

JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO
DAS ESCOLAS PARANAENSES**

ASSIS

2019

JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO
DAS ESCOLAS PARANAENSES**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista,
para a obtenção do título de Doutora em Letras
(Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Dr. Benedito Antunes.

Bolsista CAPES - PROPG

ASSIS

2019

M543e MENEZES, Juliana Alves Barbosa
Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das
escolas paranaenses/ Juliana Alves Barbosa MENEZES. --
Assis, 2019
166 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Benedito Antunes

1. Ensino de Literatura. 2. Formação do Leitor. 3.
Práticas Docentes. 4. Ensino Médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

AUTORA: JULIANA ALVES BARBOSA MENEZES

ORIENTADOR: BENEDITO ANTUNES



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES
Depto. de Literatura / UNESP/Assis

Profa. Dra. ANA CRELIA PENHA DIAS
UFRJ / Rio de Janeiro

Prof. Dr. JOSÉ BATISTA DE SALES
Depto. de Educação / UFMS/Três Lagoas

Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI
Depto. de Letras Modernas / UNESP/Assis

Prof. Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL
Depto. de Educação / UNESP/Assis

Assis, 08 de fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

Aos que resistem.

*E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia.*

Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

Agradeço honesta e sinceramente aos que me reconheceram e reconhecem-me nessa vida para além dos rótulos da aparência, boa ou má, certa ou errada, e deram-me a possibilidade do contato com as letras.

A começar por meus pais, que sempre depositaram confiança em mim, mesmo quando tudo estava fora dos trilhos, eles sempre estiveram ao meu lado. Ambos investiram tudo quanto podiam para que eu pudesse olhar o mundo sem vendas. A presença firme e imbuídos do maior sentimento do mundo, o amor incondicional.

Agradeço ao meu filho, aos meus amigos (esses que temos e sabemos que estão torcendo secreta e silenciosamente por nossas lutas); agradeço, especialmente, aos meus mestres desde Claudenice que me estimulou com as primeiras leituras até as Anas, Alices, Claudias, Mirians, Reginas, Rosas, Clarices, Adalbertos, Renilson, Ceccantinis, Veras, Marias, Maíras, Sérgio, Luíses, Carlos e tantos mais. Mas me reconheço e reconheço em Benedito Antunes um ser humano daqueles poucos com que cruzamos na vida. Digo isso porque sempre acreditou em mim, desde minha seleção até a construção desse texto. Dono de uma sensibilidade aguçada e de uma criticidade sensata e refinada, foram duas certezas que a oportunidade do convívio e do ensinamento trouxeram a mim (penso que também a ele): a de que amizade é um caminho e a de que confiança é o caminho. Muito obrigada, por tudo, mestre.

Morre em mim qualquer tipo de sentimento mesquinho ou arrogante que em algum momento possa ter surgido a desejar iludir-nos de que somos mais que o outro. Morre em mim o desejo por coisas grandiosas de aparências passageiras. Morre em mim qualquer tipo de desejo que não seja, em primeiro lugar, o bem coletivo. Lutar por uma sociedade de leitores, por crianças que não tenham suas vidas ceifadas antes da hora, por jovens que enxerguem o mundo de fato como ele é para que as minorias tenham voz. Parece-me hoje uma luta a cada dia mais digna. É dessa dignidade que trato – uma sociedade que tenha maior acesso aos livros e alcancem sua liberdade dignamente.

O presente trabalho só foi possível graças à bolsa PROPG a mim concedida. Portanto, ele foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de financiamento: 001

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educação literária no Ensino Médio**: estudo de caso das escolas paranaenses. Assis, 2019. 166 p. Tese. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Orientador: Benedito Antunes.

RESUMO

O ensino de literatura, no Ensino Médio, frequentemente é questionado sob a acusação de que os jovens não gostam de ler os livros solicitados por seus professores em virtude de algumas listas exigidas em concursos vestibulares. Trata-se de um cenário que se apresenta em crise, no qual, porém, constatamos um movimento contrário na abordagem feita do literário em algumas práticas. Desse modo, cabe perguntar como algumas escolas, mesmo em um cenário caótico, conseguem competência leitora em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, e amenizam tal situação. Nesse sentido, o trabalho objetiva analisar as práticas de formação de leitores de literatura, no nível médio, de duas escolas, uma pública e outra privada, no estado do Paraná, localizadas, respectivamente, em Curitiba e Cascavel, que revelam boas práticas e foram escolhidas com base no resultado do ENEM de 2015. Nessas escolas, existe a formação de leitores? A literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino? Optamos por um duplo viés, por considerar que os dados aliados à análise podem revelar um refinamento maior dos resultados. Na ordem quantitativa, interessou-nos saber: 1. Como a história de leitura dos professores impacta as aulas por eles ministradas; 2. Como os professores do Ensino Médio realizam suas escolhas de livros; 3. Identificar as práticas de leituras literária nessas escolas do Ensino Médio. Nesse sentido, a partir do cruzamento dos dados, pretendíamos identificar as práticas utilizadas para a formação de leitores das duas “melhores” escolas, pública e privada, do estado do Paraná. Como, por que e para que é ensinada a literatura na escola são questões que nortearam a pesquisa. Os instrumentos utilizados para colher os dados foram questionários com perguntas objetivas e abertas, aplicados a professores e a alunos. Além disso, realizamos a observação direta das aulas dos professores e entrevistas com esses. Como resultado da pesquisa, constatamos que, embora as escolas analisadas apresentem bons desempenhos em avaliações externas, elas não revelam, necessariamente, práticas inovadoras, isto é, que contribuam para formar leitores críticos e humanos de literatura. No *modelo A*, constatamos uma prática um pouco mais libertária da literatura, no sentido em que se oportuniza a voz para o aluno, desse modo, a prática revela uma postura mais humana com o literário. Enquanto isso, no *modelo B*, analisamos uma prática mais expositiva e baseada na metalinguagem do literário, logo práticas assim se revelam como mero mecanismo da reprodução da ideologia dominante e pouco contribuem com a criticidade ou desalienação desses leitores, pois silenciam o outro. A tese contribui para que a escola básica possa repensar os objetivos e a relevância da abordagem com a literatura escolarizada, com jovens em contexto digital e para que os cursos de licenciatura tenham clareza do que pretendem na formação do docente formado em Letras. É um desafio para todos: professores, pesquisadores, famílias e governo formarem leitores críticos de literatura que enxerguem o outro nas suas singularidades e alteridades, portanto, sejam humanos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Formação do Leitor. Práticas Docentes. Ensino Médio.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Educación literaria em la enseñanza media**: estudio de caso de las escuelas de Paraná. Assis, 2019. 166 p. Tese. Universidad Estatal Paulista (Unesp), Facultad de Ciencias y Letras, Assis. Orientador: Benedito Antunes

RESUMEN

La enseñanza de literatura, en la enseñanza media, es frecuentemente cuestionada bajo la acusación de que a los jóvenes no les gusta leer los libros solicitados por sus profesores debido a algunas listas exigidas en exámenes de acceso a la universidad. Se trata de un escenario que se presenta en crisis, sin embargo en el cual constatamos un movimiento contrario en algunas prácticas. De ese modo, cabe preguntar como algunas escuelas, aunque en un escenario caótico, consiguen buen desempeño en evaluaciones como el ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media), por ejemplo, y amenizan tal situación. En ese sentido, el trabajo pretende analizar las prácticas de formación de lectores de literatura, en el nivel medio, de dos escuelas, una pública y otra privada, en el estado de Paraná, ubicadas, respectivamente, en Curitiba y Cascavel, que revelan buenas prácticas y fueron elegidas con base en el resultado del ENEM de 2015. En esas escuelas, ¿existe la formación de lectores? ¿La literatura ha funcionado como una experiencia viva en el proceso de enseñanza? Optamos por un doble sesgo, por considerar que los datos aliados al análisis pueden revelar un refinamiento mayor de los resultados. En el orden cuantitativo, nos interesó saber: 1. Como la historia de lectura de los educadores impacta las clases impartidas por ellos; 2. Como los mediadores de la enseñanza media realizan sus elecciones de libros; 3. Identificar las prácticas de lectura literarias en esas escuelas de enseñanza media. En ese sentido, a partir del cruce de datos, pretendíamos identificar las prácticas utilizadas para la formación de lectores de las dos “mejores” escuelas, pública y privada, del estado de Paraná. Cómo, por qué y para qué la literatura es enseñada en la escuela son cuestiones que condujeron la investigación. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron cuestionarios con preguntas objetivas y abiertas, aplicados a profesores y a alumnos. Además, realizamos la observación directa de las clases de los maestros y entrevistas con los mismos. Como resultado de la pesquisa, constatamos que, aunque las escuelas analizadas presenten buenos desempeños en evaluaciones externas, ellas no revelan, necesariamente, prácticas innovadoras. Sin embargo, una práctica libertaria de la literatura, en el sentido en que se ofrece la voz para que el alumno construya, con sus pares, el saber, se configura como una buena práctica, contribuyendo así para una criticidad mayor de ese lector en formación. Mientras tanto, prácticas más expositivas reproducen la formación de lectores masificados y poco colaboran con la criticidad o desalienación de esos lectores.

Palabras clave: Enseñanza de Literatura. Formación del Lector. Prácticas Docentes. Enseñanza Media.

MENEZES, Juliana Alves Barbosa. **Éducation littéraire dans école secondaire**: étude de cas des écoles du Paraná. Assis, 2019. 166 p. tabs. Tese. Université d'État Paulista (Unesp), Faculté des Sciences et Lettres, Assis. Orientador: Benedito Antunes

RÉSUMÉE

L'enseignement de littérature, dans l'enseignement secondaire, est souvent questionné sous l'accusation que les jeunes n'aiment pas la lecture des livres sollicités par leurs professeurs compte tenu des listes d'exigence des concours d'admission aux universités. Il s'agit d'un scénario qui se présente en crise, dans lequel, cependant on constate un mouvement contraire dans quelques pratiques. Ainsi, il est juste de demander comment quelques écoles, même dans un scénario chaotique, peuvent avoir une bonne performance dans les évaluations comme ENEM (Examen National de l'Enseignement Moyen), par exemple, en atténuant cette situation. Dans ce sens, le travail a pour but d'analyser les pratiques de formation de lecteurs de littérature dans le niveau secondaire de deux écoles, l'une publique et l'autre privée, dans l'État du Paraná, situées respectivement à Curitiba et Cascavel. Ces écoles révèlent de bonnes pratiques et ont été choisies sur les critères du résultat de l'évaluation de l'ENEM 2015. Dans ces écoles, il existe la formation de lecteurs? La littérature fonctionne comme une expérience vivante dans le processus d'enseignement? On a opté par un double biais, car on considère que les données alliées à analyse peuvent révéler un plus grand raffinement des résultats. Dans l'ordre quantitatif, il nous a intéressé savoir: 1. Comment l'histoire de lecture des professeurs impacte les classes qu'ils offrent; 2. Comment les médiateurs de l'enseignement secondaire choisissent les livres; 3. Identifier les pratiques de lecture littéraires dans ces écoles d'enseignement secondaire. Dans ce sens, à partir de croisements de données, on souhaitait identifier les pratiques utilisées pour la formation de lecteurs dans les deux "meilleures" écoles, publique et privée, de l'État du Paraná. Comment, pourquoi et pour quoi la littérature est-elle enseignée dans l'école? Ce sont des questions qui ont balisé la recherche. Les instruments utilisés pour la collecte de données ont été les questionnaires avec des questions objectives et ouvertes, appliqués aux professeurs et aux élèves. Outre cela, on a observé directement les classes des professeurs et on les a interviewés. Comme résultat de la recherche, on a constaté que, malgré le fait que les écoles analysées présentent de bonnes performances dans les évaluations externes, elles ne révèlent pas, forcément, des pratiques innovatrices. Pourtant, une pratique libertaire de la littérature, dans le sens qu'elle instaure la voix pour que l'élève construise le savoir avec ses pairs, contribue avec la capacité critique de ce lecteur en formation. Entre-temps, des pratiques plus expositives reproduisent la formation de lecteurs massifiés qui contribuent peu avec la capacité critique ou désaliénante de ces lecteurs.

Mots-clés: Enseignement de littérature. Formation du lecteur. Pratiques professorales; Enseignement secondaire.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de livros lidos e apreciados pelos alunos.....	111
QUADRO 2 – Livros nunca esquecidos por A1	113
QUADRO 3 – Razões de A1 para a apreciação da literatura na escola	113
QUADRO 4 – Razões de A1 para não apreciação da literatura na escola.....	113
QUADRO 5 – Diferenças das leituras no papel e na internet	117
QUADRO 6 – Aula maçante e aula estimulante para A1	119
QUADRO 7 – Livros nunca esquecidos por A2	132
QUADRO 8 – Razões de A2 para a apreciação da literatura na escola	133
QUADRO 9 – Razões de A2 para a não apreciação da literatura na escola	133
QUADRO 10 – Aula maçante e aula estimulante para A2	136

LISTA DE SIGLAS

A1 – Aluno 1

A2 – Aluno 2

APM – Associação de Pais e Mestres

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANALF – Analfabeto

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Ensino Superior

ESPÍRITA – Faculdade Espírita

FMI – Fundo Monetário Internacional

ICEET – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA – Modelo A

MB – Modelo B

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NR – Não Respondeu

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PELLL – Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura

PG – Pós-graduação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEEDS – Secretarias Estaduais de Educação

SNBP – Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

A VIDA DAS PALAVRAS	14
1 CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL	34
1.1 Visitando nossa história de leitura.....	34
1.2 A leitura no Brasil	39
1.3 As abordagens teóricas.....	43
1.4 A leitura sobrevive?	49
2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA	57
2.1 A leitura literária em sala de aula	57
2.2 O leitor, a literatura e os modos de ler	63
2.3 Os programas institucionais e o fomento à leitura.....	67
2.4 A biblioteca escolar	71
2.5 Onde está o inimigo? Radiografia da crise leitora	73
2.6 O papel das mídias no contexto da leitura	75
2.7 O mercado editorial brasileiro.....	78
2.8 Acessibilidade e hábitos de leitura.....	82
2.9 Como viabilizar a eficácia da leitura	88
2.10 Onde ficam os exames nacionais.....	91
3 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ENSINO DE LITERATURA NO PARANÁ: OS CASOS DAS ESCOLAS CURITIBANA E CASCAVELENSE	95
3.1 Modelo A (MA) – o caso da escola curitibana.....	95
3.1.1 <i>Contexto escolar</i>	95
3.1.2 <i>Contexto das práticas de leitura e do ensino de literatura no MA</i>	97
3.1.3 <i>O professor 1 (P1)</i>	100
3.1.4 <i>O aluno 1 (A1)</i>	108
3.2 Modelo B (MB) – o caso da escola cascavelense	119
3.2.1 <i>Contexto escolar</i>	119
3.2.2 <i>Contexto das práticas de leitura e do ensino de literatura no MB</i>	121
3.2.3 <i>O professor 2 (P2)</i>	122
3.2.4 <i>O aluno 2 (A2)</i>	130
3.3 Práticas eficientes no Paraná: literatura e ensino	136

O PROFESSOR COMO AGENTE DO PROCESSO: UMA NOVA POSTURA	145
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXO	163
ANEXO A – Sumário do regimento escolar do MA	163
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – Questionário aplicado ao professor	165
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos.....	166

A VIDA DAS PALAVRAS

Sempre fui moleca. Quando criança, as árvores eram meu melhor passatempo. Relutava com o tempo, que era teimoso e gostava de ser apressadinho quando eu estava lá em cima, ou com os chamados de minha mãe, avisando que já era hora do almoço. Morar em cidade pequena foi um privilégio. Podia brincar na rua, na casa dos colegas, no parque da cidade, era livre e aproveitava muito. Pega-pega, queima-bola, roda, passa-anel, cobra-cega, enfim eram tantas as brincadeiras que nem consigo lembrar-me de tudo!

Na escola, que se chamava Itacilina Bittencourt, a tia Claudenice (nunca me esqueço dela nem ela de mim) vivia contando histórias e mais histórias, que eu adorava ouvir. Sentava no chão da sala de aula em círculo e lá vinha a Claudenice com aquele jeitinho meigo, delicado e calmo. Como ela era calma! Tinha tanta paciência com a gente.

Meio diabólica, a sensação que me veio então foi tão forte que tomou conta de todo o meu íntimo, pois queimava como em fogo e vasculhava-me como o mar. Encontrei-me com *elas* ainda meio tímida, pois não tinha muito jeito com a coisa, mas, aos pouquinhos, fui descobrindo seu sabor. Foi só na 5ª série que experimentei a dureza de ter que guardá-las todinhas na memória. A professora Marta, que tinha um olhar bondoso, mas bastante severa em suas cobranças, fez uma exigência: “Vocês terão de ler qualquer livro da lista que eu fiz e depois farão uma prova, que será o resumo do livro, mas tem um detalhe: é sem consulta.”

O som da sua voz bateu lá no fundo dos meus ouvidos. Como eu faria isso? Senti medo e, por mais estranho que possa parecer, não disse nada. Esquisito esse sentimento, que nos atormenta, mexe com a gente e não falamos nada. O mais engraçado é que não adianta tomar remédio para dor de cabeça ou coisa parecida, pois o medo não tem cura. É um mal incurável. Qualquer dia (quem sabe?) um desses médicos de plantão não resolve encontrar uma dessas pílulas que, se ingerida, como em um passe de mágica, faz o medo desaparecer. Fui para casa muito assustada, pois, embora eu tenha crescido rodeada por livros, nunca imaginei que em algum dia seria cobrada sobre minhas leituras.

A lista era grande, com vários títulos de livros, mas eu escolhi, junto da minha mãe, *Os Telecaramujos*, que tinha uns desenhos bonitos do mar e uma menininha de biquíni cor-de-rosa (sempre gostei dessa cor, acho-a delicada). Foi amor à primeira vista. Mas e depois, o medo voltava, daria conta de resumir tudo da história? O que era resumir afinal? Esqueci de perguntar, mas a professora também não explicou e fiquei com a dúvida martelando minha cabeça.

A prova fora marcada, agora não tinha mais jeito: ou lia, ou lia. Lá fui para o meu quartinho! Era uma tarde de verão bem quente e o sol estava castigando. O calor se misturava com o medo e com a angústia da prova que teria de fazer. Comecei a ler. Tímida, ainda, página por página. Li tudinho e fui fazer a tal prova. Conteí tantos detalhes da história que a minha prova foi a mais longa da turma (4 folhas de papel almaço frente e verso). Levei um belo "Parabéns!" e tirei 100. Até hoje não entendo minha nota: foi tão boa, mas, ao mesmo tempo, experimentei um sentimento árduo de insegurança e impotência.

Fui crescendo. Minha família de classe média não gostava muito de ler livros de literatura, apenas jornal e revistas, mas papai tinha muita vontade de que fôssemos diferentes dele e talvez por isso enchesse a casa de livros e mais livros. Coleções inteiras: Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, Jorge Amado. Era muito engraçado: a estante de casa abarrotada de livros que ele não lia, mas fazia questão de tê-los ou para enfeite, ou para os filhos, não importava, mas estavam sempre lá.

Como sou a mais nova de uma família de cinco pessoas, meu irmão e minha irmã foram os primeiros a manter contato com os livros para "gente grande". Quando cresci, fiquei um tanto afastada deles por achar que eram para gente grande demais. Como eu achava estranha toda a gente grande, deixei os livros lá por um tempo. Os afazeres, os compromissos, o nervosismo, o medo, a angústia, o apego ao dinheiro eram sentimentos que via cada vez mais de perto nos adultos com "A" maiúsculo, e isso fez com que eu não quisesse crescer tão rápido.

No primeiro ano do colegial, fizeram um grande concurso de poesia na escola, e resolvi escrever o meu modesto poema, *Aquele Ser*. Nesses anos, experimentava novas emoções. As aulas de Língua Portuguesa eram divididas em gramática, redação e literatura. Eu achava engraçado, pois a língua parecia-se única, então para que dividi-la? A professora era a Vera. Até que eu gostava dela, mas não era como a Claudenice... Com a Vera, aprendi o que era o Romantismo e que esse movimento se divide em três fases, apenas na poesia, na prosa não; aprendi também o que era o Quinhentismo, o Barroco, o Simbolismo, o Realismo, o Pré-modernismo, o Modernismo, com todas as suas características objetivistas, subjetivistas, intimistas, regionalistas, linguagem coloquial, poesia, prosa, teatro, ufa! Enfim aprendi muitas coisas com a Vera, mas não aprendi a amar literatura.

Foi sozinha, às escondidas, que tive a ousadia de ler Fernando Pessoa e seu poema em linha reta, "eu tantas vezes torto, tantas vezes vil, indiscutivelmente". Ou Clarice Lispector e a Ana que, mesmo sabendo que era muitas vezes "sugada pelo marido, preferia permanecer naquela vidinha de sempre". Érico Veríssimo, que me dizia o quanto é terrível se casar por

interesses financeiros, o quanto não vale a pena abandonar as poucas oportunidades que temos na vida de efetivamente sermos felizes. Ah! Se Eugênio soubesse! Com certeza teria feito tudo diferente. Olívia, com aquela humildade, com aquele ar de bondade, que me encantava e fazia-me (e ainda me faz) chorar. Graciliano Ramos, com a crueldade do sertão. Lya Luft, com uma reflexão sobre as Perdas e os Ganhos que a vida nos impõe, nem de perto aproximando-se da autoajuda, pois não oferece apenas lições, mas também sugere coisas que mulheres fortes podem sentir durante a vida nos períodos de alegria ou fragilidade.

