

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DE CASO**

DANIELLE AYRES SILVA

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DE CASO**

DANIELLE AYRES SILVA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal.

370
S586e

Silva, Danielle Ayres.

O ensino de literatura no ensino médio de uma escola da rede pública do Estado do Paraná: um estudo de caso. / Silva, Danielle Ayres – Presidente Prudente, 2012.

115 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2012.

Bibliografia.

Orientador: Sérgio Fabiano Annibal.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Linguagem e educação. 3. Leitura – estudo ensino. I. Título.

DANIELLE AYRES SILVA

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, de2012.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá - PR

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu esposo Fabiano e a minha Mãe, meus
melhores amigos.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

A Deus, meu companheiro nesta jornada;

A minha Mãe, minha avó Iolanda, meu padrasto Delçon e minha tia Jane; por tornarem os meus esforços mais leves;

Ao professor e orientador Sérgio, por ter se mostrado solidário e incentivador;

Ao Colégio Objetivo de Ivaiporã, pelo apoio e assentimento;

A Ina, pelo auxílio e generosidade.

“Compare o ato de leitura com o que acontece quando se faz café: o pó do café fica no filtro, fora do bule. As palavras escritas pelo autor ficam no livro, fora do leitor. Mas a água que passou pelo filtro deixa de ser água e passa a ter o gosto, o cheiro e a cor do que não está ali e, aparentemente, ficou de fora. Um leitor nunca mais será a mesma pessoa depois de ler um texto. Ele pode gostar ou não, entender ou não, porém passará a ter o gosto, o cheiro e a cor do que não está ali e aparentemente ficou de fora.”

Marco Antonio Hailer

RESUMO

O ensino de literatura no ensino médio de uma escola da rede pública do Estado do Paraná: um estudo de caso

A presente dissertação objetiva pôr em foco como as práticas escolares têm encaminhado o trabalho com texto literário, contemplando, assim, que papel a Literatura assume na escola, qual o trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar e qual é o conceito que os alunos têm acerca da Literatura. O desenvolvimento desta pesquisa é pautado sobre os seguintes procedimentos metodológicos: a primeira etapa, de natureza teórica, voltada para o embasamento bibliográfico, explana como deve ser a abordagem do texto literário na sala de aula; a segunda, norteadada pelo cerne da investigação, utiliza, como meio de coleta de dados, técnicas relacionadas, à observação direta intensiva, que inclui a observação e a entrevista direcionada com doze alunos, um professor (de Língua Portuguesa e Literatura) e um funcionário responsável pela biblioteca de um colégio público da cidade de Ivaiporã/PR. As séries observadas foram: primeiras e terceiras do ensino médio (quatro alunos de cada turma). Além da observação, fez-se a análise documental dos planos de ensino do professor observado e, por fim, a elaboração do relatório final, pautado na análise dos dados recolhidos que revelam uma abordagem equivocada do texto literário pela escola, que, por vezes, encaminha o trabalho com esse tipo de texto de modo a tratá-lo como um texto utilitário, desprezando, assim, as suas peculiaridades. Ora, o texto literário é sobretudo polissêmico, simbólico e alegórico e assim deve ser lido. Para tanto, o professor deve conhecer essa linguagem e, a partir dela, conduzir seus alunos a uma leitura completa.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Educação Literária. Leitura do Texto Literário.

ABSTRACT

The teaching of literature in a public secondary school in the State of Paraná: a case study

This dissertation aims to bring in focus how school practices have done with literary texts, so then which role the Literature assumes in the school, what the developed work is done by school library and what is the concept that students have about the Literature. The development of this research is guided on the following methodological procedures: the first theoretical stage, which is under a bibliographic base, explains how it should be the study of literary texts in the classroom; the second stage is guided by investigation and researches related to the intensive direct observation, including the observations and interviews with twelve students, a Literature and Portuguese teacher and a librarian in a public school in the city of Ivaiporã / Pr. The observed school grades were: ninth grade and eleventh grade (four students in each class). Besides the observation, it was done an analysis of documents of the teaching plans from the observed teacher, and finally, the final report based on analysis of collected data that reveal a misguided approach of literary texts by school, which sometimes, leads the work with this type of texts to an utilitarian work, disregarding their peculiarities. Now, the literary text is particularly polysemic, symbolic, and allegorical and it must be read. Therefore, teachers must know this language and from it, lead their students to a complete reading.

Key words: Literature. School. Literary Education. Literary Text Reading.

LISTA DE APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICES.....	100
Apêndice A - ROTEIROS SEMI-ESTRUTURADOS DAS ENTREVISTAS	
Entrevista Realizada com A Professora	101
Apêndice B - Entrevista Realizada com Os Alunos.....	103
Apêndice C - Entrevista Realizada com a Funcionária Responsável pela Biblioteca.....	104
Apêndice D - RETEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS	105
Retextualização da Entrevista Realizada com A Professora	105
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno A	106
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno B	106
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno C	106
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno D	106
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno E	107
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno F	107
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno G	107
Retextualização da Entrevista Realizada com O Aluno H.....	107
Retextualização da Entrevista Realizada com A Responsável pela Biblioteca.....	108
Apêndice E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	109
Apêndice F - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	111
ANEXO	113
Anexo A - Plano de Trabalho Docente	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 METODOLOGIA.....	15
1.1 Natureza da Pesquisa	15
1.2 Contexto da Pesquisa	16
1.3 Participantes da Pesquisa.....	16
1.4 Instrumentos de Coleta	17
2 ESTADO DA ARTE	20
3 LITERATURA E ENSINO.....	25
3.1 Leitura Literária e Formação do Leitor	25
3.2 A Leitura no Brasil Atual.....	45
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 O Contexto da Pesquisa.....	67
4.2 A Aula de Literatura.....	69
4.3 A Prática de Ensino da Literatura.....	72
4.4 Aprendizagem de Literatura <i>versus</i> O Leitor Aprendiz do Texto Literário ...	81
4.5 Análise Documental: Cronograma de Trabalho Docente	86
4.6 O Sujeito, a Leitura e a Gestão do Espaço	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	100
ANEXO.....	113

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desdobra-se no seguinte questionamento: Vista a sua característica estética e, portanto, polissêmica, o texto literário tem sido abordado adequadamente na escola de Ensino Médio?

Assim, a justificativa para este projeto se firma em duas constatações: a primeira, sobejamente veiculada em resultados de inúmeras e diferentes pesquisas realizadas na área da textualidade, dá conta de que a escola ainda trata o texto de forma equivocada, usando-o, conforme Bragatto Filho (1995), como mero instrumento auxiliar para o ensinamento linguístico ou manual de boas maneiras. Dessa forma, o texto literário possibilita, por sua riqueza polissêmica, uma tomada de consciência do real imediato do leitor, tornando-o assim, mais capaz de dar significação à vida e captar seu entorno de forma mais crítica. Ainda há um outro grande equívoco, quando do trabalho com o texto literário: além de tratá-lo como um frio veiculador de informações, a escola, por vezes, limita todo o encanto da obra a uma classificação estética e teórica, ou seja, não ocorre a troca de vivências e emoções entre o leitor e o texto. Em outras palavras, não há a oportunidade de o aluno sentir-se atraído pelo que lê e, ao mesmo tempo, ser capaz de identificar traços de estilo do autor ou escola literária presentes no texto.

A segunda constatação vem de nossa experiência como docente: a ausência de uma disciplina específica para a Literatura (exceto em algumas escolas privadas) deixa um vácuo na formação de nossos educandos, que só conhecem esse gênero como forma de pretexto para o estudo das regras da gramática da língua portuguesa.

A apresentação da obra **A Literatura em Perigo**, de Todorov (2009) ao público brasileiro, afirma que, na escola,

a literatura – pelo menos de maneira direta, isto é, mediante a leitura de romances, contos, poemas etc. – não participou de sua formação [do aluno] intelectual e afetiva (...) o contato maior que o aluno do ensino médio tem com texto literário de fato se dá nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa.

Segundo Silva (2001, p. 03) observamos

ainda a tendência para um ensino da Literatura abstrato, fragmentado e desvinculado da realidade do aluno sem uma análise crítica dos textos e autores. A prática mais usual se detém em autores canônicos, para exemplificação de determinada "escola" em que se inserem. Assim, evidencia-se a existência de um bloqueio dos adolescentes que não gostam do que lêem na escola, porque a leitura recomendada não lhes desperta o interesse.

Valendo-se da comparação metafórica estabelecida entre a obra **Admirável Mundo Novo**, de Aldous Huxley, Klebis (2008) aponta dois traços distintos e presentes nas práticas de leitura das escolas públicas brasileiras: uma, de caráter traumático, a qual ele compara com as crianças "delta" – que foram submetidas a experiências dolorosas quando se aproximavam dos livros – e outra, de caráter afetivo, a qual ele compara com as crianças "alfa" – que eram incentivadas em relação ao convívio com os livros.

Referindo-se a políticas educacionais, o autor afirma que estas "elegeram como meta o 'desenvolvimento' de leitores", em detrimento ao "envolvimento" dos estudantes com os livros, com a biblioteca" (KLEBIS, 2008, p. 35). Esta constatação teve como base o seguinte conceito: desenvolver significa afastar-se daquilo que se pretende conhecer ao passo que envolver significa entregar-se ao objeto de estudo.

Partindo do pressuposto anterior, Klebis (2008, p. 36) comentou ainda que,

a respeito da leitura, é necessário também que haja, primeiramente, um processo de 'envolvimento' entre os estudantes (aqui tomados como leitores em formação) e os textos, os livros, as coisas a serem lidas, para que, posteriormente, seja possível que uma relação significativa e cada vez mais complexa – e cada vez mais consciente de sua complexidade – se 'desenvolva' entre eles.

Já com o enfoque sobre a escola, o autor afirma que nesta o texto é trabalhado de forma direcionada para a produção de resultados - provas, questionários, resumos -, o que gera um certo preconceito para com a leitura fruição.

Atento às bibliotecas, Klebis (2008, p. 38) ainda nos leva a notar que esse espaço, símbolo da leitura, revela um ambiente “nada convidativo aos leitores iniciantes”: rigor na preservação do acervo (o que inibe a circulação dos livros entre os leitores), “silêncio absoluto”, móveis pouco confortáveis, “punição” para as devoluções em atraso, além de “pouco investimento” governamental e ausência, muitas vezes, da figura do bibliotecário.

Klebis (2008, p. 36) também comenta a postura dos professores em todo esse processo e nos revela que estes “apóiam-se numa visão escolarizada da leitura, muitas vezes pautada pelo autoritarismo e pela burocratização”.

Klebis (2008, p. 44) ainda afirma que,

Em relação à leitura e à formação de leitores, cabe às escolas, às bibliotecas escolares e, sobretudo, aos professores, o engendramento de condições mínimas para que as relações entre os leitores iniciantes e os livros se deem para uma aproximação, um convívio, de um ‘envolvimento’, que, se não se produz de forma absolutamente espontânea, tampouco se constrói pela obrigatoriedade.

Portanto, a leitura e a formação de leitores na escola dependem de três fatores fundamentais: a própria escola – que deve tomar noção de sua dimensão cultural -, a biblioteca – que necessita de fomento para que se torne, verdadeiramente, um espaço instigante da leitura - e o professor – que, assumindo sua condição humana, poderá envolver os leitores e revelar “a ‘cara humana’ da leitura no espaços escolares” (KLEBIS, 2008, p. 44).

Não se trata de desmerecer a educação formal, deseja-se apenas que a didatização da leitura no espaço escolar contemple todos os aspectos acima citados.

Assim, partindo desta visão acerca da presença da Literatura na escola, esta pesquisa objetiva identificar o papel da literatura no Ensino Médio de uma escola pública, investigar se a escola possui biblioteca e explorar como o

bibliotecário desenvolve seus trabalhos, no que tange ao incentivo à leitura literária, analisar como o professor tem conduzido o trabalho com o texto literário em sala de aula e compreender qual o conceito que o aluno tem desenvolvido sobre a disciplina de Literatura em Língua Portuguesa.

Dessa forma, a presente pesquisa possui a seguinte estrutura:

No item um: o objetivo deste item é descrever o processo metodológico utilizado para a coleta de dados e sua análise nesta pesquisa. Constam, portanto, informações acerca da natureza da pesquisa, do campo de coleta de dados, do conjunto de dados, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como dos procedimentos de análise que foram aplicados na interpretação e na redação do relatório final.

Item dois: neste item identificamos do estado da arte do referido problema, explicitando a importância da pesquisa.

Item três: neste item buscamos fundamentar a pesquisa teoricamente e, portanto, justificar suas concepções atuais sobre o ensino da Literatura. Nesse contexto, apresentamos a relevância do encaminhamento do texto literário na escola, haja vista que, quando se contemplam suas vertentes (da fruição e da instrução), esse tipo de texto revela-se como ferramenta que suscita o crescimento do leitor enquanto pessoa humana e também enquanto sujeito crítico.

Item quatro: o objetivo desse item é descrever e analisar o contexto da pesquisa, a observação realizada em sala de aula, a análise documental, o trabalho do docente e do responsável pela biblioteca e também a participação dos alunos nesse processo. Produzimos relatórios que apresentam e analisam os resultados obtidos e, por fim, apresentamos a conclusão a que chegamos ao término de toda a pesquisa.

1 METODOLOGIA

Este item descreve todo o processo metodológico utilizado para a coleta de dados e sua análise nesta pesquisa. Dessa forma, constam, portanto, informações acerca da natureza da pesquisa, do campo de coleta de dados, do conjunto de dados, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como dos procedimentos de análise que foram aplicados na interpretação e na redação do relatório final.

1.1 Natureza da Pesquisa

Levando-se em conta que o nosso objeto de estudo é o ensino da Literatura na escola, pretendemos desenvolver uma investigação qualitativa em educação pois, segundo Bogdan (1994, p.15), “na investigação pedagógica, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz”.

Segundo Duarte (2005, p. 37),

é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Assim, considerando-se a característica da investigação qualitativa supra citada, a justificativa e os objetivos já explicitados na apresentação desta dissertação, optamos por uma pesquisa qualitativa, classificada como estudo de caso.

1.2 Contexto da Pesquisa

Gil (1988, p.45) afirma que o estudo de caso é um "estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento".

Lüdke e André (1986, p. 18) afirmam que "o estudo de caso qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural", portanto, o contexto da presente pesquisa foi um colégio público de ensino fundamental e médio, da cidade de Ivaiporã/PR.

1.3 Participantes da Pesquisa

Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso é uma ferramenta que investiga uma única instância e deve possibilitar, com este estudo, a descrição das características do grupo em questão e a definição do papel dos participantes e suas funções no caso.

Conforme afirma Bogdan (1994, p. 34), "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos", assim, faz-se mister a participação de alunos das primeiras e terceiras séries do ensino médio, um professor (de Língua Portuguesa e Literatura) e um funcionário responsável de um colégio da cidade de Ivaiporã/PR.

Optamos pelas 1^a. e 3^a. séries por conta dos conteúdos desenvolvidos nestas etapas do ensino médio: na primeira série, há a explanação da teoria literária e a introdução às escolas literárias. Já na terceira série, trabalha-se com a revisão dos conteúdos desenvolvidos em todo o ensino médio e também com as obras exigidas como leitura obrigatória em alguns testes seletivos para ingresso no ensino superior (vestibulares).

1.4 Instrumentos de Coleta

Stake (1983) caracteriza o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a fase exploratória ou aberta, a fase de coleta de dados e a fase de interpretação dos dados e elaboração do relatório final. Portanto, esta pesquisa esteve pautada nas três etapas já descritas acima, a saber:

A primeira, de natureza teórica, voltada para o embasamento bibliográfico, explanou como deve ser a abordagem do texto literário na sala de aula, visto seu caráter estético, polissêmico, criativo e afetivo.

A segunda, norteadada pelo cerne da pesquisa de campo, utilizou, como meio de coleta de dados, técnicas relacionadas, segundo Machado, Maia e Labegalini (2007), à observação direta intensiva (que inclui a observação e a entrevista direcionada) para os sujeitos observados.

Nas observações do contexto escolar, buscamos ressaltar, em consonância com Bogdan (1994, p. 36), o “modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias.”

Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador deve atentar para o significado que as pessoas dão ao seu entorno. Assim, aplicamos uma entrevista, que seguiu um roteiro semiestruturado. O critério para a participação na pesquisa foi a espontânea vontade dos entrevistados.

Em relação ao registro das oralidades, Garnica (2008, p. 04) afirma que:

As modalidades qualitativas de investigação, via de regra, são disparadas por depoimentos, ou seja, são narrativas que, perpassadas por uma hermenêutica, apoiam compreensões, as quais, por sua vez, mostram ou nos permitem atribuir significados aos aspectos do objeto analisado.

As entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar e tomadas por meio de gravação, com posterior transcrição. Após a transcrição realizamos o processo de textualização, que constam nos apêndices.

Segundo Garnica (2008, p. 29) a transcrição é “uma primeira interpretação na perspectiva da escrita”, e a textualização é um processo em que o próprio pesquisador reorganiza o relato a partir do texto gerado pela coleta da gravação, detectando e preenchendo lacunas e excluindo vícios de linguagem. Toda a atividade de textualização foi checada pelos depoentes que, após a leitura, autorizaram a versão contemplada nesta pesquisa.

Optamos pela entrevista semiestruturada por conta da maior liberdade que o pesquisador adquire, quando da coleta das informações, visto que, segundo Trivinõs (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Tendo em vista que a pesquisa documental é uma técnica de grande valia para a pesquisa qualitativa e que a maior parte das fontes escritas (contemporâneas ou retrospectivas) são a base do trabalho de investigação, além da observação, fizemos a análise documental dos planos de ensino do professor observado. Segundo Lüdke e André (1986, p.33), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Portanto, após as observações das aulas e a recolha das respostas da entrevista, a análise documental nos possibilitou compreender se a teoria condiz com a prática educacional da Literatura durante as aulas observadas.

Por fim, a terceira etapa compreende a classificação e organização dos dados para uma fase de análise formal.

2 ESTADO DA ARTE

Ao começarmos a apresentação desta pesquisa sobre o ensino da literatura na escola de ensino médio, necessário se faz examinar o estado em que se encontra a referida questão. Para tanto, criamos um quadro que explana algumas pesquisas que se fizeram significativas acerca do ensino da literatura na última década, o critério para busca das referidas pesquisas foi a utilização das seguintes palavras-chave: Leitura, Literatura, Ensino, Ensino Médio.

Autor	Orientador	Título das Dissertações de Mestrado	Instituição	Ano
Adriana Juliano Mendes de Campos	Gentil Luiz de Faria	A literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica	Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho/São José do Rio Preto	2000
Alessandro Eloy Braga	Eunice Maria Lima de Alencar	O professor e o ensino de literatura em escolas de ensino médio: uma avaliação da prática por professores e estudantes	Universidade Católica de Brasília	2001
Alberto Roiphe Bruno	Hercilia Tavares de Miranda	Caderno de Literatura: pontos e contrapontos	Universidade de São Paulo	2003
Adriana Sestrem Isensee	Osmar Souza de	A leitura literária na formação humana: um olhar discente	Universidade Regional de Blumenau	2004

A seguir, exporemos os resumos das pesquisas referentes ao quadro anterior, retiradas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

A pesquisa realizada por Campos (2000) explicita a prática de interpretação de textos nas escolas, tomando por base alguns manuais didáticos, utilizados pelos professores e alunos em aula. Também comenta a avaliação dos concluintes do Ensino Médio/97, elaborada pelos órgãos governamentais, considerando o que esperam dos mesmos ao final dos ciclos de estudo pelos quais passam ao longo de sua escolaridade. Além disso, apresenta a ideia de formação de uma cultura literária e um modelo de leitura fenômeno-semiótico atribuindo ao aluno um papel ativo de interpretante dos códigos veiculados pelos textos.

