já que pelo menos estes tinham alguma formação. Mas o principal problema era mesmo a falta um currículo regular. Vale ressaltar que, como já foi dito, o ensino jesuíta tinha um caráter passadista e retrógrado, considerando que na Europa a educação estava passando por diversas reformas para que refletisse o pensamento antropocêntrico então em vigor na época, decorrente da euforia suscitada pelo Renascimento. Porém, apesar do caráter ainda medieval era um ensino que tinha organicidade e a transmissão de uma cultura homogênea. Agora, o ensino se caracterizava por aulas avulsas, autônomas e isoladas, sem nenhuma articulação entre si. Acrescenta Azevedo (1996, p. 524):

Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

Segundo o próprio Azevedo (1996), essa foi a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil. Essa situação permaneceu inalterável até a constitucional de 1834. Mesmo com todas as transformações sociais, econômicas, políticas, a organização administrativa que se estabeleceu com a chegada da família real aqui e de todos os benefícios decorrentes disso, no campo restrito da educação primária e secundária nada aconteceu de substancial. Quanto ao ensino superior, foram criados os cursos de Medicina e Direito.

Só na referida Constituição, em 1834, através de um ato adicional foi instituída a descentralização do ensino, ficando distribuído da seguinte forma: a cargo do Governo Central ficou o ensino superior em todo o país e os demais níveis de ensino apenas na sede do Império. E a cargo do governo das províncias ficou o ensino primário, secundário e profissional nas suas respectivas jurisdições. São criados colégios e Liceus em todas as províncias. Porém, afirma Moisés e Murasse (2006, p. 2021):

Nas províncias criaram-se os Liceus, neles o aluno poderia escolher a ordem e a quantidade de disciplinas que quisesse cursar ao mesmo tempo [...]. Esses Liceus na realidade não passavam da reunião de aulas avulsas sem nenhuma organicidade entre as disciplinas ministradas.

De acordo com Azevedo (1996), essa Reforma Constitucional agravou a situação de inorganização social que dificultou a unificação curricular, impedindo a consolidação educacional num sistema de ensino público, subordinado a diretrizes comuns. Diante da situação acima descrita, as famílias mais abastadas buscaram o ensino particular como opção mais prática para preparar seus filhos para ingressar num curso superior. Segundo Cassavia (1981), isso fez com que as escolas privadas, mantidas especialmente pela igreja, proliferassem no país. Portanto, a partir desse momento, o curso secundário assume a preocupação apenas em preparar o aluno para ingressar nas poucas faculdades existentes, através de aulas avulsas das disciplinas que eram cobradas para ter acesso ao ensino superior.

A forma de ingresso nesses cursos era os chamados exames preparatórios, que consistiam em provas sobre determinadas disciplinas. Portanto, segundo Razzini (2000), a partir desse momento as escolas de nível secundário passaram a oferecer apenas as disciplinas que eram cobradas nesses exames. Até porque a conclusão do ensino secundário não era pré-requisito para cursar uma faculdade. As disciplinas exigidas nos referidos exames eram: Latim, Francês, Inglês, Filosofia, Moral, Aritmética, Geometria, História, Geografia e Retórica. E em outros exames ainda eram acrescidas Aritmética e Geometria.

Atente-se para o fato de nas disciplinas acima listadas estarem ausentes Língua Portuguesa e Literatura. Afirma Soares (2001, p. 10):

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética.

E aqui se abre um parêntese para falar da criação do Colégio Pedro II. Em 1837 esse colégio foi criado na corte, portanto com recursos do poder central, para servir de modelo aos demais colégios e liceus provinciais, responsáveis pelo ensino secundário. No entanto, segundo Moisés e Murasse (2006) no Pedro II, a duração do curso era de 07 anos, de onde o aluno já saía bacharel em Letras e podendo ingressar em qualquer curso superior, sem precisar fazer os exames preparatórios.

Nas províncias, porém, o ensino não sofreu qualquer alteração, continuando, portanto, com aulas avulsas e com o único objetivo de preparar o aluno para os referidos exames. Isso continuou até o fim do império. Só a partir da proclamação da república, segundo Razzini (2000), os currículos e os compêndios do Colégio Pedro II passam a servir de referência para todo o país. Porém, como nesse caso em especial, o que interessa é o ensino da Literatura, e como este começa a se configurar, na década de 1850, anterior a essa unificação curricular a nível nacional, tem que se recorrer, portanto, ao ensino específico do Colégio Pedro II. O ensino de Língua portuguesa, denominado gramática nacional, era feito junto com o Latim, e a Literatura junto com a Retórica e a Poética. Veja, no entanto, como era ministrado esse ensino, de acordo com Razzini (2000, p. 36):

A gramática nacional, ensinada junto com a gramática latina [...] tratava apenas de alguns itens do que hoje denominamos morfologia, com grande ênfase nos verbos e uma pequena parte de sintaxe denominada partes da oração. Os pontos de retórica e poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles, ressaltando de um lado o estudo dos tropos e figuras retóricas e do outro a epopeia.

Com a independência política, em 1808, veio o desejo da independência literária e conseqüentemente, uma tentativa de valorização de tudo aquilo que, naquele momento representasse a nacionalidade. É dessa forma, que as obras *O Caramuru* de Santa Rita Durão e *O Uruguai* de Basílio da Gama passam a ser estudados no último item da épica ocidental. No entanto, é um estudo que consiste apenas na aferição de regras poéticas, até porque, fazia parte do conteúdo de retórica e poética, como já foi dito anteriormente. Mas de qualquer forma, já era uma maneira de equiparação com as demais epopeias estudadas. Como afirma Razzini (2000, p. 36):

Foi através das epopeias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão que a Literatura Brasileira entrou no currículo secundário, ponto de chegada de estudo da épica antiga e moderna depois de passar pelas obras de Homero, Virgílio e Camões, entre outros.

Em 1855, os currículos de poética e retórica foram ampliados com a entrada do conteúdo “Quadros da literatura nacional”, em que, além dos épicos foram incluídos outros autores, como Padre Antônio Vieira, Sousa Caldas e Tomás Antônio Gonzaga. Segundo Razzini (2000) em 1857, mais uma vez o currículo é modificado e “Quadros da Literatura Nacional” é substituído por “Historia da Literatura Portuguesa e Nacional” e finalmente, em 1858, ganha o adjetivo pátrio. Mas sempre como parte do conteúdo de Retórica e poética. No entanto, já se percebe, a começar pelo nome, a referência ao ponto de vista histórico, ainda que atrelado ao enfoque retórico, da divisão literária por gêneros. É graças a esse novo ponto de vista, que a literatura contemporânea passa a ser estudada, ou seja, o Romantismo entra no programa de retórica e poética com o nome “juízo a cerca das escolas clássica e romântica”.

É a partir desse momento que se inicia o estudo da Literatura numa perspectiva historicista, que com o tempo, terminou triunfando sobre a vertente retórico-poética. O objetivo era estabelecer um caráter nacional da literatura aqui produzida a partir da definição dos clássicos. A essa altura, autores como Gonçalves Dias e José de Alencar, já estavam empenhados em nacionalizar a literatura através das obras indianistas. E na onda do nacionalismo, a literatura brasileira ganha destaque, embora ainda sendo estudada junto da Retórica e da Poética, mas já separada da Literatura portuguesa e estrangeira.

Segundo Razzini (2000), apenas em 1890 a cadeira de Literatura se torna autônoma desvinculada finalmente da Retórica e Poética que finalmente saem do currículo com a reforma Benjamin Constant.

Magda Soares (2001) explica que à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como se conhece hoje, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então uma exigência social.

O fim da retórica e da poética dos programas literários refletia o triunfo do cientificismo positivista nos diferentes domínios do saber. Porém como diz Cereja (2004), essa novidade não significou uma ruptura, apenas uma mudança de foco, já que era própria do positivismo a tendência para a documentação, para a datação e divisão cronológica dos fatos. Portanto, é a partir desse momento que a historiografia literária consolida-se e legitima-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência.

Quanto à leitura literária, se antes, os estudos de Retórica e de Poética incluíam uma parte prática, isto é, levavam o aluno a produzir textos orais e escritos nos quais punham em

prática os conhecimentos adquiridos a partir de textos-modelo, o estudo da história literária pressupõe outro tipo de relação com o conhecimento.

A partir de agora, segundo Cereja (2004), o ensino passa a ser transmissivo, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor está dizendo. Enfim, o texto literário passa a ter caráter meramente ilustrativo nas aulas e confirma também a hipótese de que a análise e a apreciação do professor não passavam de uma leitura comentada, que privilegiava a leitura pessoal dele, em detrimento da participação dos alunos – exatamente como ocorre em grande parte das aulas de literatura neste início do século XXI, seja no Ensino Médio, seja no ensino superior.

Em 1911 através da reforma Rivadávia Correia, que promulga a *Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República*, a literatura perde novamente a autonomia, só que agora fazendo parte do currículo de português. E assim seguiu até a reforma de 1931.

Em 1931, já na chamada *Era Vargas*, houve finalmente uma mudança substancial na educação brasileira com a reforma Francisco Campos. Essa reforma, segundo Romanelli (1999), teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos (um fundamental e outro complementar) e principalmente, a exigência da habilitação neles para o ingresso no curso superior. E ainda equiparou todas as escolas secundárias oficiais ao colégio Pedro Segundo, sob inspeção federal, medida que foi estendida também às escolas particulares desde que se submetessem à referida inspeção.

A organização do ensino secundário, segundo Razzini (2000), ficou da seguinte forma: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior e outro complementar de dois anos, dividido em três seções: uma para os candidatos ao curso jurídico; outra para os cursos de medicina, farmácia e odontologia e uma terceira para os cursos de engenharia, arquitetura e química industrial. Sobre isso, esclarece Zotti (2005, p. 4):

O curso fundamental tinha por objetivo uma formação geral, com ênfase na cultura humanística, com o intuito de preparar o homem para a vida em sociedade e para os grandes setores da atividade nacional, independente do ingresso no ensino superior. O curso complementar mantinha o objetivo de formação propedêutica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior.

No curso complementar, o equivalente ao ensino secundário, o ensino da Literatura ficou restrito só aos que escolhiam o curso jurídico. Inclusive, um extenso programa abrangendo a literatura universal de onde subpartia a literatura ocidental e inserida nesta, a Literatura Portuguesa e a Literatura Brasileira. Pela abrangência do programa dá para perceber que a ênfase não era na leitura e sim nas classificações periódicas de estilos, obras e autores, obedecendo sempre a uma ordem cronológica. Primeiro, pelo caráter propedêutico que a literatura assume; segundo, por uma questão de tempo, já que se mostrava inviável um trabalho em que enfatizasse a leitura abrangendo toda a literatura universal num período de apenas dois anos.

Segundo Zotti (2005), essa reforma tinha o objetivo de fazer a educação acompanhar a modernização do país, nesse momento em que se inaugurava a segunda etapa do desenvolvimento industrial do Brasil. Só que na realidade, o que se concretizou enquanto proposta no currículo do ensino secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não romperam com a tradição até então predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, organizado por intelectuais que criaram o chamado Movimento Escola Novista. Esse movimento defendia uma educação igualitária, sob a premissa de que a *Educação é um Direito de Todos e um Dever do Estado*. Apesar de a Constituição de 1934, ter incluído tal premissa em seu texto, foi retirado na Nova Constituição de 1937, e “oficializado novamente o dualismo educacional. Em outras palavras, um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para as classes populares” (GHIRALDELLI, 2001, p. 84). É nesse contexto, que em 1942 aconteceu a Reforma Campanema. Segundo Zotti (2005), essa reforma consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

Essa reforma marca o retorno da cultura humanista e clássica, inclusive com a volta do latim da retórica e da poética. Um retrocesso em relação à reforma anterior. Por outro lado, assinala definitivamente a ascensão do português no curso secundário. Quanto ao ensino da literatura, a reforma destaca o estudo da literatura brasileira e portuguesa descartando de vez a literatura geral dos programas precedentes. Diz Razzini (2000, p. 99):

A reforma Capanema, ao concentrar o estudo literário nos autores de língua portuguesa, assinalou também a ascensão da Literatura Brasileira na escola secundária, não mais diluída entre tantas outras. Além disso, a unificação do currículo de português no curso clássico e no curso científico propiciou que a literatura entrasse no exame vestibular de todos os cursos superiores e não apenas no exame para a faculdade de direito como fora até a década anterior.

Assim continuou, sem maiores alterações até 1961, quando foi aprovada a LDBEN. O curso secundário continuou dividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos. Tanto o curso colegial como o ginasial ofereciam alternativas de currículos composto por disciplinas obrigatórias e disciplinas complementares nos dois ciclos. Cabia às escolas compor seus currículos com as disciplinas obrigatórias e escolher duas disciplinas complementares de acordo com suas preferências e necessidades. Razzini (2000) chama a atenção para o fato de o Latim entrar como disciplina optativa, marcando o fim da longa hegemonia da formação clássica da escola secundária e por outro lado, o início da ampliação da carga horária de Língua Portuguesa que passa a ser lecionada em todas as séries do colegial e do ginasial. O ensino de Literatura continua inserido no currículo de português.

Em 1971, já sob o regime militar e, portanto, refletindo as ideias autoritárias que marcaram esse período, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Cereja (2004) afirma que, amparada pelo contexto positivista da época e pela própria legislação vigente, a historiografia literária tornou-se nesse período a única referência para inúmeras gerações de professores, que aprenderam e ensinaram literatura com esse tipo abordagem, sem sequer pensar na possibilidade de haver outras formas de abordá-la.

De acordo com estudos realizados por Razzini (2009), o ensino ficou dividido em: ensino fundamental ou de primeiro grau com oito séries e o segundo grau que agora abrange apenas as três séries equivalentes ao curso colegial, acrescido de mais uma série quando se tratasse do ensino técnico. Para o ensino de primeiro e segundo graus no lugar das disciplinas obrigatórias, agora se estabeleceu um núcleo comum composto de três áreas: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências e uma parte diversificada voltada para o ensino técnico. A Língua Portuguesa estava inserida em comunicação e expressão e Literatura inserida no conteúdo de Língua Portuguesa, agora designada pelo nome de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB). É o que diz Razzini (2000, p. 107):

Apesar da determinação de que a história da literatura devia ser estudada à luz de suas raízes portuguesas e inserida no complexo cultural europeu, a literatura brasileira deixava de ser um galho da portuguesa para se tornar o centro das atenções no estudo de português no segundo grau. Sua ascensão

foi generalizada de forma efetiva pelo concurso vestibular, cuja base era obrigatoriamente fornecida pelas disciplinas do núcleo comum do segundo grau.

Assim seguiu sem maiores alterações até a LDBEN de 1996, quando o ensino secundário passa por novas reformulações. Primeiro, passa a fazer parte da educação básica. Até então, só o ensino fundamental era considerado como ensino básico. E adquire a característica de terminalidade, ao mesmo tempo em que oferece a formação necessária para quem quiser dar prosseguimento aos estudos ou apenas se preparar tecnicamente para exercer uma profissão. O caráter exclusivamente propedêutico ou apenas profissionalizante que tinha marcado essa etapa do ensino até então, chega ao fim. Quanto ao currículo, passou a ser orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), divididos em dois ciclos: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os PCN's do Ensino Médio, que interessam nesta pesquisa, foram organizados em três grandes áreas: *Linguagens Códigos e suas Tecnologias* abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* abrangendo as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* abrangendo as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A reformulação do Ensino Médio e a abordagem do ensino da Literatura subjacente nos PCN's serão exploradas no tópico seguinte.

Antes, porém, enfatiza-se que pelo histórico apresentado, dá para perceber que as práticas de ensino de literatura desde o século XIX já vão se aproximando das práticas de ensino de hoje, seja com relação à divisão entre literatura e gramática, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação à periodização da literatura em estilos de época ou ainda em relação ao descompromisso com a formação de leitores competentes.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a reformulação do ensino

Como já foi dito anteriormente, o Ensino Médio foi reformulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e regulamentada em 1998 pelas

Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (DCNE). A partir de então, o Ensino Médio passa a integrar a educação básica e adquire característica de terminalidade, ou seja, perde sua característica estritamente propedêutica ou profissionalizante e passa a ser etapa conclusiva desse período de estudo. No artigo 21 a LDBEN (1996) estabelece o Ensino Médio como educação básica nos seguintes termos: “Artigo 21 – A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; e II - Educação superior”. No artigo 35 fica estabelecido seu caráter conclusivo, assim como suas finalidades. Dentre as quais enfatizamos o item III:

Artigo 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Para o presente estudo, essa discussão importa a partir do momento em que, com essa concepção de formação geral que o Ensino Médio assumiu, a escola deve prover os estudantes de uma formação muito mais sólida e abrangente, já que teoricamente, eles estão concluindo uma etapa do estudo e da vida. Apesar de hoje, com a expansão do ensino superior, as pessoas estarem cada vez mais dando prosseguimento aos estudos de nível médio, a filosofia que persiste na LDBEN é do Ensino Médio como etapa terminal dessa fase de estudo. Portanto, dentro dessa perspectiva, a responsabilidade com a formação humana, crítica e política do educando aumenta consideravelmente, como explicitado no inciso III do artigo 35, mencionado acima. E é exatamente aí que a Literatura, enquanto formadora de um cidadão mais crítico e mais humanizado, precisa ter seu papel revisto na organização curricular.

Toda a concepção que norteia os documentos oficiais se baseia nos princípios da formação humana, ética e política do aluno. Isso está muito bem esclarecido não só nas DCNEM (1998), como na LDBEN, nos PCN's e nas versões complementares destes. Portanto, a partir dos princípios estruturadores do novo Ensino Médio, pelo menos na teoria, se delineou uma nova concepção de ensino, agora reflexivo e crítico, rompendo com os modelos tradicionais do passado. Como fica claro nas DCNEM (1998, p. 37): “o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDBEN, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais”.

Essa concepção é ratificada ao serem enfatizados os Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio, organizados sob três pilares: sensibilidade, igualdade e identidade. De acordo com as DCNEM (1998), as escolas de Ensino Médio observarão na

gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as diretrizes expostas a seguir: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. O que se quer dar maior destaque é a estética da sensibilidade, que apesar de referir-se ao sistema de ensino como um todo, está em maior sintonia com a nossa concepção do que deve nortear o ensino de Literatura no Ensino Médio. Veja o que diz as DCNEM (1998, p. 23):

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação**, **conviver com o incerto**, o **imprevisível e o diferente** (Grifos do autor).

A parte introdutória dos PCN+ (2002 p. 11) em consonância com o já exposto nas DCNEM (1998) vem ratificando essa nova concepção de ensino:

O novo Ensino Médio [...] passa a assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. [...] A nova escola de Ensino Médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais.

Até porque, essa é a mesma concepção presente nos chamados *Os Quatro Pilares da Educação nas Sociedades Contemporâneas* propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, que foram incorporados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) na formulação do novo Ensino Médio, como bem explicitam os PCN+ (2002).