E as músicas? Deus do céu, que maravilha! Marisa Monte, Legião Urbana, Djavan, Caetano Veloso, Chico Buarque, Secos e Molhados, enfim uma enormidade de nomes que compunham minha seleta opção musical. O engraçado é que, à medida em que eu crescia, eu percebia como sempre fui à frente de minha época. Não no sentido inovador, longe de mim, infelizmente, não sou artista, pois dizem que esses, sim, são inovadores e criativos. Eu não era assim, mas era bastante adulta. Gostava de coisas que os adultos gostavam. Em casa, não havia crianças, talvez por isso fosse tão precoce. Era engraçado, pois, embora adorasse brincar e ser criança, o contexto familiar obrigava-me a amadurecer.

Estava a falar do concurso de poesia. Foi em uma escola formada por mais de dois mil alunos e, pasmem, venci! Claro que eu não acreditei quando ganhei. Quando iria imaginar que meus sentimentos pudessem ser importantes para outras pessoas também? Senti-me muito valorizada e mais mulher. “Figura estranha, não falava e não se identificava, mas fez minha cabeça girar. Foi quando um ser o qual eu não conhecia que veio como um ente querido ver o que eu sentia”.

Fui crescendo em todos os sentidos, descobri que as palavras têm vida própria e, com elas, fui me tornando cheia de vida. Descobri que no meu corpo corre, fervorosamente, sob os meus sentidos, cada detalhe, cada razão, cada consequência, cada termo que marca quem eu sou. Ser adulto não é fácil. É bastante diferente dos tempos em que tia Claudenice me embalava com suas histórias clássicas ou inventadas por ela mesma. Todavia tenho aprendido a força das palavras cada vez mais de perto.

Agora tenho aprendido que, apesar dos chacoalhões que a vida dá-nos continuamente, o que obrigatoriamente importa é que, desde o dia em que mantive o contato com a minha primeira palavra, percebi o que significa estar viva, como diz Zé Geraldo, na música *Como Diria Dylan*:

Hei você que tem de 8 a 80 anos
 Não fique aí perdido como ave
 sem destino
 O que importa é a ousadia dos seus planos
 Eles podem vir da vivência do ancião

ou da inocência de um menino
 O que importa é você crer
 na juventude que existe dentro de você
 Meu amigo, meu compadre, meu irmão
 Escreva a sua própria história com as suas próprias mãos. (ZÉ GERALDO, 1980)

Pessoas, autores, livros, professores, histórias marcam nossas vidas por motivos que não muito interessam, pois imprimem no coração lições que jamais poderão ser apagadas. Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça são as histórias que vêm e que passam, com suas alegrias ou não a nos contagiar! Que desculpe o poeta pela rima forçada, mas é assim que vejo o ato de ler. Quando leio uma história, sinto-me feliz, pois dela emana alegria. Alegria pelo caminho que o personagem terá, alegria quando o problema se resolve, alegria em poder ler, e mesmo que o caminho seja triste, ainda assim, sinto alegria ao compreender o percurso e que nem sempre ganhamos – faz parte da existência saber perder. Isso acaba contagiando cada vez mais a minha forma de viver, que pode não ser correta, mas é o meu jeito de ser.

A reflexão em questão foi escrita como cumprimento dos créditos da disciplina Ensino de Literatura como Escrita e Leitura, do professor Benedito Antunes, UNESP-ASSIS, em 2015. Repensar a minha relação com a leitura fez-me compreender os motivos que me levaram a escolher o curso de Letras para a minha vida. Desse modo, embora recriar nossas memórias da infância não seja tarefa fácil e possa parecer algo um pouco exagerado para um trabalho de cunho científico, escolhemos, ainda assim, manter minhas memórias por considerá-las adequadas ao propósito da pesquisa. Pensar sobre o ensino da literatura oportunizou-me olhar para as minhas memórias e perceber que minhas escolhas de leituras, meu modo de atuação com meus alunos é um caminho que nasce na infância e constrói-se ao longo de nossas memórias e vivências. Especialmente no Ensino Médio, foi algo que me motivou a entender como ler pode ser um ato de prazer, de acolhimento, de vivências singulares (ou não), além de me motivar para querer conhecer outras histórias de encontro à leitura. Nesse sentido, escolhi dois professores do Paraná para investigar e compreender como eles se relacionaram com a leitura e chegaram até a profissão de professor de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa tem como objeto o ensino de literatura, no Ensino Médio, uma vez que, frequentemente, ele é questionado sob a acusação de que os jovens não gostam de ler os livros solicitados por seus professores. Trata-se de um cenário que se apresenta em crise, porém constatamos um movimento contrário em algumas práticas. Sendo assim, como algumas escolas, mesmo em um cenário caótico, conseguem bons desempenhos em avaliações, como o ENEM, por exemplo, e amenizam tal panorama?

Abrange-se o entendimento dos saberes docentes como uma produção dos professores nas diversas situações em sala de aula, o que nos permite analisar as práticas de formação de leitores de literatura em uma escola pública e em outra privada, no estado do Paraná, com o melhor desempenho em resultados oficiais. A tese a que se propõe esta pesquisa é a de que as estratégias docentes são necessárias para formar leitores proficientes, por isso é pela prática do professor que a aprendizagem ocorre, e ambos, aluno e professor, podem ressignificar as leituras de hoje, oportunizando romper com a alienação, sem considerar, necessariamente, bons desempenhos de literatura como um reflexo de “boas práticas” do ensino de literatura.

A abordagem do assunto faz-se necessária na medida em que se constata um cenário caótico. Segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), disponível na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2015, “o país somou 410 pontos em leitura”, dois a menos do que sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Com isso, ficou com a 59ª posição do *ranking* de leitura, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pelo número de alunos com 15 anos na rede em séries defasadas. Ainda segundo o documento, quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre suas diferentes partes e não conseguem compreender nuances da linguagem.

O grande problema constatado é o fato de parte dos alunos não apresentar mais o gosto pela leitura, pelo estudo e pela reflexão, tão fundamentais à construção do conhecimento. Sabemos que viver na modernidade implica em alguns desencontros, mas que alternativas poderiam ser pensadas para amenizar essa crise? Segundo Leyla Perroné-Moisés (1998, p.178), “discutir a questão da modernidade ligada aos estudos literários mostra que o desafeto progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido”. Leitura exige tempo, atenção e concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida atual.

A literatura não desapareceu, mas se recolheu a um canto que é tanto o luxo dos *happy few* que continuam a cultivá-la, quanto o trabalho forçado dos que ainda são obrigados a conhecê-la para passar de ano na escola ou no vestibular. Os catálogos das grandes editoras exibem os clássicos antigos (liberados de pagamentos de direitos autorais) e modernos para os leitores obstinados ou “curricularmente” obrigados a lê-los. Nenhuma editora pode sobreviver comercialmente sem uma certa porcentagem de *best-sellers* de entretenimento, de autoajuda

ou de livros didáticos. Por quanto tempo vender-se-ão os clássicos é algo que não sabemos. Uma constatação impõe-se: a literatura depende de escritores para produzir suas histórias, de editores para comercializá-las e de leitores para lê-las. Assim parece que a leitura dos clássicos, hoje, está atrelada ao ensino. Ao que tudo indica, poucos são os que leem efetivamente um livro clássico sem que sejam “cobrados” pela escola ou pelo vestibular.

Mais um ponto a ser exposto, além dos fatores sociais, culturais, políticos, históricos e econômicos tão importantes para definir, explicar e refletir sobre a suposta perda do desejo do alunado pela construção de saberes, consiste na necessária reflexão sobre como alguns docentes, mesmo mediante um cenário em crise, conseguem realizar práticas significativas, uma vez que seu desempenho escolar é avaliado satisfatório segundo resultados oficiais. O que esse professor faz de especial? Como mobiliza em seus alunos o desejo pelo aprender? O professor consegue encontrar um caminho para sua prática que de fato seja significativo para a mediação do conhecimento em sala de aula e, principalmente, que os alunos consigam aprender e voltem a ter vontade de estudar. Tarefa árdua, difícil, penosa, porém esse parece ser um dos caminhos para que, por meio de uma prática mais participativa, professores, de fato, ensinem e alunos, de fato, aprendam.

A pesquisa parte da hipótese de que, além da liquidez da leitura de uma maneira geral, ou seja, uma leitura rápida, fragmentada, ainda grande parte do que se lê ou estuda na escola está presa à historiografia literária e canônica. Do mesmo modo, a falta de estrutura das escolas, bem como uma formação enviesada de professores e de funcionários de bibliotecas são fatores que inibem o sucesso de muitos programas institucionais de leitura. A história de leitura desses agentes também parece influenciar diretamente suas práticas.

Por outro lado, há a ideia de que o leitor formado nas “melhores escolas” paranaenses é preparado para esse tipo de avaliação externa, o que revelaria que bons desempenhos não necessariamente significam boas práticas, conforme veremos na análise das escolas selecionadas como corpus de nosso trabalho. No entanto alguns docentes parecem conseguir aplicar algumas estratégias diante do caos capitalista e fazer o aluno pensar livre das amarras sociais, assim, na relação entre professor e aluno, no momento das práticas escolares, conseguem cumprir o papel humanizador da literatura, conforme afirmou Antonio Candido.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113). Portanto, a literatura se torna indispensável na formação de personalidade, emoções, expressões, reflexão, aquisição do saber, percepção da complexidade do mundo, criatividade, criticidade de um indivíduo, desenvolvendo “em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna

mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1989, p.117). [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Por isso, como as escolas com melhor desempenho estão formando leitores será o eixo norteador desta pesquisa. Será que os bons resultados em exames revelam boas práticas? Será que, nessas escolas, a literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino?

Finalmente, admite-se a hipótese de que, mesmo nos ambientes universitários, os profissionais de Letras continuam sendo preparados de forma inadequada para o exercício da profissão, presos a padrões conservadores que remontam ao século XIX. Tais hipóteses, acrescidas do lucro das editoras, que possibilitam exorbitar os preços dos livros, além da notória e da forte incidência dos meios tecnológicos de entretenimento são fatores que travam a formação de um bom e um proficiente leitor.

Desse modo, esta pesquisa emerge da iminente necessidade de um maior conhecimento da literatura enquanto obra de arte, construída e constituída por técnicas de escritura, com valor estético e, principalmente, pela compreensão de que, enquanto obra de arte, ela se constitui como um valioso instrumento para a compreensão do seu mundo interno e do mundo externo. A relevância da pesquisa consiste em observar estratégias para a mediação da leitura literária, tendo em vista a formação de leitores críticos, mesmo vivendo em um mundo caótico e fragmentado. Por fim, a pesquisa contribui para a compreensão da literatura, enquanto obra de arte, ao considerá-la uma experiência viva no processo de ensino.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas de formação de leitores em duas escolas, pública e privada, localizadas em Curitiba e Cascavel, no Paraná, com melhor desempenho em exames oficiais, mais especificamente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessas escolas, existe a formação de leitores literários? A literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino? Optamos por um duplo viés por considerar que os dados aliados à análise revelariam um refinamento maior dos resultados. Na ordem quantitativa, interessou-nos saber, numericamente: 1. Como a história de leitura dos professores pesquisados impacta nas aulas por eles ministradas; 2. Como os mediadores do Ensino Médio (EM) realizam suas escolhas de livros; 3. Como são realizadas as práticas de

leitura literárias nessas escolas do EM. Desse modo, a partir do cruzamento dos dados, tínhamos a intenção de identificar as práticas utilizadas para a formação de leitores das duas “melhores” escolas, pública e privada, do estado do Paraná. Como, por que e para que é ensinada a literatura na escola são questões que nortearam a pesquisa. Os instrumentos utilizados para colher os dados foram questionários com perguntas objetivas e abertas, aplicados aos professores e aos alunos. Além disso realizamos observação direta das aulas dos professores envolvidos na pesquisa e entrevistas com esses sujeitos.

No que tange aos saberes docentes, consideramos pertinente discutir a natureza desse saber, com base na concepção de Maurice Tardif (2002). O que podemos considerar como saber? Quais são os saberes dos professores? Quais as relações existentes entre os saberes científicos e aqueles derivados do trabalho do professor nas situações específicas de sala de aula?

Diante dessa abordagem, recorreremos a uma de nossas interrogações iniciais: quais são os saberes dos professores? Para Tardif (2002, p.38), “os saberes dos professores são as razões que os levam a julgar fenômenos. Por exemplo, os problemas do ambiente escolar, o planejamento dos conteúdos, a organização das atividades curriculares e, assim, agir de acordo com seu julgamento”. Além de sua história de vida, contribui para a constituição do sujeito-professor uma boa formação inicial, mas ele somente se torna, de fato, professor nas ações desenvolvidas em sala de aula e nas interações desencadeadas na escola. Desse modo, compreender os elementos de uma boa prática implica conhecer os diferentes níveis de formação desse professor, inclusive sua história de vida.

Existe um público-leitor no Brasil, ainda rarefeito, claro, mas que representa, mesmo que timidamente, uma parcela de leitores em relação às dimensões do país. Esse leitor, no mais das vezes, ou é impelido pela ditadura do mercado, mormente o que lê os *best sellers*, ou é aquele que traz na memória resquícios de leituras do tempo escolar. Ambos os tipos ficam presos comumente aos modelos lineares de enredos, completamente alheios e avessos às inovações estéticas e, portanto, são desconhecedores das mudanças permanentes que ocorrem na crítica literária, ou seja, trata-se de leitores cuja proficiência é mínima.

Não podemos, em contrapartida, ignorar que, a cada dia, a formação do profissional de Letras, notadamente a do professor de Literatura, parece ainda estar presa a padrões do século XIX, essencialmente marcados pelo olhar positivista, que ignora as inovações estéticas, formação quase sempre fincada nos famigerados estudos de Estilos de Época, pautados no historicismo estéril, que ignora o caráter artístico da obra literária e que a nada leva, a não ser ao tédio do possível leitor-iniciante.

Diante dessas constatações, temos um aluno que se diz descontente com a leitura de literatura no Ensino Médio. A prática do professor parece ser um dos caminhos na difícil tarefa de formar leitores e pode ser somada às políticas públicas que, de fato, sejam significativas para esse fim. Como sabemos, existem pesquisas, como as que citaremos, nas quais se evidencia um discurso vigente em que se afirma o descontentamento dos alunos, especialmente, do Ensino Médio, quanto às leituras exigidas nas escolas brasileiras, em vista do “gosto” pela leitura desenvolvido por eles. A insatisfação com a leitura dá-se justamente em ambiente escolar, quando, na verdade, a escola deveria ser uma das responsáveis direta e indireta pela formação de leitores mais críticos, uma vez que existe um abismo entre o gosto do aluno e as obras cobradas na escola.

Para fundamentar nossa pesquisa, levantamos seis trabalhos que, nas últimas décadas, tiveram a preocupação de pensar a relação da literatura e seu ensino. A professora Maria Thereza Fraga Rocco constituiu-se como pioneira nessa linha de pesquisa. Em 1981, ela problematizou a relação entre *Literatura e Ensino: uma problemática*, em sua dissertação de mestrado, defendida na USP. Rocco partiu de algumas indagações que ainda hoje se fazem muito pertinentes: “a) Seria possível o contato com textos literários por parte de adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? b) Será válido ensinar literatura? e c) Por que e em que termos?” (ROCCO, 1981, p.04).

O trabalho foi organizado de modo que sua primeira parte buscou problematizar a relação literatura e ensino por meio do perfil do adolescente, seguida de uma reflexão sobre o ensino a partir de uma pesquisa de cunho exploratório, em que foram entrevistados 31 professores e 202 alunos (organizados em pré-adolescentes, com idade entre 11 e 14 anos, e adolescentes, de idade entre 14 e 17 anos). Nas entrevistas com os professores, a pesquisadora encontrou equívocos no conceito de literatura e a falta de objetividade em se ensinar tal matéria. Verificou também preferências de gênero nas escolhas dos alunos. Segundo os docentes, os alunos não querem ler obras de grande extensão nem querem ler os clássicos canonizados pela crítica. Para Rocco (1981), a ausência de um percurso durante a aula do professor de literatura fica evidente no discurso dos mesmos. A falta de preocupação dos professores com a expectativa dos alunos e o trabalho com obras pequenas ou fragmentos que são oferecidos pelo livro didático são outras duas marcas do trabalho com a literatura no primeiro e segundo grau.

Os questionários que foram aplicados pela professora aos alunos revelaram três perfis de professor: a) o professor que se centra no texto e que dá importância à linguagem; aliado, por outro lado, aos dois outros tipos de professores: b) o que se preocupa com a gramática e

que poderia fazer dessa preocupação um meio de auxiliar na apreensão dessa organicidade da linguagem e c) o que se preocupa com inferências humanas, morais, sociais, psicológicas, históricas que, mesmo sendo válidas, devem ser enfocadas como componentes-consequentes de uma literariedade definidora do texto e não como determinantes dessa literariedade (ROCCO, 1981, p.50-60).

Ainda segundo a pesquisadora, essa acredita não ser a obra literária distante no tempo a mais aconselhável para a abordagem com jovens. Provavelmente essas faixas de idade deveriam, primeiro, entrar em contato com textos de sua época, de sua cultura e, só mais tarde, passariam a trabalhar sobre outros tipos de textos que tivessem outras formas e fossem de outras épocas (ROCCO, 1981, p.79). Nesse sentido, é relevante observar o gosto do aluno e refletir sobre a importância em aproximar a literatura escolar com outras artes (como a fotografia, a música, o teatro, o cinema, as histórias em quadrinhos, hip hop, documentários, a pintura, a escultura, vídeos youtube, literatura marginal etc) afim de aproximar o gosto do aluno (muito mais visual e sonoro) do material impresso e distante historicamente do seu universo como uma alternativa para a escolarização do literário. Afinal, nossa literatura impressa e canonizada também não pode ser desprezada e não lida, pois importante se faz o conhecimento de nossa história e se não forem lidos e trabalhados tais livros na escola, ao que tudo indica não serão lidos. Isso implica um desconhecimento do nosso patrimônio cultural, dos nossos escritores e escritoras que lutaram por nossa identidade e contribuíram historicamente como puderam. O apagamento de nossas memórias não contribui para um país mais plural, democrático e aberto ao diálogo, como também, não contribui para leitores que consigam transitar em posições diferentes das suas e que sejam menos autoritários e violentos, na medida em que não respeitam o outro.

Em 1988, Alice Vieira retoma a temática da Literatura e Ensino em sua tese de doutorado pela USP, intitulada *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau*. A pesquisadora buscou compreender o que de fato acontece nas salas de aula do Ensino Médio paulistanas quando se ensina literatura. Para isso, utilizou questionários que foram respondidos por professores e alunos do Ensino Médio. Três perguntas guiaram o trabalho: a) O que deve ser ensinado, segundo a Secretaria de Educação?; b) O que é ensinado nas escolas da Capital?; c) O que é cobrado, no término do Ensino Médio, pelos exames vestibulares?

Segundo Vieira, a leitura efetiva dos textos literários é substituída pela leitura de fragmentos contidos nos livros didáticos. Desse modo, a biografia do autor, o aspecto gramatical dos textos e os dados históricos são priorizados em detrimento à análise da linguagem literária. A autora conclui, então, que “o ensino de literatura, tanto no Brasil, como

em outros países, não vem alcançando seu objetivo de despertar, no jovem, o interesse pela literatura” (VIEIRA, 1990, p.16). Observamos, assim, que Vieira reitera o que Rocco havia afirmado acerca do fato de as escolas de Ensino Médio não estarem formando leitores.

Cyana Leahy-Dios, em sua tese de doutorado pela UFF intitulada *Educação literária como metáfora social*, em 1995, reflete sobre a seguinte pergunta: será possível mudar o perfil da disciplina sem mudar a sociedade? Após utilizar uma pesquisa de campo com alunos e professores brasileiros e ingleses, Leahy-Dios faz um diagnóstico da prática do ensino de literatura no Ensino Médio. Segundo a pesquisadora, o modelo tecnicista de ensino da literatura, calcado na história literária, está a serviço do sistema que serve à classe média e molda os valores dessa classe a todos. Nesse sentido, a instabilidade e a insegurança dos docentes se revelam na dificuldade de conceituar essa arte e reforça uma formação fragilizada. Consequentemente, os docentes assumem o discurso do livro didático, pois não se enxergam como intelectuais capazes de definir e selecionar o que será estudado.

Leahy-Dios aponta para uma problemática ainda maior: a necessidade de professores mais seguros e que consigam escapar de forma criativa das escolhas governamentais, que são feitas a partir dos livros didáticos usados e dos programas “sugeridos”, bem como da literatura exigida nos concursos vestibulares. Salienta-se a importância de tal pesquisa para a compreensão da literatura enquanto um ato político, de posicionamento sobre as escolhas do que levar para o aluno ler e como levar. Sobre isso, pondera a autora:

[...] a manutenção do modelo positivista implantado em 1890 pela Primeira República para o ensino de literatura nas escolas é curiosa e anacrônica, mas permanece quase sem retoques. Nenhuma insatisfação é suficiente para ameaçar a ideologia do “discurso nacional” e, por enquanto, os exames vestibulares representam a certeza oficial da homogeneidade de conhecimentos e a identidade cultural dos valores da classe média na educação literária. (LEAHY-DIOS, 2000, p.73)

Na mesma linha de pesquisa, William Roberto Cereja desenvolveu um trabalho de cunho exploratório, intitulado *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura (2005)*, que mediu o gosto do alunado quando o assunto é ler, resultando em uma proposta de trabalho com a disciplina.

Para a realização do trabalho, o autor utilizou entrevistas com os professores que, mais uma vez, revelaram o que as pesquisas anteriores já apontavam, ou seja, o professor não tem clareza quanto a seu objeto de estudo e trabalho nem tampouco utiliza um percurso consciente. Para Cereja (2005, p. 56), o programa vestibular engessa as escolhas e a prática dos professores, conforme expressa:

O vínculo existente entre o programa escolar e o programa do exame vestibular é direto. Este é, assim, quase sempre determinante nas escolhas constantes no programa escolar, principalmente, nas escolas de rede privada, em que há uma forte expectativa de toda a comunidade (famílias, alunos, professores, direção) quanto à aprovação dos alunos nas universidades mais renomadas, que são geralmente as públicas. (CEREJA, 2006, p.56)

Além das escolhas docentes, o autor aponta para a questão da metodologia do ensino de literatura em que os professores, geralmente, realizam uma breve apresentação do conteúdo, indicando dados históricos, características dos movimentos e a leitura (na íntegra ou em partes) de alguns textos ou obras. Nesse cenário, o aluno quase sempre é um ser passivo que recebe informações durante a aula.