Já o pesquisador Braga (2001) investiga se a prática do ensino de literatura, nas escolas de ensino médio, está voltada para a contextualização do conteúdo da disciplina com a realidade sócio-histórica dos educandos e, conseqüentemente, para a formação intelectual e crítica dos alunos.

Bruno (2003) parte de uma reflexão sobre a leitura crítica da poesia e de sua própria prática, em aulas de literatura brasileira, com alunos do terceiro ano do curso de letras de uma universidade da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Além disso, relata, analisa e interpreta o processo vivenciado durante o curso de literatura brasileira, trazendo as reflexões sobre a poesia modernista, as experiências das entrevistas realizadas e as teorias apresentadas nas partes precedentes do trabalho.

Isensee (2004) apresenta resultados obtidos através de uma pesquisa realizada com alunos da 2a. série do Ensino Médio, estudantes em uma Escola Pública, localizada na cidade de Blumenau. A pesquisa tem como objetivo principal: analisar e compreender o discurso dos adolescentes buscando perceber a existência e quais são os indícios que revelem a relação da leitura literária com a formação humana.

Estes e demais trabalhos têm revelado a importância de se investigar o papel que a literatura tem desempenhado nas escolas e como tem acontecido o ensino dessa disciplina após a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96 que, baseada no princípio do direito universal à educação, trouxe a reforma curricular do Ensino Médio para uma efetiva melhora do ensino no país.

A construção de um processo de ensino significativo e voltado para a formação do senso crítico dos discentes é algo que depende de cada disciplina que compõe a grade curricular das escolas de ensino médio. Dessa forma, a literatura, enquanto veículo de transmissão de sentimentos e valores, revela grande importância na busca de uma educação que almeja fazer do educando um cidadão liberto, maduro, crítico e sensível às suas emoções.

As disciplinas Língua, Literatura e Redação passaram a fazer parte de um único contexto conhecido no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) como Área de Conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, visto que se tem a linguagem como reguladora do meio social capaz de permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, de modo transdisciplinar. Assim, a escola passou a contemplar o educando como um ser social e que, portanto, precisa posicionar-se frente as mais diversas interações sociais.

Tais pressupostos são descritos no Art. 1º., que revela:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1998, p. 32)

Logo, assumir direitos e deveres de cidadão, respeitar o bem comum e a ordem democrática são atividades instituídas pela linguagem e, realizá-las com eficácia, passa pelo uso que se tem dela.

Dessa forma, podemos notar que a Área de Conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias está voltada para um ensino pragmático, vertente teórica que atribui autoridade à intersubjetividade, tornando-a uma das bases de todo o processo de aquisição e uso das regras da linguagem. A esse respeito, (KOCH, 2003, p. 10) afirma: “O que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ração humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua.”

Nesse contexto, segundo os PCN's (1998, p. 30), a questão do ensino da literatura envolve

um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto".

Porém, essa conduta torna-se um tanto dificultosa se analisarmos os recursos que os professores têm à disposição para trabalhar com o texto literário, visto que, segundo os PCN's (1998, p. 25) "procedimentos postos de forma descontextualizada pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias". Sobre isso, colabora Todorov (2009, p. 39) ao afirmar que "uma concepção estreita da literatura, que a desliga do mundo no qual ela vive, impôs-se no ensino, na crítica e mesmo em muitos escritores. O leitor, por sua vez, procura nos livros o que possa dar sentido a existência".

Infelizmente, observamos que a escola não tem trabalhado a literatura a contento, ou seja, a escola tem permitido que lacunas se abram e afastem o educando do verdadeiro e singular contato com o texto escrito, priorizando, assim, a formalidade (ensino de regras, escolas, estilos) e, conseqüentemente, o prazer "burocrático" pela leitura.

O ideal é que o professor vá além do cultivo pelo hábito da leitura e alie o verdadeiro e íntimo prazer de cada um ao repertório cultural coletivo no qual a obra está inserida, lançando mão de conhecimentos teóricos para entendê-la melhor.

Azevedo (2004) afirma que a literatura mitificada (elitizada), muitas vezes, é descrita erroneamente como objeto elitizado, ou seja, distante do acesso do leitor que, ainda em formação, poderia decepcionar-se por não conseguir sentir o mesmo em relação à leitura que está construindo e também por não saber que a fruição através da literatura é conquista depois de capacitações e acumulações. Ainda tratando da literatura de modo geral, Azevedo (2004, p. 28) afirmou que

“leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar o texto em benefício próprio”, seja esse texto literário ou não.

Já no âmbito restrito da Literatura motivada esteticamente, o autor afirma que o texto, quanto mais leituras suscitar, mais qualidade possuirá. Além das inúmeras interpretações, um texto literário pode ser atemporal e universal, visto que não depende de atualizações, tampouco restringe-se a determinadas classes ou faixa etária de pessoas, isso porque a literatura é acolhedora e propulsora de situações oriundas da vida real, aborda o contraditório, o feio e o belo e trabalha esses temas através da emoção e da subjetividade para todo homem disposto a entregar-se à leitura, seja esse homem adulto ou criança.

Desta forma, consideramos que a Literatura contribui para a formação do sujeito que, através do contato com o texto literário, surpreende-se na identificação de seu reflexo e do reflexo de seu entorno. Nesse processo de identificação, a leitura flui e, conseqüentemente, o prazer estético se manifesta pelo elo criado entre o texto e o leitor. Assim os PCN's (1998, p. 52) descrevem a Literatura "como um meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico".

Diante do exposto ao longo deste item, percebemos a importância da pesquisa pautada na investigação do ensino de Literatura na escola, haja vista que, segundo Osakabe e Frederico (2004, p. 08) a prática da leitura “pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio, cuja principal característica é o exercício da liberdade” e um perfil crítico, que o torna capaz de dominar competências devidas para saber administrar situações diversas.

3 LITERATURA E ENSINO

3.1 Leitura Literária e Formação do Leitor

O que nos interessa nesta pesquisa são as questões inerentes ao ensino da leitura literária, portanto acreditamos ser necessário explorar teoricamente os aspectos concernentes a este tema.

Segundo Ramos e Zanolla (2008, p. 28),

Atualmente, muito se discute sobre a qualidade do ensino no Brasil. Métodos, abordagens e concepções de educação são questionados, uma vez que a aprendizagem demonstrada pelos alunos em exames vestibulares, avaliações internas e externas está cada vez mais aquém do desejado. Tanto os resultados de avaliações quanto a observação cotidiana demonstram que, embora passem anos na escola, a maior parte dos alunos sai da sala de aula sem adquirir as habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo.

Segundo Carvalho (2001, p. 57), a literatura pode ser tomada sob vários pontos de vista, a saber:

Na concepção sociológica a literatura é tomada enquanto manifestação cultural de diferentes extratos sociais e pode ser considerada de “agregação” para públicos menos exigentes e de “segregação” para públicos mais refinados.

Do ponto de vista histórico, a literatura é a apreensão da realidade de diferentes sociedades, de forma a revelar-se enquanto fontes de pesquisa para a História.

Por sua vez a Filosofia concebe a literatura enquanto arte e meio revelador da constituição existencial do ser humano.

Para a Psicologia a literatura é um modo de ler os símbolos que revelam a mente humana.

Na concepção da Artes, a literatura é a criação verbal capaz de exprimir o processo do ato criador.

A concepção linguística se vale da literatura enquanto função poética.

Entretanto, todas essas definições não dariam conta de conceituar o que é literatura. Para Lajolo (1993), a literatura nunca foi e nunca será um vocábulo passível de uma única significação, pois as concepções de literatura surgem de acordo com o momento histórico e com a expectativa de mundo dos leitores, como que um prolongamento de uma sociedade, de uma cultura. A esse respeito, Zilberman e Lajolo (2001, p. 55) afirmam que a função social da literatura só se afirma porque “[...] propicia um tipo de leitura que produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo.”

Assim, podemos afirmar que “a leitura da literatura precisa ser pensada e proposta nas escolas e não apenas enquanto texto, sob o risco de se perder o caráter dinâmico, transcendente e comunicacional que a literatura possui”. (CARVALHO, 2001, p. 58).

Portanto, ao se falar em ensino de literatura, é preciso também levar em conta que a literatura é uma arte que possui uma constituição estética, revela a realidade, cria um mundo imaginário a partir dessa realidade, possui caráter gratuito e desinteressado, satisfaz a necessidade de ficção e forma a personalidade do leitor.

Segundo Carvalho (2001, p. 58),

Não se pode esquecer da definição dada por Aristóteles, de que a literatura é, ao mesmo tempo, “dulce” e “útil”. É por esse dialética que ela deve ser concebida, pois o prazer e a utilidade implicam em extrapolação do objeto literário em direção a um sujeito com o qual ela se comunica. Daí porque defendemos a idéia de literatura enquanto um processo de comunicação entre um autor que escreve uma obra para ser lida por um leitor.

Se pensarmos dessa forma, pressupomos que a inserção do texto literário no universo escolar deveria pressupor o seu entorno, ou seja, as características dos sujeitos que terão contato com ele. Porém, o que temos notado é que o texto é introduzido na escola segundo normativas pré-estabelecidas em planejamentos e materiais didáticos. Levando em conta que um dos textos estudados na escola é o texto literário, concluímos que o ensino deste não implica em um envolvimento texto-leitor porque o ensino limita-se a explanação de regras e teorias. O ensino da literatura, muitas vezes, tem-se mostrado uma tarefa delicada na sala de aula, haja vista que o texto literário depreende características peculiares, portanto, distintas dos outros tipos de textos.

Para melhor compreender esse posicionamento, é fundamental resgatar o que Compagnon (1999, p. 31) entende por literatura:

No sentido mais amplo, literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral, doravante consignada). Essa acepção corresponde à noção clássica de „belas-letas“ as quais compreendiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência.

Se pensarmos assim, todos os textos que circulam dentro e fora da escola poderiam ser classificados enquanto literatura. Dessa forma, o ensino desses textos não implicaria em uma metodologia diferenciada. Compagnon (1999, p. 32) afirma:

No sentido restrito, a literatura (fronteira entre o literário e o não literário) varia consideravelmente segundo as épocas e as culturas. [...] Desde [o século XIX], por literatura compreendeu-se o *romance*, o *teatro* e a *poesia*, retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico, mas, doravante, os dois primeiros seriam identificados com a prosa, e o terceiro apenas com o verso, antes que o verso livre e o poema em prosa dissolvessem ainda mais o velho sistema de gêneros.

Compagnon (1999), afirma que, segundo abordagem histórica, a literatura revela-se enquanto texto documental, isto é, legitimado do ponto de vista contextual. Em uma abordagem linguística, por sua vez, a literatura é a arte da linguagem, constituída de especificidades próprias, polissêmica e motivada esteticamente.

Já para Aristóteles, a literatura promove a purificação das emoções (catarse), enquanto instrui agradando e promovendo o deleite.

Em relação à concepção humanista (ligada ao leitor burguês), o homem atinge o universal, à medida que atravessa o outro num percurso dialético que nega a sua individualidade.

Nas discussões sobre visões de literatura, verificamos em Compagnon (1999) que entre a decadência da religião e o início da ciência ela assumiu uma função moralizante, servindo, muitas vezes, de aparelho ideológico do Estado. Desse ponto de vista, a literatura pode ou não estar em acordo com a sociedade.

Na antiguidade, a literatura foi compreendida como a imitação linguística (*mimêsis*) da ação do homem. A poesia didática, satírica e lírica foi excluída por Aristóteles da poética, pois não apresentavam a imitação.

Compagnon (1999) levanta que, a partir da metade do século XVIII, levando-se em conta o uso estético da língua, o belo foi concebido na literatura, em oposição a uma linguagem cotidiana. Assim, os formalistas deram ao uso literário da língua o nome de *literariedade*. Eles se opunham ao sentido de que a literatura representava o real ou registrava expressões do autor e acentuavam os aspectos da literatura levando em conta uma linguagem conotativa e tomando como critérios o estranhamento (renovação da sensibilidade linguística).

Jakobson (*apud* COMPAGNON, 1999) nomeou de “poética” uma das seis funções da comunicação. A função poética foi entendida como aquela que se voltava para a mensagem e abolia todos os demais elementos das funções (locutor, destinatário, referente, código e contato). Porém, “a literariedade não é mais questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor.” (COMPAGNON, 1999, p. 42).

A desfamiliarização também não pode ser elemento restrito à linguagem literária, pois se assim o fosse, a publicidade seria literatura. Portanto,

[...] é uma sociedade que, pelo uso que faz dos textos, decide se certos textos são literários fora de seus contextos originais. Tudo o que se pode dizer de um texto literário não pertence, pois, ao estudo literário. O contexto pertinente para o estudo literário de um texto literário não é o contexto de origem desse texto, mas a sociedade que faz dele um uso literário, separando-o de seu contexto de origem. [...] Nenhuma diferença de natureza entre um slogan publicitário e um soneto de Shakespeare, a não ser a complexidade. (COMPAGNON, 1999, p. 44).

Desse modo, percebe-se a literatura enquanto objeto artístico porque não se prende à veiculação da realidade apenas. Ela o faz de modo a suscitar o encantamento, o inesperado, o prazer. Assim, fica evidente que o ensino da literatura é um debruçar sobre as especificidades que este tipo de texto apresenta, pois o texto literário é atemporal e se renova a cada nova leitura. Segundo Trevisan (2005, p. 21), a leitura do texto literário:

[...] viabiliza uma realidade plural confirmadora das possibilidades de diferentes reflexos ou relações do leitor com o texto e é nesse processo contínuo de realizações múltiplas de significados a cada vez produzidos e modificados pelo leitor, em novas e diversas leituras, que reside o prazer de ler o estético, perpetuado no tempo histórico e renovado a cada revisitação do texto literário.

Ler não é apenas decodificar letras e palavras, mas estabelecer conexões com o mundo em que o leitor está inserido e permitir que letras e palavras sejam portas de entrada para o entendimento cultural, social e subjetivo. Em outras palavras, entre o que foi apreendido pelo leitor em conexão com seus conhecimentos subjetivos e exteriores a ele, aqueles que o cercam como ser social. Tudo isso possibilita suas tomadas de posicionamentos críticos, utilizando conteúdos em novas situações, ou seja, ler é interagir com o texto e com o mundo.

No caso do ensino de leitura, concebido em uma perspectiva de interrelação entre sujeitos, observamos a possibilidade de apreensão e gestão de conhecimentos científicos no âmbito escolar para a resolução ou reflexão de conflitos cotidianos, subjetivos e coletivos. É a leitura estabelecendo papel fundamental entre a subjetividade e o coletivo, é a oportunidade de significar o

mundo e o sujeito inserido nele por meio da linguagem arquitetada e em funcionamento por meio do ato.

Segundo Freire (1997), ler a palavra necessita de leitura prévia e contextualizada do mundo, pois antes de lermos as letras no papel, lemos as mensagens do ambiente do nosso contexto, daí a necessidade de nos tornarmos bons leitores antes da alfabetização formal, baseada no conhecimento técnico. No entanto, a escola coloca o texto escrito em primeiro plano e exclui os outros modos de transmissão do saber.

Aguiar (2003) aponta que nem sempre a leitura do mundo pode ser a única que o sujeito exerce. Na sociedade moderna, o domínio da cultura letrada é a base para o exercício da cidadania.

Ao realizar uma retrospectiva histórica, a autora nos faz perceber que as sociedades primitivas utilizavam fontes orais como forma de comunicação. Apenas dezessete mil anos depois é que os habitantes da Suméria criaram a escrita em placas de barro.

Mil anos antes de Cristo, os Fenícios inventaram o alfabeto: menos de trinta signos capazes de substituir inúmeros caracteres. Esta facilidade, que foi a criação do alfabeto, culminou na democratização do saber. Nesta mesma época, surgiu o primeiro livro, até então confeccionado com materiais leves – que facilitavam sua mobilidade – em rolo de folhas de papiros. Esse era o *volumen*. Desde o século III a. C., o pergaminho cortado em folhas e costurado em caderno tornou-se comum por ser mais barato e menos frágil do que o papiro. Esse era o *codex*.

Com o advento da imprensa, o livro, feito de papel, passou a obedecer a uma preocupação econômica: o livro era distribuído dentro de um grupo restrito e de acordo com os seus interesses. No século XVIII surgiu a figura do editor e o leitor tornou-se parte de uma massa consumidora anônima. Já no século XIX, a massa leitora passou a reivindicar a publicação de livros traduzidos em suas línguas nacionais, em outras palavras, o despertar das nacionalidades atingiu os livros.

A partir de 1848, na França, apostava-se no livro e na alfabetização como metas para a conquista da liberdade. Com o surgimento da escrita, as

sociedades foram dividindo-se em cultas ou incultas. Diante disso, a Revolução Francesa esforçou-se em fazer chegar o livro a um maior número de leitores como mecanismo para promoção social. No entanto, cultura não pode ser sinônimo de cultura letrada, pois ler compreende muito mais do que decodificar sinais gráficos.

Em relação à leitura literária, de acordo com Aguiar (2003, p. 66), o texto literário pode encampar a “totalidade do real”, uma vez que ao abordar o “particular” acessa a amplitude dos temas que norteiam a vida dos sujeitos. Isso acontece porque o texto literário, “por não possuir caráter utilitário”, permite ao leitor “embarcar na ficção sem perder a noção da realidade” e a entregar-se em ato de gratuidade a sua significação única.

Para Aguiar (2003, p. 68), os vazios que o texto carrega consigo sugerem uma comunicação dinâmica que conduzem à atividade participativa do leitor. Há dois pólos que se estabelecem quando da concretização da leitura: o estético (o texto lido) e o artístico (a obra). Esse caráter dialógico que o texto literário apresenta permite ao leitor “concordar ou discordar do que ali encontra e posicionar-se diante do novo”. Ler um texto literário implica, portanto, em um exercício de seleção, pois a leitura só é possível quando dominamos um código e selecionamos aquilo que satisfazem a inteligência e a emoção.

Citando Jauss (1994), Aguiar (2003) afirma que o texto literário permanece vivo à proporção que se relaciona com o seu leitor, pois, a cada revisitação da obra, ela tem sua significação ampliada pelas diversas leituras, estabelecendo constantemente os intercâmbios por meio das possibilidades da língua e do ato de ler. A aceitação da obra literária se relaciona com o conjunto de expectativas do leitor, incidindo na produção das obras e nas suas recepções. O que nos parece é que à medida que o horizonte de expectativas se amplia, a estética da obra também se modifica, pois uma obra que apresenta novidades em um determinado momento histórico pode não surpreender novos leitores, em outras palavras, uma obra que apresenta um sentido específico em uma determinada época, pode não apresentar em outras, de acordo com a movimentação da cultura em que ela está imersa. Essa incompatibilidade aponta uma relação efetiva entre obra e meio social, ou entre leitor e leitura. Se a percepção de um texto literário é renovada, o ato de ler também sofre alterações de acordo com o seu suporte, haja

vista que não praticamos a mesma modalidade de leitura quando entramos em contato com os diversos gêneros textuais.