Como dá para observar, são saberes muito abrangentes e que privilegiam a formação do ser humano integralmente. É o que também dizem os PCN+ (2002, p. 23): “São saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo. Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado”.

O problema é que na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, cujos objetivos eram “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (PCNEM, 1999, p. 04), pelo menos

no que tange ao ensino de Literatura, não houve concordância de vozes em relação às propostas das DCNEM. Vale ressaltar que as citações dos PCN+ acima citadas, são da parte introdutória, intitulada: *A reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento*. Essa ressalva é importante porque aparentemente as propostas ali apresentadas estão em consonância com as DCNEM. No entanto, os PCN+ também se contradizem internamente, já que na introdução apresentam uma concepção de ensino e nas propostas quanto aos estudos literários apresentam outra bastante diferente. A concepção do ensino da literatura nos PCNEM e nas suas versões complementares será abordada no tópico seguinte.

1.3 Os PCNEM e o ensino da literatura

Os PCN's constituem um conjunto de orientações didáticas por área de conhecimento e por ciclo e têm como objetivo estabelecer pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. São quatro esses documentos: o PCNEF (1997) – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, o PCNEM (1999) – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os PCN+ (2002) – Parâmetros Curriculares Nacionais complementares aos PCNEM e as OCEM (2006) – Orientações Curriculares sobre o Ensino Médio.

Vale ressaltar que tanto os PCN+ (2002) como as OCEM (2006) são versões complementares aos PCNEM. Portanto, para nossos estudos são esses três documentos que nos interessam por se destinarem ao Ensino Médio. E dentro deles a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias por nela está inserido o ensino de Literatura.

Nos PCNEM a forma como foi apresentada a literatura gerou discussões e polêmicas, porque além de contradizer a perspectiva apontada nas DCNEM, no tocante à formação crítica e humana do aluno, não deixou claro o que objetivava e ainda se mostrou inconsistente ao afirmar que o conceito de literatura era discutível.

O conceito de Literatura é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não é. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. [...] Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade? [...] Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas, quase sempre são surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (PCNEM, 1999, p. 16)

Como se percebe, na tentativa de propor um ensino diferenciado para os estudos literários, o texto dos PCNEM mais confundiu do que elucidou, ao atribuir ao aluno a opção de decidir sobre a literariedade dos textos apresentados. Contra esse ponto de vista, vários autores se insurgiram já que vai contra os princípios da teoria da literatura. É o que diz Campos (2006, p. 79):

À guisa de responder que não é discutível o conceito de texto literário e de debater a hipótese levantada nos PCNEM de pautar o trabalho docente pelo critério de gosto dos alunos, afirmamos que a literatura é essencial no currículo e que sua definição não é discutível nesta esfera da aprendizagem.

Para a autora, a afirmação dos PCNEM nega o princípio da literariedade já que segundo ela “os conceitos de literatura, de texto literário e de linguagem literária estão, por assim dizer, formalmente definidos pela Teoria Literária e não são discutíveis para fins didáticos” (CAMPOS, 2006, p. 83). Nas OCEM (2006) fica claro que entre os problemas apresentados nos PCNEM, está essa postura de submeter o texto literário ao critério e ao gosto do aluno. “Essa ênfase radical no interlocutor, chegando ao extremo de erigir as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária, deixando, assim, a questão do ‘ser ou não ser literário’ a cargo do leitor, precisa ser discutida” (OCEM, 2006, p. 58).

O problema resultante dessa postura, é que, com essa concepção de literatura, ficou difícil estabelecer orientações metodológicas que se refletissem na prática escolar. E o resultado foi excesso de teorização e nenhuma orientação concreta de como trabalhar os textos literários em sala de aula. É o que em outras palavras refere Lodi (2004, p. 75): “Sem que as discussões alcançassem grau consistente de convergência teórica e metodológica, essas novas orientações não foram internalizadas pelos educadores e, portanto, não instituíram novas práticas pedagógicas”. Sobre isso afirma Frederico e Osakabe (2004, p. 75):

[...] Não normativos, abandonam os professores na generalidade de suas sugestões. Temendo parecerem tradicionais [...], alijam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não literárias [...] Temendo afirmar, não propõem.

E concluem com as seguintes considerações:

Resta saber se esse documento propõe orientações (ou parâmetros) que de fato permitam a presença adequada do ensino da Literatura ou se, na falta dessas orientações, simplesmente a excluem do quadro de preocupações do Ensino Médio. A impressão que se tem da leitura dos PCNEM é que os seus responsáveis optaram pela segunda alternativa, mas sem afirmá-lo categoricamente (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 67).

Foi para preencher essas incongruências que foram criados os PCN+ em 2002, porém, quando se esperou que esse novo documento viesse desfazer os equívocos e complementar as ideias contidas nos PCNEM, ele vai para o outro extremo ao propor a organização do ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo já consolidado na prática. Como na parte a seguir (PCN+, 2002, p. 64):

A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações recorrentes na disciplina. Para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, representam caminhos de sistematização para se chegar às competências.

A crítica que recaiu sobre esse novo documento foi de retrocesso e manutenção da disciplinarização da área. Ou seja, não cumpriu com o objetivo de prestar as orientações omitidas nos PCNEM e ainda apresentou distorções em relação aos parâmetros anteriores, retroagindo a um modelo de ensino já cristalizado na escola. Vejamos o que diz Campos (2006, p. 97):

Em resumo, os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas. Nada, portanto, mais distante das intenções de reforma das DCNEM.

Rojo e Lopes (2004) corroboram com a autora acima ao afirmar que não houve acréscimo em operacionalização e concretização do documento anterior e muito se perdeu, com esta disciplinarização, do que se pretendia interdisciplinar. Portanto, para os autores, os parâmetros apresentam atitudes duplamente problemáticas em relação ao ensino da literatura: ou descaracterizam-na completamente, de maneira complacente (como no documento de 1999), ou mantêm os padrões tradicionais, tomando-a como portadora de conteúdos culturais (como nos PCN's+). Desse modo, há um desencontro de vozes nas indicações dos PCNEM e dos PCN+ pouco operacionalizando a realização de um currículo situado, flexível e interdisciplinar como o pretendido nas DCNEM.

Outro problema apontado foi na parte denominada Contextualização sociocultural – conceitos, quando no item cinco se fala de DESFRUTE (FRUIÇÃO). Sobre essa questão, os PCN+ (2002, p. 67) enfatizam que:

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. [...] Pode-se

propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque.

As OCEM (2006, p. 60) questionam essa concepção de fruição estética com a seguinte afirmação:

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva.

Segundo campos (2006), a orientação para desfrute (fruição), assim compreendida, pode levar a entender que o estudo da literatura ficaria livre, sem direcionamento e exigência intelectual, e que a mediação do professor se reduziria especialmente a estimular momentos externos de vivência, de caráter empírico, sem teorização que encaminhe a análise e procedimento dialético de ampliação intelectual e cultural, em direção ao juízo crítico. As OCEM (2006) complementam esse pensamento ao afirmar que conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente, deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível.

Como se nota, no que tange ao ensino de literatura, os parâmetros não prestaram as orientações educacionais a que se destinaram, o que fica claro na afirmação de Rojo e Lopes (2004, p. 14):

Os PCNEM e, sobretudo, os PCN+ – na parte voltada para o ensino de línguas da *Área de linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais. E isso, por, pelo menos, duas razões: o grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário do primeiro documento, os PCNEM e a incoerência entre as visões de ensino-aprendizagem e de linguagem, língua e discurso presentes nos dois documentos que, deveriam ser complementares.

Como uma forma de desfazer esses equívocos, já sob um novo governo e, portanto sob uma nova perspectiva, em 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB), realizou uma série de discussões com professores universitários atuantes na área de formação docente e

dessas discussões surgiu um documento preliminar intitulado: Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2004) e sua versão definitiva com o mesmo nome em 2006. As OCEM (2004) serviram de subsídios para as discussões realizadas em cinco grandes seminários regionais, com a participação de equipes técnicas das secretarias estaduais de educação, professores e estudante da rede pública de ensino e culminou com um seminário nacional de onde saiu o texto definitivo das OCEM em 2006, cujo objetivo era consolidar a organização curricular do Ensino Médio.

Portanto, até pelo próprio caráter participativo e democrático que norteou a organização das OCEM, ao contrário dos outros dois documentos, essas novas orientações além de esclarecerem as incongruências anteriores, apresentam uma abordagem mais consistente e satisfatória quanto aos estudos literários. Provam isso, as referências já feitas a essas novas orientações nas discussões acima. As OCEM (2006) deixam claro seus propósitos de retomar as discussões dos Parâmetros não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de “apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio” (OCEM, 2006, p. 08). No campo específico da Literatura apresentam a seguinte justificativa:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do Ensino Médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (OCEM, 2006, p. 49).

O que as OCEM propõem é ratificar a importância da literatura e sua presença no currículo do Ensino Médio e orientar a prática escolar em relação à leitura literária. E começa pela pergunta: “por que ainda a literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno”? (OCEM, 2006, p.52). A resposta é muito significativa:

[...] como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (OCEM, 2006, p. 53).

Dentro dessa perspectiva mais abrangente, que inclusive é um dos objetivos do ensino da literatura previstos na LDBEN (1996) no inciso III, o aprimoramento do educando como pessoa humana, as novas orientações propostas pelas OCEM (2006, p.54) é de que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, como até hoje tem ocorrido, mas de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Ao defender o ensino da literatura tendo em vista o letramento literário dos alunos, as OCEM, assumem um ponto de vista que corrobora com a ideia de pesquisadores e estudiosos da área como Cosson (2009) e Zilberman (2009). É nessa perspectiva, que as OCEM concluem suas orientações sobre literatura:

[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto (OCEM, 2006, p. 55).

Portanto, pretende-se investigar o ensino da literatura após a reforma do Ensino Médio para ver o reflexo dessas transformações nas práticas pedagógicas dos professores quanto aos estudos literários.

2 ENSINO DE LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 Ensino de literatura hoje

Como se vê, o ensino da literatura esteve primeiramente ligado à retórica e à poética que começam entrar em declínio a partir do século XIX assumindo uma vertente historicista que predomina até os dias atuais. Na reformulação do Ensino Médio, quando se esperava que a Literatura tivesse seu papel revisto dentro do novo currículo, isso não aconteceu. Como vimos no capítulo anterior, na tentativa de modernizar o ensino da literatura acabaram cometendo uma sucessão de erros e equívocos que mais atrapalharam do que ajudaram. O resultado é que embora a preocupação com a leitura seja tema de debates, de pesquisas acadêmicas, de congressos e de avaliações oficiais, embora nunca tenha se falado tanto sobre a importância da leitura, a escola, o lugar onde teoricamente mais se deveria ler, parece que não se deu conta disso. Prova disso é a terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011) do Instituto Pró-livro e do IBOPE que mostra que a leitura caiu 5% nos últimos quatro anos.

Matos e Santos (2006) chamam a atenção para os programas institucionais criados em prol da leitura na última década, como o *Proler*, *Leia Brasil*, *Proleitura*, entre outros e a amplitude que as discussões sobre leitura ganharam nos últimos tempos e conclui dizendo: “apesar disso, o trabalho com a formação de leitores não tem apresentado a eficácia necessária. Lê-se pouco, lê-se mal e até mesmo não se lê” (MATOS; SANTOS, 2006, p. 56). Cosson (2011) afirma que no Ensino Médio o ensino da literatura limita-se à história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores. Os textos literários quando aparecem são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. E mais adiante afirma categoricamente: “Estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p. 23).

É necessário que fique claro que ensinar história da literatura é diferente de ensinar literatura. No segundo caso, trata de fazer o aluno entrar em contato com a leitura literária de

forma efetiva, o que não exclui os conhecimentos literários acima expostos. O que não pode é se limitar somente a isso como normalmente se faz nas aulas de Ensino Médio. Sobre isso Cosson (2011) se posiciona dizendo que mais do que conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. E mais adiante afirma que é fundamental que se coloque no centro das práticas literárias da escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria e a história literária. Elas são complementares e não substitutas da leitura literária. Diante desse contexto Halliday (*apud* COSSON, 2011, p. 47) afirma que:

A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da leitura proporciona aos seus usuários.

O que se percebe, porém, é que na sala de aula a ênfase recai sobre os conhecimentos literários e mais precisamente sobre a historiografia literária. E o mais grave: não como complemento ou introdução à leitura, mas como substituta desta, como se isso bastasse ao ensino da literatura. Isso resulta de distorções sobre o que seja ensinar literatura. Sobre isso afirma Leahy-Dios (2000, p. 56):

Educar pela literatura implica entender que a arte literária se situa em determinado momento no tempo e no espaço, carreando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas. Se levarmos em consideração o tripé conceitual e filosófico em que se apoia a educação literária, escaparemos das garras da linearidade historicizada, enriquecendo a leitura e a análise do texto escrito com elementos linguísticos, ético-estéticos e socioculturais, de questionamento crítico e consciente.

No entanto, como já visto, na sua preocupação de ensinar aquilo que é mensurável, avaliável em termos quantitativos, a escola vai protelando o seu papel de formar leitores, talvez esquecendo que a leitura revela outro ângulo educativo da literatura, como diz Zilberman e Silva (1990, p. 19): “O texto artístico talvez não ensine nada nem se pretenda a isso, mas seu consumo induz algumas práticas socializantes, que estimuladas mostram-se democráticas porque igualitárias”. Até porque como afirmam Bordini e Aguiar (1993) a leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida e, normalmente, cabe à escola nossa introdução no mundo das letras.

Concordamos plenamente com as autoras, mas parece que a escola acha que somente introduzir o aluno no mundo das letras já seja condição necessária para que ele se torne um leitor, porém, muitas vezes nem isso ela consegue fazer com eficácia, às vezes até resultando no contrário disso. Em vez de ser o local de emancipação do aluno enquanto leitor, ao utilizar metodologias de leituras inadequadas, a escola termina sendo o espaço do desencantamento e da perda da magia trazida da infância. Isso, quando existe a prática de leitura, já que de acordo com Zilberman e Rossing (2009), em boa parte das escolas nacionais, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos, a leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura como um alienígena. Ideias que Duarte e Wenerc (2005) também concordam ao dizerem que o ensino de Literatura precisa ser repensado já que esse tipo tradicional de aula de literatura não atende mais às necessidades educativas dos alunos e arrematam com a seguinte afirmação:

Dependendo de como a literatura é trabalhada em sala de aula ela pode ser tudo ou nada. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento; nada, se seguir cegamente os passos de uma pedagogia tradicional e burguesa em que predomina a memorização das características de estilos de época, nome de autores e obras. (DUARTE; WENERC, 2005, p. 03).

No lugar da leitura literária estuda-se historiografia literária. Mas em defesa do professor de literatura, Cesila (2009) questiona: Como fazer para cumprir um conteúdo programático preestabelecido para cada série do Ensino Médio, contendo uma série de autores, escolas literárias e momento histórico? E pergunta mais: Como tornar Gil Vicente e suas peças tão espirituosas em algo agradável e interessante para os jovens do século XXI? Como seduzir o aluno com a beleza da épica de Luís de Camões e de seus sonetos de amor? Ou em outras palavras, como não escolarizar a literatura na escola?

Alguns podem objetar que é próprio da escola didatizar, pedagogizar, enfim, escolarizar a literatura. E que não há como fazer isso sem fazer divisões, classificações, avaliações, em suma, sem sistematizar e cobrar a leitura realizada pelo aluno. E consequentemente, lhe recompensar ou lhe punir baseado no que ele fez ou no que não fez.

Soares (2003) sustenta que não há como evitar que a literatura se escolarize, ao se tornar saber escolar. Ou seja, a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola. Portanto, de acordo com a autora não se pode negar a escolarização da literatura, o que se deve criticar é a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma

didatização mal compreendida. Nesse sentido, o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.

Em sintonia com Soares, Walti (2003) afirma que não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Enfim, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria a sua subordinação ao jugo escolar.

Como se percebe, todo o ensino de literatura tem que ser repensado. Pois enquanto o professor estiver preso a um programa que tem que ser seguido, deturpando o que seja um ensino adequadamente escolarizado, os estudos literários vão continuar sendo estudos da história da literatura. E o aluno cada vez mais distante de se tornar um leitor e a literatura cada vez mais longe de, como diz Antonio Cândido, “exercer sua força humanizadora, de ser algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p. 80). Zilberman chega a falar em necessidade de leitura, o que chamou inserção contínua no mundo da palavra:

As vivas experiências da fruição da obra literária: verdades extraídas e construídas, pelo trabalho de interpretação do sujeito-leitor situado na distração compromissada da leitura. Inserir-se de forma contínua, no mundo da palavra reinventada pela imaginação dos escritores é uma *necessidade* (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 26).

O ensino de literatura deve consistir então na formação de leitores, em uma possibilidade real de experiência com o texto literário, que advém da literatura como forma de expressão, não na velha periodização que divide a história literária. A leitura é o que pode validar o ensino de literatura, pois através dela provêm atividades as quais comportam a penetração na esfera da alteridade em que o indivíduo mergulha e retorna sem se perder.

A partir desse quadro é que Cosson (2011) fala da necessidade de letrar literariamente o aluno, que será explorado no tópico seguinte.

2.2 Letramento literário

Não existe uma definição única para o termo letramento. Como informa Soares (2001), letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. No entanto, ela foi sofrendo alterações tendo seu sentido modificado com o passar do tempo.

Segundo Cosson e Paulino (2009), o conceito de letramento apresenta ao longo do século XX, pelo menos dois eixos de definição: o primeiro desses eixos de definição é aquele que situa letramento no campo do domínio básico da escrita, considerada como uma tecnologia. Nesse caso, designando mais comumente a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abarca o que chamamos de alfabetização. No segundo eixo, a partir das décadas de 1970 e 1980, a palavra letramento deixa de ser relacionada à habilidade ou competência de ler e escrever para ser pluralizada como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidos dos eventos que são mediados por textos escritos.

Soares (2001, p. 19) concorda com os autores supracitados ao afirmar que ser alfabetizado não significa necessariamente ser letrado (na acepção de letramento), já que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

No entanto, enquanto Cosson e Paulino (2009) apresentam a palavra letramento em eixos de definição numa perspectiva cronológica, Soares (2001) apresenta-o em categorias relacionadas ao contexto social e cultural abarcando dois fenômenos muito diferentes, apesar de complementares: a leitura e a escrita.

Baseada nisso, a autora destaca duas amplas categorias de definição de letramento: uma individual e outra social. A leitura do ponto de vista individual de letramento, ou seja, como uma “tecnologia” adquirida pelo indivíduo. É o que explica na afirmação seguinte:

[...] estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando

conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

Em sua dimensão social, o letramento não é um atributo unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 69). A própria autora explica em termos mais claro a diferença entre essas duas dimensões.

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2003, p. 90, grifos de autor).

Portanto, ao analisar o letramento como prática social, Cosson e Paulino (2009) dizem que esse termo não poder ser singular, mas sim, plural, já que há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que informam o uso da escrita na sociedade letrada. Dada a abrangência que isso suscita, Cosson defende o termo multiletramentos, referindo-se atualmente a competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos.