Em 2008, a pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira, com o trabalho *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos, leituras e práticas de ensino*, buscou estudar as relações entre a formação, hábitos de leitura e as práticas de ensino de literatura dos professores de português do Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo. Rodella optou, também, por uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, em que, na primeira etapa, 87 professores responderam um questionário sobre sua formação, hábitos e prática de ensino. Na segunda etapa, qualitativa, entrevistou quatro professores e observou suas aulas para investigar se haveria relações entre a formação, os hábitos de leitura por eles desenvolvidos, as concepções de literatura desses sujeitos e sua prática de ensino literário. O resultado da investigação foi o de que existe profunda relação entre esses elementos, a prática dos docentes e seu posicionamento frente aos alunos. Concluiu também que o perfil médio do professor pode apresentar um repertório de leitura pequeno e fragilizado, logo o ensino de literatura termina por ser a transmissão de informações que, muitas vezes, não foram elaboradas por ele.

Gabriela Rodella, finalmente, investigou, em 2013, durante seu doutorado, *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Para tanto, optou por uma pesquisa de caráter exploratório, realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistas, duas da rede pública e duas da rede particular, três na capital e uma na região metropolitana. Após articular os questionários com perguntas fechadas e abertas respondidas por 289 alunos e entrevistas com 63 alunos, a pesquisadora concluiu que existe uma forte tensão entre o gosto do adolescente e a leitura requisitada pela escola, causada pela obrigatoriedade, pelas dificuldades encontradas de ordem linguística ou de inteligência e pelos prazos e avaliações solicitados nessas leituras. Além disso, sob o ponto de

vista do aluno, a pesquisa também identificou que os professores, desconsideram o que eles leem fora da escola.

A tese de Oliveira (2013) descreve, analisa e interpreta as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentaram o primeiro ano do Ensino Médio de quatro escolas paulistas. Segundo a pesquisadora, existe um forte apelo à cultura de massa nas leituras que os adolescentes escolhem fazer, somado à tensão presente entre os gostos dos jovens e a literatura requisitada na escola. Os jovens definem como principais fatores de descontentamento da literatura escolarizada a obrigação em ler obras que não dialogam com o gosto deles, as dificuldades encontradas de ordem linguística ou de inteligência, os prazos e avaliações implicados nessas leituras.

Nesse sentido, diante desses seis diagnósticos que apresentam um cenário de crise, no que diz respeito à leitura de literatura na escola, cabe ao leitor, segundo Vera Teixeira Aguiar (1990, p.28) para ler de modo proficiente literatura:

- a) saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas; b) conhecer locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como: bibliotecas, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras; c) frequentar espaços mediadores de leitura; d) identificar os livros e outros materiais nas estantes, movimentando-se com independência na busca dos volumes que lhe interessam; e) localizar dados da obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico); f) seguir orientações de leitura dadas pelo autor; g) reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo maturidade de leitura e de mundo; h) ser capaz de dialogar com novos textos; i) trocar informações e impressões com outros leitores, posicionando-se criticamente diante deles; j) participar de grupos de discussão de leitores; k) ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar o gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao redor e da tradição; l) ampliar o horizonte de expectativas por meio de leituras desafiadoras; m) dar-se conta, por meio da conscientização do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano. (AGUIAR, 1990, p.28)

Compactuamos com o mesmo entendimento da autora no que diz respeito à concepção de que ler literatura envolve uma relação entre obra, autor, leitor e sua abertura para o social. Desse modo, o objetivo do professor de literatura parece ser o de formar leitores proficientes de literatura, críticos e afinados com o mundo que os cerca, mas os docentes também trabalham para formar seres humanos. De um lado, o professor trabalha para desenvolver a competência comunicativa de seu aluno e, para atingir tal foco, as práticas em sala de aula são, ou não, consideradas satisfatórias. De outro lado, nossos mestres também trabalham para formar seres mais críticos e que superem ao máximo a fragmentação imposta no mundo atual,

em que o ser humano vivencia a velocidade da tecnologia e é estimulado pela instantaneidade das imagens.

A leitura do texto literário pressupõe o ócio, cada vez mais limitado pela sociedade capitalista, e justamente por isso a literatura passou a ser considerada como um luxo a que poucos podem dar-se, o que resulta em toda uma geração de seres humanos formados apenas pela ideológica programação televisiva e pela massificação dos jogos virtuais. Percebemos ainda que, com o desenvolvimento da tecnologia, a racionalidade e o conhecimento atingem seu ápice na história da humanidade, mas parece contraditório constatarmos a decadência moral e o barbarismo em que vivem as sociedades. Para que vivencie plenamente sua humanidade, é necessário recuperar a natureza da qual se afastou, harmonizando-a com a cultura, equilíbrio este possível de ser alcançado através da literatura. O estímulo à leitura de textos literários, resulta em uma educação que desperta não necessariamente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade a que o ser humano é muitas vezes submetido. Sem a literatura as pessoas se tornam mais passíveis de conformismo com situações insatisfatórias estabelecidas por outrem, e justamente por isso ela questiona o posicionamento de discursos autoritários, como por exemplo os utilizados em alguns governos.

Avançando no tempo, analisa Valéria Ribeiro de Castro Zacharias (2016, p.20), pode-se afirmar que é “necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multissemiótico e multimidiático marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”. O leitor do nosso tempo é multimodal, logo incluir o universo digital nas práticas educacionais não significa excluir o impresso, mas realizar uma articulação entre o meio impresso e digital. Logo, compreendemos a necessidade de a escola se abrir aos avanços da modernidade, porém sem que ela negue ou negligencie a importância de compreender o literário como objeto artístico e humanizador, assim, a escola ensina, mas também humaniza.

Um percurso muito grande de estudos sobre o leitor e seus gostos e a recepção que esse faz das obras foi construído, desde os estudos da Estética da Recepção até hoje, e a teoria tem contribuído para a construção de práticas mais oportunas na real aproximação entre o gosto do leitor e as obras exigidas na escola. Porém, infelizmente, muitos professores, ainda justificam suas práticas defasadas de literatura culpabilizando às listas de programas vestibulares. Conforme apontamos, a crise do ensino de literatura não está na exigência das obras, não está na cobrança dos clássicos literários, mas sim na abordagem utilizada nas aulas de literatura, ou seja, as práticas realizadas com o texto literário é que garantem ou não a

formação de leitores de literatura, segundo Todorov (2010). Há, porém, muitas dificuldades ainda: uma pedagogia ultrapassada, uma escola sem estrutura, famílias desestruturadas, desnutrição e fome, total desorganização da rotina escolar do ponto de vista da direção, coordenação e supervisão escolar, bem como do mediador com seu dia a dia, seus planos de ensino, enfim, nota-se uma problemática social, econômica, mas especialmente, pedagógica.

No ano de 2008, atuando como professora de literatura no Ensino Médio, senti-me profundamente intrigada com o meu trabalho, pois não sabia se formava leitores ou se preparava os alunos para a entrada nos vestibulares. Desse modo, nossa dissertação de mestrado, intitulada *Ensino de Literatura e Vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe?*, focalizou as provas de literatura do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e o ensino de literatura no Ensino Médio e nos cursos pré-vestibulares. O objetivo era investigar se existia uma interação entre as expectativas dos professores elaboradores das provas e as expectativas de professores e de alunos do Ensino Médio e dos cursos pré-vestibulares, além de confrontá-las com o conhecimento exigido no vestibular da instituição, a partir da análise das provas de concursos vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006.

Para viabilizar a investigação, o método adotado no trabalho em questão foi o qualitativo-quantitativo, cujo direcionamento se orientou por duas perspectivas, uma, oficial, outra, prática. A oficial, composta pela visão de ensino de literatura e de leitura propalada pela UEM, pelo Núcleo Regional de Ensino e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi construída a partir de questionários com professores elaboradores, entrevista com o representante do Núcleo de Educação de Maringá e análise de documentos como: Manual do Elaborador, Manual do Revisor, Manual do Candidato e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A prática, colhida por meio da aplicação de questionários a alunos e a professores do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de Maringá, procurou detectar suas expectativas em relação ao ensino de literatura e de leitura.

Com a pesquisa, desejávamos responder à questão: qual é o leitor de literatura esperado pelo vestibular da UEM e, na prática, o que temos? Para responder às nossas indagações, ancoramo-nos em aparato teórico da Estética da Recepção, na Teoria do Efeito e na Sociologia da Leitura. Os resultados das nossas análises apontaram para um modelo de prova de vestibular que atende ao modelo de leitor gestado pelo Ensino Médio. A pesquisa, ainda que admitindo seus limites, abriu espaço para novas pesquisas que respondam à necessidade de refletir e de apontar concretamente sobre a possibilidade de modelos de provas que considerem outras leituras que não apenas as canônicas e que valorizem, efetivamente, a

leitura do texto literário. Somando-se a isso, abriu espaço também para que pensemos nos sujeitos que devem agir, com vistas a quebrar o círculo de uma proposta de ensino que visa atender ao vestibular e de um vestibular que visa atender ao aluno de Ensino Médio, na medida em que novos modelos de avaliação sejam pensados para selecionar, já que isso se faz necessário. Uma vez que não existem vagas para todos, que tal seleção priorize o aluno leitor de literatura.

Dez anos desde que realizei minha pesquisa, hoje ainda incomodada com a prática de literatura no Ensino Médio, busco compreender como alguns docentes conseguem, mesmo mediante o cenário hodierno, criar momentos significativos com seus alunos do Ensino Médio em sala de aula. Já sabemos, em vista das pesquisas realizadas nos últimos tempos, informações do tipo: qual o perfil do aluno do Ensino Médio; quais suas preferências de leitura; o que ele considera ser uma boa prática de literatura. Além disso, evoluímos também na observação do perfil do profissional que trabalha com a leitura, por isso seus gostos e sua história de formação leitora também são dados que temos em mãos. Nossa pesquisa considera dados já existentes e contribui com o cruzamento de todos esses dados coletados com novas observações, em duas realidades tão peculiares quanto as coletadas, pois revelaram bons desempenhos em virtude dos resultados apontados pelo ENEM.

Na visão do aluno, o que seria um “bom” professor? Quais são os critérios dos discentes para realizarem esse tipo de avaliação?

[...] os alunos da rede pública e privada, do Ensino Médio, da região de Maringá (PR) responderam que um curso ideal de literatura deveria ter: aulas mais dinâmicas, com debates e que considerem a língua como um todo; por meio da antecipação de conteúdos, de filmes e da leitura efetiva das obras. (MENEZES, 2008, p.130)

Embora saibamos o que os alunos desejam, por que alguns desencontros continuam acontecendo no momento da prática de sala de aula? Além disso, como as formações iniciais e continuadas influenciam a prática do professor? Como se constrói o saber docente? Essas são questões que necessitamos aprofundar para compreender o que acontece entre o saber do professor e sua prática. Por isso, interessa-nos pensar como o professor pesquisado se graduou, que leituras fez ao longo de sua história, para compreendermos, finalmente, como é a prática de literatura, no Ensino Médio, das escolas públicas e privadas, do Paraná, que revelam bons desempenhos, a partir do resultado do último ENEM.

A busca pelas pesquisas científicas de mestrandos e doutorandos realizadas sobre o ensino de literatura no Paraná, por um lado, revelou que estamos juntando nossa voz a um

coro de diversas outras que se preocuparam em investigar o problema; por outro, percebemos que as pesquisas já realizadas estão pulverizadas em diversas regiões do país. Isto nos alivia como profissionais da educação, uma vez que mostra que não estamos sozinhos para tentar resolver o problema que nos aflige, evidenciando que, se essa não é uma questão local, mais urgente é a necessidade de “abrir a cortina”, em nossa região, à discussão do problema que nos propomos investigar.

Os olhares dessas pesquisas sobre a prática de literatura no Ensino Médio que, de uma forma ou de outra, encontram-se na ideia de professor como intelectual e que, conscientemente, realiza seu trabalho a partir de uma concepção clara de seu objeto de estudo: a literatura. É a força da palavra organizada, ou seja, a literatura se destaca na construção vista como estruturas de modelos de coerência, como analisou Antônio Candido (1972).

Além disso, as investigações analisadas revelam que os agentes estão falhando na formação de leitores críticos. Embora cada pesquisador tenha abordado sob um viés o problema, as causas apontadas para o fracasso estão relacionadas à má formação dos professores, muito fragilizada e fragmentada; a insegurança dos docentes; as imposições do governo via livro didático ou pelos conteúdos que devem ser ensinados; a lista exigida pelos vestibulares; o ensino tecnicista e historiográfico da literatura; as escolhas dos docentes por textos ou obras distantes do repertório de leitura dos alunos; a ausência de um método nas aulas ou ainda a falta de clareza quanto ao conceito e objeto estudado.

Mediante esse cenário resta a seguinte dúvida: de 1980 até hoje, houve alguma melhora no ensino de literatura?

O nosso interesse em observar a prática do professor de literatura do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas em Curitiba e Cascavel, surgiu devido aos resultados apresentados por elas no ENEM de 2015. Pensar como são feitas as escolhas dos livros a serem sugeridos aos alunos do Ensino Médio e como são trabalhadas essas obras na sala de aula foram o foco de nosso trabalho.

A pesquisa se deu em dois níveis: um quantitativo, que buscou compreender como os professores de literatura, no Ensino Médio, construíram sua história de leitura, realizaram as escolhas dos livros, além da identificação das práticas de leitura. Optamos por questionários que foram aplicados pessoalmente na escola para os professores e alunos. Justifica-se a “ida à escola” pelo fato de que o contato com os envolvidos foi fundamental para perceber o contexto escolar. Já no segundo nível, qualitativo, optamos por uma entrevista estruturada com os mediadores e alunos sobre suas práticas e suas histórias de leitura.

A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre de 2016 e resultou na articulação de questionários com perguntas abertas e fechadas respondidas por dois professores e por um total de 200 alunos. Já a entrevista estruturada com os professores durou aproximadamente cinco horas. Quanto ao número de aulas observadas de cada professor, assistimos a duas aulas, o que é reconhecidamente pouco para estabelecer uma verificação, portanto leva-nos a afirmar a importância de triangular os dados: questionários (aluno e professor), entrevista com o professor, observação das aulas e contexto escolar e da aula para então traçarmos de que modo os professores das escolas investigadas realizam suas práticas de literatura e se de fato elas são boas práticas, embora apresentem bons desempenhos em avaliações externas, refletindo, para isso, acerca do que seria acertado considerar como boa prática.

O questionário aplicado aos professores foi pensado de modo que contemplasse os dados pessoais e os dados sobre seu trabalho. Perguntas como idade, sexo, série em que leciona e nível socioeconômico da escola em que leciona compuseram a primeira parte do questionário, no total com 08 perguntas. Uma segunda parte, com 53 perguntas no total, foi organizada da seguinte maneira: formação do professor (09 perguntas), práticas culturais (01 pergunta), hábitos de leitura (11), representação da leitura (04), história de leitor (03), professor de literatura (08) e ensino de literatura (17).

Quatro categorias de análise foram criadas na elaboração das questões. Na primeira categoria, *Perfil Docente*, para compreendermos como a aula do professor se configura, antes procuramos compreender quem é esse sujeito que atua como docente, sendo assim, como ele se formou, quais práticas culturais ele realiza, quais hábitos de leitura ele possui, algumas dessas que foram perguntas as quais nortearam nossa tentativa de traçar um perfil do professor. Quanto a segunda categoria, *Professor de Literatura: sua história de leitura*, partimos do pressuposto de que o professor de literatura, antes de tudo, é um leitor. Desse modo, como esse docente se tornou leitor e como é sua relação com o objeto de seu trabalho, ou seja, os livros e a leitura, são questões que direcionaram nosso olhar. Com a terceira categoria, *Ensino de Literatura: objetivo e concepção*, objetivamos compreender de que modo o docente percebe sua disciplina, isto é, o que compreende por Literatura, qual sua função e como ele ensina o aluno a ser leitor. Finalmente, na quarta categoria, *Aula de Literatura: metodologia*, analisamos quais estratégias o docente utiliza para selecionar, escolher textos e obras literárias, levando em conta o perfil do adolescente, ou melhor, o repertório desse tipo de público.

A partir das quatro categorias, nosso foco foi identificar quais fatores impactam a prática do professor de Literatura, compreender quem é esse sujeito, como ele se formou, qual

o nível cultural dele, quais escolhas ele realiza enquanto leitor, como se tornou professor de Literatura, como ele se relaciona com sua disciplina, ou seja, o docente tem clara uma concepção de seu objeto de estudo, sabe para que serve, além de apresentar conscientemente um método para ensinar tal matéria; somado a esses fatores, como esse sujeito-professor construiu seus saberes e de que modo ele os utiliza em suas práticas, já que o repertório do aluno nesse nível escolar, na maioria das vezes, não é o repertório exigido pelas obras clássicas que são solicitadas em alguns dos exames vestibulares de nosso país e, portanto, guiam e “engessam”, como afirmou Cereja (2005), esse nível de ensino.

As 53 perguntas, às vezes, repetem-se propositalmente, pois as respostas dadas como certas pelos docentes são revistas ou melhor detalhadas com as outras perguntas. Desse modo, as idas e vindas e algumas repetições foram necessárias. O critério utilizado para as análises foi o de apresentar os recortes ou as respostas integrais, seguidas de comentários.

O questionário elaborado para os alunos (tanto da escola pública quanto da escola privada) foi composto por 47 perguntas, organizados em 6 itens: A. Dados pessoais (composto de 7 perguntas); B. Formação (com 4 perguntas); C. Práticas culturais (com 1 pergunta); D. Hábitos de leitura (com 19 perguntas); E. Representação da leitura (com 3 perguntas); F. Aula de literatura (com 13 questões).

Ao analisar as respostas, pontuamos aspectos altos e baixos da relação aluno e leitura, aluno e ensino de literatura, bem como aluno e professor, mas verificamos também dados novos, desconhecidos, que surgiram por meio das respostas dos discentes. Desse modo, utilizamos três critérios na escolha das respostas encontradas: 1. Respostas que sinalizaram problemas; 2. Respostas que apontaram curiosidades; 3. Respostas que apresentaram apreciações positivas.

Conforme o trabalho feito com o questionário aplicado aos professores, sistematizamos blocos de questões para delimitar as categorias de análises utilizadas aqui. A primeira categoria, intitulada *Perfil do aluno*, foi pensada de modo a contemplar os itens A, B, C e E do questionário. Desse modo, além de dados pessoais, como nome e idade, perguntamos sobre a formação dos pais, sobre as práticas culturais escolhidas por esses alunos e buscamos saber como esse aluno vê a questão da leitura.

A categoria dois, *Aluno, leitura, ensino e aula de Literatura no Ensino Médio*, organizamos a partir dos itens D e F do questionário. Perguntas que visam compreender como é a relação desses jovens com a leitura, mais especificamente, se os discentes têm ou não o hábito da leitura. Além disso, verificar o quê e quando eles leem, se eles gostam ou não de ler e suas justificativas para o assunto, como percebem a disciplina da literatura em ambiente

escolar, para que ela serve e, finalmente, o que os discentes consideram ser uma aula em que eles, de fato, aprendam a ler literatura.

1 CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL

O primeiro capítulo apresenta uma retomada dos aspectos da história da leitura literária no Brasil. De um lado, verificamos que os interesses de Portugal nortearam o que por aqui se lia, no passado, ao passo que hoje os interesses neoliberais e consumistas ditam o modo como o brasileiro deve ler o mundo. Assim, nossa história esteve e continua a estar atrelada aos interesses daqueles que estão no poder, pois a ela sempre foi um meio de difundir valores e ideologias. Em seguida, verificamos que, quando a leitura passa a ser objeto de sala de aula, temos pequenos movimentos de práticas de leituras, mas que ainda ficam em segredo dentro desse universo. Observamos existir algumas tentativas de incentivar a melhoria do trabalho com a leitura, porém, como na maioria dos casos, os projetos nascem, mas morrem com as mudanças de governo, e o trabalho do professor, no universo de sua sala de aula, é o que valida o real incentivo para que o aluno seja impelido ou não a ser leitor. Quanto às abordagens teóricas, verificamos que a leitura não constitui uma disciplina científica autônoma, mas um objeto construído sob a luz de perspectivas teóricas múltiplas, a fim de tentar lidar com a leitura como *prática social e um ato político*. Finalmente, para pensarmos sobre a sobrevivência ou não da leitura literária, realizamos uma análise da sociedade hoje, seguida de um panorama da situação dela no mundo e constatamos que o futuro está na postura de um leitor anárquico, ou seja, aquele que é rebelde e reconhece a importância de lutar contra os moldes de opressão sem aguardar que outras instituições façam isso por ele. Anárquico no sentido de se rebelar, ir atrás, não esperar mudanças de fora para dentro, mas, sim, uma revolução na postura de seu mundo interno para o externo. Desse modo, a escola, o professor e os agentes de leitura também terão que acompanhar essa nova postura leitora, se pretenderem mesmo formar leitores que são, a cada dia mais, independentes em suas escolhas de leituras, portanto, anárquicos.

1.1 Visitando nossa história de leitura literária

A formação de um público leitor em nosso país tem início em 1840, com a necessidade de que as pessoas compreendam os editos da monarquia, conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2001). Nesse momento, surgiram tipografias, livrarias e bibliotecas. Mesmo com a escolarização ainda caótica, mas com o avanço da cafeicultura, o cenário econômico impunha a necessidade de pessoas com grau de entendimento maior a fim de

compreender os mecanismos do mercado cafeeiro, por isso o investimento em leitura passar a existir fortemente nesse período.