E é justamente esta a problemática que envolve o ensino da literatura. Os professores, a escola e os alunos enfrentam dificuldades para exercerem a prática de uma leitura completa do texto literário, que implica em tomá-lo como objeto de prazer e também desenvolver a leitura crítica do mesmo. Essa consideração nos leva para outra questão que é a formação do leitor crítico. Segundo Carvalho (2001, p. 59), “por leitor crítico entendemos aquele que tem competência para ler e compreender uma obra estética e tematicamente bem elaborada”. E isso pressupõe uma proposta de ensino gradativo. Segundo Carvalho (2001, p. 60),

nessa proposta os alunos iniciam lendo obras que estejam próximas de seus horizontes de expectativas, de seus interesses imediatos, de suas experiências de leitura para, gradativamente, chegarem à leitura de obras que ultrapassam o circuito cultural em que eles estão inseridos, ampliando assim os seu horizonte.

Porém, o ensino da literatura, a partir do conceito de literatura como um processo de comunicação, em que a comunicação não estaria meramente ligada à noção do transporte da mensagem do emissor (autor) por meio de um texto a um receptor (leitor) é constituída pelo processo de interação entre o leitor e o texto. A esse respeito, Arena (2006, p. 70) afirma que

[...] ler sempre será um ato considerado transitivo, realizado pelo leitor na relação com o material escrito, razão que determina, também, a relatividade da conceituação do leitor como crítico, porque há clara dependência entre o leitor, o conteúdo de sua ação e o gênero textual que materializa a enunciação. Afastadas as considerações dogmáticas e as expressões cristalizadas pela cultura escolar e pela cultura do mundo de produção do impresso, será possível elaborar considerações razoavelmente estáveis, mas não duradouras, sobre a criticidade do ato de ler.

Isso nos leva a crer que o ato da leitura sofreu alterações no decorrer dos anos, acompanhando a evolução das mídias, artes, tecnologia etc.; portanto, devemos também pressupor que as habilidades de leitura tenham se alterado para melhor se adaptarem ao contexto. Dessa forma, é importante ressaltar que “o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo (SANTAELLA, 2004, p. 16)”. Logo, surgem três tipos de leitores propostos por Santaella (2004):

Leitor contemplativo (mediativo): é o leitor do livro impresso. Este é o leitor da idade pré-industrial, que tem em mãos um objeto concreto (o livro), o que lhe permite uma leitura ou releitura isoladas, silenciosas. Assim, segundo a autora (2004, p. 18), “esse tipo de leitor nasce da relação íntima entre o leitor e o livro”. Durante a leitura, a concentração desse leitor está focada, visto que, segundo Manguel (1996, p. 49) essa habilidade de leitura

Envolve não apenas a visão e percepção, mas a inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática. Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.

Leitor movente (fragmentário): é o leitor da Revolução Industrial que convive com signos distintos e diversos, ou seja, é o leitor de um hibridismo.

É nesse ambiente que surge o nosso segundo tipo de leitor, aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões dos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos de atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. (SANTAELLA, 2004, p.29).

Leitor imersivo (virtual): é o que “navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004, p.

11). Este é o leitor oriundo de múltiplas imagens sígnicas e contextualizado com um entorno repleto de comunicação virtual imediata, capaz apresentar uma sensibilidade perceptiva-cognitiva quase que momentânea, pois está acostumado com a linguagem transitória.

Assim, podemos delinear o perfil do leitor do século XXI e esse novo perfil condiz com a procura incessante de informações. Embora na sala de aula, gradativamente, tem se incorporado esses novos modos de ler, o leitor contemporâneo precisa desenvolver a habilidade de contextualizar o lido com o seu modo de ver o mundo. De acordo com Arena (2006), o *leitor sênior* (crítico) é aquele que possui a capacidade de interagir com um texto, dar-lhe significação, personalizá-lo. Segundo a metodologia proposta por Kugler (1978), a aludida relação entre o compreender e a personalização do texto na recepção fica clara se entender 'compreender' não como uma captação extra-dirigida por significado pré-projetado (aprender), nem como comentário explicativo de um texto. Constitui-se o compreender, antes de tudo, pelo fato de que o sujeito que compreende percebe, juntamente com objeto da percepção, a si próprio, de tal modo que o compreender um objeto sempre inclui também a articulação do auto-conhecimento. Isto significa, no caso da percepção do texto, o simples reconhecimento do círculo hermenêutico, isto é, o aluno não pode, quando da leitura do texto, abstrair-se. Ele se apresenta literalmente como pessoa na recepção. Apresentar-se significa então que o aluno não pergunta inicialmente "O que significa este texto?" (tomando em consideração o autor, os destinatários, o problema proposto), mas pergunta na verdade o seguinte: "O que significa este texto para mim".

Se estes elementos pessoais atingem a constituição coletiva do significado e são ali reforçados (contra a expectativa), o ensino literário poderia então ser personalizado, isto é, a leitura de responsabilidade subjetiva complementar-se-ia por meio de uma discussão dialógica e crítica sobre as experiências de leitura entre os alunos. A capacidade de crítica assim produzida não seria só a consequência de um encontro com textos, mas também com pessoas.

A origem etimológica da palavra texto é encontrada no latim e significa tecido. Se afirmarmos que tecido é um entrelaçamento de fios com alguns espaços

vazados, vamos concluir que texto é muito mais que um amontoado de palavras: é um entrelaçamento de ideias que permitem a cooperação do leitor para sua troca significativa. Isso porque a obra literária não ocorre de maneira fechada, impermeável e completa; pois este, representando o mundo através das palavras, é marcada por vazios que, ao serem preenchidos pelo leitor, dão vida e dinamicidade ao escrito. Assim, Candido (1989, p. 45) afirma:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade.

Portanto, em atitude de gratuidade, o leitor completa as lacunas do escrito, dá voz ao texto, busca o que não está dito, dialoga com ele. Isso porque o texto literário instiga os sentimentos do leitor, ao mesmo tempo em que amplia o seu conhecimento de mundo, visto que uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo. E o livro, sobretudo o de ficção, permanece, nessa situação, como veículo primordial preenchendo tal necessidade. Nesse caso, “a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram” (AGUIAR, 1993, p. 15). Isso decorre do fato de que, como afirma Perrone-Moisés (2000, p. 71),

[...] a obra literária é sempre uma crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava ser o real.

Entretanto, é ainda Antônio Candido (1989) que defende o direito de todas as pessoas ao contato direto com a literatura para que se humanizem mais, explicando que, por humanização, entende-se maior capacidade de reflexão e

discernimento, compreensão do mundo e generosidade, entre outros traços que tornam o homem melhor. Da mesma forma, Todorov (2009, p. 32) afirma que

[...] ela [literatura] nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Do exposto, compreende-se a literatura como a experiência de se pensar, de se autoconhecer, pois a leitura literária promove a configuração do leitor enquanto ser humano em um determinado contexto.

A leitura de um livro submete-se às imposições e aos contextos determinados pelo leitor porque este não busca exatamente compreender o livro, mas compreender-se através do livro. Não há leitura inocente e neutra, o leitor vai ao texto com as suas próprias normas e valores que são modificadas pela experiência de leitura. “O sentido é, portanto, o efeito experimentado pelo leitor e não um objeto definido. O texto instrui e o leitor constrói” (COMPAGNON, 1999, p. 150).

Segundo Booth (1983, *apud* COMPAGNON, 1999), um autor nunca se ausenta da obra, mas deixa nela um co-autor implícito que a controla: o leitor. O leitor subtendido é uma construção textual imposta pelo leitor real. Assim, “o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e ato estruturado (a leitura real)” (COMPAGNON, 1999, p. 152).

O filósofo e antropólogo francês Morin (2001, p. 69) cita a literatura como parte de um dos “sete saberes necessários à educação do futuro”. Quando o autor trata da identidade humana, afirma ser da literatura e da poesia a função de “abordar o concreto das relações humanas com uma força extraordinária”. Assim, o autor reafirma uma verdade já esquecida pelas escolas: “ela [a literatura] não deve ser considerada como secundária e não essencial. A literatura é para os adolescentes uma escola de vida e um meio para se adquirir conhecimentos.”

Esse bem (a literatura) tem na escola um dos maiores caminhos para transmiti-lo, se pensarmos num país como o nosso em que a distribuição de renda é uma das mais cruéis, o que impossibilita a aquisição de bens culturais por boa parte da população. Mas, para que a escola desenvolva a contento essa troca de bens culturais é preciso que o professor de Língua Portuguesa entenda esse objeto de trabalho e assim possa trabalhar com ele de acordo com as suas especificidades; pois, como afirmam os PCN's (1998, p. 26): "O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética". E é exatamente aí que está o grande nó a ser desfeito: repetimos que a escola (embora tenhamos observado progressos nesse sentido) ainda trata o texto literário com um fundo marcadamente pedagógico, delimitando, classificando e determinando certos períodos ou movimentos literários. Porém, este encaminhamento com o texto não é o desejável, como afirma Zilberman (1985, p.37),

[...] o que legitima o uso do livro literário na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com o seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante.

Porém, o aluno, segundo Barbosa (2010) tem se comportado como um sujeito passivo quando da sua interação com o texto, pois ele lê o que o professor recomenda, gostando ou não. Assim, quando acontece a leitura do texto literário, ela se dá apenas na busca da fruição ou então embasada na identificação de determinadas características de um estilo de época. Porém, essa atitude não implica um alargamento do conhecimento de mundo dos alunos porque limita a atividade de leitura a uma "taxonomia" do texto ou a uma busca forçada pelo prazer.

Por isso, só é possível pensar em leitura do texto literário quando esta prática levar em conta, além da forma e da estrutura, a enunciação deste. Atrelado a este conceito, Bordini e Aguiar (1998, p. 53) afirmam que:

[...] a seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social.

Com o intuito de buscar uma nova abordagem para a leitura do texto literário, Cosson (2007, p.17) propõe o uso da expressão *letramento literário*, que corresponde ao “processo de letramento que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Dessa forma, poderíamos abordar a cumplicidade texto/leitor, proposta por Cosson, tomando como exemplo o poema **Autopsicografia**, do poeta português Fernando Pessoa (1997, p. 209):

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Vale salientar que o ato de fingir, no poema, configura-se como o uso da imaginação criadora e transmutadora da realidade, sentida ou não, numa verdade poética.

Essa construção poética leva em conta alguns elementos da comunicação, a saber: emissor (o eu lírico), mensagem (o próprio poema – que reflete uma visão metalinguística) e receptor (o leitor). Nesse caso, Fernando Pessoa permite uma atividade de co-autoria, quando deixa claro que o processo criativo da escrita leva em conta tanto o autor, quanto o leitor, em atitude de

solidariedade. Em outras palavras, Geraldi (2003, p. 166) corrobora para a afirmativa do ato solidário da leitura, a saber:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e trançam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sal historia – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo o sentido de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura.

É necessário que essa competência crítica esteja frequentemente presente durante a leitura. Para isso, é preciso fornecer ao nosso aluno-leitor a chance de refletir sobre o que leu, de sentir o que leu; é preciso renegar o caminho da interpretação única do guia de leitura ou do professor, pois no dizer de Lajolo (1993, p. 44), “cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando”, ou seja, cada leitor lê e dá significado ao que leu a partir de sua história, que aliás é única, e a partir do contexto criado pela escola para que essa autonomia se faça.

Porém, o que tem intrigado muitos professores de Língua Portuguesa e Literatura é justamente o fato de que, em um pequeno espaço de tempo, faz-se necessário, além de trabalhar os conteúdos relativos à sua disciplina, despertar os alunos para o ato de leitura.

Neste impasse literatura fruição e literatura instrução confundem-se, ao passo que a escola exige quantidade, mas a leitura completa exige qualidade. Endente-se, aqui, por leitura completa, o fato de tomar posse de um texto, entregar-se a ele, mas também saber analisá-lo criticamente. Porém, esta expectativa levanta

exatamente o oposto daquilo que é proposto nos PCN's, a saber: o aluno ideal é aquele que “deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que constituem como ser humano (...) o homem visto como um texto que constrói”.(BRASIL, 1998, p.139).

Há de se chegar a um consenso acerca da abordagem literária na escola, visto que, enquanto os PCN'S pregam a formação crítico-participativa dos alunos dentro e fora das escolas, o mesmo governo que o idealizou, muitas vezes, não prepara professores capazes de formar cidadãos críticos e participativos.

Silva (2010, p. 64) afirma que as famílias enviam seus filhos para a escola a fim “aprender a ler” e, conseqüentemente, “ler para aprender”. Isso implica em estar capacitado para “compreender os diferentes tipos de texto que existem em sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita”. Portanto, essa expectativa social deve estar embasada na premissa de que o professor tende a “observar criticamente o que ocorre em sociedade.”

Porém, esta postura não é a única condição necessária para uma mudança nas práticas de leitura. Segundo o autor, é preciso que se construa uma “nova pedagogia da leitura” que consiste em variar e sequenciar gradativamente as leituras “de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor”. Além disso, é preciso desenvolver a autonomia no aluno para que este possa, partindo de suas experiências de leitura, “detectar outros materiais relacionados ao tema sob estudo.”

Diante disso, a pergunta que se faz é a seguinte: Como desenvolver as potencialidades de leitura do texto e do contexto dos nossos alunos?

Segundo Silva (2010, p. 66), “o estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o constatar, o cotejar (refletir) e o transformar”. Dessa forma, o leitor lê as linhas, reflete o que leu (as entrelinhas) e gera novos sentidos para o texto. Daí a afirmação de que a leitura é a produção de um novo texto, permeado de experiências, visões de mundo e potencial linguístico de seu leitor.

Porém, Silva (2010, p. 66) afirma que os “professores eliminam os dois movimentos mais ricos da leitura, quais sejam, o cotejo e a transformação”, ou seja, a leitura na escola não leva à reflexão e à reconstrução porque é “rigorosamente cristalizada pelo professor e/ou pelo livro didático” e também pelos questionários engessados “que funcionam como verdadeiras camisas-de-força à liberdade interpretativa dos leitores”. Dessa forma, o aluno passa a ver a leitura como uma obrigação de descobrir a visão que o professor deseja que ele descubra, portanto a leitura torna-se institucionalizada. Segundo Barbosa (2010, p. 31):

A escola está imbuída da função de legitimar tipos de leitura. Dentro desse processo, o professor é detentor da leitura ‘ideal’ que, por ser ‘ideal’, é a ‘legítima’, aquela que deve servir de modelo. Em decorrência disso é que se estabelece a necessidade de o aluno seguir aquele modelo. Esse tratamento homogeneizante em relação à leitura é, na verdade, uma forma de hierarquização institucionalizada dos leitores, via sentidos atribuídos à leitura.

Dessa forma, há uma grande incoerência entre o que se ensina nos PCN’s e aquilo que se espera na prática, e o resultado desse abismo é a incerteza quanto ao ensino da literatura na escola, que tem formado alunos que não gostam de ler porque não compreendem o que estão lendo.

Assim, a literatura foi reduzida a uma espécie de ferramenta - que leva os alunos à descoberta do prazer de ler - e a um recurso didático que torna “erudito” o ato de ensinar regras e normas gramaticais. Mas o ensino da literatura deve desenvolver no aluno habilidades que o permitam entender/apreender as leituras que lhes são propostas, visto que ler por ler ou ler para aprender gramática, levará os alunos a um vazio cultural ou à incapacidade de opinar sobre tudo aquilo que o circunda.

O professor poderia caminhar no sentido de desenvolver, em seus alunos, uma leitura completa, que consiste em instigar o prazer pelo texto e, ao mesmo tempo, consolidar a bagagem cultural do aluno, pois o texto literário atua como organizador da mente e depurador da sensibilidade, num mundo de valores conturbados.

Porém, a questão que se coloca é a seguinte: como trabalhar a literatura de forma completa, se a própria metodologia do trabalho docente parece não delegar espaço para esta postura? A saber:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão / interpretação / produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 1998, p. 139).

Como relegar a história da literatura a um segundo plano? Para inserir o aluno num contexto social através da língua se faz mister que ele consolide sua bagagem cultural, para que entenda e opine acerca do que lê. Se o texto literário for utilizado apenas como pretexto para a leitura, ocorrerá uma desvalorização cultural, pois o resultado dessa leitura será inócuo.

Assim, torna-se clara a importância do professor, enquanto mediador desse conhecimento, visto que, segundo Bordini e Aguiar (1998), o ensino de Literatura deve ter diretrizes que norteiem os trabalhos nas salas, porém deve partir do professor uma postura ativa na escolha dessas diretrizes, uma vez que o mesmo está na sala de aula e sabe o que seus alunos de fato precisam. Se o professor se omitir dessa missão, verá passar por si um batalhão de alienados enquanto cidadãos e seres humanos.

Se o trabalho educativo, desprovido de uma orientação metodológica, deságua num ensino caótico e ineficiente, por outro lado a utilização de um método definido não afiança o sucesso do ensino de literatura na escola brasileira. A aplicação passiva de qualquer método, sem se levar em conta as condições circunstanciais da sala de aula, ou a excessiva preocupação com as técnicas desvinculadas dos conteúdos que lhe devem servir de suporte, burocratizam o ensino, determinando sua perda de significação ante o alunado. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 47).

Pensando, ainda, na questão levantada pelos autores, de que o ensino deve possuir significação para o alunado, atentamos para o fato de que a leitura

literária, centrada na leitura estética em detrimento de uma aquisição simplista de leitura literária, suscita uma significação cultural, humana, visto que esse leitor poderá estabelecer inter-relações que dialogam com o seu contexto, trazendo um maior significado para aquilo que ele aprende na escola.

Assim, é importante o reconhecimento do aluno enquanto protagonista desse ato de recepção textual, pois, conforme afirma Orlandi (1984), no momento de seleção daquilo que será lido, devemos levar em conta o histórico de leituras do receptor para que o texto possa abranger maior significação. Dessa forma, chegamos à conclusão de que “a leitura estética deve, portanto, ser introduzida como objeto cultural no universo crítico do receptor”. (TREVISAN, 2000, p. 80).

Tendo em vista que o leitor preenche as lacunas que permeiam o texto, podemos afirmar que ele se entrelaça ao escrito. A respeito dessa entrega para o texto, Barthes (2004, p. 8) afirma ser o leitor uma espécie de contra-herói social, à medida que, ao entregar-se ao ato de ler, abole as barreiras, as classes, as exclusões, suporta “mudo, todas as acusações de ilogismo, de infidelidade”, permanece, “impassível, diante da ironia socrática (levar o outro ao supremo opróbrio: *contradizer-se*)”. Sabendo, ainda, que, quando acontece a leitura que preenche as lacunas, há a união da voz do autor à voz do leitor, Barthes afirma que “então o velho mito bíblico se inverte, a confusão das línguas não é mais uma punição, o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, *que trabalham lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz*”.

Quando pensamos que os alunos têm o direito à leitura da literatura, devemos pensar também que o professor, enquanto mediador, pode garantir a autonomia crítica aos seus alunos. Para isso, portanto, é necessário que o mediador tenha um comportamento empático (colocar-se no lugar do outro) frente ao leitor, pois ao perceber o mundo como o outro, ou seja, como o aluno, terá condições de perceber também as limitações e/ou necessidades desse outro com maior nitidez.

A mediação aflora o pertencimento, ou seja, o leitor deve ver-se nos enredos. Assim, o enfoque deve estar no leitor, pois é ele quem preenche/liberta o texto pelo seu contexto, visto que

[...] ler é conhecer e construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas. A leitura permite exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARDI, 1999, p.4).

Não podemos negar os equívocos, quanto ao encaminhamento do texto literário na escola. Ou faz-se uma leitura superficial, para a extração e identificação de normativas gramaticais ou poéticas, ou realiza-se uma leitura interpretativa, sem levar-se em conta o momento de enunciação do texto, que envolve as relações dialógicas entre leitor/autor e combinações signas no texto. Lembrando que a poesia é um dos grandes frutos gerados pela literatura, concordamos com Trevisan (2000, p. 90) quando a autora argumenta, sobre a importância do trabalho com esse gênero na escola:

Ora, se a poesia é uma estrutura comunicacional específica (que se abre à criatividade do leitor, na produção de sentidos legítimos tanto para o texto como para a vida), a tarefa do leitor só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modelizante dos signos à concepção de mundo veiculada pela obra; tarefa, aliás, esquecida pela própria escola, como dissemos anteriormente.