É nesse contexto, que o autor inscreve o termo letramento literário. Num primeiro momento, considerado apenas como umas das práticas sociais da escrita, àquela que se refere à literatura. E numa perspectiva mais ampla, como “o **processo** de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2009, p. 67, grifo nosso).

E chama a atenção para a palavra **processo** empregada em relação à definição de letramento, significando um estado permanente de transformação, uma ação continuada e não uma habilidade adquirida, como andar de bicicleta ou um conhecimento mensurável como saber a tabuada de cinco. Daí se conclui ser o letramento literário uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Mais do que simplesmente ensinar o aluno a decodificar signos linguísticos, cabe à escola o papel de fazer o aluno ver sentido naquilo que ler e principalmente, transformá-lo em um leitor. Sobre isso diz Zilberman (2009, p. 30): “Mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada – a literatura”.

E Zilberman (2009) continua dizendo que a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado na leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura.

Portanto, fica claro que ser habilitado à leitura é diferente de ser um leitor. Os professores precisam estar conscientes da exata medida entre ensinar a decodificar signos linguísticos, ensinar a ler e a letrar literariamente o aluno. A decodificação de signos linguísticos está relacionada, de acordo com Tfouni (1997), ao processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita. Já ler, está relacionado com o processo de compreensão, do diálogo que o leitor estabelece com o texto. Enquanto o letramento literário está relacionado à apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. E na concepção de Cosson e Paulino (2009), se apropriar é o ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. E permitir ser transformado por ela.

Aqui entra outra questão importante: às vezes mesmo trabalhando com a leitura efetiva das obras, e ainda que bem intencionado, o professor em vez de aproximar termina por afastar o aluno da leitura, já que o aluno ler apenas pela força impositiva da escola. Acerca desse aspecto Corrêa (2005, p. 53) adverte que:

Muitas vezes na tentativa de formar leitores, a escola procura não apenas indicar a leitura, mas também controlá-la e dirigi-la por meio de mecanismos de avaliação rigorosos e ao mesmo tempo subjetivos. Ao impor determinadas regras de leitura, ela destrói no aluno o desejo de ler e de se transformar em leitor, para transformá-lo em *quase leitor* (grifos do autor).

Esse termo, *quase leitor*, foi tomado de empréstimo de Paulino (1997) que utiliza o termo *quase leitura*. Para a autora a *quase leitura* seria uma situação artificial de leitura, porque exigida, controlada, dirigida, não espontânea, não desejada. Até porque, como diz Penac (1993, p. 13): “O verbo ler não suporta o imperativo”.

Cosson (2011) assegura que aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo o mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou mal sucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Portanto, compete ao professor a função de criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leituras (COSSON, 2011, p. 35).

Portanto, para Viana (2012) o letramento literário não é uma nova forma de escolarização da literatura.

A dimensão libertária do jogo é o norte deste processo. Não se trata aqui de, novamente, fazermos da leitura literária tarefa escolar. Muito menos outro elemento de avaliação, demonstração, comprovação e controle. O letramento literário surge para contribuir na formação do aluno leitor (VIANA, 2012, p. 05).

Mas para que isso aconteça, Cosson e Paulino (2009) asseguram que o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. Esse é o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempo e oportunidades para que esse contato se efetive. Aqui entra uma questão importante: a formação do professor. Partimos do pressuposto de que o letramento literário do aluno passa necessariamente por um professor também letrado literariamente. É sobre isso que falaremos no próximo tópico: a formação do professor de literatura.

2.3 A formação do professor

Diante do exposto no tópico anterior, fica o pressuposto de que o professor, principal mediador entre o aluno e o texto, deverá ele também ser um leitor. Esse questionamento é importante dada a diferença que isso faz na prática docente em relação ao trabalho com a leitura, ou especificamente, com a leitura literária. Marisa Lajolo (2009) é enfática a esse respeito ao afirmar que se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de ser um mau professor. Sobre isso, apesar de estar se referindo estritamente à poesia, diz Averbuck (1984, p. 69):

É preciso, antes de mais nada, que o professor seja ele mesmo sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, para que se torne um porta-voz desta comunicação. **A descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte** (grifos nosso).

O professor de literatura além de ser um leitor, precisa gostar de ler. Ele deve ter um repertório de leitura suficiente para poder compartilhar com seus alunos a partir da experiência dele mesmo enquanto leitor. Como assegura Cândido (*apud.* GOLDSTEIN, 1999, p. 299): “É essencial que o professor de literatura faça dela uma experiência de vida. O ensino da literatura forma o aluno e também forma permanentemente o professor”. Concordando com Cândido, Barroso (2006) diz que o professor de português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Que deve ser frequentador assíduo dos clássicos e que pode até não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. E acrescenta:

Acreditamos que nenhum trabalho com a leitura da literatura pode acontecer distanciado do gosto e do prazer que o professor tem em ler. A linguagem literária trabalha essencialmente com o universo sentimental do leitor, portanto, **o entusiasmo do professor ao referir-se a uma obra é o maior incentivo que o aluno pode dele receber [...]**. Um professor que não é leitor não formará leitores (BARROSO, 2006, p. 102, grifos nosso).

Pinheiro (2009) escreve sobre a importância do professor enquanto mediador entre os alunos e a leitura. Partindo do pressuposto de que a maioria dos alunos de escolas públicas tem o primeiro contato com os livros quando entram na escola, o papel do professor como mediador da leitura se torna ainda mais significativo. Partindo dessa premissa, a autora destaca a importância do professor ser também um leitor literário. E afirma: “Só ensinamos o que sabemos. Com crianças e adolescentes não funciona a política do faça o que digo e não o que faço” (PINHEIRO, 2009, p. 07). Em consonância com Pinheiro, Bulamarque (2006) afirma que a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores. Ideia também compartilhada por Penac (1993) quando afirma que ao invés de exigir a leitura o professor deveria partilhar a sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura. Tal fato é bastante relevante, pois se a relação do professor com o texto não for bastante significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador da leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.

Baseada em cursos de formação com professores de Língua portuguesa, Pinheiro (2009) constata que a maioria dos professores que lêem, não fazem leitura literária e sim, leitura de livros classificados como autoajuda. O resultado disso são aulas medíocres,

pautadas apenas no livro didático e a leitura literária relegada a segundo ou a último plano. Estaria essa situação relacionada com a formação do professor? Segundo um estudo realizado por Nagata (2010), a maioria dos alunos dos cursos de letras vão para a docência sem o conhecimento de como aplicar na prática os princípios e teorias estudados na graduação. A autora diz que o que se percebe é uma mudança no discurso que não é revertida em sua prática, provocando uma grande distância entre as concepções e a execução. Mesmo com todas as pesquisas realizadas na área, elas não voltam para a sala de aula em forma de sugestões concretas e viáveis de serem realizadas.

Portanto, a autora atenta para a necessidade dos pesquisadores da área conhecerem as escolas reais para só assim, estabelecer uma ponte entre os saberes universitários e a sala de aula. E chama a atenção para aquelas pesquisas que mesmo partindo da realidade escolar observada, seus avanços no sentido da mudança, não voltarem para a escola. A autora chega à conclusão, que à revelia de toda crítica que o ensino tradicional recebe na universidade, faltam ideias concretas para a execução de uma prática distinta em sala de aula. O resultado é que quando os alunos, agora professores, chegam à escola preparam as mesmas aulas que tanto foram criticadas, tornando-se também eles, capatazes do livro didático.

Isso se deve em parte, segundo Nagata (2010), ao fato de disciplinas como didática e estágio serem oferecidas apenas nos últimos semestres do curso. No caso da didática, que em letras recebe o nome de Didática aplicada ao ensino de línguas e literaturas, se restringe a um único semestre. Sobre isso diz: “Mesmo que as disciplinas didáticas tentem cumprir seu papel, buscando fazer a ponte entre a universidade e a escola, entre formação e prática, a organização do currículo tal como está, não contribui para que isso aconteça de fato” (NAGATA, 2010, p. 78). Quanto ao estágio, apresentou a seguinte afirmação: “Este é o único momento em que é cobrado dos futuros professores que realizem a transposição didática dos conhecimentos teóricos. Isso quando os estágios são de aplicação e não de observação” (p. 79).

Para Pinheiro (2009) há um distanciamento muito grande entre a graduação e a prática docente, ou seja, os alunos não empregam os conhecimentos adquiridos nas aulas de teoria literária em sala de aula. Essas ideias são as mesmas de Gati e Nunes (2008) que dizem que a formação e a prática estão desconectadas, porque os cursos de licenciatura separam essas duas áreas como se fossem áreas distintas, sem qualquer correlação, sem refletir sobre a realidade que se impõe à sua frente. Sobre isso diz Pinheiro:

Os anos de licenciatura deveriam possibilitar o debate sobre o ensino da literatura no ensino fundamental e Ensino Médio, não apenas nas disciplinas de estágio e prática, mas num diálogo constante entre as disciplinas de literatura, uma vez que todas são essenciais para, com o perdão da redundância, a formação de formadores de leitores (PINHEIRO, 2009, p. 05).

Leahy-Dios (2000) afirma que esse problema se direciona estreitamente à própria formação do docente ainda enquanto aluno do curso de Letras, o qual pela falta de uma preparação teórica e prática mais ampla nas disciplinas de instrumentação do ensino de Letras e Prática de Ensino Médio, não lhe é exigido o planejamento de uma aula de literatura mais crítica e desafiadora, portanto desvinculada do livro didático. E é categórica quando afirma:

Professores de Literatura no Brasil têm dificuldade, acima de tudo, em mediar a realidade da sala de aula e a educação literária academicista. [...] O quadro atual mostra professores de Literatura simplesmente arrumando em uma bandeja didática a refeição pouco nutritiva imposta em sua formação e preparada pelos livros didáticos (LEAHY-DIOS, 2000, p. 200).

Porém, o que confirma de maneira mais conclusiva esse debate sobre a formação acadêmica do professor, está nas próprias DCNEM (1998, p. 73):

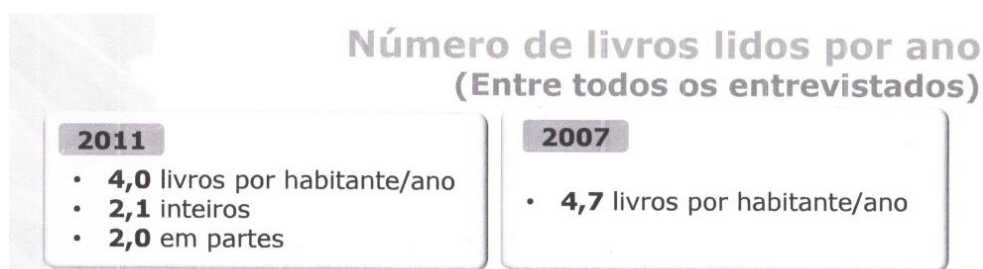
A preparação de professores, pela qual o ensino superior mantém articulação decisiva com a educação básica, foi insistente e reiteradamente apontada como a maior dificuldade para a implementação destas DCNEM, por TODOS os participantes, em TODOS os encontros mantidos durante a preparação deste parecer. Maior mesmo que os condicionantes financeiros. Uma unanimidade de tal ordem possui peso tão expressivo que dispensa maiores comentários ou análises. Um peso que deve ser transferido às instituições de ensino superior, para que o considerem quando, no exercício de sua autonomia, assumirem as responsabilidades com o país e com a educação básica que considerem procedentes.

O fato, é que a escola, a mediadora principal entre o aluno e a leitura, precisa rever como essa mediação está se processando, considerando que os níveis de leituras ainda são muito baixos no Brasil. Vêm confirmar essa realidade os últimos dados da 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011) realizada pela Fundação Pró-livro e pelo IBOPE. Foram entrevistadas para a pesquisa 5.012 pessoas em 315 municípios. A pesquisa revela que o número de leitores no Brasil caiu de 55% em 2007 para 50% em 2011. Foram considerados leitores aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa. É o que mostram os gráficos abaixo (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2011).

GRÁFICO 01 – PENETRAÇÃO⁴ DA LEITURA



A média de livros lidos nos últimos três meses (entre todos os entrevistados) foi de 1,85 dos quais só 0,18 de literatura. E mesmo entre os estudantes os números são bastante preocupantes já que nos últimos três meses a média de livros lidos por indicação da escola foi de 2,21% e dos quais apenas 0,49% de literatura. Esses números apenas são reveladores de um quadro mais grave que foi o declínio da leitura no cômputo geral. A média anual de leitura por ano, que em 2007 foi de 4,7 caiu para 4,00 em 2011. Como se vê no quadro abaixo (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2011).



E tudo isso, num momento em que não faltam programas de incentivo à leitura, como já falado anteriormente, nem investimentos em bibliotecas, como por exemplo, o Programa Nacional de Livros e Leitura (PNLL), composto de centenas de ações, projetos, programas e políticas governamentais e da sociedade civil. Exemplo de ação da sociedade civil é o programa *ler faz crescer* da Fundação Itaú Cultural que só em 2011 distribuiu oito milhões de livros infantis gratuitamente (FUNDAÇÃO ITAÚ CULTURAL, 2011).

Então diante desse quadro, faz-se necessário refletir mais do que nunca sobre o que a escola está fazendo com o seu papel de formar leitores. E diante de toda evolução tecnológica e

⁴ Em mídia, termo utilizado para medir o índice de atingimento de um determinado veículo sobre o total de consumidores de um meio, um segmento de mercado ou uma região geográfica. Esse índice é obtido utilizando a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Nº de pessoas que consomem o meio} \times 100}{\text{Universo}}$$

de todas as consequências daí resultantes, o desafio da escola é ainda maior, já que as transformações que caracterizam o ciclo atual passam a exigir cada vez mais uma formação de qualidade que reflita no desenvolvimento das potencialidades humanas. No próximo capítulo, será abordado o ensino da literatura face às transformações tecnológicas, culturais e sociais e como a escola está inserida nesse contexto.

3 O ENSINO DA LITERATURA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC's)

Vive-se em uma era de intensas transformações. É como se fosse um novo mundo, tal as mudanças ocorridas nos últimos vinte anos. Talvez nenhuma revolução anterior tenha atingido tão de imediato um número tão grande de pessoas como essa a que está se assistindo: a revolução tecnológica. Em consequência dela, tudo ao redor teve que ser repensado e redimensionado. O fato é que se vive na era da agilidade, da velocidade, da falta de tempo para tudo e onde tudo é virtual. Então dentro dessa realidade, onde se preconiza até o fim do livro impresso, como a escola está lidando com o ensino da literatura? Em busca, talvez mais do que de resposta, de cúmplices que partilhem dessas inquietações, alguns diálogos serão travados sobre o ensino da literatura nesses novos tempos.

Lucas (2001) diz que vivemos uma época de convite permanente às arenas e aos espetáculos em que os sentidos da visão e da audição têm sido mobilizados simultaneamente nos grandes veículos modernos de comunicação. E, tendo-se em conta a chamada civilização da imagem, lida-se com a ideia de velocidade da impressão visual, a tal ponto que o tempo parece suspenso. E em outro momento afirma:

Há atividades humanas que não se coadunam com a velocidade. Antes requerem o vagar da execução e a fleuma da crítica. É o caso da produção literária, cujo propósito tem sido o de dar sentido à vida e, de certo modo, o de desafiar a ação devastadora da morte (LUCAS, 2001, p. 17).

Nesse mundo massificado pelos meios de comunicação, onde tudo tem valor utilitário e o ter se sobrepõe cada vez mais ao ser, aquilo que não é, ou que não pode ser transformado em mercadoria, perde gradativamente o seu espaço para aquilo que realmente tem valor no mercado do capital, inclusive o ser humano. É o que diz Barroso:

No mundo globalizado, a aura característica da obra de arte, parece ter transitado para as marcas, para as grandes grifes. O comportamento do indivíduo diante dos produtos que carregam etiquetas de grifes famosas é de admiração e respeito. Os espaços de contemplação se espalham pelas vitrines dos grandes centros comerciais. Em lugar das galerias de artes ou das bibliotecas, os supermercados e os shoppings tornaram-se os espaços de lazer e de purificação do homem pós-moderno (BARROSO, 2006, p. 33).

Alfredo Bosi (1999), em um artigo intitulado *Os estudos literários na era dos extremos*, começa explicando que toma de empréstimo a expressão *era dos extremos* de um

livro de Eric Hobsbawm por ser esse mesmo sentimento que lhe desperta as letras nos últimos anos: a sensação que vivemos na era da imediatidade, da cultura-para-massas ou da cultura espetáculo onde o autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, uma literatura de efeitos imediatos e especiais que se equipare ao cinema, ao jornal televisivo ou à reportagem ao vivo. Atente-se para o fato de que Bosi escreve isso no final da década de 1990 quando a explosão de novas tecnologias, em especial o avanço da internet ainda não tinha atingido as proporções que atingiu na atualidade. E no entanto, já faz essa análise com tanta lucidez:

“A literatura da era do cinema e, hoje, dos meios eletrônicos dispensariam as mediações literárias e tradicionais e nos lançaram diretamente no mundo das imagens, suscitadora de efeitos imediatos. Brutalmente. Fulminantemente” (BOSI, 1999, p. 110). E completa mais adiante: “Machado de Assis e Guimarães Rosa, Mário de Andrade e Drummond. São nomes entre tantos outros, que representam aquela tensão fecunda entre a criação e a tradição, sem a qual o imediato é sempre violento” (BOSI, 1999, p. 114).

É nesse contexto, de um mundo globalizado, interligado, onde se tem a impressão que tudo anda a velocidade da luz, que temos que repensar o ensino da Literatura. Barroso (2006) diz que os mecanismos do mundo global tem tornado os indivíduos cada vez mais dependentes dos aparelhos tecnológicos e da ação constante exigida por eles. E completa: “Nesse contexto, o escrito é substituído, gradualmente, pelos suportes visuais. E a velocidade das imagens ou mesmo da vida cotidiana se contrapõem às exigências de tempo para reflexão necessária à leitura do literário” (BARROSO, 2006, p. 44).

A impressão que se tem é que, com poucas exceções, a escola sempre está atrasada em relação ao que ocorre fora de seus muros. A escola, sim! Os alunos, não. É o que afirma Pedro Demo em *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*, ao enfatizar: “Há que se reconhecer que a pedagogia está atrasadíssima, não se dando conta de tudo o que aconteceu à sua volta. Enquanto as tecnologias correm à velocidade da luz, a pedagogia corre a passos de cágado” (DEMO, 2009, p. 55). Os espaços onde se podem acessar a internet se multiplicaram em pouco tempo e vivem sempre cheios, principalmente de adolescentes. E a outra impressão que se tem é que essa geração é hiperativa. Eles ouvem som pelos fones de ouvido, trocam mensagem pelo celular e conversam ao mesmo tempo. Diante da tela do computador parece que estão hipnotizados. Até estudar, como diz Demo (2009) assumiu outros contornos, muito inusitados para a geração mais “velha”. Já que segundo ele, os jovens estudam escutando música alta e conturbada, sem maior ordenamento do tempo, muitas vezes

em grupos agitados, acompanham muitas coisas ao mesmo tempo, se dão bem com novas tecnologias.