Mediante este contexto em formação, os escritores brasileiros faziam de tudo para chamar a atenção de seus leitores: utilizavam-se de folhetins, simulavam suas reações, elogiavam suas leituras. Isso tudo validando a premissa de que o leitor tinha sempre razão. Faltavam, ao brasileiro, instrução, gosto pela leitura e tempo, o que a maioria também já não tinha nesse período.

O leitor romântico era um ser incapaz de estabelecer a necessária distância entre o lido e o vivido. Em contrapartida, o leitor realista era um consumidor mais sofisticado, assim o narrador passa a ser maduro e experiente, além de ser mais independente. Embora o leitor realista seja considerado mais perspicaz do que o romântico, de certo modo os modelos narrativos construídos pelo narrador machadiano, por exemplo, sugeriam também recortes até certo ponto autoritários, os quais diminuía o leitor e terminavam por qualificá-lo como incompetente.

Foi só com o Modernismo, no século XX, que o leitor foi considerado cúmplice do narrador, pois a posição deste em relação àquele decorre, em certa medida, de sua posição em face da matéria narrada, da tradição e da instituição literária. Por isso o modo de produção dos livros é parte da história da leitura, já que é essa última atividade a que possibilita a produção dos livros, sua circulação e seu consumo. Sobre isso, Lajolo e Zilberman (2001) afirmam:

É o lugar das convenções e protocolos literários, sendo sua dimensão a da regulamentação do negócio literário, isto é, do modo de produção da mercadoria do livro, em nome de cujo consumo é preciso que narradores e leitores estabeleçam uma certa parceria, constantemente rompida e rarefeita, e que favorecendo de um lado, a legibilidade das obras, assegura, de outro, a vendabilidade delas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p.57)

Segundo Lajolo e Zilberman, uma concepção histórica de leitura é fator decisivo para compreender-se a materialidade do conceito de literatura para além dos desafios da sociologia literária. O leitor é, em parte, formado pelo consumo e por sua circulação, bem como pelo mercado e por seu preço.

No século XVI, momento de ocupação e/ou exploração do Brasil, os jesuítas incutiram nos índios, por meio da catequese, uma religiosidade que não era a deles e promoveram, com isso, o estudo de textos clássicos. Nesse momento, surgiram os primeiros colégios.

Em 1747, é implantada a primeira oficina de imprensa. De acordo com a Revista Educação (2007), entretanto, a Corte, alegando redução dos gastos, recolheu as máquinas com o argumento de que as despesas com impressões eram maiores do que em Portugal.

Em 1768, o Marquês de Pombal (1699 – 1782), contraditoriamente um Déspota Esclarecido, Secretário de Estado durante o reinado de Dom José I (1750-1777), cria a Real Mesa Censória, isto é, um mecanismo de censura dos livros que circulavam em Portugal e seus domínios, atribuindo-lhe o poder de deliberar sobre quais materiais de leitura, nós, enquanto Colônia, teríamos acesso. Esta medida ocultou as obras Iluministas, tidas como “perigosas” e “revolucionárias”. Desse modo, os livros passam muito tempo em poder dos clérigos nos mosteiros.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, as gráficas voltaram a ser permitidas em prol do conforto da Corte e, aos poucos, foram introduzidos os primeiros livros no país. Na capital do Reino Unido do Brasil, os livros eram destinados aos meninos e baseavam-se na perspectiva eurocêntrica, além de excludente, no que diz respeito à mulher.

Conforme verificamos, a instalação da imprensa na Colônia e, posteriormente, no Reino, teve, no mínimo, três séculos de atraso em relação a outros países, conforme constatam Lajolo e Zilberman (2001). Quanto à instalação da imprensa no Reino Unido, asseveram que:

O fato de o Brasil enquadrar-se na condição de nação periférica e dependente contribuiu para o seu retrocesso com relação à leitura. O nível cultural do Brasil-Colônia era muito baixo, problema esse advindo da falta de espaços (escola, gráfica, livraria e bibliotecas). (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p. 9-10)

Esses fatores sempre foram empecilhos para a prática leitora, além de a educação ter estado atrelada aos interesses da classe dominante. Refletir sobre a história da formação da leitura no Brasil é pensar nas possibilidades de ler ao longo dos anos, torna-se de suma importância observar como o passado e o presente foram e são constituídos quando o assunto é formação do leitor, tema deste trabalho.

O processo de leitura no Brasil está atrelado às transformações econômicas sofridas pela Colônia, pelo Império e pela República, em um rito cujo liame vem a ser o surgimento do pré-capitalismo, no século XIX, embora para muitos autores, o Brasil já tenha nascido como expansão do capitalismo, em sua forma mercantilista, consideramos essa uma entrada gradativa no capitalismo, fato que se consubstanciará a partir da Revolução de 30, com a ascensão de Vargas (1882 -1954) na poeira da decadência da cafeicultura, do *crash* da Bolsa de New York (1929), do advento da República Nova (1930) e da conseqüente ruína do baronato do café.

Em 1827, é regulamentada a primeira lei de Instrução Primária (art. 179), em que os objetivos da escola deveriam ser: alcançar a leitura e a escrita, as operações matemáticas e conhecimentos geométricos, além das “prendas domésticas” para as meninas. Na falta de material de leitura, as escolas utilizariam Bíblias e a Constituição do Império. Nesse período, o país apresentava 85% da população de analfabetos, isso muito provavelmente por conta da tardia instalação da imprensa e da ausência de políticas educacionais.

É só em 1840 que a Monarquia, sediada no Rio de Janeiro, começa a se preocupar com a necessidade de formar leitores. Desse modo, desenvolve-se a criação literária e sua circulação por meio de livrarias e bibliotecas. Embora a fundação da primeira biblioteca do Brasil, a Biblioteca Nacional, dá-se em 1810, segundo dados da instituição, a preocupação em incentivar a formação de leitores se efetua mais fortemente em 1840, em virtude do mercado cafeeiro.

Os materiais didáticos no Brasil surgem entre 1860 e 1910 como uma tentativa de diminuir o alto índice de analfabetismo. Datam desse período, também, os primeiros textos voltados para a criança. Segundo Zilberman (2001, p.121) comprovam que o livro didático servia como instrumento de manipulação do Estado:

O livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes do país. (ZILBERMAN, 2001, p.121)

Disso resulta a ideia de que fomos colônia dos interesses de Portugal por muito tempo e, como veremos, hoje somos vítimas dos interesses neoliberais e consumistas, pois, segundo a autora, a educação é guiada pelos rumos de seus governos.

Em 1921, Monteiro Lobato, com o livro *Reinações de Narizinho*, renova a chamada Literatura Infantil e Juvenil em nosso país. Em 1930, o governo Vargas cria o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Movimento Escola Nova. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser exigida no programa do ensino fundamental.

Em 1961, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), surge e proclama o texto literário como base para o ensino de português, prioridade para o acesso ao ensino universalizado pretendido pelos movimentos populares da época (Centros Populares de Cultura, Movimento de Cultura Popular e Movimento de Educação de Base). Com o golpe militar, em 1964, ocorre a descaracterização

e o esvaziamento desses movimentos, e os livros da literatura infantil passam a retratar o meio rural em detrimento do urbano.

Em 1971, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1970, revoga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e volta-se ao ensino de português englobado na esdrúxula disciplina de Comunicação e Expressão. Em 1980, surgem as primeiras tentativas de letramento, ou seja, práticas de leitura e escrita.

Foi em 1996, depois de uma intensa luta do prof. Darcy Ribeiro (1922-1997) e dos setores progressistas da educação brasileira, com a promulgação da Lei 9.394, que foram restabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Educação passa por inúmeras transformações, consolida-se como prática ou produto da escola e torna-se critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, sendo valorizada como ideia por distinguir o homem alfabetizado e culto, do alfabeto e ignorante.

A leitura passou a distinguir e afastou o homem comum, aquele da cultura oral, de seu contraponto, o homem letrado. Desse modo, o ato de ler passa a ser um ideal perseguido por todos. Observa-se que a origem dos problemas convergentes na prática da leitura no Brasil reside na sistemática predileção da classe dominante por seus próprios interesses, ou seja, o leitor é o meio mais adequado para determinar a difusão de valores e ideologias, por isso a busca pelo controle do processo de produção, distribuição e conservação de textos.

Desconstruir a cultura de um leitor mediano, interdito pela ideologia capitalista, construído há séculos em nosso país não é tarefa fácil. Vale não esquecermos que essa formação do leitor, felizmente, ultrapassa as barreiras das questões políticas, uma vez que a natureza artística do literário garante uma liberdade, porém também não podemos ignorar o fato de existir a leitura equivocada. A leitura é um espaço ampliador de constituição da subjetividade, logo é passível de insucesso. De acordo com Eco (1993), *apud* Perfeito (1999), “(...) a leitura é um espaço instaurador de diálogos na dimensão espaço temporal, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de (re) reconhecer o outro. (...) o ato de ler é uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula”. Embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas que precisa do universo de potencialização do leitor para ser atualizado. Por isso, o ato de ler não se trata de um mero transporte das informações do texto à mente do leitor, de um decifrar de sinais, de repetição de saber, mas que o leitor, valendo-se de artefatos textuais, imprime sua interpretação, sua marca pessoal.

Apesar de os ranços se refletirem em nossa realidade atual, e do Estado, assim como a Escola, terem suas responsabilidades nesse processo, a formação do leitor hoje permeia também uma questão pessoal politizada. Essa é, em primeira instância, responsabilidade de cada sujeito, é responsabilidade de seu querer e de seu estado de pertencimento a algo maior: a sociedade, a história ou passar em uma avaliação externa, como o ENEM.

1.2 A leitura no Brasil

Os problemas relacionados à Educação no Brasil são vários e de fácil constatação, ainda assim ensinar a ler literatura é um grande desafio. De modo geral, as histórias de sucesso ficam “guardadas” dentro da sala de aula e, muitas vezes, sequer são valorizadas pelos colegas quando estas são socializadas no pátio escolar. Desse modo, no Brasil, estamos mais acostumados com histórias de insucesso, que são, na maioria das vezes, confirmadas em pesquisas.

Em outubro de 2017, o MEC divulgou mais um dado: “uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases”, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Resulta-se que as crianças em processo de alfabetização só conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Essa pesquisa custou 150 milhões de reais aos cofres públicos, um investimento alto que oportuniza ao governo ter o controle sobre as normas de como deve ser feito o ensino dentro das escolas, já que, por meio dos resultados, muitas instituições de ensino submetem-se a elas.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado com o objetivo de indicar a qualidade de ensino no país, em 1998, e envolveu um montante distribuído entre colaboradores, impressão de provas, transporte, logística, segurança e despesas que somou 453 milhões em 2015. O PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar), entre 2006 a 2012, investiu 387.257.257,92 unidades de livros distribuídos em nosso país. Agora, o governo está estrategicamente organizando a BNC (Base Nacional Comum Curricular), em que 60% do currículo será padronizado e em sintonia com o ENEM. O restante ficará livre para adaptações geográficas e históricas por região. A ideia é fazer com que outros parâmetros, que não apenas os conteúdos vestibulares, estejam relacionados com o programa do Ensino Médio. Além desses dados, temos ainda a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, que concluiu: mesmo que 60% das pessoas considerem a leitura importante, o índice de penetração do leitor caiu 5% em 2017. Ademais, um em cada quatro estudantes encontra-se no nível mais baixo na avaliação de Português.

A leitura de literatura é um processo que se inicia na infância, por isso falhas na alfabetização podem acarretar deficiência no âmbito cognitivo e social. Há diferenças entre crianças e adultos antes e depois do processo de alfabetização em relação às habilidades de senso crítico, tais como: resolver problemas, memória de retenção e memória de recuperação. Segundo Lev Vygotsky (1989), a formação dos Processos Psicológicos Superiores, como atenção e memória, só é alcançada por meio da mediação e da escolarização, todas elas são mais desenvolvidas em crianças com o processo de alfabetização concluído de modo satisfatório.

De um lado, a ler desenvolve o repertório, auxilia o senso crítico, amplia o vocabulário, estimula a criatividade e facilita a escrita. Por outro, uma pessoa que não sabe ler e escrever sente-se em uma posição de desigualdade social em relação às que dominam esse conhecimento por sentirem-se parte no mundo.

Alguns desafios apresentam-se para aqueles que são os responsáveis pela formação de leitores: Escola, Governo e família. A contemporaneidade trouxe a velocidade de informações, o acesso imediato, o conhecimento em rede, a facilidade para realizar pesquisas e para informar-se, porém nem tudo o que acessamos são fontes confiáveis. Além disso, o acesso ao texto não gera, necessariamente, conhecimento. Temos muita informação e pouco conhecimento, somada à questão da localização de informações, em que os alunos não conseguem identificar dados explícitos e implícitos de um texto.

Neste contexto, a escola precisa compreender este perfil de aluno-leitor e ressignificar suas práticas. O governo necessita melhor administrar os recursos destinados a levar as pessoas a lerem. As bibliotecas precisam de bons funcionários para mediar à leitura, uma política para além dos acervos. A família ideal, além de oferecer material para leitura, também necessita conversar e discutir sobre o que se lê.

A importância da leitura literária se dá, conforme Mikhail Bakhtin (1995), como um instrumento motivador e desafiador. Ela é capaz de transformar o indivíduo em sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com sua necessidade. Nesse sentido, hábitos de reflexão, interrogação e crítica que afetam o processo de transmissão, impedindo sua cristalização em fórmulas ou técnicas estereotipadas, dão espaço a atitudes de criticidade diante do mundo, e a leitura passa a ser vista como veículo criador e socializador da linguagem. Além disso, construir e reconhecer a identidade por meio da projeção, da identificação dos aspectos e dos processos psicológicos presentes na experiência do contato da criança com a leitura faz com que o indivíduo enfrente perigos, representados por situações novas e surpreendentes.

Dois episódios relatados no programa de rádio da UFMG, no dia 18 de setembro de 2015, chamam a atenção para o que diz respeito à capacidade de leitura dos sujeitos. O primeiro narra a história de uma professora que se apropriou do poema de Ana Elisa Ribeiro, originalmente uma produção para adultos, que relata o ciúme e o sexo e levou para alunos do ensino fundamental. Como o texto trazia termos voltados à sexualidade, os pais, ao saberem, exigiram a exoneração da professora e a autora tem sido perseguida, desde então, como escritora pornográfica. A segunda história é a do escritor Ricardo Lísias, que criou uma peça ficcional gráfica falsa para ilustrar seu livro de literatura e está sendo processado pela Polícia Federal por falsidade de documento público. A grande ironia é o escritor ser processado por criar um documento dentro de um livro de ficção, assim, resta-nos a pergunta: as pessoas não sabem ler nem compreendem o contexto em que os textos circulam ou as pessoas só compreendem como correto o que lhes interessa?

Se pensarmos sobre as bruxas dos contos fantásticos e de como essas mulheres foram rotuladas como seres do mal, cúmplices do diabo e pagãs, justificar-se-ia, desse modo, o fato de que deveriam morrer, segundo Bruno Bettelheim (2014, p.18). As mulheres sempre tiveram uma relação de proximidade com a natureza. Algumas utilizavam ervas e raízes para curar doenças e isso fez com que fossem consideradas curandeiras, pois o povo buscava a cura para seus males. Essas mulheres passaram a ameaçar o poder patriarcal, especialmente quando a igreja passa a governar junto ao Estado. Desse modo, com a Inquisição, muitas mulheres foram torturadas e mortas em fogueiras.

A leitura que a sociedade da época fez foi a de rotular o bem e o mal, mediante o interesse do período de não deixar com o que o poder da cura das doenças estivesse nas mãos das mulheres. As histórias da professora e do escritor Ricardo Lísias, em pleno século XXI, não são diferentes. Os termos utilizados na poesia são utilizados na oralidade, com certa frequência, por adultos e crianças, mas, como os pais querem ter o controle sobre os filhos, preferem que os mesmos não leiam esse tipo de texto. O poder da polícia sobre os documentos restringe-se ao fato de não querer que mais ninguém domine esse tipo de documentação, que não a própria instituição.

Essa realidade é fruto de um desejo em controlar até mesmo nossos desejos, sonhos e imaginação, isto é, não podemos ler, imaginar, criar fora dos padrões sociais do qual fazemos parte. Essa carência profunda da educação estética leva-nos a leituras rasas em todos os setores da sociedade. Na sala de aula, então, o caos aprofunda-se, conforme vimos nos resultados apresentados nas diferentes avaliações que aferem desempenho escolar no Brasil.

Por um lado, temos resultados caóticos sendo apresentados por escolas de nível socioeconômico alto e com boa estrutura. De outro, alguns como o da cidade de Cocal dos Alves, Piauí, em que quatro alunos foram aprovados nas Olimpíadas de Matemática. Wesley, Clara, Márcio, todos concorreram e trouxeram medalhas para o Piauí, no ensino fundamental, e Sandoel, no Ensino Médio, em uma escola que fica em um município com cinco mil habitantes, o qual vive da agricultura e possui apenas vinte escolas, com o índice de desenvolvimento humano entre os cinquenta índices mais baixos do Brasil. O professor Antonio Cardoso do Amaral disse: “Estamos preparando os alunos não só para competições, mas também para a vida, porque lá na escola é uma simulação da realidade, além de ser o lugar onde eles podem errar e nós podemos melhorá-los no momento certo”, acostumados como somos a ouvir histórias de insucesso, ao tratarmos de uma realidade tão ímpar que, ainda assim, apresenta desempenhos satisfatórios, questionamo-nos sobre o papel do professor na formação do aluno.

Nos últimos anos, alguns programas de incentivo à leitura foram criados, tais como o PROLER, o PRÓ-LEITURA e o PNBE, todos com o objetivo de formar leitores. Dentre esses projetos, destacam-se: *Viagem à leitura*, *Sala de leitura*, *Literatura em minha casa* e as campanhas *Vamos fazer do Brasil um país de leitores*, *Tempo de leitura*, *Viva leitura* e tantas outras. Professores também têm sido homenageados por suas práticas em prêmios como *Professores do Brasil*, prêmio concedido pelo MEC; prêmio *Victor Civita*; prêmio *Educador Nota 10*; prêmio *Viva Leitura*; prêmio *Arte na escola cidadã*, prêmio *Microsoft Educadores Inovadores*; prêmio *Itaú UNICEF*; concurso *Olimpíadas de Língua Portuguesa*.

Existe, um discurso de real incentivo à leitura advindo do governo por meio de seus programas, projetos e campanhas atreladas ao incentivo de ONGs e institutos que validam as boas práticas relacionadas ao tema. O professor tem sido o ator social que mais indica livros, ainda assim, constatamos que a escola não tem cumprido com seu papel social de formar leitores para a vida inteira com maior grau de criticidade. Sobre essas medidas, o presidente da Fundação Biblioteca Nacional, Galeno Amorim, afirma:

Nesses últimos anos, desde que o Plano Nacional do Livro e Leitura foi criado, foram implantadas mais de 1.500 bibliotecas, mais de mil pontos de leitura, mais de quatro mil agentes de leitura, várias ações importantes. O problema é que o buraco é muito maior e o volume de recursos é insuficiente para a demanda. (GOVERNO..., 2012)

Segundo Galeno, o Brasil está chegando perto da meta de ter pelo menos uma biblioteca pública por município. O problema apontado é que três em cada quatro brasileiros

nunca foram a uma biblioteca, um terço dessas pessoas afirmou que não há nada capaz de fazê-las frequentar uma. Em seu tempo livre, o brasileiro prefere assistir à televisão, ouvir música, usar a internet, assistir a filmes, conversar e sair com amigos e, apenas como sétima opção, ler.

No estado do Paraná, existe o PELL (Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura) com objetivo de democratizar o acesso ao livro; fomentar e valorizar a leitura; incentivar, apoiar e difundir a produção literária paranaense; dinamizar a cadeia produtiva do livro. Além desse, algumas ações, como do jornal Gazeta do Povo, com o projeto *Ler e Pensar* ou do Instituto C&A, *Prazer em ler*, e, nas cidades, salas de apoio à disciplina de Língua Portuguesa.

Todas essas são iniciativas tímidas, algumas até isoladas de real incentivo à leitura. Os projetos nascem, na maioria das vezes, no universo da sala de aula e por lá ficam ilhados. Os profissionais que trabalham com a leitura enfrentam algumas barreiras: em algumas vezes, as bibliotecas não possuem livros suficientes do mesmo título para serem propostos como material de leitura a uma turma; em outras, o bibliotecário não gosta de que os alunos sejam levados até o local, pois eles fazem barulho; por outro lado, os pais criticam, afirmando que “hoje o professor não deu aula, só enrolou”; não obstante, faltam espaços nas escolas apropriados para leitura. Os desajustes são, enfim, de toda ordem, mas, ainda assim, a leitura tem sido trabalhada por alguns professores persistentes e honestos, com o real objetivo de sua profissão.

1.3 As abordagens teóricas

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica (BRASIL, 2008, p.71) definem o ato de ler como um ato dialógico e interlocutivo. A leitura é a produção de sentidos que pode ser compreendida como uma mera decodificação dos signos linguísticos ou como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos, conforme Maria Helena Martins (1986, p.31). Desse modo, a abordagem que se dá sobre o ato de ler dependerá do viés teórico.

Na década de 1980, o olhar predominante foi sócio-político (FREIRE, 1987; SILVA, 1998). A leitura era vista como um ato político, logo a leitura da palavra, nesse viés, é sempre precedida pela leitura do mundo, como afirmou Paulo Freire (1987). A importância, nesse cenário, reside no contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas em uma

relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, por isso o ato de ler é político. Freire (2018) analisa ainda que somente por meio de uma pedagogia libertária é que o oprimido toma consciência sobre os meios de dominação, de modo que a liberdade está na tomada de consciência. Quando a pedagogia dominante é a da classe dominante, torna-se um desafio maior ainda formar a criticidade e responsividade com os alunos. Nesse sentido, é o acesso ao ensino que desperta a consciência e, quem sabe, produz no outro a vontade de sair do estado de acomodação em que se encontra.