Alguns equívocos, quanto ao encaminhamento do texto literário na escola, poderiam ser evitados se, para atingir o objetivo descrito nos PCN's (BRASIL, 1998, p.22), que visa ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, a escola delegasse importância à literatura, sabendo que esta tem o poder de interligar a formação humana (enquanto fruição) à estruturação de uma autonomia intelectual (enquanto instrução).

Enfim, levando em conta essa via de mão dupla pela qual o professor deve encaminhar o trato do texto literário, poderíamos resumi-la, em consonância

com Barthes (2004, p. 61): “*Prazer do texto*. Clássicos. Cultura (quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer”.

Porém, é importante salientar que o prazer nem sempre é o único fruto da leitura, pois, como afirma Arena (2003, p. 54) o ato da leitura não é intransitivo, ou seja, deve haver um porquê, uma razão para se ler. Entre as tantas expressões veiculadas em pesquisas e projetos de leitura, a saber: “hábito, gosto e prazer de ler”, o autor afirma que a discussão deveria se deslocar para uma “preocupação com os agentes e com a leitura, transferindo-a para o que poderia ler o leitor e quais os comportamentos que deveria exercitar para se tornar melhor leitor do material”.

Assim, o autor compara a leitura a uma “dama companheira de múltiplos objetos”, ou seja, a leitura não deveria ser mais referenciada apenas como “leitura”, mas como “a leitura de”. Dessa forma, pressupõe-se que, ao instigar o hábito ou o prazer pela leitura, deve-se também criar um contexto que satisfaça uma necessidade criada pelo leitor. Da satisfação desta necessidade poderão surgir o “prazer ou o desprazer, o que implica entender que prazer é uma sensação produzida pelo leitor, mas não é necessariamente consequência da leitura” (ARENA, 2003, p. 59).

3.2 A Leitura no Brasil Atual

Sabemos que a leitura não é inata do ser humano, visto que adquire-se a habilidade para tal prática após um período de escolarização ou instrução formal. Esta afirmativa confere um caráter social à leitura, pois para praticá-la o sujeito necessita adaptar-se a regras e normas, ou seja, um conjunto de valores que implica o domínio do código escrito.

Após a criação do código escrito, este passou a ser o gerador de desigualdades sociais, visto que surgiram os grupos dos independentes (aqueles que se apropriavam da leitura) e dos dependentes (aqueles que não tinham contato

com o texto escrito). Como afirmam Zilberman e Lajolo (2001, p. 19) “nesse momento a aprendizagem da leitura passou a ser necessidade para se ascender de um estágio social a outro”.

Contudo, pelo fato de o Brasil ser um país de cultura e tradição orais, apenas no final do século XIX é que houve espaço para o livro. Com isso, a valorização do saber menosprezou as manifestações culturais populares, na tentativa de alçar o Brasil ao patamar de civilização europeia. A literatura e as artes em geral elitizaram-se e afastaram-se do leitor comum.

Aguiar (1993), na tentativa de resgatar o processo histórico da inserção do livro no Brasil, afirma que, nos últimos 40 anos, seguindo um regime capitalista, constitui-se o mercado de livros e, conseqüentemente, proliferaram-se os programas de incentivo à leitura. Sabendo que o aumento de leitores está diretamente associado à escola, como promotora da leitura, Aguiar (1993, p. 109) afirma que o avanço da literatura de massa, dando voz à minoria, “fez surgir novas obras que redescobrem o Brasil rural e urbano”.

Apesar de o Brasil ir da cultura oral à leitura de massa, a população não tem acesso ao livro, pois o material escrito não faz parte do cotidiano do brasileiro. A preocupação com tal fenômeno, segundo Aguiar (1993), gera uma série de iniciativas que objetivam a alfabetização e a formação de hábitos de leitura capazes de qualificar trabalhadores aptos a seguir instruções escritas ou promover leitores críticos e permanentes.

Aguiar (1993), enfatizando a importância da comunicação oral, apresenta as seis crenças desenvolvidas por Olson (1997), a respeito da língua escrita:

- “escrever é transcrever a fala” (AGUIAR, 1993, p. 107). Na escrita deixa-se de lado o valor da entonação e da ênfase vocal;

- “a escrita é superior à fala” (AGUIAR, 1993, p. 108). Na verdade, a língua escrita é subordinada à fala;

- “o alfabeto é um sistema de escrita que facilita a formação de leitores” (AGUIAR, 1993, p. 108). No Japão, por exemplo, cuja cultura não é alfabética, o

número de crianças que desenvolvem leitura competente é muito superior ao mundo ocidental;

- “a escrita é responsável pelo progresso social” (AGUIAR, 1993, p. 108). A escrita pode servir de controle social e está a serviço de programas de alfabetização que promovem mão-de-obra qualificada e disciplinada;

- “a escrita é responsável pelo avanço cultural” (AGUIAR, 1993, p. 108). A sofisticação da cultura oral permite o desenvolvimento da capacidade de raciocínio;

- “a escrita (...) é instrumento de desenvolvimento cognitivo” (AGUIAR, 1993, p. 108). A comunicação pode valer-se de fala, gravações, gravuras ou qualquer outro meio de recurso expressivo;

Aguiar (1993, p. 109) afirma que, quando bebês, desenvolvemos a “formação leitora” através das canções de ninar, portanto a família possui extremo valor na formação do leitor, pois é observando os mais velhos que o leitor em formação busca “modelos a serem imitados”. Mas a família não possui toda a responsabilidade na formação de um leitor. Este, deve buscar novas conexões, estabelecendo diálogos sobre o que leu, trocando de livros e relatos de “experiências leitoras”.

Pautando-se em Rolla (1995), Aguiar (1993) explicou uma pesquisa realizada através de relatos de professores que foi capaz de diagnosticar oito tipos de leitores, segundo a quantidade, os modos e o interesse de leitura:

- não leitor: lê para se informar, não acompanha um texto ficcional até o final e dispensa hábitos culturais;

- leitor apressado: sujeito com pouco tempo para o lazer e que lê para se informar;

- leitor superficial: não se preocupando com o valor estético da obra, prefere a literatura de massa;

- leitor compulsivo: “é eclético (...), lê o que lhe cai nas mãos” (AGUIAR, 1993, p. 110);

- leitor técnico: faz leituras científicas por obrigação;

- leitor escolar: com preocupação didática, “realiza leituras rápidas, sem fruição” (AGUIAR, 1993, p. 111);

- leitor profissional: lê para analisar estilos, buscando o valor estético das obras. A leitura é prioridade em sua vida, portanto, lê com prazer;

- leitor dileitante: que lê textos clássicos ou de cultura de popular apenas por prazer.

É importante lembrar que esses tipos de leitores não se fazem estáticos, pois podem migrar de um tipo a outro ou então coabitar em dois ou mais grupos.

Levando em conta que os leitores não são uma massa homogênea, com características definidas e necessidades comuns, Aguiar (1993, p. 112) afirma: “O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico.”

Em relação à idade, segundo Aguiar (1993), podemos considerar possíveis idades de leitura:

- pré-leitura: durante o “período preparatório para a alfabetização (...) os interesses voltam-se para histórias curtas e rimas e livros com muitas gravuras” (AGUIAR, 1993, p. 112);

- leitura compreensiva (1^a. e 2^a. séries): “momento da alfabetização” em que a criança “realiza a leitura silábica” de textos que propiciem a fantasia, a criatividade e o raciocínio (AGUIAR, 1993, p. 113);

- leitura interpretativa (3^a. a 5^a. séries): “o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto (...). Por meio da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo” (AGUIAR, 1993, p. 113);

- iniciação à leitura crítica (6^a. e 7^a. séries): início das “operações intelectuais abstratas”. O leitor posiciona-se diante do conteúdo que compreende o texto. A preferência é por “livros de aventuras” (AGUIAR, 1993, p. 113);

- leitura crítica (8ª. série): “o aluno elabora juízos de valor e desenvolve a percepção de conteúdos estéticos”. A preferência é por “livros que abordem problemas sociais e psicológicos” (AGUIAR, 1993, p. 114).

- quando adultos jovens, há o interesse por tudo o que diz respeito à profissão e a questões afetivas. A partir do 40 anos, a preocupação maior é com a família e a educação dos filhos.

A leitura não promove apenas uma transformação pessoal, individual. A proficiência em leitura permite ao indivíduo assumir papéis sociais distintos, haja vista a dicotomia social existente entre o grupo dos alfabetizados e o grupo dos não alfabetizados.

Trazendo à tona o caráter social da leitura, concordamos com Monteiro Lobato que afirmou, em certo momento, que “uma nação se faz com homens e livros”. E é exatamente essa a preocupação que acomete muitos educadores comprometidos com o desenvolvimento intelectual e humanitário de seus alunos. Da mesma forma, Richard Bamberger (1995, p. 9) declara sobre a importância da leitura para uma nação:

Um exame das variações dos hábitos de leitura de uma nação para a outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela promoção é de primeira importância: todas as autoridades do estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação.

Portanto, pensando na importância que a leitura tem para a consolidação de uma nação, lançamos mão de uma pesquisa realizada em 2008, nível nacional, acerca da leitura pelo instituto Pró-Livro. A pesquisa recebeu o título de **Retratos da Leitura no Brasil (2008)** e, segundo os próprios pesquisadores, “objetivou diagnosticar, medir e registrar o comportamento leitor da população”, bem como suas “opiniões relacionadas à leitura” (p. 08).

A população entrevistada concentrou-se em 311 municípios de 27 unidades federativas. Segundo os pesquisadores, o conceito utilizado para leitor é o de quem leu pelo menos um livro nos últimos três meses; já o conceito do não-leitor é o de quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses.

Como a presente pesquisa busca revelar o espaço da Literatura no ensino médio de uma escola pública, julgamos interessante destacar que 85% dos entrevistados frequentaram escola pública (campo desta pesquisa) e 23% cursavam o ensino médio.

TABELA 1 – Taxa de Penetração da Leitura (por idade).

Taxa de penetração da leitura (por idade)

	5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 e mais
Leitores de livros em geral	67% 15,4 milhões	85% 9,9 milhões	82% 12,3 milhões	61% 13,7 milhões	52% 7,7 milhões	52% 13,4 milhões	49% 11,2 milhões	43% 7,2 milhões	26% 2,8 milhões	20% 1,8 milhões
Leitores de livros indicados pela escola	60% 14 milhões	73% 8,5 milhões	63% 9,4 milhões	26% 5,8 milhões	19% 2,8 milhões	12% 3,2 milhões	11% 2,5 milhões	5% 0,9 milhão	3% 0,3 milhão	1% 0,1 milhão
Leitores de livros não indicados pela escola	7% 1,4 milhões	12% 1,4 milhões	19% 2,9 milhões	35% 7,9 milhões	33% 4,9 milhões	40% 10,2 milhões	38% 8,7 milhões	38% 6,3 milhões	23% 2,5 milhão	19% 1,7 milhão

Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

Assim, partiremos da análise de alguns dados levantados pela equipe de pesquisadores do Pró-Livro, a fim de elucidarmos a situação da leitura no Brasil.

Tendo em vista que o público alvo da presente pesquisa é constituído de alunos do ensino médio, que possuem entre 14 e 17 anos, em média, exporemos a tabela “Indicativa da taxa de penetração da leitura (por idade)” (p. 52):

Ao analisarmos os dados colhidos pela pesquisa citada, podemos chegar à conclusão de que 63% desses adolescentes leem livros indicados pela escola. Essa informação corrobora com a afirmativa de que a escola é um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura de vários tipos de textos, portanto, as

práticas que norteiam os trabalhos docentes poderiam compreender vários aspectos relacionados ao ato da leitura do texto literário, que não apenas os pedagógicos.

Uma análise realizada pela própria Instituição Pró-Livro (2008, p. 13), a respeito dessa segunda edição, deixa claro que “os dados da pesquisa confirmam a necessária e estreita ligação, relação entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, primeira encarregada da alfabetização e letramento”.

Saviani (2008) afirma que o espaço escolar surgiu de acordo com os interesses que a burguesia tinha de superar o regime feudal que aliava política, economia e Igreja a fim de incutir a ignorância do povo Europeu menos abastado. Dessa forma, com embasamento nas conquistas da Revolução Francesa, houve uma proposta de ensino voltado para a cidadania e transformação social. Afirma Saviani (2008, p. 16) que,

Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.

A escola, portanto, se constitui como instrumento que possibilita uma tomada de consciência do indivíduo social e transmite às novas gerações conhecimentos organizados, de modo a garantir, desde muito cedo, possibilidades oferecidas pelo domínio do conhecimento. Segundo SANTANA (2010, p. 06),

A educação escolar, portanto, não pode de maneira nenhuma ser relegada a um segundo plano na vida formativa das crianças em idade escolar. Ela deve, pelo contrário, ser considerada como elemento basilar para a compreensão crítica dos aspectos envolvidos e exigidos pela sociedade contemporânea. A prática educativa escolar deve ser concebida, nesse viés como uma atividade mediadora.

Assim, a leitura pode ser contemplada como uma ferramenta política na atividade pedagógica, haja vista que ela contribui para a tomada de consciência

do leitor, enquanto agente social. É nessa perspectiva que compreendemos Freire (1997, p. 11) ao afirmar que:

À leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Lembrando que a investigação da presente pesquisa é o encaminhamento do texto literário na escola sob duas vertentes, a fruição e a instrução, julgamos interessante expor o gráfico a seguir, que mede “O que a leitura significa para o brasileiro” (p. 39).

GRÁFICO 1 - O que a leitura significa para os brasileiros (resposta espontânea e única).



Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

Os dados revelam que 26% dos brasileiros entrevistados leem para adquirir conhecimento e outros 4% dos entrevistados leem por prazer. Como não há indicação de faixa etária, supomos que nesses 26% encontram-se alunos e também

professores, o que pode revelar que muitos profissionais da educação não encontram prazer na leitura e, se a fruição não lhes é conhecida, como vão despertar o prazer pelo texto em seus alunos? Segundo Brandão e Micheletti (1997, p. 27),

A literatura integra diversos prazeres: o da criação, o do conhecimento, o do bem-estar interior, o do lazer - que se condensam na fruição; a escola pode ser séria sem ser sisuda e enfadonha. Seguramente um bom leitor de textos literários, em especial, de poesia, essa espécie de *bastardinha* na escola, será um excelente leitor de textos *sérios*: os informativos, os científicos etc.

Em relação ao hábito de leitura dos professores brasileiros, Zoara Failla (2008, p. 19), gerente executiva de projetos do Instituto Pró-Livro, afirma que “o professor médio brasileiro do ensino público teve pouco acesso e estímulo a ler”. Por isso, conhece poucas obras de literatura contemporânea e clássica”. Segundo Lajolo (1993), os professores, sobretudo aqueles ligados diretamente ao ensino da leitura, devem ser leitores e bons leitores; precisam gostar de ler, e ler muito, precisam também odiar e amar certos autores. A postura do professor é importante porque, observando o professor, o aluno poderá vir a gostar de ler, já que não se obriga a gostar de ler, visto que esta prática pode ser instigada implicitamente, através do exemplo do mediador.

Em outro momento da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2008, p. 70), pergunta similar (o que a leitura significa para os brasileiros?) foi realizada e direcionada por escolaridade: “Motivações dos leitores para ler um livro (por escolaridade)”.

TABELA 2 - Motivações dos leitores para ler um livro (por escolaridade).

**Motivações dos leitores para ler um livro
(por escolaridade)**

	Total	Até 4ª série E. Fund	5ª a 8ª série E. Fund	Ensino Médio	Ensino Superior
Prazer, gosto ou necessidade espontânea	36%	38%	33%	39%	34%
Atualização cultural/Conhecimento	14%	8%	13%	19%	18%
Exigência escolar/Acadêmica	24%	35%	30%	12%	13%
Motivos religiosos	9%	11%	9%	11%	4%
Atualização Profissional	7%	3%	5%	11%	16%
Exigência do Trabalho	5%	1%	4%	6%	12%
Outras citações com menos de 1%	0%	0%	0%	0%	0%
Não costuma ler	3%	3%	6%	1%	3%
Não sabe/não opinou	1%	1%	1%	0%	0%

Apesar da obrigatoriedade da leitura nas escolas, é alto o índice de estudantes que dizem ler por prazer ou gosto.

Leitores com maior escolaridade são os que mais lêem por exigência do trabalho ou para se atualizar culturalmente.

Leitores com menor escolaridade são os que mais lêem por exigência da escola ou por motivos religiosos.

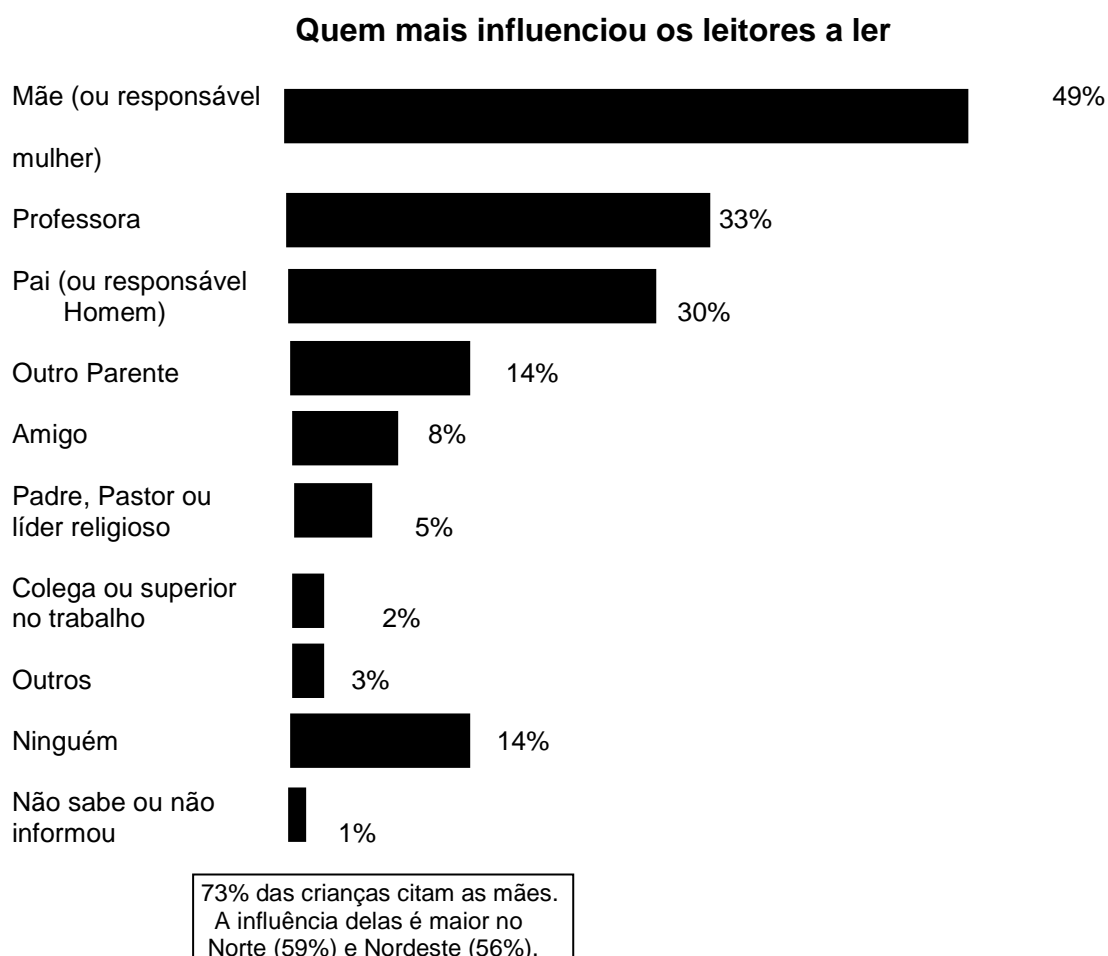
Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

Se tomarmos a faixa etária que compreende os alunos do ensino médio, constatamos que 39% deles leem por prazer e também por necessidade. Dessa forma, fica claro que as duas dimensões da literatura, o prazer e a instrução, podem ser trabalhadas concomitantemente na escola, visto que é uma necessidade do aluno. Porém, em relação às atividades propostas pelos livros didáticos e ao trabalho realizado pelo professor (que é o de por em prática a leitura/interpretação/compreensão do texto), o que constatamos é uma negativa quanto ao possível encaminhamento da literatura que possa suscitar uma leitura completa. Sobre esse fato, debruça-se GERALDI (2003, p. 170):

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático da fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito frequente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca de respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer.