Em um artigo intitulado: *Leitura, escrita e literatura em tempos de internet*, Maria Tereza Freitas (2005), demonstra com grande entusiasmo, as possibilidades que as novas tecnologias digitais abrem em relação à leitura e à escrita. Ela defende que os adolescentes têm encontrado nesses espaços virtuais, nos quais transitam pela leitura/escrita, possibilidades para atender aos seus interesses, deles fazendo um possível espaço de formação. E afirma:

Enfim, estamos descobrindo que a internet está possibilitando que os adolescentes leiam/escrevam mais. Passa horas diante da tela e, manuseando o teclado, entregam-se a uma leitura/escrita teclada criativa (criando códigos apropriados ao novo suporte), espontânea, livre, em tempo real e interativa (FREITAS, 2005, p. 156).

A autora citada ainda argumenta que nas páginas da *Web* crescem a cada dia os endereços que levam a *sites* sobre a literatura com dados atualizados envolvendo autores, obras, períodos históricos. Chatier chama a internet de “biblioteca sem muros do nosso futuro, que já se configura como um presente” (CHATIER, 1994 *apud* FREITAS, 2005, p. 163). Porém, é interessante que se questione: o que o aluno está lendo efetivamente dentro dessa biblioteca? As opções são as mais variadas possíveis. Eles estão nas salas de bate-papo, nas redes sociais, ouvindo música, baixando vídeos? Ou se eles estão lendo, o que realmente estão lendo? E aqui chama-se a atenção para outra tentação da internet: os resumos de obras literárias, e o pior, resumos mal feitos, que se proliferam como pragas. E são geralmente a esses resumos que a maioria dos alunos recorrem em substituição à leitura da obra integral. Então mais uma vez enfatiza-se a importância da escola/professor como mediadora/mediador agora não mais apenas entre o aluno e a leitura, mas também entre o aluno, a leitura e as novas tecnologias.

E como o que interessa nessa discussão é a leitura literária, aqui será retomada mais uma vez a questão da formação do professor. Um professor necessariamente consciente que os avanços tecnológicos abriram novas e imensas possibilidades, modificando as relações no que se refere à prática de leitura e de escrita. Portanto, como aponta Belmiro *et al.* (2005, p. 219): “mídia, tecnologia e escola, passam a ser convocados, a cada dia para uma atuação integrada, sem desconsiderar a reformulação da matrizes socioculturais que orientam uma formação de qualidade e o desenvolvimento das potencialidades humanas”. E mais adiante afirma:

Sabemos que a intervenção da escola com as novas tecnologias de comunicação deve ser mais do que a instalação de equipamentos em sala de aula. A possibilidade de mudanças reais nos padrões que moldam o tempo escolar, a sala de aula padrão, as relações entre o professor e o aluno [...] não se limitam à presença dos objetos tecnológicos em sala e estão mais assentadas numa perspectiva conceitual e ética do que operacional (BELMIRO *et al.*, 2005, p. 222).

Mais do que ensinar os alunos a operacionalizar o computador, a escola deve estar preocupada em direcionar o olhar do aluno numa perspectiva crítica, propiciando um olhar crítico no sentido de ser capaz de avaliar, decidir e selecionar aquilo que vai contribuir para a construção de uma aprendizagem criativa e de uma formação mais sólida em consonância com todo o processo educativo e de acordo com os quatro pilares da educação nas sociedades contemporâneas propostos pela UNESCO e os postulados das DCNEN já referenciados anteriormente. Até porque, como diz Barroso citando Finfielkraut (2002), a verdadeira autonomia e liberdade não se conseguem pela capacidade, cada vez mais acentuada, de manipular teclas de computador ou de se manter interligados pelos meios de comunicação como o telefone celular e a internet. E sim, através da compreensão de uma leitura literária que leve em conta o meio e o momento do homem na sociedade atual, bem como o processo de massificação inerente a ele.

Como pertinentemente diz Edgar Morin (2000, p. 93) nos *Sete saberes necessários à educação do futuro*:

Lembre-mos que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada [...]. nela encontra-se a missão propriamente e espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

É importante repensar o papel da escola nesse novo contexto e o papel do professor como mediador da leitura literária. Principalmente numa sociedade sem tradição de leitura em que a maioria das pessoas só tem contato com a obra literária por intermédio da escola e, muitas vezes só no Ensino Médio. O próprio espaço da literatura precisa ser repensado. E mais uma vez é Barroso quem diz:

A literatura não mais se apresenta enquanto elemento puro de contemplação, deleite e fruição, como propunham as orientações clássicas, mas deve também primar pela discussão, pela desalienação, pela criticidade e, principalmente, por fazer o leitor pensar a sociedade na qual está inserido (BARROSO, 2006, p. 35).

Na realidade, o primeiro grande desafio é fazer o aluno ler, numa época em que letras pretas num papel ou numa tela branca rivalizam com imagens em movimentos em três ou quatro dimensões, em que as pessoas interagem em tempo real, trocam mensagens instantâneas e baixam música e vídeo em velocidade recorde. O segundo desafio é trabalhar essa leitura numa perspectiva crítica e reflexiva. Até porque como diz Barroso (2006) a literatura só poderá exercer seu papel de libertadora, desalienadora e formadora de cidadãos mais críticos e conscientes se sua leitura acontecer mediante uma perspectiva crítica, em que o leitor seja instigado a relacionar suas experiências de leitura com as próprias vivências, seja no universo pessoal seja no universo coletivo.

Então é esse o momento, em que cabe à escola, sem ignorar a influência das novas tecnologias utilizá-las em seu favor, consciente que agora é seu papel mediar a relação do aluno não só com a leitura mas também com essa nova realidade, mantendo o quanto possível o equilíbrio entre elas. É o que diz Demo (2009, p. 63): “Em frente às novas tecnologias não cabem nem repulsa nem encantamento, mas posição de educador: crítica e autocrítica”. A postura dos educadores na maioria das vezes vai para os dois extremos: ou máximo entusiasmo ou grande ojeriza em frente ao que já é uma realidade e que não pode ser ignorada: uma nova forma de ver e viver como resultado de um mundo imerso na tecnologia. O que não pode é como diz Chiaretto (2005, p. 242): “na acelerada corrida pelo progresso, se atropelar a educação em prol da tecnologia, não se pode colocar a técnica contraposta à crítica. São partes de um mesmo construto, de um mesmo organismo”.

Até porque como diz Demo (1993), tem razão de sobra o humanista quando critica os riscos da modernidade tecnológica, feita quase sempre com um fim e signo de um novo tipo de dominação entre pessoas e entre sociedades, porém, acrescenta que para dominar a tecnologia, é mister comparecer na cena do confronto como sujeito capaz. Para humanizar a tecnologia é essencial dominá-la. Já em outro livro complementa esse pensamento:

Compromisso humanista não significa em absoluto, resistir às tecnologias, porque o ser humano é uma tecnologia da natureza, uma prótese inventada no processo evolucionário. Não faz sentido opor tecnologia e ser humano porque, ao fundo, fazemos parte da mesma evolução. Mas sempre é essencial guiar a tecnologia em favor da sociedade (DEMO, 2009 p. 14).

É isso portanto, que se espera da escola no seu papel de formar cidadãos críticos, emancipados, humanos e conscientes. E a literatura, ensinada numa perspectiva crítica e

desalienante, é um dos caminhos na “formação de um sujeito histórico capaz de desenhar o roteiro de seu destino e dele participar ativamente” (DEMO, 1993, p. 25).

Interessa fazer esses questionamentos e situar a escola, o professor e o aluno nesse contexto da modernidade, já que dentro dessa nova conjuntura, tem que se repensar o ensino da literatura, inclusive questionando as formas tradicionais de ensino e conhecendo novas teorias e novas metodologias. Pensando nisso, será focado no próximo capítulo a teoria da estética da recepção e o método recepcional de Bordini e Aguiar, já que esse pode ser um dos caminhos possíveis para fazer o aluno ler com prazer, desenvolver o hábito e o gosto pela leitura e finalmente, conseguir o tão reivindicado letramento literário.

3.1 A teoria da recepção como um dos caminhos para o letramento literário

A estética da recepção surgiu na década de 1960, por meio dos estudos dos teóricos ligados à Escola de Constança, centro universitário alemão, tendo como principal teórico Hans Robert Jauss. Ao contrário das correntes teóricas anteriores que enfatizavam o autor e a obra, a estética da recepção enfatiza o triângulo autor/obra/leitor, porém privilegiando o papel do leitor na constituição do sentido do texto, ou seja, destaca o papel do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um elemento passivo e passa a assumir uma postura de co-autor da obra, já que é a partir dele que a obra de arte se concretiza. A leitura que ele faz pode não ser necessariamente aquela prevista pelo autor, pois essa interpretação vai depender de todo um conhecimento prévio e experiência e vida de quem está lendo. Como escreveu Jauss (1994, p. 56):

No triângulo formado pelo autor, a obra e o público, este último não é de forma alguma um elemento passivo, que reagiria em cadeia, mas antes uma fonte de energia que contribui para fazer a própria história (da literatura). A vida da obra na história não é pensável sem a participação ativa daqueles a quem se dirige.

É portanto, dentro desse contexto, que se ressalta mais ainda o papel da escola/professor como mediadores da leitura, haja vista a importância que o aluno/leitor adquire ao ser transformado cada vez mais em protagonista dos textos lidos, sendo esse um dos possíveis caminhos para o letramento literário do aluno. Como diz Jauss (1994), a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações explícitas ou implícitas. É isso o que,

segundo o autor, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Aqui entra o que ele chama de *horizontes de expectativas* do leitor, que é um dos postulados mais importantes de sua teoria. É o que diz:

Ela [a obra] desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Em outras palavras, *horizontes de expectativa* é a expectativa que o leitor nutre em relação ao texto. Segundo Rosseto (2010), todo leitor dispõe de um horizonte de expectativa que é o que vai determinar o diálogo entre ele e a obra. Para esse autor, o leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promovem uma inter-relação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor porque os acervos são diferentes para cada pessoa. É o que em outras palavras afirma Boff (1997, p. 10):

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. [...] sendo assim fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

Vale ressaltar que a estética da recepção não é aceita de forma tranquila por todos os estudiosos da área. A crítica que se faz a essa teoria é exatamente o fato dela atribuir ao leitor o papel de dar sentido ao texto, como se ler dependesse mais de quem está lendo do que do texto. Um dos estudiosos que faz algumas ressalvas a estética da recepção é Cosson (2011) que se posiciona da seguinte forma: o deslocamento de foco do texto para o leitor é positivo porque chama atenção para o ato de ler. Porém ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essa teoria termina por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler. E conclui dizendo:

A interpretação depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo o texto quanto o dado

pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2011, p. 41).

Quanto ao que Jauss chama de horizontes de expectativa, Cosson compartilha da mesma ideia só que chamando de horizontes de leitura. E afirma:

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leituras (COSSON, 2011, p. 35).

Para Jauss (1994) no processo de realização da leitura literária, o horizonte de expectativas do leitor pode ser satisfeito ou quebrado por uma determinada obra. Dessa relação de satisfação ou ruptura de horizontes pode-se estabelecer a distância entre a expectativa do leitor e sua realização, denominada de *distância estética*, que indicará o caráter artístico da obra. Como bem disse Silva (2009), o texto torna-se um campo de batalha por meio do qual leitor e escritor podem se identificar ou se estranhar. E quanto maior o estranhamento, maior é a ruptura de paradigmas, maiores são as condições para o cotejamento, para a mudança e atribuição de significados. Se o texto lido conforma-se com a realidade, com as expectativas e com as experiências do leitor, muito pouco é acrescido, o efeito estético para ele poderá não ser um movimento crescente, pois continuará preso a seus paradigmas.

Portanto, dentro desse contexto, o ideal é a ruptura e a consequente ampliação de horizontes do leitor. O que para Jaus (1994) relaciona-se aos três estágios pelos quais passam o autor e o leitor de uma obra literária: a *poesis*, a *aisthesis* e a *kartashis*. A *poesis* está relacionada ao processo de criação. O ato de produzir o sentido da obra, compreendendo-a seja na posição de autor, seja na posição de leitor. A *aisthesis*, relaciona-se ao efeito da obra de criação sobre o leitor, ou seja, compreende a recepção prazerosa do objeto estético e a *karthasis* relaciona-se ao resultado do processo que leva o homem a se libertar das amarras sociais às quais se encontra atrelado, através da ampliação de seus horizontes de expectativas. Compreende o ato de transformar-se, purificar-se, refinar os sentidos. Como explica Barroso (2006, p. 36): “A partir da fusão de horizontes, durante o processo de leitura, a literatura permite ao leitor um olhar diferente para a sua realidade: mudam-se os valores, os paradigmas, enfim, cria-se outro mundo diante do olhar de um novo homem”.

E aqui entra mais uma vez a questão do papel do professor de leitura/literatura e consequentemente o papel da escola. Não como a voz da autoridade incontestável, mas como

a voz que dialoga e escuta. Pensando nisso, ou mais precisamente, como trabalhar na prática a teoria da recepção, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar criaram uma metodologia de leitura baseada na estética da recepção, a que chamaram de *método recepcional*. Até porque como diz Pauli (2007) para formar leitor competente, que seja ativo no processo de leitura, que decodifique sinais e faça escolhas, preencha lacunas e se solidarize com o autor e complete seu trabalho de criação, é preciso basear-se em uma teoria e seguir uma metodologia.

No livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, Bordini e Aguiar propõem um trabalho diferenciado com a leitura em sala de aula a partir de vários métodos. Entre eles o método recepcional. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências (BORDINI; AGUIAR, 1993). Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Apesar de Cosson não concordar completamente com a teoria da recepção, ele partilha do ponto de vista das autoras: “Como princípio do letramento literário é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do semelhante para o diferente, do simples para o complexo” (COSSON, 2011, p. 47).

A partir dessa constatação sobre o processo de recepção, nota-se que são necessárias duas etapas, a determinação do horizonte de expectativas e sua possível ampliação, porém, para percorrer esse percurso, as autoras pensaram em mais três etapas, sendo, então o método recepcional composto por cinco etapas, sendo elas:

1. Determinação do horizonte de expectativas;
2. Atendimento do horizonte de expectativas;
3. Ruptura do horizonte de expectativas;
4. Questionamento do horizonte de expectativas;
5. Ampliação do horizonte de expectativas.

Na primeira etapa, *determinação de horizontes de expectativa do leitor*, como o próprio nome sugere, é o momento em que o professor deve fazer uma sondagem dos interesses e gostos do aluno no que tange à área específica de leitura. Para Bordini e Aguiar (1993) as características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras

anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras.

Na segunda etapa, *atendimento de horizonte de expectativa do leitor*, o professor deverá proporcionar à classe experiências com os textos literários. Nesse momento, os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula deverão corresponder ao esperado. Segundo as autoras (1993), o professor proporá textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclore, espetáculos, etc. Por exemplo, se a classe aprecia espetáculos de humor pela televisão, o livro a ser sugerido deve conter ou histórias humorísticas ou recursos de construção que provoquem o riso. Se filmes de ficção musical estão fazendo sucesso, os livros a serem trabalhados podem conter passagens em que música jovem apareça tematizada.

Na terceira etapa, *ruptura de expectativas do leitor*, o professor deve introduzir textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Conforme Bordini e Aguiar (1993), essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores apenas em um aspecto: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.

As próprias autoras (1993) mostram como trabalhar na prática através de exemplos: se na etapa precedente o humor foi privilegiado, através de cartuns de jornais, neste momento o novo texto e/ou atividade conterá um elemento humorístico, mas não sob forma de cartum e, sim, de crônica e sobre outro tema. Outra possibilidade diz respeito aos temas, ampliando ou reduzindo-lhes a abrangência ou mantendo-os e mudando o tratamento. Um assunto do cotidiano pode ser transformado num de alcance social mais amplo, sem perder o teor humorístico. O mesmo tema, antes abordado comicamente, pode ser visto a sério e assim por diante. Sobre isso afirmam: “O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

A partir desse ponto, o professor partirá para o *questionamento de expectativas do leitor*, no caso, a quarta etapa do processo, momento em que a classe exerce sua análise, decidindo quais textos exigiram um nível mais alto de reflexão e trouxeram um grau maior de satisfação. Essa etapa é o resultado da comparação entre as etapas anteriores, pois é o momento que os alunos irão verificar que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. As técnicas para a consecução desses intentos deverão ser voltadas para toda forma de discussão participativa, seja em pequeno ou grande grupo, modos de registro de constatações, do fichário ao diário pessoal ou coletivo, implicando a constante retomada dos textos, literários ou não, utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento em geral.

Na quinta etapa, a *ampliação do horizonte de expectativa do leitor*, como o próprio nome já indica, é o momento do professor criar condições para que os alunos avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer. Vejamos o que diz Bordini e Aguiar (1993, p. 91):

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêm seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.

Tendo suas expectativas alcançadas é, portanto, hora de superá-las e avançar para adiante. Como dizem Bordini e Aguiar (1993), conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Portanto, o que as autoras deixam claro é: o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.

E tomando como base o método recepcional, mais uma vez é inevitável que retomemos a questão da formação do professor. Pois trabalhar com essa metodologia implica em o professor ter um acervo de leituras considerável capaz de propor leituras literárias as mais variadas possíveis. E aqui entraria não só o trabalho com o livro, mas com as novas mídias, cartuns, charges, filmes, entre outros. O importante é, utilizando esta ou outra metodologia, que o aluno seja letrado literariamente. E só assim as aulas de literatura terão cumprido o seu papel na formação de pessoas mais conscientes, ação tão necessária nesse mundo cada vez

mais globalizado e permeado pelo consumismo, pelo avanço dos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativo. Quanto aos objetivos a pesquisa é descritiva, já que segundo Richardson (2011), o objetivo desse tipo de pesquisa é possibilitar o levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno ou processo escolhido. Sendo assim, nossa pesquisa se configura como quanti-qualitativa e descritiva por meio da qual objetivamos avaliar o ensino da literatura no Ensino Médio, considerando o caráter formador e emancipador da leitura literária, assim concebida pelos estudiosos que embasaram nossa pesquisa. Considerando ainda os objetivos propostos para essa etapa do ensino após sua reformulação pela LDBEN (1996) de “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e o aprendizado permanente” (PCN+, 2002, p. 08) os estudos literários assumem uma importância ainda maior dentro do espaço escolar, já que esse tipo de leitura proporciona uma atitude reflexiva diante da sociedade e da vida.

Partindo do princípio que seria inviável colher informações sobre o ensino da literatura em todo o país, optamos por fazer um modesto recorte da realidade do ensino atual, restringindo nossa pesquisa a uma universidade, a URCA – Universidade Regional do Cariri, situada no estado do Ceará - Brasil

2.1 Caracterização do campo

O Ceará está localizado na região nordeste do Brasil, com uma população estimada em 8.450.000 habitantes e com grande capacidade turística. Sua economia está ligada ao setor de serviços, à indústria e agropecuária.