A leitura é reconhecida então como uma prática social, conforme analisa Ezequiel T. da Silva (1998):

As condições em que se realiza a leitura na escola, as denúncias são também, como quer Paulo Freire, anúncios que retiram a leitura das quatro paredes da sala de aula porque não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura não forem consideradas e transformadas (SILVA, 1998, p.11)

A leitura não é apenas tarefa de uma escola que está alheia a seu contexto social. Pela primeira vez, problematiza-se a questão de formar leitores, pois, ao expor e denunciar que não bastam livros ilhados, existe também uma profunda crítica ao ensino vazio da leitura. Sobre isso, Silva (1998.) prossegue:

O ensino no Brasil é livresco, isto é, autoritário, mistificador da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores e reproduzindo mecanicamente as ideias captadas nos textos tomados como fins em si mesmos (SILVA, 1998, p.13)

O caráter livresco do ensino e a forma autoritária pela qual os livros são apresentados em sala de aula tendem a contribuir para com a docilização dos estudantes, gerando a falsa crença de que tudo o que está escrito ou impresso é verdadeiro. Essa sacralização do texto contribuiu para formar leitores memorialistas, isto é, aqueles que decoram fragmentos de textos ou repetem informações advindas de seus professores, sem muito refletirem sobre o que estão lendo, que são determinados pelos textos e reforçados por alguns professores, logo essa abordagem toma o lugar do conhecimento, do questionamento, da discussão e da crítica e impede que o leitor se torne alguém autônomo com seu conhecimento. O professor é um técnico que “desembrulha a informação” para um aluno passivo, alienado e que gosta de leituras prontas e rasas, típicas dos *best-sellers*.

Na década de 1990, as abordagens cognitiva-processual, discursiva e sócio-histórica passam a compreender o ato de ler como um processo cognitivo, conforme Mary A. Kato

(1995) e Angela Kleiman (1997). No segundo caso, ler é produzir sentidos que traduz ideologia, segundo Eni Orlandi (1998), ou a leitura é vista como produção de sentidos sócio-histórico-ideológico, de acordo com Robert Escarpit (1969), Lajolo e Zilberman (1991) e Roger Chartier (2001).

A abordagem de leitura cognitiva e processual compreende a linguagem humana como uma forma ou lugar de ação e interação com o mundo e com os outros, por isso entendemos o processo da leitura como ações cognitivas e processuais formadoras do sujeito do conhecimento. Para Kato (1995), a leitura tem, muitas vezes, a característica de uma antecipação, seguida de uma confirmação, procedimentos esses denominados *Top Down* (da macroestrutura textual para a microestrutura) e *Bottom Up* (da microestrutura para a macroestrutura).

Kato (1995) lembra-nos que, para que um texto faça sentido e ganhe coerência, o leitor parte de hipóteses (ideias gerais) acerca do que encontrará no texto e buscará confirmações textuais e contextuais dessas hipóteses, além de apoiar-se nesse texto (micro) para confirmar aquilo que está fora dele (macro) muitas vezes. Dessa forma, Kato define dois tipos de leitores:

Os dois tipos de processamento descrevem dois tipos de leitores. O que privilegia o processamento descendente é o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. O segundo tipo de leitor é aquele que utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que se prende em detalhes até mesmo detectando erros ortográficos, porém ao contrário do primeiro não tira conclusões apressadas. É vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que meramente ilustrativo. (KATO, 1995, p.50)

Nesse sentido, o texto é o suporte para que realizemos essas ações cognitivo-processuais. Cognitivas, pois requisitam que sejam acionados modelos mentais, entretanto, também sociais, porque esses modelos foram internalizados pelas práticas sociais que o engendraram. Assim, é importante o conhecimento de mundo do leitor-autor para acionar tais conhecimentos preexistentes e tecer o texto gerando significações. Soma-se aqui o conceito de intertextualidade às condições de produção e recepção de textos que retomam e remetem a tantos outros. Esse jogo de seguir a trilha do texto, seu percurso (de onde vem, para onde pode ir) exige de o leitor-autor interagir com o texto.

Conforme Kato (1995), a leitura possui fases pelas quais a criança passa desde o primeiro contato com a escrita, que vai desde a leitura de textos ilustrativos, conhecida como

Fase Pictográfica, que antecede a Fase Fonográfica, até a fase de domínio da leitura e também da escrita. O aluno, para adquirir o domínio da leitura, atravessa quatro fases: “a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética” (KATO, 1995, p.13).

Cabe, portanto, aos professores conhecer profundamente essas fases e aplicá-las em seu devido tempo às crianças, sem pular nenhuma, principalmente as duas primeiras que, a meu ver, são mais importantes, pois se tratam do primeiro contato da criança com o mundo da leitura. Aqui entram também os pais, para que o processo de aprendizagem se torne prazeroso e a criança adquira o gosto pela leitura. Se alunos do Ensino Médio ou até mesmo da universidade têm dificuldades em ler, é porque a fase pré-silábica e, principalmente, a silábica, não foram bem vividas, e esses alunos passaram de ano, até chegarem à universidade, com uma leitura precária. Sobre isso, informa Kato (1995):

As pesquisas em leitura, principalmente na área de psicologia e da psicolinguista, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. (KATO, 1995, p.33)

Se para ser um leitor proficiente é preciso ler o todo, afirmamos que a Escola e a Universidade têm falhado em sua função, afinal poucos alunos são proficientes, conforme vimos nos resultados de pesquisas sobre a avaliação de leitura no país. Kato (1995) formula também um terceiro tipo de leitor, chamado por ela de Leitor Maduro. Esse leitor sabe usar os dois tipos de processamento de forma adequada e, no momento certo, “é um leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (KATO, 1995, p.51).

Evidencia-se, então, que a leitura ascendente (*Bottom Up*) é linear, vagarosa, utilizando todas as pistas visuais e a descendente; já a *Top Down* consiste em decodificar palavras, as estruturas e os conceitos familiares ou previsíveis no texto.

A leitura não é vista apenas como processo, mas também como cognição. Assim, o conhecimento prévio de um texto, bem como o textual e o linguístico são elaborados por Kleiman (1997) e completam a abordagem de leitura vista como um processo de cognição. O conhecimento prévio, ou seja, tudo aquilo que o leitor possui como saber, adquirido formal ou informalmente, ajuda na compreensão de um texto. Nesse conhecimento prévio, estão inclusos o linguístico (o conhecimento das regras da língua, o vocabulário e os conceitos) e o textual (os diferentes tipos de texto). É em virtude desses saberes que o autor pode deixar

informações implícitas a fim de obter economia no texto e não ter de explicar palavra por palavra, frase por frase.

Além disso, é devido a esses conhecimentos que realizamos a leitura como um todo, observando o título, a publicação do texto, a autoria, enfim, fatores extralinguísticos, fora do texto, que contribuem para a formulação do significado. Por isso a leitura é mais do que mera decodificação, afinal implica em um refinamento processual-cognitivo que envolve muitas tarefas. Para a autora, são as estratégias metacognitivas, isto é, “as atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 1997, p.43) as responsáveis pela compreensão de um texto. Essa é a razão porque estabelecer objetivos e formular hipóteses são ferramentas essenciais para o processamento da leitura.

Nesse sentido, pensar a questão da leitura não é uma disciplina autônoma, mas é objeto de estudo parcelado e construído, por isso várias disciplinas têm demonstrado interesse. Além disso, o estudo das práticas de leitura é interdisciplinar, logo a Psicologia, a Antropologia, a Literatura, a Linguística, a Sociologia, a História, entre outras têm-se interessado pelo tema. Decorrem desse interesse novas preocupações sobre a leitura, por exemplo, o modo pelo qual as condições sócio-histórico-ideológicas fazem emergir modos de ler, usos da leitura e significações que não podem ser inferidos de uma essência da leitura mesma. Não só isso, como se relacionam os textos com seus leitores, pois sendo ele objeto feito por um autor, o texto tem uma existência autônoma e dependente das esferas que o produzem (e reproduzem) materialmente. Entretanto, o texto também possui uma imobilidade, um vazio, conforme Umberto Eco (1994), que deverá ser atualizado por seu leitor. Já os leitores dependem daqueles que produzem textos, mas são eles (leitores) que escolhem aquilo que desejam ler. De um lado, dependem das esferas sociais em que estão. Do outro, são socialmente formados e supostamente livres. Sendo assim, como cada grupo social lê?

Compreendendo a leitura como produção de sentidos (ORLANDI, 2001) que traduz uma ideologia, o discurso é a construção de um efeito de sentido interpelado por uma ideologia. Nesse sentido, a relação estabelecida com a linguagem nunca é inocente. Os sujeitos só se reconhecessem em oposição ao outro, ao explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e o sentido. O significado não está apenas nas palavras, mas na relação entre o contexto e a língua. O importante é o trabalho conciliatório de compreensão entre os elementos linguísticos e os extralinguísticos, pois não se pode abandonar a materialidade linguística. Desse modo, antes de compreender a produção de

sentidos é necessário que o processamento cognitivo seja realizado, por isso a necessidade de darmos relevância e importância para todos os autores aqui citados.

Quanto à ideologia, o Estado, por meio de aparelhos repressores como governo, administração, exército, polícia, tribunais e aparelhos ideológicos (escola, família, política, religião, literatura, entre outros), tenta forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração. Segundo Michel Foucault (1979, p. 182), o poder reprime, mas também produz efeitos do saber e da verdade.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...]. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p.182).

As características da ideologia estão relacionadas com a maneira pela qual os homens vivem sua relação com as condições reais da existência, e essa relação é imaginária. Além disso, toda prática traduz uma ideologia, pois o *eu* não é onipotente, mas repete coisas que os outros já disseram, apesar de achar que está sendo original (Ilusão do Sujeito).

O discurso concretiza a ideologia. Já a formação discursiva direciona o que pode e deve ser dito por um sujeito e funciona de dois modos: a) por meio da paráfrase (reproduzir algo que já foi dito) ou b) polissemia (que rompe com o que foi dito e se desloca). Desse modo, ao ler textos, importa analisar a ideologia presente nos discursos por meio de suas imagens, os papéis dos locutores, a situação histórica e a intencionalidade.

A linguagem é incompleta, logo ela não diz tudo. Os sujeitos e os sentidos escorregam, deslizam e deslocam-se, por isso faz-se necessário observar a articulação dos elementos linguísticos e extralinguísticos. Compactuando com Orlandi, “[...] é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia” (ORLANDI, 2001, p.53). O interdiscurso sustenta o dizer já feito, mas esquecido e que vai construindo os sentidos. Não temos controle e temos a impressão de sabermos do que estamos falando, convalidando a ilusão de que somos nós quem dizemos as coisas. Não existe nada de inocência na relação com a linguagem, pois ela é uma prática que marca aspectos sócio-histórico-ideológicos por meio de seus discursos. A leitura nasce desse jogo entre o dito e o não-dito.

A leitura está também diretamente ligada ao social, como apontam Escarpit (1969) e Chartier (2001). Existe um autor que escreve uma obra para um suposto leitor. O autor tem uma história de vida, utiliza uma determinada técnica, estilo e precisa ganhar dinheiro para

sobreviver, por isso precisa ter um agente que feche um contrato com uma editora. O livro tem uma linguagem com marcas sócio-políticas, econômicas, culturais, filosóficas e psicológicas, tem um estilo de linguagem, uma função estética ou utilitária. Entre o autor e a obra, existe a figura do agente (o editor, a editora, o ilustrador). É pelo editor que o livro é fabricado, que também o distribui para o leitor. A figura do leitor vem também marcada por uma história de leitor e de vida, que aceita ou não a obra, logo, co-participa da construção do livro, por meio de seu gosto. Toda leitura tem sua história, desse modo lemos os textos de formas variadas, de acordo com as condições de produção. Ler é uma questão também socioeconômica. Escolhemos, assim, um olhar sócio-histórico e discursivo para tratar a leitura, por considerarmos o ato de ler literatura um ato político, como salientou Paulo Freire (1997), embora seja também uma construção de sentidos nas perspectivas social, histórica e discursiva.

1.4 A leitura sobrevive?

Para pensar se a leitura literária sobreviverá ou não, partiremos de uma análise da sociedade contemporânea, seguida de um panorama da situação da leitura no mundo. É comum escutarmos que a sociedade não tem mais valores, que todos escutam as mesmas músicas, assistem aos mesmos filmes, usam as mesmas roupas e comem as mesmas comidas. Stanley Kubrick, em 1971, com o clássico *Laranja Mecânica*, romance de 1962, escrito por Anthony Burgess, realizou um diagnóstico de como seria a sociedade moderna: velocidade, individualismo, consumismo, egoísmo, violência e distorção da realidade.

O Pós-Modernismo é, segundo Santos (1986, p.8), “(...) o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, encerra-se o Modernismo (1900- 1950)”. O início da era pós-moderna ficou assinalado no dia 6 de agosto de 1945, em virtude da explosão da bomba atômica sobre a cidade de Hiroshima, no Japão, quando se encerra a 2ª Guerra Mundial. Já essa era é marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pela ausência de bens morais, com o alto desenvolvimento dos meios de comunicação e dos artefatos midiáticos, que culminam com a globalização.

O estilo de vida pós-moderno se alastrou por todo o mundo, restrito, entretanto, às classes sociais com maior poder de consumo. Em consequência disso, por um lado, os avanços foram absurdos, como o surgimento de telefones móveis, de automóveis sofisticados,

de computadores de última geração, da Internet encurtando as distâncias e pulverizando as fronteiras e de toda a parafernália de produtos eletrônicos. Por outro, o aumento das desigualdades, da degradação do planeta, da guerra e, especialmente, da violência. Evoluímos do ponto de vista material, mas diluímos e fragmentamos o ser humano.

Conforme Zygmunt Bauman (1999), buscamos a utopia do prazer eterno para fugir da dor e da morte, temas tão presentes na sociedade contemporânea. Talvez nenhuma outra sociedade tenha-se defrontado tão de perto com a dor e a morte, a liquidez das relações mediante a precariedade e a incerteza sobre tudo. Somos seres frios, egoístas e superficiais e fazemos de tudo para não termos relações de intimidade com o outro. A necessidade de sermos felizes, jovens, termos saúde perfeita e alcançarmos o sucesso são alguns lemas do mundo de hoje. Nessa busca, tornamo-nos robóticos, alienados e neuróticos.

A grande questão é: vivemos em um mundo externo, porém temos um mundo interno que é plenamente ignorado. Sobre isso, Slavoj Žižek (2010) afirma:

O capitalismo só pode vicejar em condições de estabilidade social básica. Esse pano de fundo ideológico precisa ser gerido por um aparelho cultural e educacional que mantém a confiança simbólica intacta, produzindo indivíduos que não só aceitam a própria responsabilidade por seu destino, como também confiam na “justiça” do sistema. (ŽIŽEK, 2010, p.44)

Para que o sistema funcione, faz-se necessário que os integrantes dele confiem nas regras do jogo estabelecidas por ele e sintam-se responsáveis por sua própria vida. Quando Žižek (2010) apresenta sua leitura de Lacan, o pesquisador retoma o conceito de organização da realidade em Lacan. Desse modo, para Lacan, existem três níveis de realidade em uma analogia com o jogo de xadrez: o Simbólico, o Imaginário e o Real. O nível Simbólico seriam as regras do jogo; o nível Imaginário, o modo como imaginamos que o jogo funciona; finalmente, o nível Real envolveria a inteligência do jogador ou a forma como cada pessoa utiliza o jogo. Sobre isso, Žižek (2010) analisa:

O pertencimento a uma sociedade envolve um ponto paradoxal em que cada um de nós é obrigado a abraçar livremente, como resultado de nossa escolha, o que de todo modo nos é imposto (todos nós devemos amar nosso país, nossos pais, nossa religião). Esse paradoxo de querer (escolher livremente) o que é compulsório, de fingir (mantendo as aparências) que há uma livre escolha embora não haja, é estritamente codependente com a noção de um gesto simbólico vazio, um gesto – um oferecimento- que se destina a ser rejeitado. (ŽIŽEK, 2010, p.21)

Essa noção do que é paradoxal em nosso tempo parece revelar a crise em que vivemos: podemos mudar as coisas, mas não o fazemos. Afinal, cada um deseja cuidar de sua

própria vida, ninguém quer discutir ideologia, por isso as pessoas não reagem, não apresentam projetos e também não criticam o Capitalismo, isto é, mantém-se a “confiança simbólica” intacta.

A ideologia não é apenas o que a sociedade quer de nós, mas também o nosso sonho de como nos libertar dela. Para Žižek (2010), precisamos ser polifônicos contra as verdades fortes e buscar o diálogo entre a alta e a baixa cultura como um mecanismo para voltarmos a pensar. Desse modo, talvez encontraremos um humanismo possível de defender os grupos sociais e a humanidade da lógica do Capitalismo.

Por que o homem do capitalismo não quer mais pensar? Conforme Žižek (2010), o encontro com o real é assustador e impossível de ser descrito em palavras, por ser traumático, uma vez que o ser humano é incapaz de apreendê-lo. Desse modo, o homem escolhe a fuga do real por ser uma experiência intensa e dolorosa. O inconsciente fala e pensa e nele reside uma verdade profunda, mas insuportável e com a qual cada sujeito deveria aprender a viver. As ações humanas não são realmente ações com vistas a um objetivo, mas sim para “impedir que alguma coisa aconteça, de modo que nada venha a mudar” (ŽIŽEK, 2010, p.36).

Segundo o autor, nossa mente é uma mera máquina de calcular, processando dados; nosso senso de liberdade e autonomia, ilusões do usuário dessa máquina. À luz das ciências do cérebro, a própria psicanálise, longe de ser subversiva, parece antes pertencer ao campo humanista tradicional. Isto é, somos seres iludidos, pois embora saibamos que as aparências são falsas, devemos respeitá-las, afinal, se a perturbarmos, talvez ocorra uma catástrofe. Ser contestador ou marginal hoje faz parte da cultura dominante, não é algo totalmente subversivo, é necessário o escândalo. Assim, a sociedade está cada vez mais triste e autoritária (organiza-se entre os que estão dentro e os que estão fora) com novos *apartheids* internos. Podemos verificar um exemplo disso na afirmativa:

Quando, após ser envolvido numa competição feroz com meu maior amigo por uma promoção no emprego, acabo ganhando, a coisa adequada a fazer é oferecer-me para abrir mão da promoção, de modo que ele a obtenha, e a coisa adequada para ele fazer é rejeitar meu oferecimento – desse modo, talvez, nossa amizade possa ser salva. O que temos aqui é troca simbólica em sua forma mais pura: um gesto feito apenas para ser rejeitado. A mágica da troca simbólica é que, embora no fim estejamos onde estávamos no início, há um ganho nítido para ambas as partes em seu pacto de solidariedade. O problema, é claro, surge: se a pessoa a quem se faz o oferecimento para ser rejeitado realmente o aceitar? E se, tendo perdido a competição, eu aceitar o oferecimento de meu amigo para obter a promoção, em vez dele? Uma situação como essa é propriamente catastrófica: ela causa a desintegração da aparência (de liberdade) que pertence à ordem social, o que é igual à desintegração do vínculo social. (ŽIŽEK, 2010, p. 21)

A falsidade manipuladora desse oferecimento reside no modo como se usa sua sincera insistência de que eu posso dizer não, ou seja, somos livres para decidir. Que liberdade é essa que confunde, perturba e aliena? Assim todo discurso altamente autoritário hoje é considerado reacionário, mas suavizamos o discurso para continuarmos sendo, talvez, mais autoritários, para que a ordem capitalista não seja modificada. Žižek (2010) cita dois exemplos de quando os pais exigem que os filhos visitem os avós no final de semana: a) “não importa o que você quer. Vá visitar seus avós”. Já o discurso pós-moderno: b) “você sabe o quanto sua avó o ama, não quero obrigá-lo a nada, mas se quiser faça uma visita no final de semana” (ŽIŽEK, 2010, p. 114).

Essa hipocrisia é normal nessa sociedade pós-moderna em que os sujeitos são considerados interpassivos, isto é, mais do que alienados, são livres para modificarem seus destinos, para criar e transformar, mas não o fazem. Conforme salienta Žižek (2010, p.33):

Eu estou rezando, mesmo que meus pensamentos estejam ocupados com as mais obscenas fantasias sexuais para desfazer a ilusão de que essas coisas só podem acontecer em sociedade “primitivas” (*sic*), pense na risada enlatada em programas de TV, em que a reação de riso a uma cena cômica é incluída na própria trilha sonora. Ainda que eu não ria, mas simplesmente contemple a tela, cansado após um dia de trabalho, sinto-me mesmo assim aliviado depois do programa como se a trilha sonora tivesse rido por mim. (ŽIŽEK, 2010, p.33)

O sujeito-leitor pós-moderno é alienado, vazio, repetitivo, pouco criativo e chato, na medida em que é mecânico nas ações. Mesmo nas comunidades virtuais, consideradas tão modernas, consumimos passivamente as informações. Hoje, escolhemos os programas que desejamos ver, participamos de debates nas chamadas comunidades virtuais, no entanto, as regras do jogo já foram pensadas. Desse modo, temos a ilusão de que somos livres para escolher, todavia já escolheram por nós. Um espetáculo com regras bem marcadas que nos iludem, fazendo crer que podemos ter a liberdade de escolher alguma coisa. Segundo Žižek, podemos lutar contra isso do seguinte modo (2010, p.37):

Contra essa interpassividade, em que somos ativos o tempo todo para assegurar que nada realmente mudará, o primeiro passo verdadeiramente decisivo é retirar-se para a passividade e recusar-se a participar. Esse primeiro passo limpa o terreno para algo verdadeiro, para um ato que mudará a cena. (ŽIŽEK, 2010, p.37)

Escolher não fazer nada, não participar, para reagir e aprender de fato a conviver com a alteridade e realizar aquilo que Candido (1970) afirmou: humanizarmo-nos por meio da arte. Para Candido (1970), a literatura humaniza o homem porque, ao lermos textos que foram organizados e pensados por autores, coligando a forma e o conteúdo, o ser humano organiza

também seu caos interior. Além disso, segundo o autor, ela confirma no homem a reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, além de tornarmos-nos mais compreensivos e abertos para com a natureza, com a sociedade e com o semelhante.