Ainda no que tange ao trabalho do professor para o incentivo da leitura, constamos na tabela “Quem mais influenciou os leitores a ler” (2008, p. 81) que o papel do professor é fundamental para que esse hábito seja assimilado pelo aluno, visto que tanto os pais, quanto os professores são parâmetros, ou seja, modelos de leitores.

GRÁFICO 2 - Quem mais influenciou os leitores a ler.



Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

Solé (1998, p. 43) afirma que “ o interesse pela leitura se cria, se suscita, se educa”. Dessa forma, torna-se evidente a importância da figura do professor, em relação ao incentivo e cultivo pela apreciação do ato de ler.

Segundo Santana (2011, p. 03), “a postura do professor deve ser o grande diferencial para gerar em seus alunos o desejo pelo saber sistematizado no decorrer do processo de escolarização”, portanto, é evidente que este profissional partilha de grande importância no ato de ensino e aprendizagem da leitura, pois são, muitas vezes, modelos de leitores para seus alunos.

É possível que alguns professores, ainda em idade escolar, não tenham sido formados enquanto leitores competentes. É possível ainda, que já

adultos, participantes de um mercado de trabalho agitado e competitivo, esses professores tenham sido afastados do ato da leitura. Para Santana (2001, p. 03) “condições salariais ou de trabalho, falta de infraestrutura, pouco ou nenhum tempo para ler, enquanto correm atrás das condições materiais para a sua subsistência, provocam lacunas na formação do professor-leitor”. Nesse sentido, afirmam Annibal e Boldarine (2010, p. 31),

[...] da mesma forma que a leitura e o texto em seus mais diferentes suportes são vistos de maneira superficial e como resultado apenas, a formação docente, o sujeito docente e os cursos de formação de professores também o são. Parece faltar a ideia de processo e encadeamento dos fatos e das ações que formam esse processo, culminando no resultado final. Há uma teia de sustentação tanto do mecanismo que envolve o ato da leitura quanto da formação do indivíduo docente. Nessa teia de sustentação, encontram-se aspectos histórico-culturais, econômicos, subjetivos, organizacionais, dentre outros.

Tomando a leitura como centro das práticas escolares, Santana (2011, p. 04) afirma que a leitura “tem a finalidade de fazer com que o aluno aprenda a interpretar a realidade social em que vive” e, conseqüentemente, a promover seu autoconhecimento. Nesse sentido, Bakhtin (2000, p. 209) afirma:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa, (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.

Uma atividade que não levar em conta a epilingüística, as capacidades de interação entre o texto e o leitor e que não instigar o alunado, provocando neles comportamentos protagonizantes, responsáveis e ativos, fará da escolar um lugar vazio e neutro; desprovido, portanto, de base capaz de desenvolver a cidadania. É nesse sentido que concordamos com Giroux (1997, p. 162) a respeito da ação dos professores na escola.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e

controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas, separadas da dinâmica da política e do poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Portanto, os professores precisam atentar para o fato de que eles são “operários” do intelecto e que, através do seu trabalho e do seu discurso, oriundo de uma intensa prática de leitura crítica, há a propulsão de uma transformação do ato de “perceber-se” de seus educandos, em direção às mudanças estruturais mais profundas da sociedade a que pertencem.

Sabemos, porém, que esta não é uma tarefa fácil e concordamos com Moura e Alfredo (2005, p. 57), quando afirmam que

A realidade é que não há uma receita pronta para se fazer um leitor, um método para se aplicar em toda e qualquer condição, um modo de fazer. Está nas mãos do professor seduzir o aluno para as infinitas possibilidades da leitura, pois é o docente – conhecedor das peculiaridades da sua escola e que já mapeou as características de sua sala de aula, ciente das idiossincrasias da sua turma que vai poder, com ciência e arte, desvendar as sutilezas de se construir uma pequena comunidade leitora, descobrindo em cada um o livro predileto, os petiscos poéticos prediletos, os estilos adequados, os gêneros literários de primeira necessidade.

Já que a presente pesquisa versa sobre o texto literário, especificamente, torna-se justo lembrar que a literatura é um gênero textual. A este respeito, o instituto Pró-Livro (2008) também desenvolveu um questionário. Antes, porém, de analisarmos seus dados, vale ressaltar que, segundo Marcuschi (2008, p. 147), “para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, ou seja, gêneros textuais são produções linguísticas que compreendem desde previsões do horóscopo, bulas de remédios, receitas culinárias, até poemas e romances. Dessa forma, julgamos importante

explicitar qual é o espaço que a literatura, enquanto um dos gêneros que circulam nos atos comunicativos, ocupa na escala de valores do leitor brasileiro. Para tanto, inserimos, abaixo, a tabela “Gêneros mais lidos pelos leitores” (2008, p. 55).

TABELA 3 - Gêneros mais lidos pelos leitores.

Gêneros mais lidos pelos leitores

Bíblia	45%
Livros didáticos	34%
Romance	32%
Literatura infantil	31%
Poesia	28%
História em quadrinhos	27%
Livros religiosos	27%
História, política e ciências sociais	23%
Contos	20%
Enciclopédias e dicionários	17%
Literatura Juvenil	15%
Biografias	14%
Auto-ajuda	13%
Cozinha/ artesanato/ assuntos práticos	12%
Livros técnicos	12%
Artes	10%
Ensaio, Ciências e Humanidades	7%
Esoterismo (ocultismo)	4%
Outros	3%
Nenhum destes	3%

Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

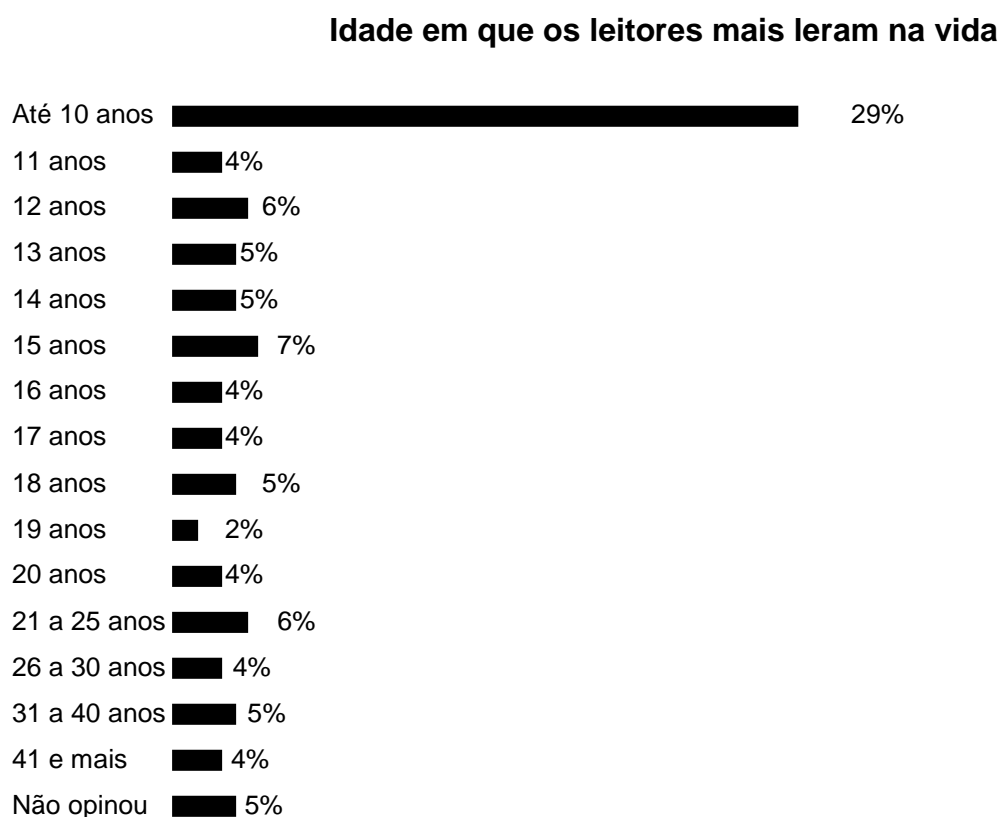
Assim, pudemos verificar que a literatura infanto-juvenil é lida por 15% dos entrevistados pelo Instituto Pró-Livro, enquanto que o livro didático atinge um

percentual de 34%. O que preocupa, no entanto, é como esse livro didático tem trabalhado o texto literário. O que notamos, muitas vezes, é a apresentação de fragmentos descontextualizados como premissa para uma atividade mecânica e superficial. Como afirma Geraldini (2003, p. 168):

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se compreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí a sua legitimidade se estatuir e não se constituir. Os alunos, leitores e portanto interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados.

Outro dado bastante relevante é a informação da “Idade em que os leitores mais leram na vida” (2008, p. 66).

GRÁFICO 3 - Idade em que os leitores mais leram na vida.



A infância e a adolescência são lembradas como o período em que as pessoas mais liam.

Entre os mais velhos, a época em que mais liam ficou bem para trás. Para quem tem 70 anos, isso foi, em média, aos 32 anos.

Fonte: Amorim, Retratos da Leitura no Brasil/Instituto Pró-Livro (2008).

Além de levarmos em conta que o homem adulto, à medida que cresce, assume mais responsabilidades e acaba abrindo mão de suas atividades de lazer, torna-se claro que o encantamento pelo texto desfaz-se conforme o sujeito cresce, porém é frustrante perceber que o trabalho realizado na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental vai dissolvendo-se e, a medida em que as idades aumentam, cresce também, o distanciamento em relação à leitura. Dessa forma, podemos considerar a afirmação de Cleary (*apud* BAMBERGER, 1995, p. 20) de que

[...] a idade áurea da leitura como atividade de lazer, situa-se entre as idades de oito e treze anos. Nesse período as crianças revelam maior interesse pela leitura e pro visitas a bibliotecas. Entretanto, depois dos treze anos, mais ou menos, o interesse pela leitura diminui muito e o relacionamento com os livros decresce.

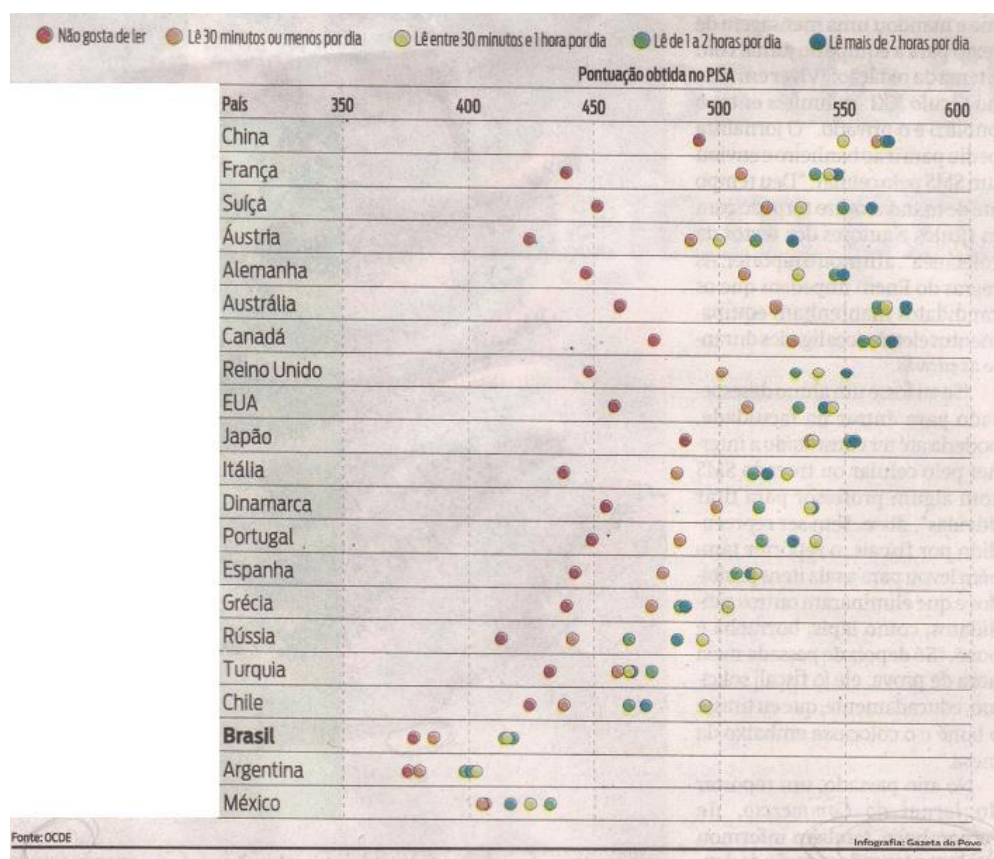
Ora, se até os 17 anos, em média, o sujeito deve permanecer na escola, é inaceitável os dados apontados na pesquisa, haja vista que, se ele ainda é aluno, ele ainda tem, ou pelo menos deveria ter, acesso à leitura. A escola estaria, de fato, formando o prazer da leitura de modo que o indivíduo possa continuar essa prática, após a fase de escolarização de nível fundamental?

Consoante à temática da leitura, o jornal **Gazeta do Povo** publicou uma matéria de autoria de Adriana Czelusniak, no caderno Educação, sob o título **Melhores alunos leem por prazer**. No texto (2001, p. 08), explicitou-se que “a leitura sem obrigação é pré-condição para se tornar leitor efetivo (...) e a quantidade de tempo dedicado à leitura como lazer na infância e adolescência tende a formar leitores e implica em reflexos na vida adulta”. Segundo Czelusniak (2011, p.08),

[...] um estudo da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que os melhores leitores leem mais por estarem motivados a isso e, conseqüentemente, desenvolvem mais vocabulário e a capacidade de compreensão. Na pesquisa, o Brasil aparece junto às nações com os menores índices de leitura entre os alunos na faixa dos 15 anos.

Na publicação **Education at Glance** (Educação de Relance) foram cruzados os dados sobre a quantidade de horas por semana que os alunos de vários países dedicam à leitura sem obrigações formais/escolares e as notas do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2009.

FIGURA 1 - Média de pontuação no PISA X tempo de leitura.



Fonte: Gazeta do Povo (2011).

O Brasil, seguido pela Argentina e pelo México, é um dos países onde estudantes leem menos e onde é menor a diferença de desempenho entre os alunos.

Czelusniak (2001, p.08), ao encerrar a matéria, cita duas entrevistas realizadas com um adolescente e uma mestre e professora de Estudos Literários. O primeiro entrevistado afirma que seus colegas preferem resumos a ler os livros indicados pelos professores e que estes deveriam estimular seus alunos e ler sem obrigação. Já a professora entrevistada afirma que a forma de encarar a literatura também precisa mudar, pois gostar de ler não é um dom e demanda isolamento, concentração.

Segundo Suttana (2010, p. 67),

ler, na perspectiva de uma pura leitura destituída de metas, de compromissos e de entraves, parece ser uma eventualidade, que nos acabrunha. A leitura só adquire sentido no momento (...) em que é concebida como uma extensão da vida prática, restando assim, pouca disponibilidade e cada vez menos tempo para nos dedicarmos a uma leitura que, teimosamente, não quer passar além de si mesma.

Portanto, ler é contemplar-se e manifestar-se consoante a uma tomada de autoafirmação, numa experiência que chamamos de leitura íntima, não podendo ser compartilhada. Porém, Suttana (2010, p. 69) atenta:

Não está em questão, supomos, negar a possibilidade da socialização, que tanto anima as consciências de hoje em dia. Tampouco queremos ignorar que um dos modos de atuação da literatura na vida social tem a ver com a tentativa de conversão do literário numa espécie de força social (...). A assunção do caráter mais abertamente social da repercussão não implica negar que o modo de ser próprio da experiência seja o de um espaço que se abre e m perspectiva para cada um. Mas o que se fazer para que uma experiência que só se abre para cada um se converta num evento no qual cada um se converta num evento no qual cada um se compreende como sendo tudo mundo ou, afinal, nenhum?

Assim, nota-se que o ato da leitura deve ser revisto pela escola, não apenas entre os que educam, mas também pelos que estão sendo educados, pois apenas dessa forma poderemos alcançar níveis satisfatórios na educação brasileira.

Na tentativa de contribuir para a melhora desse quadro, recorreremos a uma reportagem publicada em 16 de setembro do ano de 2012 pelo jornal **Folha de Londrina**, sob o título **Literacia: conexão, diálogo, liberdade**, na ocasião, a repórter Ana Paula Nascimento relata o projeto desenvolvido no III Congresso Virtual Interdisciplinar Marista: agrupados, os alunos leram obras da literatura e produziram um trabalho audiovisual para exposição de suas considerações a respeito da obra.

Um dos alunos entrevistados afirmou que “no começo foi difícil, mas aos poucos fomos entendendo o conceito de literacia. O meu grupo pesquisou a

literacia na literatura ao ler **Os Miseráveis**. Percebi uma série de detalhes que não havia prestado atenção antes, parece que o livro falou comigo!”

Denominada pela Organização das Nações Unidas como a “Década da Literacia”, o período de 2003 a 2012 foi estabelecido com o objetivo de aumentar o nível de literacia – termo derivado de literacy, em inglês. Esse conceito surgiu a partir do boom das novas tecnologias, dentro da perspectiva da apreensão das informações e de seu uso, com propósitos e consciência, para agir na sociedade, com capacidade de intervenção, o chamado empoderamento.

Assim, torna-se claro que a leitura e a literatura, sejam elas impressas ou virtuais, assumem o caráter de matéria, ou seja, de criação social.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desse item é descrever e analisar o contexto da pesquisa, a observação realizada em sala de aula, a análise documental, o trabalho do docente e do responsável pela biblioteca e também a participação dos alunos nesse processo. Produzimos relatórios que apresentam e analisam os resultados obtidos e, por fim, apresentamos a conclusão a que chegamos ao término de toda a pesquisa.

Após a coleta dos dados, partimos para a análise dos mesmos, procurando descrevê-los e analisá-los, atendo-nos aos elementos do *corpus* submetido à análise e valendo-nos da teoria de Machado, Maia e Labegalini (2007, p. 29) que afirmam que a análise não precisa ser um modelo fechado a ser seguido e que “a leitura e releitura do material permitem que se amplie ou se modifique o esquema inicial, durante o processo, de sorte que o que parecia banal pode adquirir forte significação”.

4.1 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa se deu em uma escola da cidade de Ivaiporã, interior do Paraná. Segundo informações do site da Prefeitura Municipal, o município de Ivaiporã possui sua economia embasada na bovinocultura e no cultivo do feijão, do algodão e do milho, o que a fez ser conhecida como a “Capital do Milho”.