A URCA está sediada em Crato, um dos nove municípios que compõem a região metropolitana do Cariri, com um total de 121.428 habitantes, segundo o IBGE (2010). Situado na encosta de uma serra, a chapada do Araripe, o Crato é conhecido como o "Oásis do Sertão" pela quantidade de fontes de águas naturais existentes em seu entorno. É a segunda cidade mais importante do Cariri em termos econômicos depois de Juazeiro do Norte, constituindo também um entroncamento rodoviário que a interliga aos estados do Piauí, Paraíba e Pernambuco, além da capital, Fortaleza. Crato também se destaca pela riqueza de sua cultura e pela sua religiosidade popular.

A cidade conta com extensa rede educacional, tanto pública como privada nos três níveis de ensino. Sua rede de ensino superior é formada pelas seguintes instituições:

Universidade Vale do Acaraú - UVA Unidade Crato, Faculdade Católica do Cariri - FCC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE e a Universidade Regional do Cariri – URCA, onde está focada nossa pesquisa.

A URCA é uma universidade pública com campi nos municípios de Juazeiro do Norte e Santana do Cariri além de três Unidades Descentralizadas (UD's) nas cidades de Iguatu, Missão Velha e Campos Sales. Atende a uma comunidade de aproximadamente 9.000 (nove mil) estudantes de cerca de 91 municípios dos Estados do Ceará, Piauí, Pernambuco e Paraíba, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais de formação de professores, especialização e mestrado. Atualmente conta com 17 departamentos de graduação.

A pesquisa foi realizada no campus do Pimenta em Crato, situado à rua Coronel Luis Teixeira, bairro Pimenta.

2.2 Universo

A pesquisa está circunscrita ao Departamento de Línguas e Literatura mais precisamente ao curso de Letras.

No período em que a pesquisa foi realizada, 2012.2, o referido curso teve 560 alunos matriculados, dos quais foram selecionamos 120 para compor os respondentes da nossa pesquisa. A decisão de trabalhar com alunos do curso de Letras da URCA se justifica pelas seguintes razões:

- Primeiro: São alunos que já concluíram o Ensino Médio e, portanto, têm uma visão mais completa sobre o ensino da literatura nos três anos que constituem essa etapa do ensino.
- Segundo: a URCA é um pólo universitário que recebe estudantes provenientes de toda a região metropolitana do Cariri, além de outras cidades da região e de estados vizinhos, como Pernambuco, Paraíba e Piauí. Portanto, uma pesquisa envolvendo alunos de tantas localidades e escolas diferentes proporcionou uma visão bastante abrangente sobre o fenômeno estudado.
- Terceiro: como são alunos que optaram pelo curso de Letras é de se supor uma afinidade maior com a área da Literatura e, portanto, mais aptos a responderem sobre a qualidade de seu ensino.

A amostra está circunscrita a totalidade dos alunos do I e do VIII semestre do curso de Letras da referida universidade, num total de 120 alunos. A seleção dessas turmas obedece

a critérios diferentes. A escolha do primeiro semestre se deve ao fato de grande parte dos alunos terem concluído o Ensino Médio no ano anterior e, portanto, terem mais facilidade de responderem a perguntas referentes àquela etapa do ensino. Já os alunos do oitavo semestre, apesar de não terem essa proximidade temporal com o Ensino Médio, têm mais subsídios teóricos para avaliá-lo com mais precisão e maturidade. Por isso foram selecionados. Acreditamos que esse recorte a que a pesquisa está circunscrita seja suficiente para os objetivos a que nos propomos.

2.3 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos, realizamos um estudo centrado nas contribuições teóricas de vários autores sobre o fenômeno estudado, já que como diz Cervo e Bervian(1996), a pesquisa bibliográfica é o meio de formação por excelência e como trabalho original constitui a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas, sendo geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. Entre os autores estudados, destacamos a contribuição de Rildo Cosson e Regina Zilberman. Cosson é um dos pesquisadores que mais tem se destacado nessa área, cujos estudos sobre Letramento literário é leitura indispensável para qualquer pesquisador que deseje se aprofundar nesse tema. Zilberman já vem a algumas décadas desenvolvendo pesquisas na área do ensino da literatura se tornando uma das maiores autoridades nessa área.

Em seguida realizamos uma pesquisa de campo onde buscamos dados sobre o ensino da literatura na perspectiva de alunos egressos do Ensino Médio que atualmente cursam Letras na Universidade Regional do Cariri (URCA).

O questionário foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. Optamos por um questionário padronizado e semi-estruturado que pudesse fornecer dados mais qualificados sobre o ensino da literatura no Ensino Médio. Tal instrumento apresenta, de acordo com Laville e Dione (1999), além da vantagem da economicidade, o poder de alcançar de forma rápida e simultânea um maior número de pessoas. Como o número inicial de alunos selecionados passava de cem, o questionário indicava ser o instrumento ideal de coleta de dados.

A partir da base teórica da pesquisa, o questionário foi elaborado ficando assim estruturado: 15 perguntas, sendo 14 questões fechadas e uma questão aberta. Foi dividido em dois segmentos: o perfil socioeconômico dos alunos e o ensino literário na perspectiva discente.

O primeiro segmento, composto por cinco perguntas, tinha o objetivo de traçar o perfil social e econômico do aluno respondente. Foram pesquisados dados referentes a origem escolar do aluno (se da rede pública ou privada de ensino), idade, sexo, renda familiar e cidade onde cursou o Ensino Médio. A identificação da realidade socioeconômica dos discentes é importante para obter uma radiografia da realidade dos que optam pela licenciatura em letras e que serão os futuros professores de língua portuguesa e de literatura.

O segundo bloco de perguntas continha dez questões, por intermédio das quais tentamos contemplar alguns aspectos relevantes na discussão a respeito do ensino da literatura no Ensino Médio e apresentam relação direta com a questão e objetivos da pesquisa.

Na última questão optamos por considerar apenas as respostas dos alunos do oitavo semestre por considerar supostamente que eles trariam uma maior bagagem já que, como estão no final do curso, eles têm mais subsídios teóricos para avaliar os estudos literários que receberam no Ensino Médio.

A participação dos alunos na pesquisa foi permitida pela coordenação do departamento de Línguas e Literaturas da referida universidade. Como fazemos parte do quadro de docentes desse departamento, tivemos a oportunidade de entregar o questionário pessoalmente nas turmas selecionadas, o que facilitou a explicação e o esclarecimento de algumas dúvidas por parte dos alunos. Eles foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a confidencialidade de suas respostas e sobre a importância de responder a cada item com o máximo de sinceridade, considerando a resposta mais próxima de sua realidade. Também foram informados que não estavam sendo avaliados e que não havia respostas corretas ou erradas.

2.4 Descrição e interpretação dos dados

Os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários, durante a pesquisa de campo, foram tabulados e os resultados analisados com o apoio do *software* de planilha eletrônica Excel e apresentados em forma de gráficos.

Quanto à pergunta aberta, os resultados foram categorizados, analisados e agrupados em três blocos de acordo com os valores positivo, negativo ou regular atribuídos ao ensino através de palavras retiradas das respostas dadas. Respostas únicas também mereceram destaque, já que ofereceram opiniões relevantes, embora discrepantes das demais.

Para discussão dos resultados da pesquisa, optamos por agregar as respostas do questionário em dois segmentos: o perfil socioeconômico e a avaliação do ensino da literatura numa perspectiva discente.

Na última questão do segundo segmento, analisaremos apenas as respostas dos alunos do último semestre considerando que eles já passaram por toda a grade curricular do curso de Letras inclusive as disciplinas de didática aplicada ao ensino de línguas e literaturas e prática pré-profissional (estágio). Considerando que já estão no final do curso, eles têm mais subsídios teóricos para avaliar os estudos literários que receberam no Ensino Médio. Achamos interessante colocar a questão aberta, para que houvesse liberdade de manifestação, o que pode ajudar a compreender as respostas anteriormente dadas e analisar a coerência entre posicionamentos manifestos. O capítulo a seguir apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa comparados com outros estudos nacionais com a finalidade de verificar o alcance dos objetivos propostos.

CAPÍTULO III

PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA

3. ANÁLISE DOS DADOS

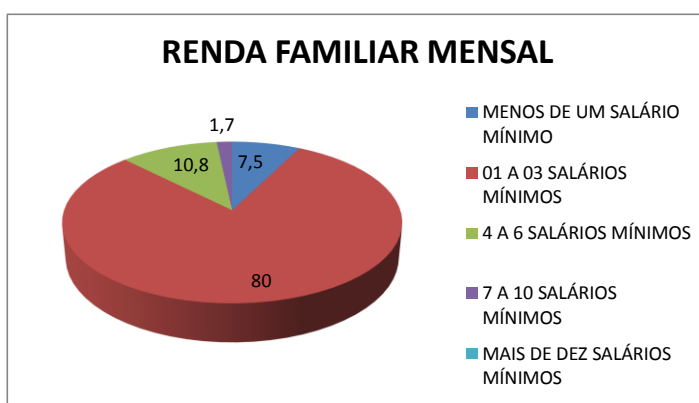
3.1 Perfil socioeconômico

Começamos nossa análise pelo perfil socioeconômico. Constatamos que 93,34% dos alunos respondentes são egressos de escolas públicas e apenas 5,83% da rede privada. Apenas um aluno (0,83%) relatou que cursou o Ensino Médio nas duas redes de ensino: parte na pública e parte na particular. Esses dados confirmam uma tendência claramente perceptível que os alunos que procuram os cursos de licenciatura são os da rede pública de ensino. Isso é confirmado pela pesquisa *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (2009), realizado pela Fundação Carlos Chagas/Fundação Vítor Civita (FCC/FVC). A pesquisa revela que apenas 31 dos 1.501 estudantes pesquisados desejam ser professor. E desses 31 alunos que querem ser professor, 87% são de escola pública. E a grande maioria (77%), é mulher.

Quanto ao gênero, esse dado também se confirma na nossa pesquisa já que 75,8% dos alunos são do sexo feminino e apenas 24,2% são do sexo masculino. Em termos de faixa etária 30% dos alunos estão situados na faixa entre 17 e 20 anos e 42,5% entre 21 e 24 anos. Os outros 27,5% possuem idade superior a 25 anos.

Quanto à abrangência da pesquisa constatamos que abarcamos um total de 29 cidades e quatro estados diferentes (Anexo 3), o que representa uma amostragem significativa para o que nos propomos realizar. Já quanto à renda mensal chegamos ao seguinte resultado:

GRÁFICO 02 – RENDA FAMILIAR MENSAL (%)



FONTE: Dados da Pesquisa.

Como se vê, 80% dos alunos estão situados na faixa de 01 a 03 salários mínimos. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: menos de um salário mínimo: 7,5%; na faixa de 4 a 6 salários mínimos: 10,8% e entre 7 e 10 salários: 1,7%. Nenhum aluno se encontra na faixa salarial maior do que 10 salários mínimos.

Gatti *et al.* (2010) refere que em termos gerais do Brasil, o perfil do docente brasileiro mostra sua origem em camadas menos favorecidas sócio econômica e culturalmente. E conclui afirmando que atualmente, a profissão tende a ser procurada, sobretudo por jovens da rede pública de ensino, que em geral pertencem a nichos sociais menos favorecidos.

Magda Soares (2001), no texto *Que professor de português queremos formar?* explica numa perspectiva histórica quando essa situação começa a se instaurar numa relação direta com a desvalorização da profissão do professor. A autora diz que nos anos de 1960, o número de alunos no Ensino Médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores.

É a partir desse momento que a concepção de professor se altera fundamentalmente, o que fica claramente evidenciado nos manuais didáticos que substituem, a partir dos anos de 1950, as gramáticas e as antologias. Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume, ele mesmo, essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

Soares (2001) afirma que foi a partir desse recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores que se intensificou o processo de depreciação da função docente com o rebaixamento salarial e a precarização das condições de trabalho. E conclui com a seguinte afirmação:

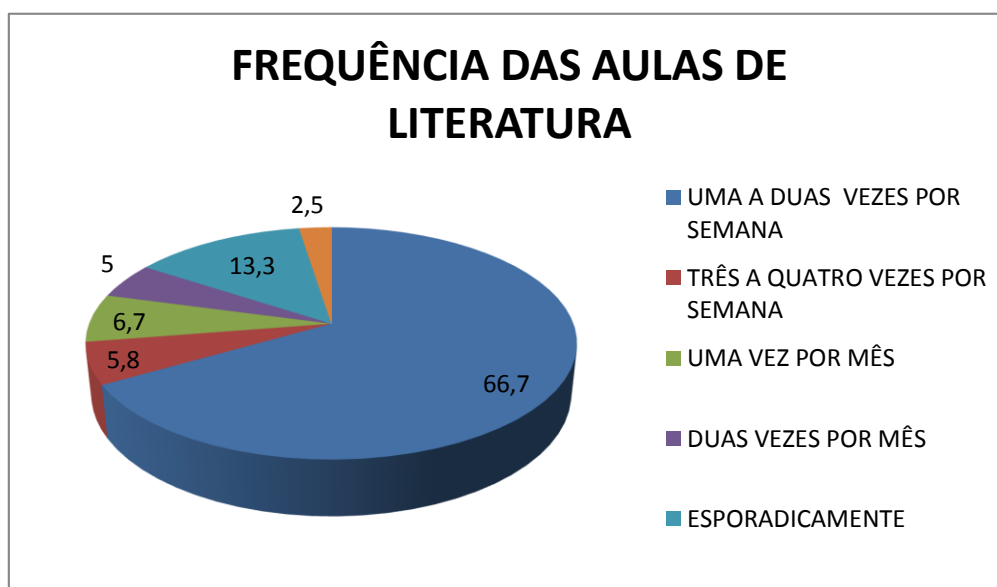
Com o rebaixamento salarial, e a consequente perda de prestígio da profissão docente, muda significativamente a clientela dos cursos de Letras, que começa a atrair para o magistério indivíduos oriundos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2001, p. 151).

Infelizmente, foi essa a realidade constatada nesse primeiro segmento da pesquisa. Ou seja, o painel socioeconômico dos alunos que optaram pelo curso de letras e que, boa parte, serão os futuros professores de língua portuguesa e literatura confirma o pensamento de Gatti *et al.* (2010) e Soares (2001) citadas acima.

3.2 O ensino de literatura na perspectiva discente

Quanto ao segundo segmento do questionário, focamos na questão do ensino propriamente dito com o objetivo de investigar como os estudos literários vêm sendo trabalhado pelos professores do Ensino Médio. Começamos perguntando aos alunos: Qual a frequência com que o professor ministrava aulas de Literatura. As respostas nos deram o seguinte resultado:

GRÁFICO 03 – FREQUÊNCIA DAS AULAS DE LITERATURA (%)



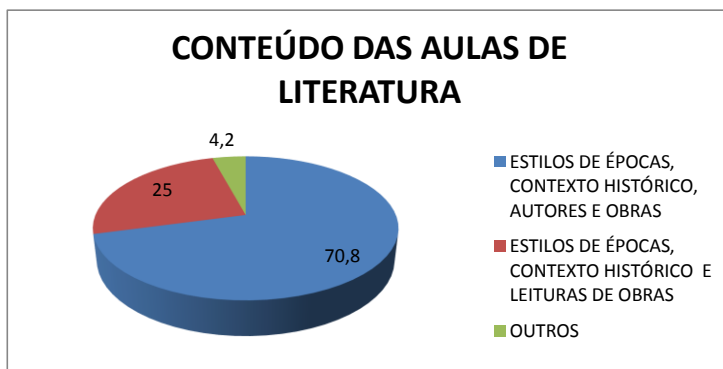
FONTE: Dados da Pesquisa.

O resultado revela que 66,7% dos professores ministram aulas de Literatura uma a duas vezes por semana e 5,8% ministram aulas três a quatro vezes semanalmente. Apenas 2,5% relataram não haver aulas de literatura, enquanto os demais responderam: uma vez por mês: 6,7%; duas vezes por mês: 5% e esporadicamente 13,3%. Esse é um resultado positivo considerando que, como já foi dito, no Ensino Médio a Literatura está inserida na disciplina de Língua Portuguesa, cabendo a cada escola ou professor a distribuição dessas aulas durante a semana. Portanto, esse resultado foi alentador por mostrar que os alunos estão sim, tendo aulas de literatura no Ensino Médio, já que apenas 2,5% responderam que não havia aulas dessa disciplina.

No entanto, quando perguntamos aos alunos quantos livros eles tinham lido no Ensino Médio por exigência ou indicação do professor, o resultado das respostas nos mostra

um quadro bastante crítico. O resultado foi de 0,85 livro por aluno. Isso mesmo: menos de um livro por aluno lido nos três anos de Ensino Médio. Portanto, não foram mencionados livros de leituras obrigatórias nem mesmo as já famosas listas cobradas nos vestibulares. Esse resultado, portanto, já anuncia o resultado da questão seguinte: O que você estudava nas aulas de Literatura do Ensino Médio. As respostas ficaram assim distribuídas:

GRÁFICO 04 – CONTEÚDO DAS AULAS DE LITERATURA (%)



FONTE: Dados da Pesquisa

O gráfico acima revela um dado que apesar de não surpreender, é preocupante: 70,8% dos alunos responderam que as aulas de Literatura se restringem ao estudo dos estilos de épocas, contexto histórico e relação de autores e obras. Enquanto apenas 25% afirmaram que além da historiografia literária também são estudados os textos literários através da leitura das obras. Dos alunos (4,2%) que responderam *outros*, especificaram da seguinte forma: 03 afirmaram que o professor não dava aulas de literatura; 01 aluno afirmou que as únicas aulas dadas dessa disciplina foram sobre Literatura Infantil e outro afirmou que não prestava atenção às aulas de Literatura, portanto não sabia dizer o que o professor enfatizava nessas aulas.

Como já visto, esse tipo de aula pautada na simples periodização, historiografia e memorização de autores e obras ainda está vinculada a um modelo tradicional de ensino e o resultado disso é que o aspecto intrínseco da literatura de formar cidadãos críticos, visando à leitura politizada da palavra, continua relegado a segundo plano.

E pelos resultados acima apresentados, o que vemos claramente é que o ensino predominante até hoje ainda é um ensino compartimentado em que se enfatiza apenas os aspectos extrínsecos da literatura, em especial a historiografia literária e não a leitura de obras de forma efetiva e constante. Não que se deva ignorar completamente o aspecto histórico, mas

contextualizá-lo com as obras literárias numa perspectiva crítica. Sobre isso Leahy-Dios (2000) diz que se usada de forma crítica, a abordagem histórica da literatura poderia constituir-se em fonte significativa de informação e reflexão sobre o estabelecimento cultural da nação, assim como fonte de indagação histórica a partir de um ponto de vista crítico sobre política, economia, relações sociais e o papel social da mulher na sociedade. No entanto, no formato de informação quantitativa e maciça a ser folheada de modo rápido e acrítico, a história literária perde seu elemento dialógico e artístico de reflexão, expressão e comunicação relevantes. E conclui afirmando que:

[...] enquanto representação esquemática de um passado histórico, evitando tratar da complexidade do presente, a organização pedagógica da literatura se assemelha a um móvel de gavetas, com divisões e compartimentos para unidades isoladas, um artefato anacronicamente positivista em um mundo pós-moderno (LEAHY-DIOS, 2000, p. 212).