Mas, se de fato a literatura contribui para tudo isso, por que a maioria do homem que se diz letrado é capaz das maiores atrocidades humanas, enquanto outros, não letrados, demonstram com atitudes solidárias uma bondade para com o próximo? Logo, até que ponto o saber e a leitura literária contribuem para diminuir a ignorância humana?

Nesse sentido, acreditamos que a literatura não é o único caminho para se alcançar a humanização. Além disso, aponta para modos de ler errado, pois, ao invés de gerar a desalienação, corromper ou edificar, serve apenas para alienar ainda mais e confirmar valores da tradição, intensificando os preconceitos e, portanto, desumanizando.

Dominamos todas as técnicas para um mundo melhor, mais justo e mais igualitário, mas não tomamos atitudes para que de fato as coisas mudem. Para um mundo melhor, segundo *Candido* (1970), deveríamos realizar duas coisas: a) distribuir a renda e b) oportunizar o saber para todos. No entanto, será que os indivíduos querem uma sociedade mais justa para todos? Ter consciência de nosso egoísmo é insuportável, então somos especialistas em camuflar emoções e esconder o que verdadeiramente sentimos. Chegamos a um refinamento do sentir absurdo e vivemos em um mundo neurótico, hipócrita e vazio. Não somos mais tão bárbaros, ou seja, não gostamos de saber que alguém passa fome. Então criamos causas assistenciais, campanhas contra a fome, mas não aceitamos a divisão dos bens, pois não queremos abrir mão do que chamamos de nossos direitos. Segundo *Candido* (1970), o que é indispensável para mim também é indispensável para o outro. Dizemos que temos igualdade de direitos, mas, na prática, nosso egoísmo apenas refinou o discurso.

Por isso, a literatura é uma alternativa em uma sociedade pós-moderna, pois sua natureza dialética traria o reequilíbrio social (*CANDIDO*, 1970, p. 243). Temos de ser contrários ao pensamento confortável do presente, pensando em pequenas intervenções para desestabilizar o sistema, ou seja, nada é o que parece ser, afinal nem tudo está dito. Só sabemos o que significa alegria porque conhecemos a tristeza, o amor por sabermos o que é frustração. Para eu ver o outro, preciso retroceder e então avançar. Essa dialética é o que torna possível à consciência humana evoluir.

Quando a leitura literária é ensinada de modo crítico e tratada como um direito de todos e não apenas de um grupo menor, quando ela não é pretexto de regras de boa conduta

ou pedagogismo, tal arte realiza sua função e contribui para o surgimento de um homem melhor e mais consciente do direito do outro. Nesse sentido, Žižek (2010) cita o discurso de Jesus: “não tema, olhe, eu vou fazer. Do que você tem medo? Cristo faz e nos liberta demonstrando que pode ser feito, que também podemos fazer, que não somos escravos”. (ŽIŽEK, 2010).

Por isso parece óbvio que a leitura literária sobreviverá, mas de um modo anárquico ligado à escrita, conforme Armando Petrucci (1999, p.203):

A leitura tem um porvir assegurado, se é certo que num futuro próximo permanecerá a outra atividade comunicativa fundamental, própria das sociedades alfabetizadas que lhe é correlata: a escrita. Enquanto existir a atividade de produzir textos por meio da escrita (seja em que forma for), não poderá faltar a atividade correspondente de lê-los, pelo menos para alguma porção (maior ou menor) da população do globo (PETRUCCI, 1999, p.203)

Petrucci (1999) analisa e distingue o fato de considerar estranho que justamente os EUA e Europa sejam os primeiros a alardear uma crise na leitura, pois nesses locais existe um aumento na produção dos livros. Nos EUA, o problema do analfabetismo cresce na área urbana e uma queda no nível do desempenho dos estudantes de Ensino Médio e dos universitários das escolas públicas é visível. De um lado, a escola da elite baseada no cânone que, aparentemente, aponta para um “sucesso”, mas que apresenta um ensino de massa, tecnicista e de baixo nível. De outro, existe uma cultura da mídia muito forte (rock, cinema de massa, TV, jogos eletrônicos) e marginalmente voltada para a leitura de narrativas contemporâneas (ficção científica e histórias em quadrinhos) oposta a outros jovens cultos que leem livros, frequentam teatros, cinema e escutam música clássica.

Desse modo, com o aumento do analfabetismo e com uma crise na leitura de qualidade, isto é, leitores firmes, que leem avidamente por convicção e formam opinião, nunca se investiu tanto em campanhas de fomento e incentivo à leitura. As autoridades (escola burguesa, a Igreja, as bibliotecas, a Indústria Cultural) concordam que o leitor é o meio mais adequado para determinar a difusão de valores e ideologias e, de qualquer modo, supostamente, o mais fácil de controlar mediante regras, pois bastaria controlar o processo de produção, distribuição e conservação dos textos, por isso incentiva-se a leitura e não a escrita.

Na Europa, há uma forte crise na empresa editorial, pois lá o livro ainda não é tratado como mercadoria. Logo o fenômeno da desculturalização surge e afeta a produção: a escolha, a manipulação editorial, a tradução, a apresentação gráfica dos livros provocam uma caça ao autor e ao livro de sucesso, porém isso não consegue criar novos espaços de mercado nem

novo público, mas, mesmo assim, as editoras publicam cada vez mais e diversificam muito os produtos.

Nesse cenário em que as editoras e os leitores estão “perdidos”, o cânone passa a ser questionado. Assim, surgem produtos sem referência e critério seletivo: literatura trivial, *instant-books* jornalísticos de péssima execução e livros hobbies. O leitor ora interessa-se por um setor, ora por outro; ora escolhe pelo preço, ora pela gráfica, ora pelo interesse do momento, ora pelo bombardeio da publicidade. Surge esse modelo de leitor também sem referência e sem critério seletivo, bastante fragmentado. O bom leitor é fácil de atender, pois seu gosto é firme e lê muito, porém não passa de 16 mil na Europa e não sustenta o mercado editorial, que a cada dia atende ao público com menos tempo com desejo por leituras menos desafiadoras, talvez, por razões como: o não enfrentamento do mundo interno e uma profunda sensação de vazio, na qual tudo é passageiro, sem profundidade e reflexão, muitos desejam continuarem alienados. Nesse cenário, conforme Petrucci (1999, p. 215):

Os alunos desejam a modificação do cânone, tornando-se menos eurocêntricos e mais “americanizados”, querem ler autores africanos ou sul-americanos, querem cursos de literatura menos fechados e tradicionais no repertório e mais abertos à atualidade e à contemporaneidade. (PETRUCCI, 1999, p.215)

O desafio que se impõe é: como ler de outro modo? Hoje, vivemos uma crise nas instituições e nas ideologias, pois, para Petrucci (1999) a Escola continua firmando-se em um repertório de textos autoritários, a Igreja funciona como propagadora de textos com fins devocionais e morais, a cultura progressista democratizante, que via o ato de ler como um valor absoluto para a formação de um cidadão ideal, é questionada, fora o problema da alfabetização das massas, do acesso ao livro e da crise da indústria editorial. Esses fatores levam-nos a pensar que vivemos em uma sociedade pós-moderna, anárquica, egoísta, egocêntrica, que lê em movimento e faz o *zapping* fragmentando do olhar, demonstrando que o modo de ler precisa ser pensado.

Petrucci (1999) afirma ainda que listas são criadas para controlar o pensar e formar indivíduos que sirvam para a nova ordem socioeconômica que se impõe:

Para funcionar basta que as leituras do público a ser alfabetizado e educado (portanto, a ser doutrinado) sejam orientadas mediante algum mecanismo de autoridade, para determinado corpus de obras e não para outro, para um cânone fixo, que pode ser mais ou menos amplo, mais liberal ou mais restrito, mas que é imposto precisamente enquanto cânone, ou seja, enquanto valor indiscutível, que dever ser assumido como tal. (PETRUCCI, 1999, p.211)

O interdito, a marginalização, o desejo da verdade, o comentário, a disciplinaridade, as doutrinas e os sistemas educativos regulam e controlam o discurso sobre a leitura no Brasil e no mundo. Então um leitor anárquico, representado, por enquanto, pelo jovem, tende a se multiplicar e a tornar-se o modelo predominante em um futuro próximo, segundo Petrucci (1999).

O que constatamos hoje é o fato de que as escolhas realizadas por esses leitores jovens ou “anárquicos” não os aproximam da cultura conservadora. Segundo Márcia Abreu (2003, p. 42), “o sonho romântico de consolidar a nacionalidade por meio da cultura parece estar realizando-se, não com a literatura como se imaginou, mas por intermédio da televisão e do rádio”, ainda mais com as redes sociais.

Ao citar Escarpit, que há quase cinquenta anos sugeriu que a Universidade e a Escola deixassem de concentrar esforços, única e exclusivamente, nos textos escritos e na literatura clássica, a autora sugere a convivência entre a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e das imagens. Nesse aspecto, interessam-nos as práticas dos professores, pois, como cada profissional da leitura escolhe o texto a ser ensinado e estabelece estratégias para desvelá-lo, a articulação entre essas linguagens é que parece estabelecer sentidos para a formação da capacidade leitora dos alunos.

Conforme Abreu (2003, p.43), “mesmo que as escolhas de textos consagrados ainda ocupem lugar central na escola, seria útil, ao menos, conhecer outras leituras, aquelas que as pessoas comuns realizam em seu cotidiano”.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre o discurso recorrente que se faz sobre a literatura, bem como institucionaliza-se a importância da leitura literária para formação de sujeitos críticos. Verificamos, então, o que no passado era considerado literatura, o que hoje se entende por literatura e de que modo o olhar sobre a literatura enquanto prática social e ato político implica no ensino e na formação do leitor. Além disso, pensamos também na contribuição dos programas institucionais de fomento à leitura, bem como no importante papel das universidades, enquanto formadoras de futuros profissionais da leitura, e da biblioteca escolar como agentes essenciais para que o ciclo de formar leitores críticos de literatura seja compreendido de modo sério e responsável por todos os envolvidos.

2.1 A leitura literária em sala de aula

Refletir sobre a questão da leitura de literatura, no universo escolar, parece sinalizar para três paradigmas. O primeiro, a literatura deixou de ser um *corpus* de textos sagrados para serem lidos e apreciados. O segundo, a concepção de literatura como *corpus* passa por uma ressignificação e a literatura torna-se uma prática. Por isso, o interesse está no campo literário, no processo de produção e de recepção das obras para os diversos agentes desse campo (o escritor, o editor, a crítica, os leitores, a escola). O terceiro, como a concepção do literário não se encontra mais apenas em um conjunto de textos com finalidade estética, mas sim na concepção transitiva de literatura como ato de comunicação, existindo um interesse no conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. Nesse sentido, apresentaremos nossa concepção de literatura. Além disso, pensaremos como a literatura tem sido tratada na sala de aula. Em um segundo momento, nosso foco será o leitor e os modos de ler, para então finalizarmos a partir de questionamentos que nos levem a refletir como conduzir os alunos a experiências estéticas.

Sob uma perspectiva histórica, a “literatura”, até o século XVIII, era compreendida como conhecimento ou o saber sobre textos, sobre as artes e sobre as ciências de modo geral. Pode-se dizer que, ao longo da evolução dos estudos sobre a literatura, parece existir um consenso no fato de ela pertencer ao universo da arte verbal, que seu meio de expressão é a palavra e que sua definição está associada à ideia de estética ou valor estético.

A literatura, no modelo jesuítico de educação, era estudada ao lado da gramática, do latim, da retórica e era vista como a reprodução de valores das classes sociais privilegiadas, logo o consumo da literatura também era feito pela elite. Já no século XIX, literatura era sinônimo de nacionalidade, mas que continuava sendo vista como modelo dos interesses da elite. Atualmente, segundo Jhonathan Culler (1999), é tentador concluir que a literatura é aquilo que uma dada sociedade trata como literatura – um conjunto de textos que os árbitros culturais reconhecem como pertencentes à literatura. Entretanto, segundo o autor, essa não é a questão correta, pois apenas desloca a pergunta. Na verdade, em vez de perguntar “o que é literatura?”, precisaríamos perguntar “o que faz com que nós tratemos algo como literatura?”.

Literatura é aquilo que desperta nosso interesse pela linguagem, por sua elaboração e por suas implicações, como percebemos a arquitetura daquilo que se diz, além dos implícitos das palavras, da relação do som com o sentido, da organização gramatical, dos padrões temáticos, da possibilidade de criar e imaginar personagens, acontecimentos, histórias que, em um universo ficcional, sensibilizam, irritam, alegram etc. A literatura não é um conjunto de textos, mas um modo de funcionamento de vários elementos (intrínsecos) ou instâncias (extrínsecas) que vão desde os autores, os textos e os leitores, mas que passam pelas instituições (Academia, blogues, revistas), pelos meios de produção material dos textos, pelas vozes da crítica ou pelo conjunto das práticas discursivas (crítica, historiografia, jornais etc.) que se pronunciam sobre os textos, a legislação relativa à circulação e produção dos textos, instâncias essas que quando somadas e articuladas, produzirão aquilo que será e é chamado de literatura. É um conceito móvel, mas a ficcionalidade, a inventividade (caráter estético), a colocação da linguagem em primeiro plano são pontos comuns entre os textos considerados literários. Ler algo como literatura implica também em relacioná-la a outros discursos. Dessa forma, à luz da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito, da Sociologia da Leitura e do Letramento Literário, a literatura é um ato comunicativo em que a ficção conecta à realidade um sujeito que se relaciona a essa realidade, logo é uma prática social, conforme Wolfgang Iser (1996, p.102).

A Literatura é uma grande mentira, ou seja, é o estabelecimento de um jogo discursivo que é marcado por um discurso pragmático, a língua em uso dotada de uma intenção. O discurso literário é marcado pela produção de enunciados, isto é, códigos que estruturam a mensagem de um texto que é institucionalmente determinado por aspectos internos da obra (o modo como o autor escolhe contar sua história, elementos estéticos, literariedade ou inventividade da obra) e aspectos externos, que evidenciam a sociedade e a cultura

contemporâneas ou passadas. A literariedade, desse modo, é vista não só pela linguagem diferenciada que gera o estranhamento, mas também é histórica e cultural.

A linguagem literária tem uma intenção e um objetivo e o autor segue protocolos da escrita literária que exigem certa competência técnica e artística. Logo, a literatura é linguagem que representa atos sociais e resulta em uma prática pluridiscursiva reveladora da consciência de uma ideologia. Se literatura é algo que comunica e informa, ela não é só um monte de antiguidades, também não é apenas aqueles livros que se estudam na escola. Literatura é algo vivo, dinâmico, que faz parte da vida das pessoas. Basta lembrarmos-nos das histórias ouvidas quando crianças, das cantigas de ninar, das músicas, dos poemas, das novelas, do hip-hop, dos gibis, dos desenhos animados, enfim, das várias práticas de leituras.

A linguagem do dia-a-dia e a linguagem literária não são coisas diferentes. Pelo contrário, a linguagem é a mesma, mas seu uso é o que as distanciam. De um lado, quando lemos um artigo de jornal ou uma bula de remédio, importa o conteúdo do texto, não sua forma. Por outro lado, ao lermos um poema ou ao escrevermos, observamos com muita cautela a arquitetura de nossa escrita, pois queremos persuadir o leitor. Se a escolha for redigir uma resenha crítica, uma petição jurídica ou uma fábula, existem algumas convenções textuais pelas quais o escritor norteará suas escolhas.

Parece evidente que a imaginação, a emoção, a aprendizagem, o ensino e o conhecimento perpassam o contato com a linguagem em diferentes discursos: a) discurso literário; b) discurso político; c) discurso religioso; d) o discurso da escola; e) discurso familiar; entre tantos outros. Sendo assim, o discurso da literatura é um entre os vários tipos de usos que podemos fazer da linguagem. Por isso, parece discriminatório e antidemocrático trabalharmos com os nossos alunos de forma estanque e desvencilhada das outras possibilidades da linguagem.

De tudo o que dissemos, resta compactuar com a afirmação de Terry Eagleton (2003, p.20) de que “a literatura é uma ciência, mas que possui uma difícil definição, pois ela depende do juízo de valor e esse por sua vez está estreitamente relacionado com a ideologia”, ou melhor, de que modo aquilo que falamos se relaciona com a estrutura de poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, o conceito de literatura construiu-se e constrói-se em um processo que é social, histórico e ideológico.

Conforme Carlos Reis (1950, p.24), a literatura é institucionalizada sob três dimensões: sociocultural, estética e histórica. A obra literária não pode ser apenas uma construção bem elaborada da linguagem (literariedade), mas deve também retratar o homem de sua época ou época anterior, com todas as suas angústias, desejos e formas de pensar. É

uma cosmovisão ou visão de mundo, tornando-se assim não apenas material para ser estudado do ponto de vista linguístico, mas também uma obra viva em que, toda vez que se relê, encontra-se algo novo e representativo do ser humano.

Candido defende o direito a ela a todos os seres de todas as classes sociais. Argumenta também sobre o poder dos textos literários, uma vez que “trazem livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” (CANDIDO, 2004, p.176). Em consequência disso, humanizam.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

Sabemos das dificuldades em torno do ensino da leitura literária em um mundo e em uma escola cada vez mais fechada e conservadora. Em tempos de “Escola sem Partido”, entendemos que a ideologia burguesa, pautada no pensamento positivista, afirma que a ciência tem que ser neutra e não ideológica. Numa sociedade dividida em classes sociais com interesses inconciliáveis é impossível não tomar posição mediante a realidade. A neutralidade parece objetivar criar um ar inquestionável a ordem burguesa. Portanto, para a burguesia a escola não pode discutir política com a juventude, para que não tenham ferramentas que a façam encontrar o caminho das ruas em defesa de seus direitos. Só é permitido que nas escolas as discussões sejam baseadas em apostilas que são pensadas bem longe das salas de aula e das comunidades, por pessoas envolvidas diretamente com setores da burguesia. O que este projeto nefasto do “Escola sem Partido” tem por trás é o objetivo da burguesia impor seus pensamentos e valores, bem como controlar os trabalhadores através da escola, cada vez mais cerceada e controlada pelo governo. A escola deve ser um ambiente democrático e livre, que fomente a apropriação da cultura e do saber pela classe trabalhadora. É na escola que os jovens e os trabalhadores devem ter acesso a todas as posições ideológicas e políticas, para que possam fazer suas próprias escolhas políticas. Por isso, reconhecer o direito à literatura implica que aqueles que se dedicarão à formação desse tipo de leitor tenham antes compreendido que, embora não sirva para nada, a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, desloca, permite criticidade diante do mundo, faz pensar de forma autônoma e livre.

Do ponto de vista da formação do leitor, uma coisa é conhecer literatura, outra é consumi-la. Segundo Aguiar (2008, p. 16):

A escola preocupa-se em transmitir ensinamentos sobre a literatura e não em ensinar a ler. A educação formal tem por objetivo repassar dados sobre a história dos autores e das obras, cobrar exercícios de análise de textos para emissão de juízos, buscando fazer de todo leitor um conhecedor de literatura. O resultado, em nosso contexto, é o fracasso: o aluno não se torna um especialista nem se converte em leitor. (AGUIAR, 2008, p.16)

O objetivo do ensino de literatura é a formação de um sujeito livre, responsável e crítico, capaz de construir sentido de forma autônoma e de argumentar sobre suas escolhas. É também a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo. Por que ensinar literatura na escola está bem delineada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), documento que pretende oferecer subsídios para refletir o currículo do Ensino Médio, de modo a implementar as novas práticas indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002).

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessária a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, em seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, *lato sensu*, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica, etc.), para discutir o currículo do Ensino Médio tomaremos a Literatura em seu *stricto sensu*: como arte que se constrói com palavras. (BRASIL, 2006, p.52).

Conforme verificamos, é o caráter transgressor e libertário da literatura que justifica a presença dessa disciplina no Ensino Médio. Culler (1999, p.34) analisa a literatura é um ato de fala ou evento textual que suscita certos tipos de atenção. Contrasta com outros tipos de atos de fala, tais como: dar informação, fazer perguntas, fazer promessas. Na maior parte do tempo, o que leva os leitores a tratar algo como literatura é que eles a encontram em um contexto que a identifica como literatura: em um livro de poemas ou em uma seção de revista, biblioteca ou livraria.

O trabalho com a literatura na escola, portanto, afeta um dos principais objetivos do Ensino Médio: “Art.35 [...] III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

A literatura só fará sentido, na escola, se for ensinada como objeto artístico. Conforme analisou Todorov (2010), porém, a função da literatura e os objetivos que os professores traçam para o conteúdo de suas aulas têm colocado a disciplina, portanto, o ensinar literatura, em perigo.

Na Espanha, o ensino de literatura padece dos mesmos problemas, como pontuou Teresa Colomer (2007) ao realizar um mapeamento das mazelas do ensino de literatura no país, que não é diferente da França, nem do Brasil. Assim como aqui, o ensino de literatura lá é historicista. Segundo a autora, desde a década de 1970, a fragmentação do modelo deles sofreu uma pequena melhora, mas ainda não leem obras inteiras de literatura nem utilizam com frequência as bibliotecas. Nesse sentido, as práticas escolares de muitos docentes privilegiam o fragmento literário, o recorte de um texto literário feito por alguém, e não o livro. Os fragmentos presentes nos livros didáticos, por exemplo, tiram da escola o livro. Além disso, o livro concorre também, hoje, com os meios de comunicação e com as tecnologias da informática.