A cidade de Ivaiporã não possui destaque apenas nas atividades agrícolas e pecuárias, o município também conta com duas instituições de ensino superior privadas, uma instituição de ensino superior pública e um instituto federal de educação.

A escola, local desta pesquisa, é um dos cinco colégios da cidade que possuem ensino médio e situa-se na região central do município. O colégio foi

fundado em 1976 e hoje atende a uma população de 698 alunos, que frequentam os três turnos de funcionamento da instituição, que conta com um corpo docente composto por 50 professores. Ao dar início à pesquisa, fomos muito bem acolhidos por toda a equipe escolar que se colocou de forma prestativa, quando das nossas solicitações referentes à autorização do nosso acesso às dependências do colégio, às observações em sala e às entrevistas.

A escola onde a pesquisa foi realizada possui um amplo espaço físico com muitas salas de aula e um amplo espaço comum aos alunos, funcionários e professores. Nos corredores, porém, não constamos expostos cartazes criados por professores e alunos, atitude, esta, bastante comum no universo escolar. Ao indagarmos à Supervisora de Ensino, responsável pela coordenação pedagógica da escola, tomamos ciência de que, segundo ela, os cartazes são retirados com frequência dos murais, para que se dê espaço a outras novas criações.

Então, quando voltamos à escola para a busca dos termos de consentimento, lemos, na lousa, que a professora estava solicitando dos alunos que estes trouxessem imagens para a ilustração dos cartazes que versavam sobre a importância da leitura, pois esta havia aproveitado o momento da pesquisa para trabalhar o tema, levando em conta tentativa de conscientização da importância de leituras de diversos gêneros textuais.

Refletindo sobre o papel da leitura na escola e a importância da formação do aluno como leitor, entendemos que o ambiente escolar poderia compactuar com essa formação, buscando estimular a capacidade do discente de interagir com o conhecimento de forma autônoma e informal, ou seja, livre de regras e preceitos, que acarretará benefícios no cumprimento de seu papel de cidadão, conforme nos aponta Lois (2010, p. 19):

Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também.

Dessa forma, aprender a ler não é apenas dominar uma outra forma de comunicação. A leitura possibilita uma manifestação de criticidade e um convite para a apropriação do lido, para a construção de uma identidade própria enquanto leitor, pois “ler é uma maneira nova de pensar, um pensar novo.” (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 51).

Portanto, ler é uma atividade social, e como tal, não pode prender-se apenas a representações de boas leituras recomendadas pela escola. Há de se criar a noção de que a leitura considerada boa é aquela que propicia diversão e esta pode ser instigada tanto pelos pais, quanto pelos professores, haja vista que família e escola são elementos pertencentes a um todo social e cultural de uma determinada sociedade.

4.2 A Aula de Literatura

Segundo Lüdke e André (1986, p. 25),

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

Portanto, uma semana antes das aulas observadas, marcamos uma reunião com a professora e explanamos os objetivos da nossa pesquisa por meio do roteiro de observação, constante nos apêndices desta pesquisa. A professora envolvida na pesquisa permitiu que observássemos apenas duas aulas, uma na turma do 1º. e outra na turma do 3º. ano do ensino médio.

Durante as aulas, os alunos, de ambas as turmas, ainda comiam os lanches comprados durante o intervalo e obedeciam a um fluxo constante de entrada e saída das salas. Alguns poucos alunos estavam atentos e realizavam os exercícios propostos.

Na turma do 1º. ano, o conteúdo explanado era o de Crase e os exercícios versavam sobre o uso de suas regras. Ao dar início à aula, a professora validou as atividades enviadas como “tarefa doméstica”. As atividades eram a respeito da interpretação da crônica **A Última Crônica**, de Fernando Sabino. A professora afirmou que não realizou a correção porque a maioria das respostas era de ordem pessoal, portanto não daria para corrigi-las coletivamente. Em seguida, a mesma procedeu à explicação das regras que regem o uso da Crase. Durante a explicação, pudemos constatar que a referida professora domina muito bem o conteúdo e o expõe com bastante propriedade.

Já na turma do 3º. ano, a professora, que explicava o uso dos Verbos Impessoais, seguiu com a correção de alguns exercícios enviados para “tarefa doméstica”. A aula encerrou-se assim que ela concluiu a correção.

Vale citar que, se a literatura se presta para a catarse do leitor, é bastante válido instigar as possíveis interpretações/compreensões que este pode depreender de um texto lido. Porém, pudemos notar uma rejeição desse tipo de atividade quando a professora negou-se a corrigir os exercícios de “respostas pessoais” referentes à crônica **A Última Crônica**, de Fernando Sabino.

Nesse sentido, como afirmam Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 49), “ler torna-se uma forma de ser mais capaz de produzir e tirar proveito no espaço social”. Assim, a leitura de um texto torna-se uma atividade ativa, e não passiva, pois demanda uma série de atitudes intelectuais e oportuniza o sujeito leitor a realizar “tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes.” Dessa forma, o ato de ler torna-se benquisto pelos alunos se os textos se relacionarem, de alguma forma, com a realidade que os cerca, e com seus interesses.

Se o aluno for capaz de reconhecer-se na leitura escolar, de enxergar o seu mundo, o seu entorno, ele encontrará motivos para ser um leitor, como Ozelame e Corso (2009, p. 69) comentam: “A leitura de textos por lazer/prazer permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraíndo diferentes conteúdos, fazendo diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia”.

Como não pudemos perceber o ensino da Literatura nas aulas observadas, indagamos à professora sobre quando poderíamos retornar para assistirmos a uma aula especificamente de Literatura e fomos informados de que não há uma aula cuja ênfase se volte para o ensino da Literatura, pois esta vertente do ensino da língua está atrelada às aulas de Gramática.

O exposto acima revela uma carência do ensino da Literatura e uma desvalorização deste conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, pois sabe-se que, na rede pública de ensino, não existe uma disciplina especificamente voltada para a área da Literatura e esta tende a ser uma extensão das aulas de Gramática da Língua Portuguesa.

Segundo Todorov (2009), no Ensino Médio,

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Assim, vale lembrar que o que queremos explicitar com esta pesquisa é que o texto literário deve estar presente na escola e ser capaz de ofertar o prazer e, conseqüentemente, suscitar a leitura crítica. Dessa forma, a leitura poderia estar a serviço da descoberta e da realização individual. Segundo Arena (2003), tratar a leitura como gosto, hábito ou prazer também não seria eficiente, haja vista que a prática da leitura se dá de acordo com a necessidade de uma interlocução de um sujeito em um determinado grupo social, assim a leitura ganhará significação, pois terá um objetivo real.

4.3 A Prática de Ensino de Literatura

Após uma breve resistência inicial, pudemos contar com a participação da professora X, que me auxiliou e se fez bastante prestativa quando da recolha dos

termos de consentimento e da observação das aulas. Vale ressaltar que a equipe pedagógica, apesar de colocar-se solícita à pesquisa, permitiu que, tanto a funcionária responsável pela biblioteca, quanto a professora, pudessem recusar-se a participar da pesquisa, porém, as duas, após a leitura do termo de consentimento, colocaram-se dispostas à participação.

A professora X é casada e possui três filhos. Sua formação acadêmica se deu em uma universidade privada há 36 anos. Durante esse período, lecionou, por dez anos, no primeiro ciclo do ensino fundamental e, após assumir o concurso público, em 1985, começou a lecionar Língua Inglesa para o segundo ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio.

Desse modo, chegamos à conclusão de que a professora cursou o ensino superior na década de 70, momento em que, preconizava-se uma formação técnica de professores e profissionais da educação. Portanto, foi nessa década que o professor era tido como aquele responsável pela transmissão de conteúdos, de modo mecânico e formal. Dessa forma, não havia lugar na escola para a reflexão e para a crítica, conforme afirma Libâneo (1994, p. 66):

Assim é muito comum que os professores utilizassem procedimentos e técnicas como trabalho de grupo, estudo dirigido discussões, estudo do meio, etc., sem levar em conta seu objetivo principal que é levar o aluno a pensar, a raciocinar cientificamente, a desenvolver sua capacidade de reflexão e a independência do pensamento.

Na LDB 5692/71, portanto, prevalecia o ensino tecnicista, em detrimento ao que hoje denominamos ensino médio. Porém, o ensino passou a ser revisto sob o viés da pluralidade e do discurso reflexivo, conforme destaca Libâneo (1994, p. 69):

O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo, em que se realiza a discussão, os relatos de experiência, a pesquisa participante, o trabalho de grupo etc., vão surgindo temas geradores que

podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos.

Julgamos importante assinalarmos esta breve trajetória política-educacional porque é justamente esse contexto que motivou a formação da professora, ou seja, ela recebeu uma formação bastante diferente da preconizada pela LDB 9394/96, na qual se propõe que “a educação é dever da família e do Estado, e seu objetivo é o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996)

Voltando ao relato da professora, tomamos ciência de que, tempos depois, ela não soube precisar quanto, a professora passou a lecionar Língua Portuguesa. A esse respeito ela afirma: “De acordo com o meu curso [Letras] estava mais preparada para a Gramática, mas logo ousei trabalhar a Literatura, dando ênfase à leitura do aluno, trabalhava muito a leitura, mas sem cobrança, o que rendia muita crítica por parte de outros professores. Então resolvi me dedicar mais para o ensino da gramática mesmo”.

Ou seja, esta professora foi instruída à luz de uma lei que preparava o aluno para o mercado de trabalho e leciona à luz de uma lei que o prepara o educando para o exercício da cidadania, como se lê no seguinte artigo:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Portanto, há grande preocupação para com a democracia no ensino e o professor – em consonância com a família e a sociedade – torna-se um dos responsáveis pelo desenvolvimento crítico, reflexivo, autônomo e ético do aluno cidadão.

Ainda nesta LDB (1996), a educação superior “deve abranger cursos nas diferentes áreas de conhecimento e oferecer, além da graduação, a pós-graduação (compreendendo programas de mestrado e doutorado) como cursos de extensão”, conforme verificamos no artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dessa forma, constatamos que a professora foi aluna de ensino superior em um período de grande repressão e assim foi instruída a como lecionar. Atualmente, a legislação pede novas posturas, o que poderia causar alguns desajustes quando do encaminhamento desta em suas ações no magistério, visto

que, como já afirmamos, o professor atualmente deve ser um motivador de comportamentos ajustados, portanto, dentro da liberdade que a Lei lhe confere, ele deve ensinar a reflexão, a criticidade e a cidadania.

Ao relatar como tem sido a sua rotina de trabalho, a professora afirma ter tentado trabalhar a leitura por prazer, “sem cobrança”, porém ela mesma afirmou, em outro momento, que lia “não muito animada, mas convencida, pela minha então professora da 4^a. série, de que quem lia mais aprendia mais”. Assim, é possível depreender deste relato que o ato de ler, para esta professora, não é um hábito gratuito, pois ela bem afirma que lia para aprender. Até mesmo o ato de ensinar o prazer pela leitura rompe com a fruição, haja vista que a mesma relata que ousou trabalhar a literatura. Segundo o dicionário Houaiss (1991, p. 1598), ousar é “ter a ousadia de, arriscar-se com audácia, tomar a decisão, tentar realizar algo inusitado, difícil”, ou seja, a professora não se sente à vontade ao trabalhar a literatura, talvez porque, quando indagada a respeito de sua formação, afirma que não foi “suficientemente preparada para lecionar” tal disciplina.

A esse respeito, Maria (2009, p. 160) aponta que

[...] é necessário que o professor seja um leitor [...], um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. [...] Enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo.

O fato de um professor não ser leitor pode acarretar uma problemática na formação de alunos leitores:

[...] o professor que “escolhe” não ser um leitor da arte, um leitor de Literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor.

O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica. (LOIS, 2010, p. 76).

Ainda em relação ao seu hábito de ler, a professora X, quando indagada sobre como procede quando não leu o livro que está sendo comentado no conteúdo do material, afirma que “abre o jogo com os alunos” e diz que não teve a oportunidade de ler a obra. Segundo o Dicionário de Expressões (2001, p. 32), “abrir o jogo” é o “ato de denunciar, falar a verdade”. Quando a professora lança mão desta expressão, deixa implícito que o fato de não ter lido é algo ruim, daí o ato de denunciar. Porém, apesar dessa consciência, ela nada faz para reparar o erro, ou seja, a professora acomoda-se e prefere assumir que não leu a ler realmente as obras.

Já sobre as estratégias utilizadas para instigar a leitura de determinada obra, a professora afirmou que

[...] a leitura nos proporciona mais informações e, se não temos o hábito de ler, o momento oportuno é o agora, quando um professor pede é como alguém que aprende a nadar para não se afogar. É como ter que cumprir uma prova sem treinamento. E, então o resultado, a caminhada, dessa leitura, por pior que seja, será benéfica. É pegar e ler.

Em outra ocasião, ela ainda afirma que “o ensino da literatura é algo que deve ser levado em conta pela escola, porque a literatura faz parte da nossa cultura e, dentro ou fora da escola, devemos ter o hábito da leitura literária, que é ler clássicos e saber um pouco sobre eles”. Então, quando indagada sobre como ensinar este tipo de leitura, a professora reafirmou que o ensino deve acompanhar o cronograma estabelecido nos livros didáticos.

Dessa forma, concordamos com Pound (2006, p. 38), quando afirma que

A ambição pode ser medíocre e a ambição de dois leitores não há de ser idêntica. E o professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que mais querem aprender, mas ele pode sempre despertar os seus alunos com

um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista das coisas que vale a pena aprender em literatura ou em determinado capítulo dela. O primeiro pântano da inércia pode ser devido a mera ignorância da extensão ou ao simples propósito de não se afastar de uma ala de semi-ignorância a maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo esforço para aprender alguma coisa mais.

A prática da leitura na escola aponta para uma atividade de estrutura fechada, que entrega saberes prontos e acabados de uma concepção de língua imutável. Porém, ler não pode ser considerada uma atividade de acesso a um conhecimento distante e descontextualizado, pois a prática da leitura é dialógica e estabelece, entre professores e alunos, compreensões de um determinado tema resultantes de trocas realizadas. Assim, o sujeito leitor assume posição de construtor da linguagem e, ao mesmo tempo, se constrói por meio dela.

Além das trocas em sala de aula, a atividade de leitura exige outro tipo de envolvimento: é a afirmativa de que sempre há alguém selecionando alguma coisa para ser dita ao outro. Segundo Bakhtin (2000, p. 113), o dizer por meio da escrita é determinado “tanto pelo fato de que precede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.”

A esse respeito, Annibal, Barbosa e Boldarine (2010, p. 26) afirmam que a habilidade da leitura no âmbito escolar não deve ser vista apenas “como algo a ser imposto, exigido e cobrado, mas como algo que faça o indivíduo identificar-se e criar pertencimento a determinado grupo de pessoas.”

Se levarmos em conta que a leitura é diálogo que não se realiza no vazio, concordamos com a importância do professor em relação à constituição do sujeito leitor. Portanto, ensinar leitura é uma tarefa política, que forma cidadãos agentes na sociedade. Dessa forma, segundo Barbosa (2010, p. 07) a prática de leitura é um gesto que envolve questões relacionadas à historicidade. Assim, elegem-se, em determinados momentos da história, o que a autora designa de “autor-herói”, que são os autores considerados de “boa leitura”, capazes de redimir o indivíduo, a sociedade e a própria nacionalidade. Porém, alguns destes “autores-heróis” são esquecidos, enquanto outros são entronizados, pois não existe uma

rigidez nos conceitos míticos, “eles podem constituir-se, alterar-se, desfazer-se, desaparecer completamente”.

Dessa forma, a autora ainda afirma que, segundo Roger Chartier (1990, apud BARBOSA, 2010, p. 8) “um livro muda pelo fato de não mudar enquanto muda o seu modo de ler [...] abordar a leitura é portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. Assim, o ensino da leitura exige não só que se inter-relacione o saber teórico a uma técnica e a uma arte de ensinar, mas também que se questione o significado e as razões de ensinar tal atividade na escola.

Portanto, a posição de professor mediador poderia ser uma prática construtiva, reflexiva. Para tanto, é necessário que este professor, sujeito envolvido no ato da prática de leitura, apresente uma identidade crítica e criativa de valores, pois, conforme Bakhtin (1995), o ato de criação de reprodução não se dá pela palavra do outro, mas pela apropriação da palavra do outro em palavras próprias, ou seja, “a qualidade do ensino da leitura não depende somente do conhecimento teórico do professor, mas também da vivência dele como sujeito que escreve e que lê”. (BARBOSA, 2011, p. 35).

Dessa forma, a formação docente deve ser levada em conta, pois, segundo Annibal, Barbosa e Boldarine (2010, p. 31),

[...] da mesma forma que a leitura e o texto em seus mais diferentes suportes são vistos de maneira superficial e como resultado apenas, a formação docente, o sujeito docente e os cursos de formação de professores também o são. Parece faltar a ideia de processo e encadeamento dos fatos e das ações que formam esse processo, culminando no resultado final. Há uma teia de sustentação tanto do mecanismo que envolve o ato da leitura quanto da formação do indivíduo docente. Nessa teia de sustentação, encontram-se aspectos histórico-culturais, econômicos, subjetivos, organizacionais, dentre outros.

Nem sempre o contato que o professor – ainda acadêmico – teve com o texto em sala de aula despertou o seu gosto pela sua leitura. Para Raquel Barbosa (2010, p. 27), a pressuposição de que a leitura é uma obrigação, faz com que o

acadêmico assuma o papel “de descobrir a visão do outro, ao invés da sua elaboração do seu próprio entendimento do texto.”

Assim, a leitura aparece como uma forma de controle do professor universitário sobre o aluno (futuro professor), transparecendo dessa forma, um conflito entre o saber legitimado – pelo professor – e o saber que não pode ser o previsto – o do aluno. Esta última, considerada por Barbosa (2010, p. 28), inferior e desqualificada “porque não corresponde a um conhecimento aceito pelo professor como conhecimento científico”.

Dessa forma, a leitura passa a ser um objeto externo ao leitor, pois este passa a ser o tradutor da leitura do professor. Assim forma-se o novo professor que tem ido às salas de aula ensinar a prática de leitura.

A escola, segundo Raquel Barbosa (2010, p. 31), está imbuída de legitimar os tipos de leitura. Dentro desse processo, o professor é o representante da leitura ideal e o aluno é o subordinado ao modelo de leitura hierarquizada e homogeneizante, pois

[...] à medida que se estabelecem técnicas de ler, ratifica-se o controle do professor sobre o aluno. A resposta imediata é a geração de resistências que se configuram, às vezes, como alternativas que, entretanto, não conseguem romper o círculo da institucionalização da leitura e, mais frequentemente, se constituem em afastamento e recusa da leitura por parte dos alunos.

Esta institucionalização da leitura se assenta em pressuposições técnicas, culturalistas e didáticas. Nessa situação, se houver dificuldades no ato da leitura, o responsável será sempre o indivíduo-leitor que não se adaptou às técnicas. Porém, se as dificuldades surgem, a responsabilidade não é a do aluno, mas a da instituição que estabelece “a fetichização da leitura”, que propõe um modelo de leitura fragmentado e exterior ao leitor.

Levando-se em conta que a escola constitui-se na sociedade de acordo com certos padrões, é estabelecido que a apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura é uniforme. Nesse sentido, “a leitura no processo educacional seria um investimento com o objetivo de retorno rápido e, como tal, deveria visar a

uma formação que antecederesse, em tese, ao mercado de trabalho”. (BARBOSA, 2010, p. 43).