O problema é que a historiografia literária é estudada isolada da leitura das obras como se isso bastasse para se achar que está se ensinado literatura. E quando a leitura é exigida é de forma fragmentada e apenas para que o aluno possa identificar nela as características de determinado estilo literário. Dantas (1982) critica a maneira simplista e nada criativa de ficar a cata de um texto e/ou autor que seja realista, romântico, barroco, etc., pois:

Há o poeta romântico do século XIX, o romântico Vinícius de Moraes no século XX, o compositor romântico das serestas e serenatas. Há o romântico Chico Buarque de *Carolina* e o realista Chico Buarque de *Construção*. Há Camões realista de *Os Lusíadas* e o romântico de *Alma Minha Gentil* (DANTAS, 1982, p. 65).

Em consonância com o exposto, Leahy-Dios (2001) diz que não há democratização do saber e do poder de leitura quando, em vez de ler o texto, o aluno procura a “subjetividade e a individualidade” necessárias para identificar linearmente o autor romântico, o bucolismo arcadista de uma “casa no campo”, as antíteses temáticas barrocas, a crítica social realista superficial.

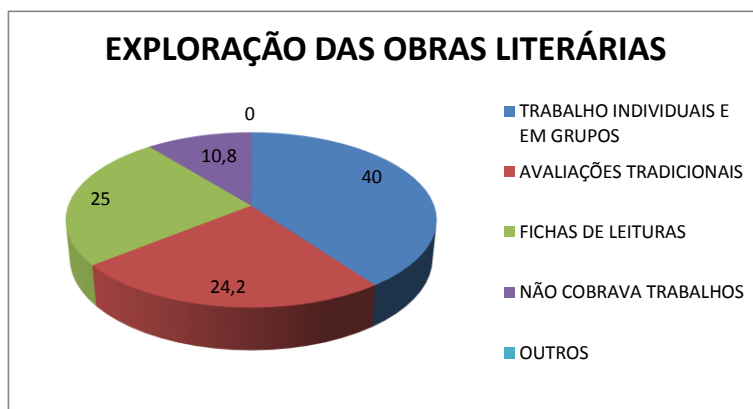
Enquanto assim permanecer, estaremos longe de letrar literariamente o aluno e muito menos, como afirma Cosson (2011), formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura. Para isso o ensino literário precisa ser pautado no letramento, cabendo ao professor trabalhar com a leitura das obras literárias explorando todas as potencialidades do texto. Mas bem lembra Pinheiro (2011) que isso só será possível se os próprios docentes forem envolvidos pela prática da leitura. E completa:

Só é possível o trabalho pela perspectiva do letramento literário quando se desperta no docente, que ainda não se encontrou com o livro, o desejo de principiar a sua formação, uma vez que só se tem a efetivação do ensino de Literatura nas escolas quando é possível contar com o trabalho de professores leitores (PINHEIRO, 2011, p. 55).

Baseada em sua experiência com projetos de formação continuada de professores, a pesquisadora acima citada afirma que no ambiente escolar as práticas pedagógicas do ensino de Literatura colaboram para um processo que está longe de formar leitores, já que as práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, tirando da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representados, cultura e economia. Ao trabalhar apenas com o fragmento, o professor está interditando o diálogo do leitor com a obra. Isso ficou evidenciado no gráfico acima. E dessa forma o ensino da Literatura em sala de aula não está contribuindo para a transformação de alunos em leitores nem para o seu consequente letramento literário.

Dos 25% (30 alunos) que responderam no questionamento anterior, que o professor além dos estilos literários e contexto histórico trabalhava também com a leitura literária, fizemos a seguinte pergunta: Como o professor trabalhava os livros dos quais exigiam a leitura? Obtivemos o seguinte resultado:

GRÁFICO 05 – EXPLORAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS (%)



FONTE: Dados da Pesquisa

Como se vê, 40% dos respondentes apontaram o trabalho individual ou em grupo como a forma utilizada pelo professor para trabalhar a leitura das obras das quais exigia a leitura. Porém do resultado acima chamou-nos a atenção a percentagem de professores que

ainda utilizam fichas de leituras (25%) e avaliações tradicionais (24,2%) para trabalhar a leitura literária.

Vale ressaltar que o termo *ficha de leitura* aqui empregado refere-se a um recurso didático tradicional usualmente empregado pelo professor em que é utilizado um modelo padrão onde são explorados os mesmos elementos em todas as obras. Nesse tipo de atividade, o trabalho com a leitura fica num nível apenas superficial não proporcionando um mergulho mais aprofundado no texto. No questionário aplicado, não foi pedido para ser explicitado o tipo de ficha de leitura trabalhada pelo professor. Portanto, está sendo considerada a ficha de leitura tradicional.

A crítica que se faz a esse tipo de avaliação é que ao aprisionar o texto em análises através de perguntas padronizadas (como nas fichas de leituras) ou perguntas fechadas (como nas avaliações tradicionais) o professor está tolhendo o aluno/leitor e impedindo-o de propor outras leituras possíveis. E com isso, Cordeiro (2006) diz que perde o escritor e perde o leitor, enquanto a escola desconsidera que é na natureza lacunar e polissêmica de um texto literário que se constitui a sua riqueza e suas possibilidades de produção de múltiplos sentidos. E conclui dizendo que o texto literário pode e deve ser lido para além de suas linhas e entrelinhas, das fichas e questionários de compreensão, tão do agrado da escola.

É sabido que alguns tipos de estratégias avaliativas em relação à leitura da literatura terminam por não considerar as leituras plurais que o aluno venha a fazer do texto. Nesse caso predomina o mito da interpretação única. A escola simplesmente ignora o conhecimento de mundo do aluno sem levar em conta as relações entre o texto e seu leitor. O aluno pode sim, transgredir a ordem e fazer outras leituras não previstas, diferente daquela que o professor/escola tinha previsto.

Por outro lado há os professores que vão para o outro extremo, sugerindo a leitura, mas sem nenhuma cobrança. A chamada *fruição* da leitura ou leitura por prazer. Entre os respondentes de nossa pesquisa 10,8% assinalaram a resposta: o professor sugeria a leitura, mas não cobrava trabalhos sobre a obra lida.

Entre os estudiosos da área há os que defendem e os que rejeitam a leitura literária na escola apenas como *fruição*. Os que defendem argumentam que a cobrança excessiva em relação às obras lidas tiram o prazer do texto e afastam os alunos cada vez mais da leitura literária. Os que são contra, argumentam que cabe à escola a tarefa de letrar literariamente o aluno e isso só pode ser feito através de leituras direcionadas em que o professor explore

todas as potencialidades do texto, fazendo com que, como diz Cosson (2011) o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido.

Cosson e Paulino (2009) são enfáticos ao afirmarem que a simples fruição do texto não assegura o desenvolvimento do repertório literário do aluno. Na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos.

No entanto, Bulamarque (2006) argumenta ao contrário ao dizer que ao preservar o espaço do encanto e da liberdade inerentes à boa leitura, o professor, sob o manto da aparente gratuidade e desinteresse, transformará o aluno, levando-o à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos. Pennac (1993, p. 121) diz que para o aluno se reconciliar com a leitura é fundamental que o professor não faça cobranças:

Não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas páginas lidas. [...] Não se força uma curiosidade, desperta-se!.

Cosson (2011) contra-argumenta que o professor precisa romper com o círculo da permissividade e exigir que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. A leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Afinal, a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

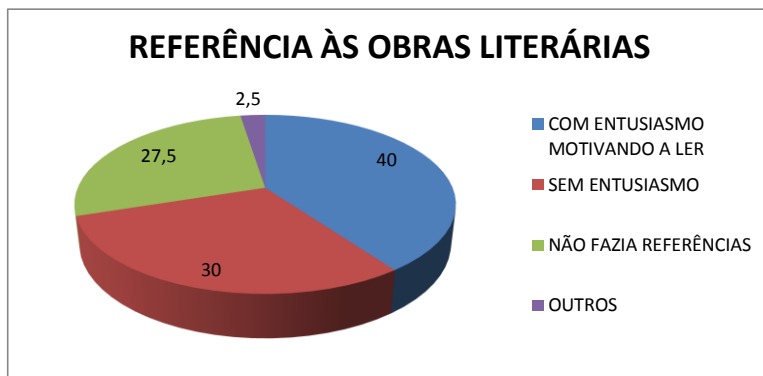
E o próprio Cosson afirma que muitas pessoas dizem que a leitura literária na escola, a chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. No entanto, ele acha ao contrário: a análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-las sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária.

Achamos que o bom senso deve prevalecer sempre. Cabe ao professor, trabalhar com diferentes estratégias de leitura para atingir os objetivos proposto. E entre estas, deve estar a leitura por prazer. Mas não apenas esta. A intervenção sensata do professor é o que pode fazer uma grande diferença na formação do aluno-leitor. Então além de ser importante a

forma como ele, enquanto principal mediador da leitura, trabalhava com os textos literários, importou-nos saber a forma como ele referenciava as obras literárias.

Portanto, na sequência do questionário enfatizamos exatamente o papel do professor no que tange à motivação da leitura, através da seguinte pergunta: Como seu professor costumava fazer referência às obras literárias? Vejamos os resultados no gráfico:

GRÁFICO 06 – REFERÊNCIA ÀS OBRAS LITERÁRIAS



FONTE: Dados da Pesquisa.

O gráfico demonstra que 40% dos professores costumavam motivar os alunos a lerem pela forma entusiasta com que se referiam as obras que liam. É uma porcentagem considerável, porém inferior à soma dos que responderam que os professores não demonstravam qualquer entusiasmo sobre as obras (30%) e os que responderam que os professores nunca faziam referências a livros (27,5%). Dos 2,5% que responderam *outros*, dois alunos disseram que o professor só falava de algum livro quando impelido a isso. E outro aluno informou que seu professor de literatura afirmou que nunca tinha lido uma obra literária, portanto, não tinha como falar de nenhuma delas.

Aqui retomamos uma citação de Barroso (2006) em que ela afirma que nenhum trabalho com a leitura da literatura pode acontecer distanciado do gosto e do prazer que o professor tem em ler. E conclui afirmando que como a linguagem literária trabalha essencialmente com o universo sentimental do leitor, o maior incentivo que o aluno pode receber do professor é o entusiasmo dele ao se referir a uma obra que tenha lido. Poderíamos acrescentar que é o que Daniel Penac (1993) chama de partilhar a felicidade de ler.

Acreditamos que a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários. Até porque como diz Cosson (2011) os livros que o professor lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos do aluno. Portanto, o grande responsável pela formação do gosto pela leitura literária é o professor do Ensino Médio. Vale ressaltar que embora a formação do gosto pela leitura comece na infância, aqui estamos tratando de textos de qualidade estética, ou seja, da palavra enquanto fenômeno artístico. Portanto, diante do exposto não tem como dissociar essa questão de questão seguinte do questionário que é: Você considera que seu professor de literatura tenha influenciado em seu gosto pela leitura literária? Os resultados foram os seguintes:

GRÁFICO 07 – INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NO GOSTO PELA LEITURA LITERÁRIA



FONTE: Dados da Pesquisa.

Considerando que o professor é, ou deveria ser, o principal mediador entre o aluno e a leitura, esse resultado é considerado muito baixo. Apenas 39,7% dos respondentes consideram que o professor do Ensino Médio tenha exercido influência em seu gosto pela leitura literária. Enquanto 60,3% não reconhecem essa influência.

Os resultados inclusive coincidem, com uma pequena variação, com os resultados da pergunta anterior, em que 40% dos respondentes afirmaram que o professor incentivava a ler através de referências entusiásticas sobre as obras literárias. Isso nos leva a inferir que mesmo o professor não exigindo a leitura, mas apenas a elas se referindo com gosto e entusiasmo, já pode influenciar o aluno a ler e consequentemente despertar seu gosto pela leitura. Isso mostra

mais uma vez a importância da mediação do professor para o incentivo à leitura e a formação de leitores.

Esse resultado inclusive está de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011) em que mostra que 45% dos entrevistados disseram que a pessoa que mais o influenciou em seu gosto pela leitura foi o professor. O resultado se refere ao professor de modo geral e não apenas do Ensino Médio como é o nosso caso. Porém chama a atenção porque pela primeira vez o professor aparece como a figura que mais influenciou os leitores, logo acima das mães, que sempre lideraram a função.

Uma das coordenadoras da pesquisa, Zoara Failla (2012), diz que esse resultado se explica pelo investimento dos governos na melhoria das bibliotecas escolares e em formação de professores como mediadores de leitura. No entanto, Teodoro Silva (2012), pesquisador da área de leitura da Universidade de Campinas (UNICAMP), concorda com Failla (2012) apenas em partes. Para ele, realmente há um movimento de conscientização maior dentro da classe do magistério e uma sensibilidade melhor dos governos para a importância de ler, porém, nada disso melhorou o desempenho em leitura até agora, já que todas as pesquisas mostram que os avanços em leitura são diminutos.

Para o pesquisador, se o suposto investimento fosse o motivo dessa mudança na função do professor como incentivador, o retrato da leitura no Brasil hoje seria completamente diferente, já que a própria pesquisa mostra que os brasileiros lêem cada vez menos - a amostra de leitores caiu de 55% em 2007 para 50% em 2011, como já referenciado em páginas anteriores. Para ele o real motivo para o professor ter assumido a função de fazer os jovens pegarem gosto por livros é decorrente de um fenômeno preocupante: da transferência de papéis da família para a escola, que é consequência do movimento dos pais, especialmente das mães, de trabalhar fora de casa e não ter tempo de acompanhar os estudos e incentivar a leitura com os filhos.

Portanto, Silva (2012) atribui esse gosto pela leitura apontado como tendo no professor o maior influenciador, à omissão dos pais que passaram a delegar essa tarefa à escola e não ao aumento de leitura por parte dos professores. Ele se baseia numa pesquisa realizada com 385 professores do estado de São Paulo com professores do projeto *Teia do Saber* (2006), realizada pelo grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) sob sua coordenação e que revelou resultados nada animadores: em relação aos materiais de leituras preferidos pelos professores os livros didáticos apareceram no topo da lista, seguidos

dos textos religiosos que aparecem em hierarquia superior aos textos de literatura, técnico-profissionais e enciclopédias.

Quanto aos gêneros e tipos de escrita, o primeiro lugar coube aos jornais e revistas, o que segundo o pesquisador pode indicar um hábito maior de frequência aos textos da mídia, ao invés de textos científicos e literários, que seria de esperar de profissionais cuja responsabilidade é promover o conhecimento e transmitir a herança cultural (o saber universal sistematizado) junto às novas gerações.

Esse resultado também é confirmado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), ressaltando que esta pesquisa se refere aos leitores em geral e não apenas aos professores como a pesquisa citada acima. Quanto aos materiais mais lidos o resultado foi hierarquicamente: revistas (53%), jornais (48%) e em terceiro lugar livros indicados pela escola com 47%. Dos quais 30% didáticos e apenas 17% de Literatura. Como se vê o gosto dos professores coincide com o gosto dos leitores em geral. E nesse quadro é preocupante o baixo número de leituras literárias indicadas pela escola, o que reflete a falta desse tipo de leitura pelo professor.

Sobre isso Silva (2009) afirma que o fortalecimento da docência como profissão envolve, irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura. Por dever de ofício e por expectativa social, o professor tem na leitura, além de instrumento e de prática, uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura. E conclui:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma ‘forma de ser e de existir’. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode e nem se deve desatar (SILVA, 2009, p. 23).

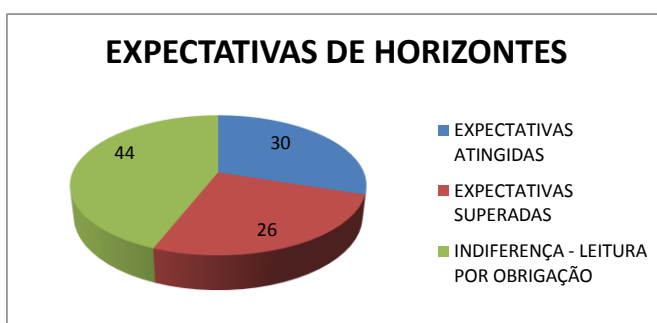
E continua afirmando que o retrato do professor-leitor é, sem dúvida, de muita amargura, considerando a necessidade de projetar aos estudantes o entusiasmo pela escrita através do testemunho concreto (vivido) com a mesma em diferentes etapas de sua vida. Portanto, considerando as ideias do pesquisador acima e os resultados da nossa pesquisa sobre

a influência do professor no gosto pela leitura, a responsabilidade da escola aumenta ainda mais já que ela é a maior responsável por esse papel.

Sobre o horizonte de expectativas dos alunos em relação às obras lidas no Ensino Médio, fizemos o questionamento a seguir: Dos livros que você leu no Ensino Médio, por exigência ou indicação do professor, você considera? Obtivemos o seguinte resultado: 58% afirmaram que não liam no Ensino Médio, enquanto 24% responderam que tiveram suas expectativas atingidas ou superadas, e 18% confirmaram que eram indiferentes já que lia somente por obrigação.

Como o que nos interessa nessa questão é a expectativa de leituras, iremos excetuar os 58% de alunos que responderam que não liam no Ensino Médio e focar nossa análise nos que responderam as demais alternativas. Portanto, chegamos ao seguinte quadro:

GRÁFICO 08 – EXPECTATIVAS DE HORIZONTES (%)



FONTE: Dados da Pesquisa.

Baseado nos 50 alunos que afirmaram terem lidos no Ensino Médio 56% afirmaram ter suas expectativas atingidas ou superadas. Enquanto 44% se declararam indiferente já que a leitura era feita por obrigação. Esse resultado chama a atenção pra uma questão: que tipos de leitura os professores estão exigindo ou indicados para os alunos? E como os professores estão mediando essas leituras?

Esse, portanto, é um ponto importante a considerar diante do resultado apresentado. Ou seja, como o professor está concebendo as relações do leitor com o texto artístico. Se ele coloca o texto como algo que dialoga com o leitor ou se, como diz Aguiar (2003) coloca o livro num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma. Para a autora o ato de ler ocorre como um movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura

esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos. É dessa forma, segundo a autora, que o professor precisa conceber a leitura para que ela faça sentido para o aluno. Ele precisa respeitar as possíveis leituras que o texto permite, já que a obra literária é simbólica e permite leituras plurais, dando-se a interpretação sempre de um modo novo, de acordo com o horizonte de expectativas do leitor.