Em virtude desse cenário em crise, alguns pesquisadores no mundo, decididos a amenizar os problemas da falta de leitura indicam aos docentes modelos de práticas de leitura, ensinam como selecionar os livros, explicam sobre a psicologia que delinea a idade de cada aluno. Mesmo assim, a crise continua. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais:

No Ensino Médio, por exemplo, constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros de literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos livros de literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da literatura e seus estilos (BRASIL, 2006, p.57)

Além do trabalho fragmentado com a literatura e a síntese de características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos, muitos docentes desprezam o repertório de seus alunos, em parte telespectadores de *Malhação*. Mesmo havendo críticas com relação ao modo como a literatura é ensinada na escola, em especial por esses alunos, ninguém afirma que ela deve sair do espaço escolar. Segundo Aldo Vieira (1989, p.13), a escola e a literatura sempre caminharam juntas. Cada leitura pode causar efeitos diversos, sendo importante a mediação do professor para conduzir e ampliar a visão que o aluno pode ter com a leitura.

2.2 O leitor, a literatura e os modos de ler

Segundo Eco (1994), o leitor de literatura é de “segundo nível” (p.33), isto é, são leitores capazes de saltar do conteúdo para a forma. Conseqüentemente, experimentam a fruição do contato com os textos literários, pois sabem jogar, uma vez que estão atentos às estratégias e às pistas textuais, são capazes de refletir sobre as escolhas feitas para se contar uma história. Esse tipo de leitor mergulha, verticaliza, reflete e detém-se, pois não é apressado, é um leitor que relê o texto inúmeras vezes. Formar esse leitor é um desafio proposto aos professores, às universidades, aos críticos, ao mercado editorial, à escola e aos alunos, uma vez que todos são responsáveis por formar uma “comunidade” (FISH, 2007). Essa formação resulta da atividade de um leitor que se constituiu em uma “comunidade interpretativa”, segundo o autor.

Em 1980, com a publicação de *Is there a text in this class?*, Stanley Fish propôs uma nova abordagem para os estudos voltados à recepção de textos literários. Para o autor, o leitor não responde ao significado do texto, mas é o responsável pela produção de significado. Sendo assim, para Fish, é a experiência do leitor dentro de uma ou mais comunidades que guiará a interpretação de um texto. Ao contrário das concepções de Jauss e Iser, que acreditam haver uma maneira adequada de ler um texto, com certos limites estabelecidos pelo próprio texto, na percepção de Fish, o leitor está livre da tirania do texto e assume o papel central na produção de significado.

Em suma, a respeito do conceito de literatura, Fish (1980) considera que:

Literatura, eu afirmo, é produto de um modo de ler, de um acordo comunitário sobre o que será considerado literatura, que leva os membros de uma comunidade a prestar certa atenção e, desse modo, a criar literatura. Como essa maneira de ler ou prestar atenção não é eternamente fixa, mas varia com a cultura e o tempo, a natureza da instituição literária e sua relação com outras instituições das quais as configurações são semelhantes continuamente serão modificadas. (FISH, 1980, p. 97)

Por isso, professor e aluno deixam de ser portadores de toda razão e não impõem um sentido único ao texto. A recepção do aluno é o ponto de partida para convidá-lo a aventurar-se nos riscos de não ter certeza sobre o sentido do texto e construir possíveis interpretações, no universo da sala de aula, porém margeados pelo texto.

A questão que se impõe, levando tudo o que foi dito em consideração, é como possibilitar que os jovens se apropriem, efetivamente, da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a literatura. Afinal, esse é o leitor que

desejamos formar nas escolas do Ensino Médio. Isso não significa dizer que a leitura na escola não deve ser vista como obrigação e que temos apenas que trabalhar com leituras “prazerosas” que atendam ao gosto do aluno, conforme vimos anteriormente, formado por uma Indústria Cultural, mas que possamos aproximar a cultura de massa da cultura escolar.

Segundo a pesquisa Retratos da Juventude Brasileira (2008, p. 187), “4% dos jovens ocupam seu tempo livre com alguma atividade cultural, aparecendo a leitura e o cinema com 1% cada um”. Disso resulta que o livro não é o suporte preferido de leitura. Os dados ainda indicam a preferência dos jovens pela leitura na internet, pela leitura de jornais e revistas e por escolhas da chamada “literatura de massa”, fortemente promovida pelo mercado editorial.

Para Chartier (1999), com a revolução do texto eletrônico, em que se altera o suporte do material escrito assim como os modos de ler, o leitor, de um lado, parece com o do passado: o texto corre diante de seus olhos, ele pode utilizar referências como a paginação, o índice ou o recorte do texto. Por outro lado, o leitor é livre e pode olhar o texto com maior distanciamento, o que possibilita, inclusive, a intervenção do leitor naquilo que lê. Os interesses do leitor, seus hábitos, suas intenções, suas técnicas de leitura interferem em seu modo de ler.

Segundo Aguiar (1990), existem oito tipos de leitores: a) o não-leitor: é o sujeito que vive longe dos livros, a família não valoriza a leitura, ele não frequenta bibliotecas e vive longe de revistas; b) o leitor apressado: é o tipo de leitor que deseja apenas informar-se, por isso realiza leituras rápidas, em virtude da falta de tempo, mas ele compra jornais e revistas; c) o leitor superficial: é o tipo que lê eventualmente, mas não valoriza o estético, ele aprecia leituras de *best-sellers*; d) o leitor compulsivo: é do tipo eclético, pois lê de tudo, mas não é crítico; e) o leitor técnico: é o tipo que realiza suas leituras para estudar e informar-se, mas não lê literatura; f) o leitor escolar: é o tipo que lê para passar no vestibular ou lê o que o professor manda; g) o leitor profissional: é o tipo não ingênuo, pois lê para estabelecer análises e valoriza o estético; g) o leitor dileitante: é do tipo ingênuo, lê por prazer, sem conhecimento prévio. Do qual acrescentaríamos ainda, o leitor multimodal, lê relacionando diversas modalidades da linguagem (fala, gestos, texto, processamento de imagem etc.). E o leitor anárquico, isto é, lê com olhar libertário das amarras sociais.

Conforme Hans Robert Jauss (1967) e Aguiar (1990), devemos oferecer livros que estejam em sintonia com o repertório dos alunos para depois romper esses horizontes de expectativas. Na infância, em virtude da fase oral, os livros indicados são os que possuem mais figuras e símbolos; na fase da alfabetização, as crianças estão começando a decifrar o código escrito e conseguem realizar a leitura silábica; já entre o terceiro e quinto ano do

ensino fundamental, a fase é interpretativa, sendo assim, livros que necessitem da interpretação são os mais indicados; a leitura crítica, ao molde escolar, aparece entre o sexto e sétimo ano do ensino fundamental, momento em que as operações intelectuais são mais abstratas; já entre o oitavo ano e o Ensino Médio, a leitura é crítica, pois os jovens emitem juízos de valor, sendo assim, livros com enredos psicológicos ou com problemas sociais são mais indicados.

Existe um desnível entre o repertório do texto e o repertório do leitor. Por isso, para ler, o leitor deve estar familiarizado com as técnicas e as convenções literárias adotadas por determinadas obras e deve também compreender seus códigos, ou seja, as regras que governam e sistematizam as maneiras pelas quais a obra expressa seus significados. Por isso, a decifração do leitor faz-se por meio de um repertório de normas que permitem sua compreensão da literatura e do mundo, conforme analisa Iser (1996, p.101). O leitor, segundo Iser (1996), realiza, no ato da leitura, o movimento de protensão (antecipa o conteúdo do texto a ser lido) e retenção (ele retoma o conteúdo lido), para então realizar a retroação (reformular o texto lido). Logo a concretização do ato de ler é um trabalho realizado pelo leitor por meio do processamento da leitura.

O leitor é multimodal, o que significa dizer que a linguagem escrita deixou de ser necessariamente a protagonista da comunicação humana, e as outras modalidades semióticas, em especial a visual, estão muito presentes. Em virtude do hibridismo presente nas linguagens e o advento da era digital, amplia-se o conceito de leitura, a maneira de ler e os tipos de leitores. No meio digital, as palavras e as imagens podem vir acompanhadas de movimento, som e interatividade, que incorporam os gestos do leitor na construção do texto, uma vez que as fronteiras entre o mundo real e o virtual são cada vez menores.

O mundo contemporâneo é múltiplo culturalmente, comunica-se e expressa-se por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos, gráficos, linguagem verbal, oral ou escrita, sonoridades) que fazem esses textos significar. Essa multiplicidade de linguagens exige novos letramentos: digitais, visuais e sonoros.

A proposta de Roxane Rojo (2009) é a criação de um *web-currículo*. Ela sugere que se parta da cultura de referência do aluno e de gêneros, mídias, linguagens conhecidas por ele, para buscar o enfoque da criticidade pluralista, ética e democrática que envolva a ampliação do repertório cultural dos educandos. Dentro desse novo *ethos*, o valor não está naquilo que é raro, mas sim na distribuição, ou seja, quanto mais vemos ou curtimos, mais valor tem sobre o texto. A informação é livre, de todos, e a autoria não tem a menor importância.

O ciberespaço detém códigos e estruturas próprias, no qual toda nova linguagem traz novos modos de pensar, agir e sentir. A hipermídia significa uma síntese da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal com todos seus desdobramentos e misturas possíveis. Por exemplo, podemos ter a mistura da linguagem verbo-visual: gesto, mímica; verbo-sonoro: poesia sonora, canto, rádio; visual-sonoro: dança, computação gráfica; visual-verbal: anúncio publicitário impresso, escritura, poesia, poesia visual, charge, jornal; sonoro-verbal: canção; sonoro-visual: música, vídeo, teatro.

No hipertexto, a leitura é alinear e fragmentada. De acordo com Lucia Santaella (2004), surgem três tipos de leitores.

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)

Expandiu-se a forma de ler, porém falta ainda a consciência de que leitura não é apenas do material impresso, mas a relação entre a palavra e a imagem. Na era pré-industrial, o leitor era contemplativo, uma vez que meditava sobre o que lia e o suporte era o livro impresso e a imagem era fixa; na revolução industrial, o leitor era visto como movente, pois a leitura era híbrida, misturava os signos e o mundo estava em movimento, dinâmico; na era digital, o leitor é imersivo e seu suporte é o ciberespaço.

Ler, desse modo, não é apenas decodificar símbolos, mas como aponta Villardi (1991), ato de ler é uma construção de uma concepção sobre o mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas.

Dentro dessa ideia, o leitor é um ser ativo e seu horizonte de expectativas é fator decisivo para a recepção da obra, conforme Jauss (1967). Discutir a formação do leitor é pensar a grande influência que o meio digital possui na contemporaneidade, pois lemos textos impressos, sobretudo, virtuais. Por isso, usar a internet como instrumento do processo educativo amplia a comunicação entre aluno e professor. É preciso considerar o suporte impresso (o livro), mas também o suporte eletrônico. A leitura em tela é mais uma possibilidade de inserir esse leitor “anárquico” no mundo da literatura e, sem dúvida, o ambiente virtual, presente nas redes sociais, nos blogues, nos canais de *YouTube* não podem ser desconsiderados.

Professores, escola, pais e alunos podem aproximar-se pelo ambiente hipertextual para formar esse novo leitor. O *Facebook*, o *Twitter*, o blogue são ferramentas para a formação de

novos leitores, assim, tela e livro não concorrem, mas se auxiliam nessa difícil tarefa. Desse modo, o grande desafio da escola é como conciliar o gosto do aluno (com suas leituras massificadas) e romper seu horizonte de expectativas (sugerindo outras leituras “escolarizadas”).

2.3 Os programas institucionais e o fomento à leitura

Para formar leitores, precisamos de: políticas públicas permanentes, que permitam o acesso ao livro (biblioteca) e pensar no currículo que será trabalhado, na cultura de professores leitores, na formação continuada desses profissionais, na colaboração das famílias e nos outros espaços tais como livrarias e gabinetes dos ministros, onde circulam decisões sobre programas destinados à leitura. O acesso ao livro e ao impresso é, portanto, uma questão política, por isso a leitura não depende, exclusivamente, da capacidade leitora dos sujeitos.

Infelizmente, em nosso país, temos 53 milhões de pobres e 22 milhões que vivem em condições de miséria. Diante disso, como comprar livros? Paralelo a isso, temos, segundo o SNBP (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas), 6.012 bibliotecas no país. Isso é pouco. Não obstante, são necessários acervos atualizados, espaços físicos adequados e pessoas especializadas que trabalhem na promoção da leitura nesses espaços. As atividades de ensino pouco produtivas, com confusões do ponto de vista teórico e a falta de abordagem adequada nas aulas também é outra questão. Para isso tudo, é óbvio, precisamos de investimentos nas formações dos professores. Não queremos acreditar que seja má vontade dos envolvidos no desejo real de formar um país de leitores, por isso a necessidade de compreendermos como o Governo tem apresentado seus programas institucionais de fomento à leitura. Por programas institucionais entendemos um conjunto de princípios ou relações de objetivos de um indivíduo ou partido político, uma lista detalhada de compromissos de projetos ou ações a executar para valorização das práticas de letramento.

Na década de 1970, o Governo criou o Instituto Nacional do Livro com projetos de financiamento das obras literárias. Em 1980, instalou a Fundação Nacional do Livro. Já em 1990, o PROLER, um programa que se colocava como assessor de ações regionalizadas de promoção da leitura, como parceiro das instituições diversas para a formação de recursos humanos e para a busca de apoios econômicos a esse trabalho. O programa não objetivava doar livros, mas sim formar uma rede nacional de leitura.

Em 1992, o PRÓ-LEITURA surgia para contribuir com a formação continuada, tanto teórica quanto prática, dos professores da área da leitura. Visava à profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica. O objetivo era melhorar e ampliar as competências dos alunos no domínio da língua.

Em 1997, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), junto da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), criaram o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola), com o objetivo de democratizar e disponibilizar o acesso de livros aos alunos de outras séries e da comunidade ao acervo entregue às escolas.

Em 1998, o primeiro acervo do PNBE atendeu vinte mil escolas de ensino fundamental (1º ao 8º ano), que registraram matrículas superiores a 500 alunos, com base no censo escolar de 1996. Um montante de 16,6 milhões de alunos foi atendido, 4,2 milhões de livros distribuídos com 123 títulos, 02 globos e 01 atlas histórico do Brasil 500 anos. Em 1999, 109 títulos, 02 globos e 01 atlas histórico do Brasil 500 anos. Todas as escolas de 1ª a 4ª série com mais de 150 milhões de alunos foram atendidas, um total de 10,8 milhões de alunos. Entre 1998 e 1999, foram distribuídos 81 milhões de livros. Em 2000, enfim, o PNBE se voltou à formação continuada dos professores.

Em 2001, o governo criou o projeto *Literatura Em Minha Casa*. Em 2004, seis ações foram implementadas: o projeto *Literatura Em Minha Casa*, para 4ª séries; *Literatura Em Minha Casa*, para 8ª séries; *Palavra da Gente*, voltado à educação de jovens e adultos; *Biblioteca Escolar*; *Biblioteca do Professor*; *Casa da Leitura*.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2005, 136.389 escolas foram atendidas da 1ª até a 5ª a série. Em 2006, 14 milhões de alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental foram atendidos com os livros. Em 2007, o programa passou a se referir ao ano de atendimento, não houve distribuição. Em 2008, houve a inclusão da educação infantil e do Ensino Médio. Nesse ano, os critérios de atendimento foram: para a educação infantil, escolas com 150 alunos receberam um acervo de 20 títulos; de 151 a 300 estudantes, dois acervos; 301 alunos ou mais, três acervos. Já para o ensino fundamental, escolas com 250 alunos receberam um acervo com 20 títulos; de 251 a 500 estudantes, dois acervos; de 501 a 750, três acervos; 751 a 1000 alunos, quatro acervos; escolas com mais de 1000 alunos, cinco acervos. O Ensino Médio, por sua vez, recebeu 139 títulos: escolas com 500 alunos, um acervo; de 501 a 1000, dois acervos; com mais de 1001 estudantes, três acervos. Em 2009, foram atendidos alunos das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Em 2010, 24 milhões de alunos foram atendidos e um montante de 10,7 milhões de livros foi adquirido e distribuído do seguinte modo: 86.379

(educação infantil); 122.742 (ensino fundamental – 1º ao 5º ano) e 39.696 (EJA – Educação de Jovens e Adultos). Além disso, nesse ano, o governo comprou livros teóricos de apoio pedagógico para formar a Biblioteca do Professor; em 2012, 15,1 milhões de revistas, que custaram 53,3 milhões aos cofres da União; de 2013 até 2018, acrescentou-se o livro de temática indígena.

Milhões foram investidos em livros nos dezenove anos do programa, porém não basta distribuir livros, pois é preciso formar seus agentes. Segundo Cademartori (2012, p. 09), “como consequência, os resultados ambicionados pelo PNBE se frustram”. A falta de acompanhamento e de avaliação do programa nas escolas esvazia a ação que poderia impactar o processo de formação de leitores. A democratização da leitura, reitera a autora, depende dos mediadores, porém as caixas do PNBE não são abertas, isto é, o professor não utiliza as obras. Para formar leitores, é necessário distribuir livros, proporcionar espaços de leitura, formar e ter mediadores de leitura. Dessa maneira, urge uma política de formação de leitores.

Para que qualquer programa funcione, ele precisa ser acompanhado, assessorado dentro das escolas para que sejam implementados com eficácia. Isso significa dizer que haverá avaliações periódicas dos trabalhos desenvolvidos pelos gestores de cada unidade escolar. Algumas questões são, portanto, pertinentes: houve o despertar do gosto pela leitura? Os alunos melhoraram os níveis de leitura dentro das escolas?

O MEC, em 2010, lançou os resultados da pesquisa *Melhores práticas em escolas do Ensino Médio no Brasil*, que se originou em 2008, quando houve uma aproximação do MEC junto ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), tendo em vista a necessidade de aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia junto ao Ministério. Desse modo, em dezembro desse mesmo ano, o BID aprovou uma doação do Fundo Social e assinou convênio de Cooperação Técnica com o MEC. Em 2009, entrou-se em acordo com as Secretarias Estaduais de Educação (Seeds), realizou-se a pesquisa de campo em 35 escolas de quatro Secretarias (AC, CE, SP e PR) e analisaram-se os resultados preliminares com os estados e com o MEC. A pesquisa teve um duplo objetivo: a) identificar os fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de Ensino Médio, localizadas nos estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente aqueles relacionados às práticas que mais de perto associam-se ao sucesso escolar de seus alunos; b) analisar alguns aspectos das atuais políticas públicas consideradas mais importantes para o Ensino Médio em cada um dos estados, sua articulação com as políticas do MEC e a percepção dos atores das escolas e das Seeds sobre sua relação com a gestão das escolas.

Dessa forma, as escolas em que os alunos apresentavam um melhor desempenho foram selecionadas como “melhores práticas” por se vincularem a uma diferença positiva na qualidade da escolarização. Algumas perguntas guiaram o trabalho dos pesquisadores: o que fazem os educadores dessas escolas – gestores e docentes – que agrega valor à aprendizagem dos alunos? Quais fatores vêm garantindo o progresso escolar e a aprendizagem dos alunos dessas escolas e contribuindo para que eles tenham um desempenho além do esperado? Esses fatores permitem identificar um conjunto de “melhores práticas” presentes, em maior ou menor grau, em todas as escolas pesquisadas.

As práticas identificadas demonstraram a forma como cada instituição concebe a identidade de sua escola, a história, as normas institucionais, a cultura de responsabilidade cujo foco é a aprendizagem do aluno. Para algumas, aprender passa pelos bons resultados apresentados em avaliações externas como exames vestibulares. Para outro grupo de escolas, no entanto, a tônica está no equilíbrio entre o bom desempenho acadêmico e a adequada participação na vida social e no exercício da cidadania, mediante vivências democráticas e positivas.

Assim sendo, algumas ações são retiradas para melhor desempenho dos alunos: a) assegurar que existam regras e/ou normas de convivência claras e aceitas por todos; b) promover um elevado senso de responsabilidade profissional; c) promover expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos; d) preservar e otimizar o tempo escolar. Além disso, a presença de gestores que lideram e organizam a escola com ambiente agradável e propício à aprendizagem, como professores que faltam pouco e lideranças fortes, aliadas a grande identidade de valores, normas claras para a convivência, objetivos comuns, planejamento claro, trabalho coletivo, expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores, momentos e espaços reservados para atividades de reforço e recuperação de aprendizagem.

As políticas do Ensino Médio dos diferentes estados convergem para ações semelhantes: diretrizes e materiais curriculares; programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem; capacitação de professores; avaliações do rendimento escolar; uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar metas acordadas. O foco das ações volta-se para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se saírem bem nas avaliações nacionais e estaduais, de modo a ganhar acesso ao ensino superior e alcançar as metas da escola, tal como previsto pelo Ideb, respondendo assim à política de *accountability* do MEC.

Apesar da seleção das escolas e dos estados dessa pesquisa terem passado pelo recorte do melhor desempenho e de que esses desempenhos são medidos por resultados em avaliações como ENEM e exames vestibulares que se convertem no Ideb escolar, uma pesquisa dessa natureza qualifica-se como um norteador para mudanças tão necessárias nesse momento da vida escolar dos educandos.

O professor é apontado como a pessoa que mais influencia o gosto pela leitura, conforme a pesquisa *Retratos da Leitura*, 2015. Considerado isso, o investimento na formação docente para desenvolver competências em que possam atuar como mediadores no universo da sala de aula, o investimento de ações e de programas construídos em parceria entre o governo e a iniciativa privada, para garantir a perenidade dos programas e do investimento nas bibliotecas escolares, como espaços de convivência, onde os alunos frequentem os lançamentos de livros, debates com escritores ou contação de histórias, tudo isso constitui práticas de extrema urgência para implementar um programa de formação leitores.