Nesse contexto, pronunciaram-se Annibal, Barbosa e Boldarine (2012, p. 25):

[...] a leitura parece determinar uma interação de maior ou menor sucesso em uma sociedade capitalista, na qual a objetivação da habilidade leitora poderá influenciar ou até determinar as posições ocupadas no jogo de forças dessa sociedade.

Assim, advém a noção de que a leitura promove a oportunidade de chances iguais para todos na sociedade. Dessa forma, julga-se incapaz aquele que não consegue desempenhar papel de leitor, já que a “oportunidade” foi-lhe apresentada, mas este não reproduziu o discurso emprestado pela escola.

Esta tecnização estabelece rótulos, engessa conceitos e compartimentaliza o processo global de leitura.

Diante desse quadro, pode-se pensar na adoção do sistema de livre escolha dos textos a serem lidos. Segundo Raquel Barbosa (2010, p. 54), “a leitura teria que deixar de ser normatizada, pragmática e o ‘simplesmente ler’ deveria ocupar o lugar do ‘dever ler’. As técnicas de ação previstas deveriam dar lugar à ação de cada um”.

Annibal, Barbosa e Boldarine (2010, p. 33), em pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, chegaram à conclusão de que os leitores “para sentirem-se inseridos e participantes de determinado campo, precisaram recorrer a determinadas leituras, muitas vezes, fugindo do que era obrigatório na escola”.

Do exposto, fica claro que a leitura vai além de um simples comando ou tarefa a ser cumprida. Esta prática, além de ser construída culturalmente, pode contribuir para que o sujeito leitor a utilize como meio de entendimento de si mesmo e do mundo. Para que isso ocorra, segundo Annibal, Barbosa e Boldarine (2010), a escola poderia possibilitar – ao futuro professor e ao aluno – uma prática de leitura mais significativa, na qual, segundo Bourdieu (1997), o leitor possa construir o

sentido do texto por meio de sua própria interação com a palavra escrita e acumular o seu capital cultural sob três formas: “incorporado” (por meio da sociedade e da família); “objetivado” (bens culturais) e “institucionalizado” (materializado na escola).

4.4 Aprendizagem de Literatura *versus* O Leitor Aprendiz do Texto Literário:

Conversar sobre leitura com esses oito jovens alunos não foi uma tarefa fácil. Ao realizarmos a entrevista, tentamos ser o mais natural possível; para tanto, levamos os entrevistados para o pátio. Os grupos acomodaram-se como bem quiseram: alguns sentaram no refeitório, outros mantiveram-se em pé e os demais sentaram-se no chão, formando um semicírculo, onde também nos sentamos.

A grande queixa que os alunos fizeram foi em relação ao valor que se dá a determinadas obras. Eles alegam que aquilo que leem por prazer (gibis, revistas, textos de sites, literatura contemporânea), quase sempre, é ignorado pela escola. Faz-se importante lembrar que, no momento de iniciação literária, como apontou Mindlin, em **No mundo dos livros**

[...] a leitura é um mundo de liberdade intelectual. É quase irrelevante que as primeiras leituras tenham, ou não, a assim chamada ‘qualidade literária’, embora obviamente quando a tiverem será preferível. A seleção vem com o tempo, o importante é que as pessoas adquiram o hábito de leitura. (MINDLIN, 2009, p. 17).

Já Luzia de Maria (2009) acrescenta:

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade de leitor para apreciar os mestres. Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis, por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura. (MARIA, 2009, p.159).

Em se tratando de Literatura, o objetivo deve ser propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, de seu autoconhecimento e de sua habilidade enquanto leitor proficiente dos diversos gêneros representativos de nossa cultura.

Vale dizer que, dos oito entrevistados, apenas um afirmou ter lido um clássico da literatura (cânone) nos últimos meses. Os demais, afirmaram ler revistas, gibis, resumos e trechos de textos no site de relacionamentos Facebook.

Italo Calvino (2007, p. 11), ao referir-se aos chamados clássicos, afirma que “[...] são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. Ou seja, obras de valor atemporal que possuem elementos extremamente relevantes para um encaminhamento conectado com a atualidade.

Indagados sobre o que seja a Literatura, muitos afirmaram ser uma atividade relativa ao ato ler, como afirmou o aluno E :“literatura é ter conhecimento do que o texto diz e da pontuação, forma de saber escrever”. Assim, podemos perceber que o encaminhamento do texto literário na escola, para esses jovens, tem sido uma atividade estritamente relacionada ao ensino de regras, ou seja, o texto literário, que deveria suscitar uma oportunidade de libertação, autoconhecimento e integração do indivíduo leitor na sociedade, tem, na escola, uma função utilitária e enfadonha. A esse respeito, colabora Amora (2007, p. 123) ao afirmar que

[...] sendo nós leitores de obras literárias e não autores, natural é que nos preocupemos com saber qual a nossa posição diante da literatura, e como devemos comportarmo-nos para compreender uma obra, para julgá-la e para incorporá-la ao patrimônio da nossa educação de espírito. E não nos esqueçamos de que, sem educação literária, seremos sempre leitores medíocres, quer na capacidade de compreensão das obras, quer no seu julgamento.

Porém, é exatamente na escola onde, segundo os entrevistados, o ato de leitura começa a ser instigado. A esse respeito, pronunciou-se o aluno B: “quando eu aprendi a ler, eu só lia na escola, o que a professora mandava. Em casa eu não lia nada não”. Assim, se a escola não ofertar/ensinar a leitura completa, certamente esse leitor em potencial não reconhecerá, no texto, entre outras circunstâncias,

momentos de deleite e, conseqüentemente, delegará ao ato de ler uma característica apenas formal, escolarizada.

O cotidiano na sala de aula pode tornar-se repetitivo e enfadonho se o professor não trazer novas alternativas diárias para o desenvolvimento dos conteúdos competentes a sua disciplina.

Lembrando que uma das funções da literatura é o despertar da criticidade, do engajamento social e humano, o professor pode sempre buscar novos subsídios de aplicabilidade de conteúdos que motivem o alunado a compreender a validade dos estudos para que possa desenvolver-se enquanto cidadão, ou seja, o aluno precisa elaborar uma identidade leitora e abandonar o velho hábito de “ler porque vale nota”.

Portanto, entendemos que a leitura completa não é uma atividade pré-determinada – que, ao ser realizada, imputa em determinados valores na média do aluno –, mas sim aquela na qual o leitor dialoga de forma crítica com o escrito, preenche suas lacunas, encontra significados e dá significação ao que lê. Segundo Adolfo (2005, p. 29),

[...] ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas. O texto desse homem instaura um novo mundo, onde esses conflitos e essas serenidades ocuparão um espaço e reinaugurarão um novo tempo a cada nova leitura. A leitura, por sua vez, não é nunca uma leitura inocente, transparente, inócua. Ler não é simplesmente propor uma significação a uma plêiade de significados pré-existentes e tampouco explicitar os interesses de quem detêm o poder discursivo, mas a leitura pode e deve desmascarar certos interesses, traçando seu próprio roteiro, cumprindo seu inusitado destino.

Dessa forma, Amora (2007, p. 121) afirma que:

Os leitores passam então a ter, perante a literatura, um comportamento que lhes permite compreender, de acordo com a educação adquirida, um número maior ou menor de obras; e, evidentemente, tanto mais educado é o leitor, tanto maior é sua capacidade de compreender as obras produzidas ao longo dos séculos, em todas as literaturas, e cada dia a se publicarem, em todos os países, em grande quantidade.

Porém, os alunos não possuem essa habilidade, na medida em que afirmam, quando indagados se ler literatura é diferente de ler outros textos, que “ler é sempre igual, o que muda é o que se lê, por exemplo, posso ler um texto real (de um jornal) e uma história inventada (de um livro)”. Ou seja, não há uma percepção da estética da literatura e, para este entrevistado, não há distinções entre textos jornalístico e literário.

Um outro entrevistado demonstra saber identificar, ainda que superficialmente, algumas diferenças formais existentes entre o texto literário e o texto não-literário: “ler literatura é um pouco mais difícil porque nos gibis as palavras são mais simples, acho que os autores usam as figuras de linguagem”.

Nesse sentido, Amora (2007, p. 49) colabora ao afirmar que

Um leitor comum jamais se pergunta quais são as características de uma obra literária e de uma obra não-literária: se gosta de um romance, entra numa livraria e escolhe um romance; se gosta de obras de estudos políticos ou sociais, sabe encontrar, dentre dezenas de volumes, um livro do gênero. Mas se assim procede um leitor comum, isto é, age empiricamente na seleção de suas leituras e, guiado pelo título e assunto das obras, escolhe uma leitura literária e uma não-literária, o mesmo não se dá com os leitores cultos e com os especialistas em literatura: para estes é importante saber que é a literatura e a não-literatura, pois são maneiras muito diferentes de expressar a realidade, e não querem incorporar a seu espírito uma expressão da realidade, sem saber da natureza e do valor dessa expressão.

De acordo com Arena (2006, p. 71), os leitores do texto escrito “reorganizam o sistema e são por ele reorganizados em suas operações intelectuais”, portanto, não pode haver uma transformação padronizada, pois cada indivíduo seleciona significantes (aparência física da tecnologia) e atribui significados (uso da tecnologia) distintos no processo de leitura. Assim, seria incoerente elegermos um perfil de leitor crítico, até porque, de acordo com relatos históricos explanados por Eisenstein (1998), na França do século XVII, era considerado leitor crítico aquele que encontrava prazer na leitura literária. Esse conceito supunha que, o trabalhador que não dispunha de tempo para a literatura e para os livros, fosse considerado um não leitor.

Segundo Arena (2006, p. 70), o ato de ler é uma prática transitiva, pois sempre está interligado a um material escrito, haja vista que “há uma clara dependência entre o leitor, o conteúdo de sua ação e o gênero textual que materializa a sua ação.” A leitura ocidental, por exemplo, tem contemplado a tecnologia como uma característica de um movimento ininterrupto de construção do leitor, portanto, caracterizar um leitor crítico, configura-se reconhecer um *leitor sênior* que, “por ser virtual, pode manifestar-se ou não, conforme o nível de domínio dos gêneros ou dos conteúdos os quais se dispôs a enfrentar”. Portanto, há que se pensar na caracterização do *leitor sênior* levando em conta como este “usa a tecnologia da escrita em seus múltiplos suportes”.

À medida que o leitor se aprofunda no domínio do processo da leitura, ele vai desenvolvendo também os seus processos cognitivos que, segundo Arena (2006, p. 72) “podem contribuir para a formação do *leitor sênior*, considerado, de certo modo, o leitor crítico”. Dessa forma, a compreensão passa a ser um processo que implica na atribuição de significação do texto, isto é, “de um processo mútuo de perguntas e respostas entre um acervo pessoal de conhecimentos e um acervo gráfico-semântico aparentemente imobilizado pela linguagem escrita sobre um suporte.” Assim, a leitura é uma troca mútua entre o conhecimento do leitor e o conhecimento do material impresso, ou seja, a leitura não está fora do leitor, pois transforma o pensamento e o modo de pensar deste, ao passo que há a intenção da busca pela compreensão, transformação e organização do conhecimento. Portanto, segundo Arena (2006, p. 73)

[...] o homem que busca compreender o mundo pelo gráfico desenvolve um modo muito mais elaborado para operar o pensamento, à procura de novas funções, entre elas, o desenvolvimento predominante da reflexão, em relação à memorização.

Dessa forma, o que se poderia considerar por leitor crítico, seria aquele que, pela escrita, elabora pensamentos abstratos e desenvolve a consciência de transformação de si próprio e dos outros que estão no seu universo de relações, ou seja, o leitor crítico, ou *sênior*, é um leitor em constante formação, pois este é capaz de adaptar-se ao gênero e transformar-se com ele.

Portanto, ler não pode ser considerada uma atividade estritamente relacionada à leitura de autores consagrados pela crítica literária. Há que se levar em conta a imensa produção impressa atual, o avanço das tecnologias eletrônicas e a diversidade dos gêneros para que se caminhe em direção a um equilíbrio do leitor crítico, haja vista que não há um leitor excelente em todas as áreas, mas com níveis múltiplos de desempenho. Portanto, para cada área, pressupõe-se uma educação específica que afasta a ideia de leitor ideal, homogêneo e cristalizado.

4.5 Análise Documental: Cronograma de Trabalho Docente

O planejamento de aula é uma ferramenta de auxílio ao professor para que este possa, a partir de um diagnóstico do seu contexto, estabelecer e atingir objetivos, eleger conteúdos e estipular metodologias de forma que não se perca tempo e se faça uso de competências que dinamizam e organizam as aulas de forma flexível, planejada e estimulante.

Assim, além da observação das aulas e das entrevistas com a professora e os alunos, tivemos acesso ao plano de trabalho docente.

De acordo com Libâneo (1994, p. 56)

o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

Assim, quando nos propomos a analisar este plano, esperávamos encontrar um cronograma que descrevesse as aulas, traçasse objetivos, estabelecesse a utilização de recursos e levasse em conta o perfil de cada turma. Porém, o que recebemos foi um roteiro anual que abrange todo o ano letivo e contempla todas as turmas do ensino médio. Este roteiro prevê todas as atividades docentes que serão realizadas no ano letivo corrente e também se faz como um registro dos conteúdos programados para as turmas nele descritas.

A professora, quando indagada acerca de como se dá o planejamento diário de suas aulas, afirmou o seguinte: “planejo tudo um dia antes, mas não

escrevo esse planejamento para entregar para ninguém, eu anoto em um caderno e sigo o que está escrito ali”.

Tendo em vista que o planejamento acontece um dia antes, perguntamos à professora como ela reserva os recursos audiovisuais. Então ela afirmou: “quase não uso este tipo de recurso; mas, quando preciso, ligo na escola e agendo ou então uso outro dia, se algum professor já está usando”.

Assim, não foi possível estabelecer uma análise que levasse em conta o roteiro constante nos apêndices desta pesquisa, pois não há um planejamento formal que possa contemplar as características previstas no roteiro de análise.

Creemos que a ausência de um planejamento diário e formal implica em uma lacuna que torna a aula um tanto pobre em recursos lúdicos e motivações para o ato de aprender.

De pouco podem valer as aulas se elas não contarem com o entusiasmo do professor e, para tanto, é preciso que o professor de fato goste de lecionar e, especialmente, tenha o hábito de planejar as suas ações em sala, pois tudo aquilo que estimula o professor pode vir a estimular os alunos. A esse respeito, Neves (2007, p. 14) afirma que é o professor quem “auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem.” Assim, o professor é o responsável pela tarefa de levar o aluno a errar, a construir suas hipóteses, a aprender a externar tudo aquilo que ele leu, ouviu, aprendeu, ou seja, o professor deve auxiliá-lo na construção do diálogo entre a vida e a escola, entre o texto e o seu mundo.

4.6 O Sujeito, a Leitura e a Gestão do Espaço

A leitura e a formação de leitores na escola dependem de três fatores fundamentais já anunciados na introdução desta pesquisa, a saber: a própria escola, a biblioteca e o professor. Partindo desse pressuposto, apresentaremos uma

tentativa de análise a respeito da gestão do espaço reservado à leitura dentro da escola.

Com a edição da Lei Federal n. 12.244, as questões relativas às bibliotecas escolares ganharam fôlego. A Lei propõe que cada escola, até 2020, possua a sua própria biblioteca. Segundo esta Lei, “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa ou leitura.” (BRASIL, 2010).

Porém, a biblioteca não se faz apenas com a criação de um espaço físico para abrigar tais coleções. Segundo Arena (2011, p. 13), “é com a relação entre alunos, livros, bibliotecários, professores de biblioteca e professores de salas de aula que se pode conquistar o estatuto de lugar dos livros ou de biblioteca”.

Durante a realização da entrevista, pudemos observar bem o espaço reservado para a sala de leitura. O ambiente é pouco convidativo e as poucas mesas, que compõem o espaço, estão lotadas de livros para serem catalogados e não há cadeiras, exceto a da responsável pela sala. As estantes encontram-se abarrotadas de volumes, em sua maioria apostilas e livros didáticos, porém, o pouco espaço, onde se concentram as obras literárias, revela um rico acervo.

Além dos alunos que frequentam o espaço a fim realizarem empréstimos de livros, há também a presença de outros que ali estão porque chegam atrasados ou vieram à escola sem o uniforme. Ali, acomodados no improvisado, eles devem proceder às atividades exigidas pelo professor.

Foi nesse contexto que aconteceu a entrevista com a responsável pela sala de leitura que é uma mulher de meia idade, casada, mãe de três filhos já adultos e proveniente da classe média baixa. Ela afirmou estar na sala de leitura há três anos e não possuir formação específica, haja vista que é graduada em Ciências, Matemática e Biologia e é readaptada definitiva, por conta de um tratamento que realiza contra a síndrome do pânico.

Após saber um pouco de sua vida pessoal, indagamos-lha acerca da rotina daquele espaço. A seguir, relatamos as informações obtidas:

A sala de leitura, que permanece fechada durante os intervalos, estabeleceu uma normativa quanto à conduta de seus usuários: em seu interior é exigido silêncio absoluto e não é permitida a alimentação.

Em relação aos empréstimos, a funcionária informou-nos que o prazo máximo permitido para a leitura de determinada obra é de dez dias; passado este prazo, o aluno deve renovar o empréstimo e, caso não entregue o livro em dia, deve pagar uma multa diária no valor de um real.

Ainda em relação aos empréstimos, julgamos importante citar que as obras literárias não têm muita procura, da parte dos alunos do ensino médio. A funcionária afirmou, com base nos registros de empréstimos, que de cada 170 obras emprestadas, apenas 12 são literárias e solicitadas pelo ensino médio. As demais obras são livros didáticos e atlas geográficos.

Por fim, para saber a baixa procura dos livros literários entre os alunos do ensino médio, perguntamos se a escola e/ou a biblioteca não promoviam projetos de incentivos à leitura. Recebemos a seguinte resposta: “[...] não planejamos nenhum tipo de projeto de incentivo à leitura. O máximo que fazemos, às vezes, é dar uma caixa de bombom para o aluno que leu mais. Fazemos a entrega junto com o boletim”.

Ora, premiações não são incentivos à leitura. Instigar o gosto pelo ato de ler vai além da simples gratificação ou punição. Como afirma Solé (1998, p. 90):

A leitura não deve considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores, nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evitá-la. Compartilho com Winograd e Smith (1989) a convicção de que a transformação da leitura em uma competição – aberta ou encoberta – entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso.

A escola tem visto a biblioteca como espaço de complemento às ações com a leitura, iniciadas em sala de aula, ou como suporte para pesquisas escolares. Contudo,

[...] a biblioteca transcende e supera essa função porque traz com ela a cultura histórica de relação entre leitores, leitores pequenos e livros. Na escola, ela está a caminho de constituir uma instituição com organização e funcionamentos específicos, com identidade própria, que compõem um quadro revelador de um conjunto de relações, em um contexto específico.” (ARENA, 2011, p. 14).

Assim, cada aluno constituiria um ponto na rede de um contexto de relações entre professores, livros, outros alunos e bibliotecários. Dessa forma, evidencia-se a indispensável presença da figura do bibliotecário, como um dos agentes da prática de leitura. Entretanto, o que se tem notado é que professores readaptados assumem esta função que, muitas vezes, não lhes agrada. Com a ausência do bibliotecário, surgem os educadores de biblioteca, que são os responsáveis pela guarda dos livros e pelo incentivo à leitura. A esse respeito, pronuncia-se Arena (2011, p. 14): “Somente com livros mudos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são os seus leitores com a mediação dos educadores de biblioteca”.