Portanto, com base na estética da recepção, já falado anteriormente, Aguiar (2006) diz que é preciso apostar na atividade do leitor, atribuindo-lhe um papel criativo no trânsito literário. Uma das maneiras de fazer isso é através do emprego do método recepcional, já que nele o professor escolhe as leituras a serem feitas baseadas no horizonte de expectativas do aluno. “Esse horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura” (AGUIAR, 2006, p. 35).

Essa metodologia de leitura, como já vista anteriormente, é composto por cinco etapas: a determinação, o atendimento, a ruptura, o questionamento e a consequente ampliação do horizonte de expectativas do aluno. Isso é possível propiciando leituras que partam do universo conhecido do aluno, até chegar à leituras mais complexas, em que ele tenha suas expectativas de horizontes superadas. A partir daí o aluno terá seu horizonte de expectativas expandido e a literatura terá cumprido seu papel de emancipadora do leitor.

Aqui entra outra questão: a leitura por obrigação. Foi muito alto o índice dos alunos que responderam ser indiferentes à leitura (44%), já que liam por obrigação. E mais uma vez vem a pergunta: que tipos de leituras estão sendo trabalhadas na escola?

É sabido que muitos professores ainda se mantêm presos ao cânone literário, passando leituras que não despertam o interesse dos alunos e resultando no que Graça Paulino (1997) chamou de uma *quase leitura*, ou seja, uma situação artificial, em que a leitura de determinada obra é imposta ao aluno para que ele leia e depois seja avaliado. A leitura se concretiza sob o controle do professor, negando ao aluno uma participação efetiva no processo. A leitura oferecida e cobrada pela escola, além de não corresponder aos anseios dos alunos, compromete seu envolvimento com a leitura.

Porém, precisamos refletir se é a leitura oferecida que não corresponde aos anseios dos alunos ou se é a forma como ela está sendo oferecida que não consegue atingir a expectativa do aluno. Tentando resolver essa situação, muitos professores abandonam o cânone literário e vão para o outro extremo. Ou seja, sem ter uma metodologia clara de como

trabalhar a leitura literária e na ânsia de ver o aluno se interessar pela leitura, oferece leituras rasas ou a chamada leitura de entretenimento.

Silva (2009) diz que já se percebe em algumas escolas o predomínio dos romances “água com açúcar”, próprios da sociedade de consumo e, por isso mesmo, apresentando temáticas socialmente inócuas. Em conformidade com o autor citado, Chiaretto (2005) diz que esses textos são predominantemente em formas de diálogos, com história de ação e de mistério baseadas em tramas novelescas e maniqueístas sem nenhuma densidade significativa. Os temas sociais, por seu lado, perdem seu valor ideológico, e são vistos na maioria das vezes de forma segmentada e caricatural, com dramas calculados e de fácil resolução. São livros impostos como mercadoria descartável, fabricados por editoras de acordo com a motivação (ou a moda) dominante do momento. Esse também é o pensamento de Guimarães e Alexandre (2011) que dizem:

Compreendemos que, quando são oferecidas leituras literárias rasas e sem direcionamento, estamos negando ao aluno o aprofundamento na cultura, na arte e na tradição, uma realidade que, devido ao conformismo ou à pequenez das informações trazidas pelos livros didáticos, acostumou-se a desconsiderar (GUIMARÃES; ALEXANDRE, 2011, p. 201).

Isso é constatado na Pesquisa já citada Retratos da Leitura no Brasil (2011) que entre os respondentes considerados leitores (os que leram inteiro, ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses) em relação à pergunta sobre o último livro que leu ou que estava lendo naquele momento, as respostas apontaram os oito mais citados em ordem crescente: A Bíblia, Ágape, A Cabana, Crepúsculo, Violetas na Janela, O Caçador de Pipas, O Pequeno Príncipe e Amanhecer.

Chiaretto (2005) diz que nota-se a democratização da leitura pela banalização, em vez da indispensável socialização do literário. Veem-se livros que não promovem o letramento literário sob o ponto de vista de que não se preocupam em possibilitar uma comunicação realmente ativa – e transformadora – tendo em vista a história pessoal e social do leitor.

Portanto, o autor chama a atenção para a necessidade de enaltecer os bons livros, ou melhor, os livros que corroboram uma noção de literatura como convite ao prazer, ao mesmo tempo em que convida a pensar consoante uma inter-relação texto/leitor que seja realmente produtiva, instrutiva e crítica.

Segundo Cosson (2011), essas duas linhas de pensamento prevalecem dentro das escolas. Em uma direção, há os que acham que o importante é que o aluno leia, não

importando bem o que, pois a literatura é viagem, ou seja, mera fruição. E por essa razão abandonam a leitura de obras antes consideradas fundamentais: as obras do cânone. Os defensores dessas ideias argumentam que a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há porque insistir na leitura de textos literários.

Na outra direção, há aqueles que ignoram as discussões recentes e mantêm o cânone incólume e acreditam que não se pode pensar em letramento literário abandonando esse legado que guarda parte da nossa identidade cultural e sem o qual não há como atingir a maturidade do leitor.

No entanto, o que Cosson (2011) defende é que aceitar a existência do cânone como herança cultural e que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias, assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. Por isso ele diz que a literatura precisaria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros que estabelecem relações dinâmicas entre si. E, portanto, a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. E conclui dizendo que se deve fazer a distinção entre contemporâneo e atual.

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida. O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não (COSSON, 2011, p. 35).

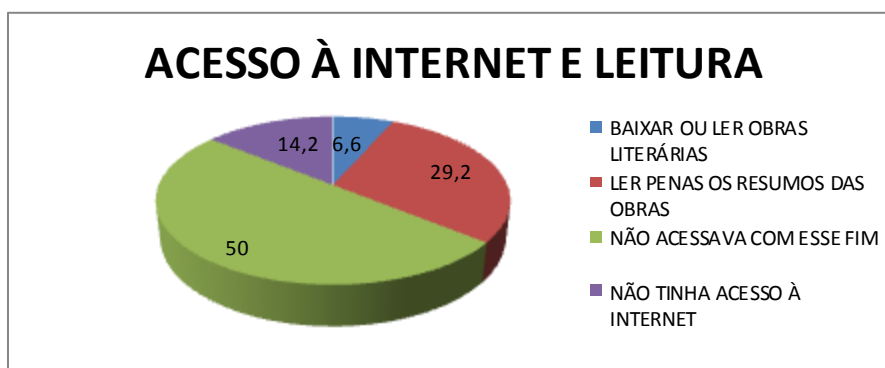
Portanto, o que o autor propõe é combinar esse dois critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto o professor não pode desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim, em sua atualidade.

Diante dessas discussões pensamos que o que o professor precisa é diante de qualquer leitura, primeiro despertar no aluno a vontade de ler, seja utilizando o método recepcional, seja adotando o cânone ou as obras contemporâneas. O que não pode é instituir a

leitura como uma obrigação, já que além de não ser proveitosa afasta mais ainda o aluno de ser um futuro leitor.

Passamos então a questionar sobre a relação dos alunos com as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) em relação à leitura literária. Em relação à leitura, quando acessava a internet você costumava:

GRÁFICO 09 – ACESSO À INTERNET E LEITURA (%)



FONTE: Dados da Pesquisa.

Pelos resultados apresentados, em relação às novas TIC's o interesse dos alunos em utilizá-las direcionada à leitura é muito pouco, já que apenas 6,6% disseram acessar a internet para baixar ou ler obras literárias, enquanto 29,2% afirmaram ler apenas o resumo das obras. Já 50% sequer acessavam a internet com esse fim e 17% não tinham acesso ainda a essa tecnologia.

Essa estatística também é confirmada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011) que mostra que 58% utilizam a internet como recreação ou entretenimento e apenas 7% utilizam para ler ou baixar livros.

A escola, portanto, precisa utilizar as novas tecnologias como aliadas já que elas estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas. Até porque o acesso à internet por si só, não garante ao aluno que ele esteja adquirindo conhecimento, em qualquer que seja a área. É papel do professor direcionar o olhar do aluno para aquilo que possa contribuir para o seu crescimento enquanto aprendiz e enquanto ser humano. Até porque como diz Barroso (2006) o conhecimento proposto pelas novas tecnologias da informação é, quase sempre, superficial e tem por finalidade, na maioria das vezes, fazer a pessoa acreditar que sabe, que é informado e que participa da vida e das decisões do mundo e conclui dizendo que o excesso de informações fragmentadas e rasas, em vez de ação levam ao senso comum e à paralisia.

É papel da escola direcionar os alunos para a utilização das novas tecnologias porém com objetivos claros e viáveis, visando a utilização destas, como um suporte pedagógico com fins a melhorar a aprendizagem. A escola precisa compreender que a utilização desse suporte abre possibilidades, não apenas ao acesso da informação, mas também, quando aliada a uma prática pedagógica transformadora, aos conhecimentos tão necessários na contemporaneidade. Mas para isso é necessário que a escola repense sua prática pedagógica, principalmente quanto ao ensino da Literatura, até porque, como afirma Demo (1993) a possibilidade de inovação científica e tecnológica demanda mudanças nos paradigmas educacionais, necessitando que os profissionais percebam a urgência de reformular as mentalidades. Ou a escola faz isso ou corre o risco de perder cada vez mais espaço para as novas TIC's na sua missão de formar cidadãos leitores e conscientes.

Na penúltima pergunta desse segmento da pesquisa perguntamos as razões que levaram os alunos respondentes a escolherem o curso de letras. Achemos essa pergunta pertinente já que, apesar de muitos não seguirem a carreira de magistério, uma parte deles serão com certeza os futuros professores de literatura. Chamou-nos a atenção o fato de apenas 31,2% afirmarem ter escolhido o curso de Letras pela área de Literatura.

Esperamos que esses sejam os professores de literatura que façam a diferença na formação de futuros leitores. Pois são deles que, pelos resultados apresentados na nossa pesquisa, o sistema de ensino se encontra tão carente.

Essa última pergunta, trata da avaliação do Ensino da Literatura no ensino médio pelos alunos do oitavo semestre, num total de 44 respondentes. Como já explicitado, consideramos apenas as respostas desses alunos por acreditar que eles estejam aptos a realizar uma avaliação mais consistente do ensino da literatura, nesse momento em que já estão preparados para serem eles os futuros professores de literatura no Ensino Médio.

Após exaustiva análise das respostas, optamos por categorizá-las e agrupá-las em três blocos, de acordo com a avaliação realizada por eles: positiva, negativa ou regular.

TABELA 01 – AVALIAÇÃO DO ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS DO VIII SEMESTRE

POSITIVO		NEGATIVO		REGULAR	
BOM	(03)	LIMITADO	(01)	DEIXA A DESEJAR	(06)
BEM REPASSADA	(01)	PRECÁRIO	(02)	REGULAR	(01)
IDEAL	(01)	FALHO	(01)	RAZOÁVEL	(02)
BEM APROVEITADO	(01)	RUIM	(02)		
		PÉSSIMO	(03)		
		MUITO RUIM	(01)		
		CANSATIVO	(01)		
		SEM PROVEITO	(01)		
		FRACO	(02)		
		SUPERFICIAL	(02)		
		DEPRIMENTE	(01)		
		DESSINTERESSANTE	(01)		
		NÃO FORMA LEITORES	(01)		
		SÓ GRAMÁTICA	(01)		
SUBTOTAL:	06	SUBTOTAL:	20	SUBTOTAL:	09
TOTAL					35

Fonte: Dados da Pesquisa.

As respostas de nove alunos não se enquadraram em nenhuma das categorias acima, já que em vez de avaliar, eles preferiram apontar o que seria necessário para um ensino adequado. As respostas ficaram assim elencadas: *precisaria de maior dedicação por parte do professor* (01), *deveria trabalhar com a leitura de textos literários* (06), *precisaria de mais senso crítico* (01) e um aluno que declara que *apesar do ensino da literatura não ter sido bom, foi o suficiente para despertar seu gosto pela leitura e motivá-lo a escolher o curso de letras* (01).

Portanto, pelo resultado acima percebemos que na concepção dos alunos que estão prestes a concluir o curso de letras, a avaliação dos estudos literários no Ensino Médio é bastante negativa. Tendo 45, 5% avaliado dessa forma, utilizando termos que variam de *fraco* a *deprimente*. Apenas 13,70% avaliaram o ensino como positivo, no entanto, com termos como *bem aproveitado*, *bem repassada* e *bom*. Tendo apenas 01 aluno respondido o ensino como sendo o ideal. Já 20,4% avaliaram como regular e 20,4% apontaram o que o ensino precisaria para ser mais eficaz. E entre eles um que ressalta que apesar de não ter sido bom, ajudou-o a desenvolver o gosto pela leitura.

Diante desse resultado crítico se faz necessário repensar o ensino da literatura e talvez todo o Ensino Médio. Até porque na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2011), enquanto o Ensino Fundamental superou as metas propostas

pelo Ministério da Educação para 2011, o Ensino Médio apenas atingiu a meta projetada (INEP, 2012).

Vale ressaltar que a meta em 2011 de 4,6 para os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 5ª séries) e de 3,9 para os estudantes dos anos finais (6ª ao 9º ano) já haviam sido atingidas desde 2009. Em 2011 ficaram respectivamente com as notas 5,0 e 4,1.

Já no Ensino Médio a meta era de 3,7 e foi essa a nota alcançada. O que na realidade já mostra um avanço, mas se comparado ao ensino fundamental os alunos do Ensino Médio tiveram o pior desempenho e estão crescendo num ritmo muito mais lento. Ou seja, a melhoria no Ensino Fundamental não tem se refletido no Ensino Médio.

O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, que avalia o desempenho de estudantes em língua portuguesa e matemática no final dos ciclos do ensino fundamental, de 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano), e no terceiro ano do Ensino Médio.

Não se pode esquecer que o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios. Seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo, pelas exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação, seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o fato é que a expansão do ensino médio é inegável. E o poder público precisa oferecer um ensino em consonância com a chama ‘sociedade do conhecimento’ em que este passa a ser considerado a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica na sociedade contemporânea.

Isso se faz mais necessário ainda, agora que o Ensino Médio é etapa conclusiva da educação básica e tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno (LDB, 1996). E se a filosofia básica da reforma dessa etapa do ensino é preparar para a vida e aprimoramento do educando como pessoa humana, mais do que nunca se faz urgente pensar sobre o andamento do atual Ensino Médio e dentro dele o ensino da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do trabalho com as respostas que nos propusemos e outras tantas inquietações suscitadas ao longo da pesquisa. O que nos propusemos foi fazer alguns questionamentos, que julgamos necessários, sobre a importância da leitura literária e a relevância dessa prática no processo de letramento literário do aluno. Essas discussões geraram outras indagações que também se fazem igualmente pertinentes e necessárias. No entanto, razões de ordem práticas nos impelem à conclusão do que nos propusemos realizar.

Iniciamos nosso estudo procurando contextualizar o atual Ensino Médio no bojo da reforma operada pela LDBEN em 1996. No entanto, achamos necessário fazer uma retrospectiva desse ensino desde o início do nosso processo educativo ainda no período colonial para entendermos as raízes históricas do ensino centrado na historiografia literária.

Quanto à reformulação do Ensino Médio, no que se refere ao ensino da literatura, vimos que os PCNEM, assim como seus documentos complementares, que deveriam dar orientações teóricas e metodológicas aos professores, terminaram não instituindo novas práticas pedagógicas, pelo grau de generalização e hermetismo com que trataram os estudos literários. E o resultado é até hoje um ensino baseado apenas na cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores. Vimos a importância da experiência leitora do professor para a formação de alunos leitores e concluímos que esse tipo de ensino predominante até hoje, não é suficiente para letrar literariamente o aluno.

Vimos também a importância da escola interagir com as novas tecnologias direcionando-as para um ensino mais dinâmico e proveitoso e a sugestão do método recepcional proposto por Bordini e Aguiar como uma forma de propiciar o contato efetivo com o texto e assim despertar o hábito e o prazer pela leitura literária. No entanto, enfatizamos que qualquer que seja a opção metodológica de ensino, ela deve estar comprometida com a formação de leitores competentes.

Tendo como norte os princípios apresentados e a partir das constatações acima e das hipóteses previamente levantadas, procuramos responder a questão que motivou nosso estudo: qual a percepção do ensino da literatura na perspectiva de alunos egressos do ensino médio? A partir das análises efetuadas por meio dos dados coletados, chegamos a alguns resultados que comentaremos a seguir.

Devido ao rebaixamento salarial e à perda de prestígio dos professores, o público que hoje procura as licenciaturas pertencem às camadas sociais menos favorecidas, o que explica a maioria dos respondentes da pesquisa serem de escolas públicas. Nos últimos tempos com a expansão do ensino superior no Brasil tanto na esfera pública como privada, houve uma migração dos alunos da rede particular e dos melhores alunos da rede pública para os cursos de *status*, ficando as licenciaturas relegadas àqueles que ou não têm condições financeira de pagar um curso de graduação particular ou não se acham com capacidade de serem aprovados em um curso mais concorrido nas universidades públicas. Ou seja, são alunos vindos de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e poucas referências culturais. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2010) o curso de licenciatura em Letras, que nos interessa de modo especial, ocupa o 93º lugar na relação candidato/vaga na média das universidades brasileiras. Como no nosso caso, o foco é o ensino da literatura, achamos que essa pouca atratividade pela docência, no caso específico, pelo curso de Letras, tem impactos negativos sobre a qualidade do ensino. Os resultados das pesquisas mencionadas ao longo do trabalho e da nossa em especial já pode ser um indício desse contexto. Cabe às autoridades tornar a carreira docente mais atrativa e às universidades garantir uma boa formação que potencialize as qualidades produtivas desses alunos que serão os futuros professores de Literatura.

Quanto à questão do ensino, objeto central de nossos questionamentos, concluímos que os alunos apesar de terem aulas de literatura, a prática dos professores ainda continua centrada num ensino de caráter historicista. Ou seja, um ensino centrado nos estilos de época, contexto histórico e relação de autores e obras ancorados numa linha do tempo. Enfim, não há o contato direto com o texto literário. E quando isso acontece é uma leitura fragmentada de textos escolhidos apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado. Enfim, o objeto central das aulas de literatura deixa de ser o texto literário e passa a ser um discurso didático sobre a literatura. E a leitura de obras, quando é cobrada, na maioria das vezes ainda é através de métodos tradicionais como avaliações e fichas de leitura e não como objeto básico para a construção de conhecimentos da literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura nessa modalidade de texto. Portanto, concluímos que mesmo após a reforma do Ensino Médio não houve mudança substancial nas práticas dos professores, dando a parecer que estas ocorreram apenas no discurso e na aparência, o que reafirma os dados negativos obtidos.

Isso se evidencia inclusive, nos resultados sobre o papel do professor enquanto mediador entre o aluno e a leitura. A maioria dos discentes não reconheceu que o professor tenha exercido influência no gosto pela leitura literária. Também nos chamou a atenção a importância da experiência leitora do professor nesse processo. Pois mesmo quando ele não cobrou a leitura de obras, a referência a estas, feita com entusiasmo e prazer, foi apontado como um fator de incentivo para fazer o aluno ler, aproximando-o do universo da literatura.

Portanto, na concepção dos graduandos de Letras da Universidade Regional do Cariri, o ensino da literatura recebido por eles no ensino médio, foi avaliado pela maioria como precário e superficial, já que o texto literário que deveria ser o centro das práticas pedagógicas do professor em sala, assume um papel periférico precisando ser revisto no seu papel de formar leitores críticos.

Concluimos que o ensino de literatura não tem alcançado seu objetivo essencial de formar leitores competentes de textos literários e consolidar hábitos de leitura, o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino de literatura na disciplina Língua Portuguesa.

Um dos caminhos que visualizamos para um ensino mais produtivo com a leitura literária é a utilização do Método Recepcional desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, baseado na estética da recepção e já explicado no capítulo I, item 3.1 desse trabalho. Essa metodologia de leitura proposta pelas autoras acima se fundamenta na atitude participativa do aluno já que trabalha com seus horizontes de expectativas. Dessa forma o professor deve trabalhar com temas e linguagem que o aluno domina, introduzindo, gradativamente, obras mais complexas, para que o aluno amplie esses horizontes de expectativas por meio de diferentes tipos de textos literários com níveis estéticos diferenciados.

Podemos citar como exemplo, o trabalho com o texto poético. O professor pode começar fazendo uma abordagem literária de letras musicais, sempre observando o uso poético da linguagem. Pode se fazer a comparação entre letras musicais mais elaboradas e letras meramente comerciais, chamando os estudantes a refletir sobre a diferença da linguagem utilizada entre elas e a partir daí já introduzir textos poéticos de várias estéticas e estilos (pode-se aí escolher um critério de seleção - um poeta conhecido, um tema que interesse o público leitor, características estéticas, paráfrases e paródias de algum texto famoso, intertextualidades...) com a função de ampliar o horizonte de expectativa do jovem.

Feita esta trajetória, ou no decorrer dela, já pode trabalhar com a questão de gênero, figuras de linguagem etc.

Em relação ao trabalho com a prosa, pode-se começar pela crônica, por ser um texto curto, informal e de fácil acesso e muitas vezes portadora de uma dose de humor. Há também o caráter da proximidade, já que a crônica trata de assuntos do cotidiano, além de haver um imenso número delas publicado na internet.

Feita a aproximação com o texto literário em forma narrativa através das crônicas, pode-se introduzir o conto. A leitura de contos é de extrema relevância, pois ele possui elementos e características formais que estão também presentes em narrativas mais extensas como, por exemplo, a novela e o romance. Se os estudantes adquirirem a competência de leitura do conto, acredita-se que a leitura de narrativas mais longas será facilitada. O trabalho com essas narrativas já amplia o campo de análise, em termos de quantidade e complexidade. Para ilustrar e aproximar essas narrativas aos estudantes talvez seja válido compará-las com episódios de série televisiva, com filmes ou mesmo aos enredos das telenovelas.

Inevitavelmente, vem a pergunta: mas como fica o estudo dos períodos literários nessa nova proposta de abordagem do ensino da literatura? O professor, à medida, que for trabalhando com a ampliação de horizonte de expectativa do aluno, já pode ir introduzindo a questão dos estilos literários, mas sem a preocupação com a ordem cronológica. Então, no final de cada semestre separa um tempo para fazer um apanhado geral desses períodos com fins de sistematização e com vistas ao vestibular. Todo o arsenal construído durante o contato efetivo com textos literários servirá para a melhor compreensão e reconhecimento das denominadas Escolas Literárias, bem como de suas obras representativas.

No entanto, à guisa de conclusão, é importante ressaltar que o texto literário, mesmo em confronto com outras formas de arte, deve ser sempre o objeto principal das aulas de literatura, pois além de proporcionar a experiência estética, estimula o desenvolvimento da criticidade, por meio de seu caráter dialógico, o que leva o aluno à reflexão. Só assim podemos falar numa escolarização adequada da literatura, aquela que conduza a uma prática de leitura literária efetiva e consequentemente ao letramento literário. Para isso é necessário que o professor de literatura esteja consciente de seu papel como mediador da leitura já que é ele que conduz a literatura na vida do educando, estando em suas mãos a possibilidade de conduzi-la de acordo com a velha periodização da história literária ou transformá-la em uma experiência singular, fazendo o aluno experimentar a magia e a força humanizadora da leitura literária. Até porque, como diz Todorov (2009), sendo o objeto da literatura a própria

condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.

Reassumimos nossa ideia de que a escola deve assumir seu papel de mediadora entre a leitura e a escola ou todos os programas de incentivos da leitura não serão suficientes para *fazer do Brasil um país de leitores*. E reafirmamos a importância da literatura citando Lehay-Dios (2000, p. 273): “A literatura é a única matéria que pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, como um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais”.

Acreditamos que os objetivos a que nos propomos foram alcançados, porém dada a importância que a leitura assume nesse contexto de globalização e competitividade, mais do que nunca é preciso que esse seja um tema debatido, pesquisado e estudado para que a escola possa rever seu papel de formar leitores, letrando literariamente o aluno, já que esse trabalho é apenas uma contribuição que esperamos ser válida para a continuidade e o desenvolvimento de pesquisas que envolvam os estudos literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- _____. NBR 6028: informação e documentação: resumo: procedimentos. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- AGUIAR, Flávio (org.). Antonio Cândido: pensamento e militância. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A.M. [et al.]. (org.). Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (orgs.). Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica/ANEP, 2006.
- AVERBUCK, Lúcia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6. ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UnB, 1996.
- BARROSO, M.V. A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Programa de Pós-Graduação em Literatura/Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <www.repositorio.bce.unb.br>. Acesso em: 13 maio 2012.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. In.: Pedagogia em foco. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

- BELMIRO, Célia Abicalil [et al.]. Imagens e práticas intertextuais em processos educativos. In: PAIVA, Aparecida [et al.] (org.) **Literatura e letramento: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 35. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. Os estudos literários na era dos extremos. In: AGUIAR, Flávio. **Antonio Cândido: pensamento e militância**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Humanistas/ FFLCH/USP, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/ SEMTEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **PCN + Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ANEP, 2006.
- CAMPOS, A.J.M. de. **Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica: desafios e perspectivas**. 2001. 248f. Tese (Doutorado). São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Universidade Estadual Paulista, 2006. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 12 maio 2012.
- CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**, v. 24, n. 9. São Paulo, 1972.
- _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CASSAVIA, G.M.L. **O ensino da literatura no Brasil**: um histórico. 1981. 79f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1981. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jan. 2012.
- CEREJA, W.R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível em: < www.emdialogo.uff.br.> Acesso em: 24 de jun. de 2012.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil Ltda., 1996.
- CESILA, Juliana da S. O ensino de literatura no ensino médio: uma tentativa de aliar o conhecimento ao prazer da leitura. In: **Congresso de Leitura no Brasil**. Campinas: Caderno de Atividades e Resumos/Universidade de Campinas, 2009. Disponível em: <[www.fc.unicamp](http://www.fc.unicamp.br)>. Acesso em: 13 ago. 2012.
- CHIARETO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna e progresso. In: PAIVA, Aparecida [et al.]. (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suporte e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica/ANEP, 2006.
- CORRÊA. Hércules T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida [et al.]. (org.). **Literatura e letramento**: espaços suporte e interfaces – o jogo do livro. São Paulo: Autêntica, 2005.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSSING, Tânia (orgs.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (p. 61-79).
- _____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.
- DANTAS, José Maria de Souza. **Didática da literatura**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- DUARTE, Márcia Nunes; WERNECK, Leonor. A literatura e o ensino de leitura para o público juvenil. In: **Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 10., 2005. Rio de Janeiro: Anais... Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/Cad>>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- FAILA, Zoara. O novo formador. In: **Revista educação**, ed. 181. São Paulo: maio 2012.

- FERREIRA, A.B.H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREDERICO, E.Y.; OSAKABE, H. Literatura. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. (p. 60-82).
- FREITAS, Maria Teresa de A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, Aparecida [et al.]. (org.). **Literatura e letramento: espaços, suporte e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/FUNDAÇÃO VÍTOR CIVITA. **A atratividade da carreira docente no Brasil: estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FCC/FVC, 2009. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 07 set. 2012.
- FUNDAÇÃO ITAÚ CULTURAL. **Programa leia para uma criança**. São Paulo: 2011. Disponível em: <www.itaucultural.org.br/index.cfm>. Acesso em: 02 ago. 2012.
- GATTI, B.A. [et al.]. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: **Estudos e pesquisas educacionais**, v. 1, n. 1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2010.
- _____.; NUNES, M.M.R. (coords.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOLDSTEIN, Norma S. Antonio Cândido e a literatura na escola. In: AGUIAR, Flávio. **Antonio Cândido: pensamento e militância**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999.
- GUIMARÃES, Maria S.B.; ALEXANDRE, Sueli de F. Leitura e ensino de literatura na escola: planejamento e motivação. In: **REVELLI** (Revista de Educação, Linguagem e Literatura), v. 3, n. 1, p. 196-204. Inhumas: UEG, mar. 2011. Disponível em: <www.ueg.inhumas.com/revelli>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. 2010. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 de julho de 2013.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais**. 2012. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br > Acesso em: 15 julho de 2012.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011.

- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAIJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSSING, Tânia (orgs.) **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.
- _____.; LAGE, Claudia. **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas: Papirus, 2001.
- LODI, L.H. Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação na era da eletrônica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATOS, Maria Afonsina; SANTOS, Nayara R.P. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica da UESB/Campus de Jequié. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica/ANEP, 2006.
- MOISÉS, A.F. de Azevedo; MURASSE, C. Midori. **O ensino secundário na segunda metade do século XIX**: Colégio Pedro II. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- MORAES, Vinicius de. **Para Viver um grande amor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NAGATA, A.A. **Ensino de literatura**: formação, reflexão e prática. 2010. 243f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <www.unicamp.br/biblioteca_digital>. Acesso em: 21 nov. 2011.
- OLIVEIRA, Marcos Marques. Origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. In.: **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 12, n. 45, p. 945-958. Rio de Janeiro: out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

- OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Resultado do PISA 2010** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: <www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- PAULI, Astuko M. **Partilhando experiências**: quebrando armadilhas. Paraná: Fundação Araucária, 2007. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2012.
- PAULINO, Maria das Graças Paulino Rodrigues. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. In: **Presença pedagógica**, v. 3, n. 16. Belo Horizonte: Dimensão, jul/ago., 1997.
- PENAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PINHEIRO, Alessandra S. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, Aldair V. [et al.]. (org.). **Leitura e escrita na América Latina**: teoria e prática de letramento(s). Dourados: UFGD, 2011.
- _____. Pela promoção do ensino de literatura: uma política para o professor leitor. In: **Pesquisas em discurso pedagógico**, v. 6, n. 1, p. 05-18. Rio de Janeiro: 2009.
- RAZZINI, M. de P.G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 428f. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document>>. Acesso em: 11 dez. 2011.
- RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ROJO, Roxane H.R.; LOPES, Luiz P.M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROSSETO, Robson. A estética da recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. In: **Encontro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Continuada**, 1., 2010. Curitiba: Anais.../Faculdade de Artes do Paraná, 2010. Disponível em: <www.fap.pr.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; ROSSING, Tânia (orgs.). **Escola e literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- _____. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos [et al.]. **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.
- _____. O novo formador. In: **Revista educação**, ed. 181. São Paulo: maio 2012.

- _____. Uma caracterização das práticas de leitura e escrita entre os professores do projeto Teia do saber. In: **Relatório de pesquisa**. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <[www.leituracratica.com.br/teia do saber](http://www.leituracratica.com.br/teia%20do%20saber)>. Acesso em: 02 set. 2012.
- SILVA, Rosa Amélia P. Ao leitor: leitura e muito prazer. In: **Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, I, 2009. Anais do SILEL, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt>. Acesso em: 21 ago. 2012.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M. [et al.]. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.
- _____. Que professor de português queremos formar? In.: **Revista Movimento**, n. 3, p. 149-155, 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil>>. Acesso em: 02 fev. 2012.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VIANNA, Anísio. Letramento literário. In: **Literatura e adjacências**. Disponível em: <www.musara.com.br>. Acesso em: 12 set. 2012.
- ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSSING, Tânia. (org.). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- _____. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- _____.; ROSSING, Tânia (orgs.). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- _____.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). Literatura e pedagogia. In: **Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Confrontos).
- ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. In: **Jornada do Histedbr**, 5, 2005. Sorocaba: UNISO, 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/index.html>>. Acesso em: 24 jan. 2012.
- WALTI, Ivete Lara C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy A.M. [et al.]. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I
CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Sr. Chefe de Departamento de Línguas e Literaturas da URCA

Crato (CE), 10 de maio de 2012

Eu, Antonia Sergiana Tavares de Oliveira, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, venho solicitar desse Departamento autorização para realizar a pesquisa referente ao trabalho de dissertação junto aos alunos do curso de Letras dessa instituição. Informo que o trabalho de pesquisa tem como tema: ENSINO DE LITERATURA: UM QUESTIONAMENTO NECESSÁRIO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO, cujo objetivo é avaliar o ensino da Literatura no Ensino Médio, considerando o caráter formativo e emancipatório da leitura literária.

Nessa etapa, objetivamos obter dados sobre a prática pedagógica dos professores de literatura na perspectiva de alunos egressos do Ensino Médio que atualmente cursam letras, por que acreditamos que por já terem concluído o Ensino Médio e estarem cursando uma área afim eles estejam mais aptos a avaliarem o ensino da literatura que receberam.

Dessa forma, gostaria de solicitar permissão desse departamento para aplicar o questionário, especificamente aos alunos do primeiro e oitavo semestre do referido curso, ressaltando que a participação dos mesmos será voluntária e que eles terão garantido o anonimato de suas respostas.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.
Espero contar com a sua colaboração e agradeço antecipadamente.

Antonia Sergiana Tavares de Oliveira

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA (ULHT)
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
TEMA DA PESQUISA – ENSINO DE LITERATURA: UM QUESTIONAMENTO
NECESSÁRIO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

1. Você cursou o Ensino Médio em:

- ☐ Escola pública
- ☐ Escola privada
- ☐ Parte na escola privada e parte na escola pública

2. Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

3. Qual a sua faixa etária?

- ☐ Entre 17 e 20 anos
- ☐ Entre 21 e 24 anos
- ☐ Entre 25 e 28 anos
- ☐ Entre 29 e 32 anos
- ☐ Outro. _____

4. Em que cidade você cursou o Ensino Médio?

Resp.: _____

5. Qual sua renda familiar mensal?

- ☐ Menos de um salário mínimo
- ☐ Entre 01 e 03 salários mínimos
- ☐ Entre 04 e 06 salários mínimos
- ☐ Entre 07 e 10 salários mínimos
- ☐ Mais de 10 salários mínimos

6. No atual currículo o ensino de Literatura está inserido na disciplina de Língua Portuguesa.
Qual a frequência com que o professor ministrava aulas de Literatura?

- ☐ Uma a duas vezes por semana
- ☐ Três a quatro vezes por semana
- ☐ Uma vez por mês
- ☐ Duas vezes por mês
- ☐ Só esporadicamente com o objetivo de fazer avaliações
- ☐ O professor não ministrava aulas de Literatura

7. Quantos livros você leu no Ensino Médio por exigência ou indicação do professor?

- () Um
- () Dois
- () Três
- () Quatro
- () Cinco
- () Mais. Quantos? _____
- () Nenhum

8. O que você estudava nas aulas de Literatura do Ensino Médio:

- () Os estilos de época, contexto histórico, e relação dos principais autores e obras do período.
- () Os estilos de época, contexto histórico e leitura de obras literárias.
- () Outros. Qual? _____

9. Se seu professor exigia leitura de obras literárias no Ensino Médio, responda a pergunta seguinte. Caso contrário, vá para a próxima questão.

Como o professor trabalhava os livros dos quais exigia a leitura?

- () Através de trabalhos individuais ou em grupos sobre a obra lida.
- () Através de fichas de leituras.
- () Através de avaliações tradicionais com perguntas sobre a obra.
- () O professor pedia para ler, mas não cobrava.

10. Como seu professor costumava fazer referências às obras literárias?

- () Ele sempre fazia referências aos livros que lia com muito entusiasmo motivando você a ler.
- () Ele fazia referências a alguns livros mas sem demonstrar entusiasmo sobre a obra.
- () Ele nunca fazia referência a livros que tinha lido e não incentivava à leitura.
- () Outros. _____

11. Você considera que seu professor de literatura tenha influenciado em seu gosto pela leitura literária?

- () Sim
- () Não
- () Outros _____

12. Dos livros que você leu no Ensino Médio, por exigência ou indicação do professor, você considera que:

- () Atingiram suas expectativas, já que era o que você esperava encontrar.
- () Superaram suas expectativas ampliando sua visão de mundo, o que lhe motivava a ler outras obras.
- () Era indiferente a isso, já que as obras eram impostas e você lia por obrigação.
- () Não lia no Ensino Médio.

13. Em relação à leitura literária, quando acessava a internet você costumava:

- () Baixar ou ler obras literárias.
- () Ler apenas os resumos das obras.
- () Não acessava a internet com esse fim.
- () Ainda não tinha acesso à internet.

14. Por que você escolheu cursar letras?

() Pela área de literatura, já que sempre gostou de ler.

() Pela área de língua inglesa.

() Pela área de linguística e língua portuguesa.

() Por que era o curso menos concorrido.

() Outros. Qual? _____

15. Como você avalia o ensino da literatura que você recebeu no Ensino Médio?

APÊNDICE III

TABELA 02 – ABRANGÊNCIA DA PESQUISA

CIDADE – NÚMEROS DE ALUNOS/CIDADE	CIDADE – NÚMERO DE ALUNOS/CIDADE	CIDADE – NÚMERO DE ALUNOS/CIDADE
ABAIARA (CE) 02	JARDIM (CE) 01	
ARARIPE (CE) 02	JUAZEIRO DA BAHIA (BA) 02	
ASSARÉ (CE) 03	JUAZEIRO DO NORTE (CE) 38	
BARBALHA (CE) 02	LAVRAS DA MANGABEIRA (CE) 01	
BARRO (CE) 04	MAURITI (CE) 01	
BODOCÓ (PE) 03	MILAGRES (CE) 02	
BREJO SANTO (CE) 02	MISSÃO VELHA (CE) 02	
CEDRO (CE) 01	MOREILÂNDIA (PE) 03	
CEDRO (PE) 02	NOVA OLINDA (CE) 01	
CRATO (CE) 29	OURICURI (PE) 01	
EUSÉBIO (CE) 01	PETROLINA (PE) 01	
EXU (PE) 05	PICOS (PI) 01	
FARIAS BRITO (CE) 03	SANTANA DO CARIRI (CE) 02	
FORTALEZA (CE) 02	VÁRZEA ALEGRE (CE) 01	
GRANITO (PE) 02		
SUBTOTAL 63	SUBTOTAL 57	
TOTAL	120	

FONTE: Dados da pesquisa