É justamente dessa relação entre pessoas, em uma rede escolar, que surgem condições efetivas para o ensino da leitura como prática cultural. Segundo Arena (2011, p. 15), ao longo da cultura escolar, ensinar a ler seria ensinar o funcionamento de um sistema linguístico, de modo que bastava saber o significado do som produzido por um fonema. Porém, “a escola deveria ensinar, além do sistema linguístico, a leitura como prática cultural, ou dito de outro modo, ensinar as ações intelectuais que o homem criou ao tentar ler e ao tentar usar o sistema linguístico para compreender o mundo do outro.”

A escola tem apregoado que saber ler implica em ler (transformar grafemas em fonemas), compreender (encontrar sentidos literais ao que se leu) e interpretar (emitir uma visão crítica a respeito do lido). Arena (2011) afirma esta ser

uma descrição de prática de leitura equivocada, haja vista que, segundo Bakhtin (2003), ler significa se colocar no lugar do outro. Dessa forma, o leitor assumiria uma atitude responsiva diante do texto, formulando questões que realmente o interessam, através de encontros e desencontros próprios da dialogia. Esse papel requer ensino tanto na sala de aula, quanto nos espaços de biblioteca, mediados pelo bibliotecário.

Levando em conta que a ação de leitura é concebida como prática cultural, concordamos com Bakhtin (2000) quando este afirma que a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros. Desse modo, é de suma importância que o mediador da leitura desenvolva práticas metacognitivas de leitura para que o leitor em formação aprenda com o exemplo, externando pela oralidade, as operações intelectuais e culturais que se fazem ao ler.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber, diante das reflexões e análises apresentadas nesta pesquisa, que o ensino da literatura apresenta-se como uma tarefa complexa já que, em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos sobre as especificidades que esse possui, esclarecendo os objetivos que permeiam a abordagem da literatura na vida escolar do aluno. Assim, essa pesquisa buscou: identificar o papel da literatura no Ensino Médio de uma escola pública, investigar se a escola possui biblioteca e explorar como o professor readaptado, que exerce a função de bibliotecário, desenvolve seus trabalhos, no que tange ao incentivo à leitura literária, analisar como o professor tem conduzido o trabalho com o texto literário em sala de aula e compreender qual o conceito que o aluno tem desenvolvido sobre a disciplina de Literatura em Língua Portuguesa.

Para discutirmos sobre a funcionalidade da Literatura no período escolar, foi preciso definir qual o papel que se pretende que ela desempenhe. Como apontado nesta pesquisa, é bastante comum, em sala de aula, o estudo de Literatura ser baseado em questões que se distanciam do “saber literário”. Como exemplo, é possível citar as práticas recorrentes de estudos literários como pretexto para o conhecimento das normas gramaticais, bem como a ausência de uma disciplina específica para a Literatura.

Vale ressaltar que a intenção presente nesta pesquisa não foi desconsiderar os métodos preconizados pela escola, nosso campo de observação. Contudo, encarar esses métodos sob uma única perspectiva é, sem dúvida, tornar o ensino da Literatura superficial, uma vez que esse objeto artístico necessita da subjetividade, da conotação, da pluralidade de leituras para ser apreciado. Espera-se mais da escola, da formação do professor de língua portuguesa, da valorização e implementações adequadas das políticas educacionais como agentes transformadores e formadores da cidadania. É importante considerar o ensino de Literatura como premissa para formar leitores críticos e, portanto, capazes de

desenvolver uma leitura completa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A gestão do conhecimento literário e de linguagem que o professor e a instituição escolar apresentam para o ensino de língua e de literatura e, reiterando o que foi dito acima, um cuidado especial com a formação do professor e com as políticas educacionais.

Para que isso se concretize é preciso que a pesquisa seja um subsídio permanente para o ensino e que a leitura da literatura, em sala de aula, não fique apenas no nível primário da compreensão afetiva e cultural do leitor, nem em atividades engessadas. Portanto, é importante que a literatura seja um encontro entre pessoas e que ela possa contribuir para as vivências (humanas, culturais, intelectuais) de quem a lê.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, S. P. Literatura e visão de mundo. In: RESENDE, Lucineia Aparecida (org.). **Leitura e visão de mundo: peças de uma quebra cabeça**. Londrina: Atrito Art Editorial, 2005.

AGUIAR, V. T. **A formação do leitor**. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. Conceito de Leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003.

AMORA, A. S. **Introdução à teoria da literatura**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

AMORIN, G. (Coord.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <[http:// www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ANNIBAL, S. F.; BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 28, n. 55, nov., 2010.

ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura como prática sociocultural. In: GUIMARÃES, A. T. (org.) **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ARENA, D. B. Alunos, leitores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 29, n. 57, 2011.

_____. Considerações sobre o estatuto de leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Ed.UNESP, 2006.

_____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Atuação de professores – proposta para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a leitura. In: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, M. V. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 29, n. 57, p. 28-37, 2011.

BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Porto Editora, 1994.

BORDINI & AGUIAR. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRAGA, A. E. **O professor e o ensino de Literatura em escolas de ensino médio: uma avaliação da prática por professores e estudantes**. Brasília, 2001. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de primeiro grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: MICHELETTI, G.; BRANDÃO, H. **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. **Universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília: MEC, 2010.

BRUNO, A. R. **Cadernos de literatura: pontos e contrapontos para a leitura da poesia**. São Paulo, 2003. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, A. J. M. **A literatura no ensino médio: uma proposta de leitura fenômeno-semiótica**. São José do Rio Preto, 2000. 110f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2.ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ática, 1972.

_____. Vários Escritos. **O Direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

- CARVALHO, N. C. Leitura literária: processo de comunicação literária. In: AGUILERA, V.; LÍMONI, L. (orgs.). **Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura**. Londrina: Ed.UEL, 2001.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CZELUSNIAK, A. Melhores alunos leem por prazer. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, v. 267, p. 08-10, nov. 2011.
- DUARTE, M. Y. M. Estudo de caso. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- EISENSTEIN, E. L. **A Revolução da cultura impressa - os primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 34, n. 3, sept./dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000300006&lang...>. Acesso em: 20 fev. 2011.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.
- HOUAISS, A. **Dicionário básico escolar Koogan-Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1981.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Brasil). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- ISENSEE, A. S. **A leitura literária na formação humana: um olhar discente**. Blumenau, 2004. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativa de soluções. In: SILVA, E. T. (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.
- KOCH, I. J. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KUGLER, H. **Literatur um kommunikation**: Stuttgart, Ernst Klett, 1978. Tradução de Carlos E. Fantinati. (texto digitado).

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. C. (org.) **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARIA, L. **O clube do livro; ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Cultrix, 2009.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Marília Edições M3T, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINDLIN, J. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, M. A.; ALFREDO, M. E. Sala de aula e formação de leitores: novas chamadas sobre chagas antigas. In: SOUZA, R. J.; SOUZA, A. C. (Orgs.). **Nas teias do saber: ensaio sobre leitura e letramento**. São Paulo: Meioimpresso Produções, 2005.

NASCIMENTO, A. P. Literacia: conexão, diálogo, liberdade. **Folha de Londrina**, Londrina, v. 289, p. 12-14, set., 2012.

NEVES, I. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

ORLANDI, E. Significação, leitura e redação. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. nº. 3. UNICAMP-FUNCAMP, Campinas, São Paulo, 1984.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y.; **Literatura – orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

OZELAME, J. K. C.; CORSO, G. K. Escola, leitura, leitores – literatura. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun., 2009.

- PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. **Projeto de pesquisa: O que é? Como fazer?** São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- PESSOA, F. **Poesias**. Porto Alegre, L&PM Pocket, 1997.
- POUND, E. **ABC da literatura**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- RAMOS, F.; ZANOLLA, T. Repensando a aula de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. In: **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre: 2008.
- RIOLFI, C. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo da formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, E. (Org.) **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.
- SANTANA, M. **Dicionário de expressões**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SILVA, E. T. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, F. M. **Estilo de Época: a literatura no ensino médio**. In: IVEDIPE – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia: UFG, 2011.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA NETO, A. **Formação do leitor e cânone literário: relações entre as orientações curriculares e as práticas docentes**. Criciúma, 2008. 11f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
- STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista. – Problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, jan./jun. 1983.
- SUTTANA, R. **Fim do verão**. São Paulo: Virtual Books, 2010.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TREVISAN, Z. **As malhas do texto**. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2000.
- _____. Z. P. Leitura do literário: os efeitos de sentidos do estético no século XXI. In: RESENDE, L. A. (org.). **Leitura e visão de mundo: peças de uma quebra cabeça**. Londrina: Atrito Art, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **O preço da leitura**. São Paulo: Ática, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIROS SEMI-ESTRUTURADOS DAS ENTREVISTAS

Entrevista Realizada com a Professora

1. Há quanto tempo a senhora atua no magistério? Quais disciplinas já ministrou? Com qual/quais mais gostou de trabalhar?

2. Em sua formação inicial, a senhora se identificava mais com o ensino da gramática ou da literatura?

3. Como se deu o seu contato com a leitura, quando criança?

4. Como a senhora planeja suas aulas de literatura? Qual é o objetivo principal delas?

5. Como a senhora procede quando não leu o livro que está sendo comentado no conteúdo do material?

6. Qual é a estratégia usada pela senhora para instigar os alunos para a leitura de determinada obra?

7. Para a senhora, como deve ser o ensino da literatura?

8. Para finalizarmos, diga o que a senhora pensa sobre a leitura literária e como deve ser a sua prática dentro e fora da escola:

APÊNDICE B**Entrevista Realizada com os Alunos**

1. Para você, o que é Literatura?

2. Como se deu o seu contato com a leitura, quando criança?

3. O que você faz quando toma conhecimento das listagens de obras que serão cobradas pelo exame vestibular ou pelo professor?

4. O que você lê por prazer?

5. Quantos livros você leu nos últimos seis meses? Cite, ao menos, dois deles.

6. Ler textos de literatura é diferente de ler outros textos? Por quê?

APÊNDICE C**Entrevista Realizada com a Responsável pela Biblioteca**

1. A biblioteca fica aberta durante o intervalo?

2. Quantos livros literários, em média, são emprestados durante o mês?

3. A senhora desenvolve algum projeto de leitura?

4. A senhora possui formação específica? Se não, como começou a trabalhar na biblioteca?

5. Quais são as principais regras de conduta seguidas no interior da biblioteca?

6. Como se escolhe as obras que serão adquiridas? Com que frequência o acervo é renovado?

APÊNDICE D

RETEXTUALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS

Retextualização da Entrevista Realizada com a Professora

Estou há 36 anos no magistério. Nesse período atuei durante 10 anos de 1^a. 4^a. séries. Em seguida, assumi o concurso e passei a lecionar de 5^a. a 8^a. séries e também para o ensino médio. Ministrei aulas de Inglês, mas gosto mais de Português. De acordo com o meu curso, estava mais preparada para a Gramática, mas logo ousei trabalhar a Literatura, dando ênfase à leitura do aluno, trabalhava muito a leitura, mas sem cobrança, o que rendia muita crítica por parte de outros professores. Não fui suficientemente preparada para lecionar a Literatura.

Quando eu era criança, meu contato com a literatura se deu na escola, com a minha então professora da 4^a. série, que falava sempre “quem lê mais, aprende mais”. Não era muito animador, mas me convencia dessa necessidade.

Atualmente, considero que a literatura é uma entrada para o estudo de qualquer conteúdo e, quando não leio um livro, abro o jogo com os meus alunos, dizendo que não tive a oportunidade de lê-lo, mas que mesmo assim, pode-se saber algo a respeito do mesmo através de resumos e de informações encontradas nos livros didáticos, ou nos próprios textos sobre literatura.

Como estratégia para instigar os alunos para a leitura de determinada obra, parto do pressuposto de que a leitura nos proporciona mais informações e, se não temos o hábito, o momento oportuno é o agora, quando o professor pede é como alguém que aprende a nadar para não se afogar. É como ter que cumprir uma prova, sem treinamento. E, então o resultado, a caminhada dessa leitura, por pior que seja, será benéfica. É pegar e ler.

O ensino da literatura é algo que deve ser levado em conta pela escola, porque a literatura faz parte da nossa cultura e, dentro ou fora da escola, devemos ter o hábito da leitura literária, que é ler clássicos e saber um pouco sobre eles.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno A

Eu acho que literatura seja a leitura de textos de livros de histórias. Quando eu era criança, gostava de ler bastante gibi. Hoje eu gosto de ler livros que contam histórias e gosto de pesquisar sobre os livros que vão cair no vestibular, mas não li nenhum deles, nos últimos meses, eu só li um livro, **Amanhecer**, da saga **O Crepúsculo**.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno B

Literatura é interpretação de texto e é também leitura de livros. Quando eu aprendi a ler, eu só lia na escola, o que a professora mandava. Em casa eu não lia nada não. Hoje eu leio gibi, revista e livros, para ter conhecimento, mas faz um ano que eu não leio livro nenhum, só revista, porque eu não vou fazer vestibular. Ler literatura é igual a ler textos de histórias, romances...

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno C

Literatura é um conhecimento de tudo o que é escrito. Eu, quando pequena, lia os gibis da Turma da Mônica. Hoje leio notícias sobre fatos reais e leio os livros que vão cair no vestibular. Nos últimos seis meses, eu li Pollyanna, Pollyanna Moça e muitos gibis. Ler literatura é um pouco mais difícil porque nos gibis as palavras são mais simples, acho que os autores usam as figuras de linguagem.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno D

Eu acho que a literatura é a base para aprimorarmos o nosso conhecimento do mundo que existe ou já existiu. Agora eu não leio nada, não gosto de ler, mas, quando eu era criança, eu lia contos de fadas. Acho que ler é sempre igual, o que muda é o que se lê, por exemplo, posso ler um texto real (de um jornal) e uma história inventada (de um livro).

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno E

Literatura é ter conhecimento do que o texto diz e da pontuação, forma de saber escrever. Meu contato com a literatura foi muito bom, quando eu era criança. Apreendi várias histórias que não esqueço até hoje. Atualmente eu gosto de ler livros de poesias e histórias românticas. Eu leio os livros que são cobrados no vestibular, estudo página por página e converso comigo mesmo sobre o que o texto quer dizer. Esse ano eu já li **Maria passa na frente** e **Um dia depois de amanhã**.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno F

Literatura é uma forma de incentivar a leitura diariamente, utilizada principalmente na escola. Sempre fui influenciada pelos pais a ler, por isso gostava de ler vários livros e, na escola, a leitura se tornava uma brincadeira para mim. Eu leio os livros cobrados pelo vestibular porque eu gosto e também porque eu quero fazer uma faculdade. Atualmente eu leio romances e textos de opinião. Em relação aos romances, nos últimos meses eu li **Iracema**, de José de Alencar.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno G

Literatura é aquilo que se aprende na escola sobre as regras de como escrever e acentuar as palavras. Eu comecei a ler através das histórias infantis que tinham na escola. Hoje eu só leio resumos de livros e alguns trechos de Caio Fernando Abreu para postar no Facebook.

Retextualização da Entrevista Realizada com o Aluno H

Literatura é a capacidade de se obter conhecimento sobre algum assunto. Comecei a ler o que tinha na escola porque em casa nunca tivemos livros. Agora eu leio textos informativos e resumos de alguns livros que a professora pede.

Retextualização da Entrevista Realizada com a Responsável pela Biblioteca

Estou na biblioteca há três anos e não possuo formação específica. Sou graduada em Ciências, Matemática e Biologia e estou na função de bibliotecária porque sou readaptada definitiva, por conta de um tratamento que faço contra a síndrome do pânico, pois tenho fobia de muitas pessoas em ambiente fechado.

Sobre o meu trabalho na biblioteca, tenho a dizer que é bem tranquilo. Cuido dos empréstimos e zelo pelo silêncio no recinto. Aqui os alunos são proibidos de ler em voz alta, conversar e comer. Sobre os empréstimos, cobramos um real por dia de atraso para a entrega dos livros, cada empréstimo dura 10 dias.

Não realizamos expediente nos horários de intervalo e também não planejamos nenhum tipo de projeto de incentivo à leitura. O máximo que fazemos, as vezes, é dar uma caixa de bombom para o aluno que leu mais. Fazemos a entrega junto com o boletim.

Durante os anos em que trabalho aqui, pude perceber que os alunos que mais leem, são aqueles que possuem melhor condição social.

Em relação aos empréstimos, podemos analisar que de cada 170 empréstimos mensais, apenas 12 são livros de literatura e para alunos do ensino médio. Eles não gostam de ler, e só leem quando a professora obriga, ainda assim não são todos.

APÊNDICE E**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

1. Como os alunos acolhem o professor no início da aula?

2. Como o professor procede com a abertura da aula?

3. O professor apresenta domínio de sala e de conteúdo?

4. O professor lança mão de recursos extras (audiovisuais, por exemplo) para a explanação do conteúdo?

5. O professor lê ou solicita a leitura de algum aluno para a classe?

6. O professor permite e incentiva a participação do alunado, quando da explicação do conteúdo?

7. O alunado atenta para a explicação do conteúdo?

8. Como o professor encaminha as atividades com o texto literário?

APÊNDICE F**ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL**

1. A professora planeja suas aulas levando em conta o contexto da classe onde atuará?

2. O planejamento da professora é flexível e contempla as necessidades imediatas dos alunos?

3. No planejamento, a professora explicita sua preferência pelo ensino da literatura ou da gramática?

4. A professora delimita metas, traça objetivos?

5. Há a previsão/intenção da utilização de recursos audiovisuais em sala?

6. Há a intenção de leitura de alguma obra para com a sala de aula, ou seja, a professora planeja a leitura de algum livro para a sala?

7. Como são planejadas as atividades com o texto literário? Quais são os seus objetivos?

9. Com que frequência a literatura é trabalhada em sala?

ANEXO

ANEXO A**PLANO DE TRABALHO DOCENTE**

Curso:Ensino Médio
Disciplina: Língua Portuguesa
Ano: 2011
Professor da disciplina: XXXXXXXXXXXXX

EMENTA:

Aborda os diferentes aspectos da prática da Língua Portuguesa tanto na sua expressão oral como na escrita; valoriza a dimensão social e cultural da linguagem representada em diferentes tipos textuais; considera os aspectos formais da língua relevantes na adequação a contextos sociais diferentes.

OBJETIVOS:

Reconhecer a importância da adequação lingüística a diferentes contextos sociais;
Identificar e utilizar os nexos frasais nas produções orais e escritas que fizer;
Pontuar adequadamente suas produções escritas.

CONTEÚDOS:

- Leitura e Interpretação de textos de diversas tipologias;
- Morfologia com ênfase nos verbos;
- Sintaxe;
- Fonologia;
- Produção de Textos;
- Arte, Linguagem e Periodização da Literatura;
- Dificuldades lingüísticas específicas: ortografia, acentuação.

AVALIAÇÃO:

O aluno será permanentemente avaliado em seu desempenho e interesse de superar dificuldades, ou seja, deve haver crescimento individual, ao final do semestre, em relação ao demonstrado no início.

Em relação ao texto, escrita e reescrita, serão avaliados os aspectos formais da língua trabalhados em aula - além da clareza, coerência, coesão. Também serão avaliados os trabalhos de exploração e interpretação de texto, valorizando o posicionamento crítico e a reflexão argumentativa demonstrados oralmente em aula

e nos trabalhos escritos (produções textuais, exercícios, ou provas).

BIBLIOGRAFIA:

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de Linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 2009.

CIPRO NETO, Pasquale. Gramática de língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1998.

SARMENTO, Leila e TUFANO, Douglas. Português: Literatura, Gramática e Produção de texto. Vol. único. São Paulo: Moderna, 2004.