A retomada dos programas de incentivo à leitura, em nosso país, foi construído aqui com o intuito de percebermos que não basta comprar e distribuir os livros, embora seja de grande valia tal atitude, precisamos também formar professores leitores em nossos cursos superiores para quem sabe assim, amenizarmos o desinteresse por obras escolarizadas por meio de práticas que equilibrem o gosto do adolescente aos livros exigidos nos programas escolares.

2.4 A biblioteca escolar

A biblioteca é o espaço mais importante para a democratização do acesso ao livro e formação dos leitores. Aguiar (2006), sobre a função das bibliotecas, pontua:

Sempre foi uma função social, relacionada às condições de acesso à leitura ofertadas às diferentes camadas da população. A história das bibliotecas está atrelada à do livro, desde mutações materiais (do *volumen* de folhas de papiro ao livro impresso) passando pelo manuscrito de pergaminho e suas belas iluminuras, sua produção, divulgação e circulação até o seu consumo. (AGUIAR, 2006, p.257)

Por isso, hoje, não cabe à biblioteca escolar ou a qualquer unidade de informação ser apenas uma armazenadora e difusora de informação, ela precisa participar ativamente do processo educativo no que diz respeito a facilitar o trabalho do professor e produzir cultura e conhecimento para auxiliar e ajudar a formar alunos mais críticos e participativos.

Historicamente, segundo Aguiar (2006), o espaço ocupado pelas bibliotecas na época clássica era reduzido aos amadores ricos, aos letrados que viviam no círculo de um mecenas, aos clérigos e, mais tarde, aos universitários. Os monastérios, em particular, guardavam os livros que eram feitos em pergaminhos de folhas e que depois se tornaram o meio mais consistente de difundir o conhecimento. Com o Renascimento, outras camadas da sociedade tiveram acesso à biblioteca, os novos leitores, nobres ou burgueses, os magistrados que buscavam obras técnicas, mas também de ficção. A invenção da imprensa fez com que os livros se multiplicassem, fazendo com que livros religiosos, artísticos, romances, manuais técnicos e livros de receitas passassem a ocupar as prateleiras das bibliotecas. Ainda assim, só a elite frequentava a biblioteca, um ambiente formal e silencioso, que exigia o conhecimento sobre os códigos de funcionamento. Por isso, as bibliotecas possuem, ainda hoje, esse caráter de “depósito de livros”, pois o espaço era muito restrito aos aristocratas que tinham como característica a conservação das obras. Aguiar (2006), porém, analisa que:

Só com a democratização dos bens de consumo foi que os usuários que não tinham comportamentos sofisticados e que não conheciam o ritual exigido pelas bibliotecas foram alargando a sua função. (AGUIAR, 2006, p.256)

Se pensarmos nas primeiras bibliotecas, as tradicionais, seus espaços físicos eram delimitados, com seus serviços e produtos de forma mecânica. Antes da invenção da imprensa, os acervos das bibliotecas foram formados por materiais como argila, pergaminho, papiro, para então virem a ter como suporte o papel. Já as bibliotecas eletrônicas, quando passam a utilizar o computador, compreendem a biblioteca moderna ou automatizada, em que catalogar, indexar, organizar o acervo passou a ser algo facilitado pelo meio digital. Com acesso *on-line* aos bancos de dados, dinamizou-se e disseminou-se a informação. Hoje, a biblioteca contemporânea utiliza a informação no suporte digital com o advento do CD-ROM. A biblioteca eletrônica representa o futuro, pois resgata os documentos e as informações de modo veloz, na qual textos completos estão *on-line*. Com o surgimento da internet, a biblioteca ganha nova dimensão e deixa de ser somente espaço físico e expande-se ao ciberespaço.

Nesse sentido, é tarefa também de as bibliotecas formar leitores (AGUIAR, 2006, p. 258). Sobre isso, analisa Aguiar (2006):

A composição de seu acervo, por conseguinte de ser adequada ao público jovem, atenta a sua experiência de leitura, seus interesses e suas necessidades escolares, voltada, no entanto, não só a informação ampla, mas ainda ao lazer. A organização e

a classificação dos livros e dos outros materiais vai (*sic*), considerar a facilidade de manuseio pelo usuário, como condição fundamental para que ele seja capaz de movimentar-se livremente na pesquisa e na fruição de obras literárias e de todos os produtos culturais ali existentes, tomando decisões. Nesse sentido, para a aquisição, conservação e reposição de livros, é necessário que consideremos a atividade intensa dos leitores, isto é, que os livros sejam objetos de consumo passíveis de serem substituídos na estante e não exemplares permanentes colocados para sempre no altar (AGUIAR, 2006, p.259)

Por isso a importância do papel do bibliotecário, pois ele definirá o modo como os leitores em formação terão acesso aos livros. Conhecer o acervo, conhecer o perfil dos alunos e ser leitor são fatores importantes para esse profissional do livro atuar nas escolas, pois sabemos que o ato de ler está muito mais relacionado a questões afetivas e à capacidade de acolher memórias e projetar sonhos do que apenas com questões cognitivas.

Desse modo, se o acesso à leitura é um direito de todos, a biblioteca deve ser um espaço social onde convivem pessoas de diferentes faixas de idade, de vários níveis econômicos, diferentes escolaridades, credos e raças, o que justifica que, para Abreu (2001, p. 47), “não precisamos mais de pesquisas ou campanhas para divulgar a importância da leitura e para estimular o hábito de ler, todos sabemos disso, mas é necessário difundir o acesso à educação escolar”.

A difusão se faz ressaltando a importância do professor na formação do gosto pela leitura, a importância de ampliar a rede de bibliotecas e difundir a ideia de que esse é um espaço de leituras e não um depósito de livros, onde o aluno, muitas vezes, realiza tarefas escolares. Além disso, é necessário diversificar e ampliar os acervos.

2.5 Onde está o inimigo? Radiografia da crise leitora

Segundo o que apresentamos até aqui por meio das pesquisas realizadas na área de literatura e ensino, os principais obstáculos e entraves para uma melhoria efetiva nas práticas de letramento são: a formação enviesada dos profissionais de Letras; a insegurança desses profissionais em sala de aula; as “imposições” feitas pelo governo do conteúdo a ser trabalhado via material didático e pelas instituições de ensino superior em listas exigidas por alguns vestibulares; o predomínio de um ensino tecnicista e historiográfico da literatura no Ensino Médio; as escolhas das obras literárias a serem trabalhadas pelos professores em desconhecimento com o repertório dos jovens; a ausência de um método de ensino a ser utilizado na prática do professor; o ranço cultural de uma sociedade patriarcal, preconceituosa, elitista e sua influência na formação de um público-leitor, massificado e alienado, fortemente

influenciado pelos veículos midiáticos; a má distribuição de renda; a falta de bibliotecas, a falta de acesso à informática e a falta de acesso à internet.

Finalmente, com os novos recursos tecnológicos e com os investimentos na educação formal de camadas até então excluídas dos espaços de enunciação do discurso, vivenciamos a proliferação de pequenas editoras, sites literários, coletivos negros, femininos e de periferias, de grupos de leitura e de discussão crítica sobre a literatura, ONGs, pesquisas acadêmicas e pesquisas produzidas por institutos estatísticos que passam bem longe do circuito das grandes editoras, dos grandes prêmios e das feiras literárias, isto é, todas essas apontam para mudanças de práticas literárias. Ignorar esse movimento e marginalizar essas práticas só leva ao desencontro com a formação de leitores de literatura.

O período compreendido da década de 1930 até 1950 inaugurou o termo Indústria Cultural, implementado pelos estudos de Walter Benjamin, Theodor Adorno e Max Horkheimer. Já na década de 1960, surgem os estudos voltados aos termos relacionados com a cultura de massa. Nessa linha, o americano Dwight McDonald (1971) reflete sobre a massificação e conceitua dois termos importantes para compreender a cultura de massa: a massicultura e a medicultura.

A massicultura é a arte voltada ao espectador, ou seja, seu destino é ser vendida. Interessante observar como, parodiando a chamada Alta Cultura (tradição), as narrativas, a música, a arquitetura, o cinema, a televisão e o rádio constroem produtos de fácil assimilação e entendimento, pois, na ausência de uma catarse emocional, esse tipo de arte serve como um narcótico, isto é, pode ser estimulante, mas não subverte.

O surgimento da massicultura está profundamente atrelado à mediocridade da Alta Cultura que, segundo o autor, tem sido um “pudim de mediocridades” (MCDONALD, 1971, p.70). Embora seja a expressão de sentimentos, ideias, gostos ou modos de ver, raros tem sido os talentos recém-descobertos. Nesse sentido, a massicultura nasce na decadência, por não ter sequer a possibilidade de ser boa. Além disso, a ausência de critérios avaliativos e de grandes diálogos humanos marca esse tipo de cultura.

Em virtude do chamado “homem das massas”, ou seja, “o homem de massa é um átomo solitário, uniforme, idêntico a milhões de outros átomos destinados a formar a multidão solitária” (MCDONALD, 1971), faz-se necessário o interesse por qualquer forma de arte que se revele nos enredos construídos. Desse modo, a ausência do sentimento de comunidade, do isolamento e do sentimento gregário está recheando o universo artístico, caracterizando a total coisificação e retificação do homem.

A ausência de valor, a homogeneização e a padronização do homem contribuem para o uso da massicultura como instrumento de domínio capitalista. Na Inglaterra, no século XVIII, a expansão do público leitor aumentou sua quantidade, mas não a qualidade. Desse modo, os livros passaram a ser simples mercadorias e não mais se discutia se a obra tinha ou não qualidade, mas sim seu potencial de venda. A padronização dos produtos controla a reação daqueles que o consomem, gerando uma comodidade no público, por não precisar pensar muito no ato da compra.

Já no século XIX, nomes como Stendhall, Baudelaire, Rimbaud, Whitman, Ibsen, Cézane e Wagner inauguraram um público restrito de leitores críticos. O espírito das Vanguardas trouxe a noção do novo. Sendo assim, a medicultura surge com a vontade de agradar ao público, empenhada em diluir e divulgar a Alta Cultura (MCDONALD, 1971, p.106). Logo um maior refinamento é característica desse tipo de arte. Ela finge respeitar a Alta Cultura, quando, na verdade, dilui e vulgariza suas obras. Sua ambigüidade é perigosa.

Por um lado, a medicultura popularizou a cultura em virtude da americanização, pois as edições ficaram mais econômicas com a proliferação de tudo que é clássico, já que os direitos autorais barateiam o custo. Também os museus e a propagação do teatro, tudo o que parece clássico chama a atenção e, alavancados pela publicidade, atraem o público. Por outro lado, parece existir um preconceito de que só o que é bom e tem valor vem daquilo que é clássico; em outras palavras, uma difusão das ideias de tradição e uma total ausência de comunidades culturais e de intelectuais verdadeiros.

A sensação de recriar o espírito da vanguarda nada mais é do que recriar "elites culturais" da sociedade massificada e industrializada. Percebem-se indivíduos sendo tratados como "marionetes do sistema" que os obriga a adaptarem-se. Apagando a ideologia e a contradição, instala-se um totalitarismo social. O olhar para as diferentes culturas se desvela a contribuir para uma abertura de outros modelos de pensar que estejam além daquilo que se classifica como bom, clássico e conservador. O grande desafio do profissional da área de Letras é contribuir para que a contradição reapareça nas discussões com os alunos, afinal romper uma cultura massificada é sempre algo que exigirá um novo olhar.

2.6 O papel das mídias no contexto da leitura

A presença avassaladora do mercado, o esgotamento das vanguardas e a globalização contribuíram para uma concepção utilitarista da literatura em que se tende a obscurecer a

especificidade do literário, reduzindo-o a uma paráfrase de célebre fórmula; voltam-se para a literatura como resposta e ignoram o significante, concentrando-se no significado. Dentro dessa perspectiva, Walnice Nogueira Galvão (2005) traça um panorama da literatura brasileira no atual cenário da indústria cultural. Aquela visão de Alta Literatura pereceu no cenário em questão, mas houve uma democratização do acesso à cultura. Isso devido à invenção da imprensa, o que é positivo para a autora. No entanto, os produtores passaram décadas infantilizando o público (no caso do cinema), imbecilizando-o (no caso da televisão), analfabetizando-o (no caso da literatura).

Entre 1960 a 1970, as artes, de modo geral, passaram ao controle do mercado e de suas leis. A presença maciça da televisão nas casas dos brasileiros soma 87% das famílias brasileiras com acesso ao aparelho. O fator decisivo para esse cenário foi o advento da *TV Globo*, pois, sendo ela braço ideológico da ditadura, prestigiada por ela, exerceu por décadas o monopólio no setor, segundo Galvão (2005). A técnica televisiva é incontestável e a modernidade penetra no público, por meio dela, com temas atrevidos e progressistas. De um lado, o divórcio, famílias mistas, liberdade sexual, preconceito racial, gravidez em útero alheio, Movimento dos Sem Terra, homossexualidade, a AIDS, as drogas foram temas expostos nas tramas. Por outro, muitos desses assuntos foram expostos com a finalidade única de gerar o conformismo, difundindo metas de ascensão social e reforçando a ordem burguesa. O avanço veio por meio do *merchandising* ou da propaganda subliminar que exhibe produtos e grifes durante o desenrolar dos enredos.

Em 1968, com a era hippie e seu ideal de repúdio ao totalitarismo que se anunciava pelo mercado, surge a chamada contracultura. Contra o individualismo, a opção de viver em comunidades. Contra a vida artificial e urbana, a volta à natureza. Contra o álcool e o tabaco, a maconha. Contra o trabalho, a vagabundagem. Contra a industrialização, o artesanato. Contra a família e o casamento, a liberação sexual. Esse período foi riquíssimo para a cultura no Brasil, afinal, engajados em movimentos de esquerda, houve um intenso debate no mundo das artes, bem como sobre as maneiras de combater a ditadura. O Cinema Novo, o teatro, a arte *pop*, a Música Popular Brasileira, todos foram de extrema importância nesses debates. O AI-5, no entanto, decretado pelo governo em 13 de dezembro de 1968, instaurou uma ditadura ferrenha sobre as artes, que deflagrou perseguições, censura e tortura no mais importante ensaio de socialização da cultura jamais havido entre nós.

Em 1970, as vozes foram calando-se e a repressão se tornou cada vez mais cruel. Em 1978, com as greves dos metalúrgicos, surge a figura de Lula e, em 1980, funda-se o Partido dos Trabalhadores (PT).

Em 1985, com as primeiras eleições e, em 1989, com o movimento Diretas Já, houve a abertura política, mas os resultados da transformação cabal da literatura em indústria cultural se constatarem no temor à experimentação formal, na mediania do discurso, no recuo da preocupação estética.

Em 1990, um fenômeno da indústria cultural foi a proliferação de revistas literárias e culturais. De um lado, publicações comerciais, do outro, revistas institucionais, que não tinham o apelo mercantil, mas que publicavam trabalhos sérios e longos, fruto de pesquisas originais. Na ficção, surgiu o *romannoir*, um gênero influenciado pelo americanismo. Dentro dele, histórias violentas, impactantes, apreendidas do jornal, do cinema e da televisão e que desembocaram por aqui em *best-sellers* com o autor Rubem Fonseca. O teatro virou *hit* da indústria cultural. Com as bilheterias lotadas, atores televisivos ficaram meses com o espetáculo em cartaz e com a casa lotada, protagonizando peças sem gabarito estético. Já o teatro artístico refugiou-se às pequenas companhias e procurou ocupar espaços alternativos, por vezes tentando suscitar uma dramaturgia nova e mais experimental. O cinema apresentou produções de diferentes tipos, como o cinema marginal e o cinema de autocrítica, embora essa forma de fazer cinema não sustentasse o mercado. Na contramão dessas correntes, surgiu o cinema patriótico e os documentários.

Segundo Galvão (2005), a universidade tornou-se a reserva dos intelectuais que para ela acorreram, assim desaparecendo a antiga figura do intelectual autônomo ou do profissional liberal culto. A privatização do ensino faz parte do projeto de desmanche do Estado, empunhado pelo neoliberalismo e comandado pelo FMI (Fundo Monetário Internacional). O Regime Militar foi quem iniciou esse processo e, quando ele terminou, a educação pública foi transferida para a rede privada. As universidades, que eram artesanais, com turmas pequenas e uma relação pessoal entre professor e aluno, foram transformadas em universidades de massa. O ensino superior tornou-se um negócio bilionário.

Desse modo, na globalização, os Estudos Culturais, ao desprezarem a Alta Cultura, concentraram-se na defesa das minorias, porém, exclusivamente, naquilo que o mercado oferecia, e a própria arte foi transformada em mercadoria. A leitura, dentro desse cenário, foi utilizada como instrumento de controle e alienação para formar uma nação conformada. Diante desse contexto, romper com o ciclo de exploração e aceitação não é tarefa fácil.

2.7 O mercado editorial brasileiro

É inegável a existência de certo desconforto em refletir sobre as relações entre a literatura, o mercado e a Indústria Cultural, pois, além de obra de arte com capacidade fruição, a obra é também uma mercadoria que o escritor vende ao editor e o editor, ao livreiro. Nesse sentido, Dieter Wellershoff (1970) afirma que a qualidade estética de uma obra de arte muitas vezes é comprometida pela incessante busca de editoras pelo sucesso, que, no desejo de manter a exclusividade de um autor ou de lançar um grande sucesso no mercado, acabam pecando pela publicação de histórias prematuras, gestando autores medíocres na esperança de garantir a exclusividade de um autor cuja evolução parece promissora. Assim se imprimem, apesar de todas as dúvidas, edições sucessivas de livros medíocres.

A função da Indústria Cultural é produzir, para a sociedade moderna e altamente atarefada, temas de discussões, padrões de gosto, conteúdos que constituem material lúdico que mantenham e confirmem sua conformidade com as expressões vitais. Também cabe a essa indústria, pela constante diferenciação de produtos, a oferta para todas as necessidades concebíveis existentes, recém-criadas, ao lado de grupos especiais de intelectuais, de artistas e de conhecedores.

A partir dessas considerações, notamos que os fins lucrativos das editoras engessam tanto o produtor das obras quanto o crítico, que não deve mais se guiar por seu interior, abstendo-se de uma análise rigorosa e de padrões e preconceitos rígidos para adaptar-se à multiplicidade de técnicas e subjetivismos novos, a fim de não ser considerado dogmático e insensível às evoluções e cair em descrédito. Conforme destaca o autor, a Indústria Cultural produz os homens que lhe convem, inclusive os críticos que são treinados em suas exigências de práticas diárias e selecionados de acordo com o sucesso ou insucesso.

Em 1940, Horkheimer, junto de Adorno, escrevem o livro *Dialética do Esclarecimento*, em que defendem o enfrentamento da razão por meio da teoria crítica, denunciando perigosos mitos filiados ao marxismo não ortodoxo, mas ligados ao humanismo individualista. É no capítulo em questão, *A indústria cultural - o Iluminismo como mistificação de massas* que se inaugura o termo Indústria Cultural.

Em um primeiro momento, os autores refletem sobre o destino da arte e da humanidade em meio às mudanças na evolução tecnológica, essa que permite a produção em série das artes. Donos de um pessimismo profundo, os autores defendem que a produção em escala não democratizou o mundo das artes, pois quantidade não é sinônimo de qualidade.

A Indústria Cultural é um sistema político e econômico que tem como intuito produzir bens de cultura como filmes, livros, músicas populares e programas de televisão para serem consumidos como mercadoria e estrategicamente realizar o controle social. Segundo os autores:

A liberdade formal de cada um garantida. Ninguém deve dar conta oficialmente do que pensa. Em troca, todos são encerrados, do começo ao fim, em um sistema de instituições e relações que formam um instrumento hipersensível de controle social. Quem não quiser soçobrar deve não se mostrar muito leve na balança do sistema. Doutra modo, perde terreno na vida e termina por afundar. (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.197)

Os produtos da indústria cultural são oferecidos serial e padronizadamente às massas, não como evolução tecnológica, mas como manipulação dentro do sistema econômico capitalista. Os consumidores são os operários, os empresários, os fazendeiros, os pequenos burgueses, todos esses que são objetos da Indústria Cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.189). Desse modo, como "marionetes do sistema", o capitalismo estimula a crença da "liberdade de escolha" que, no fundo, não existe, afinal tudo já está preestabelecido antes da escolha. Tanto a novidade quanto a surpresa são ilusórias. Ser diferente apenas na aparência.

O filme e o rádio não têm tais necessidades de serem empacotados como arte. A verdade, cujo nome real é negócio, serve-lhes de ideologia. A Indústria Cultural regulamenta uma sociedade autoalienadora, em que a arte e a diversão passam a ser sinônimos de repetição, em que o imitar é normal e o consumidor deve resignar-se e aceitar o que lhe é oferecido:

Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na sua base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado. Que é que a Gente quer? consiste em se dirigir às pessoas fingindo tratá-las como sujeitos pensantes. Quando seu feito, na verdade, é o de desabitua-los ao contato com a subjetividade (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.192)

Adorno e Horkheimer fazem também crítica ao cinema, pois consideram que ele paralisa a liberdade do movimento e cria a ilusão de que "o mundo lá fora" é a extensão das telas.

Na última parte do texto, tratam da publicidade na sociedade de massa. Ela deveria orientar o consumidor, mas é utilizada à manutenção do sistema. A propaganda reforça o vínculo que liga os consumidores às grandes firmas. Só quem pode rapidamente pagar as

taxas exorbitantes cobradas pelas agências publicitárias e, em primeiro lugar, pelo próprio rádio, isto é, só quem já faz parte do sistema ou é expressivamente admitido tem condições de entrar como vendedor no pseudomercado. Segundo os autores, “(...) publicidade é hoje um princípio negativo, um aparato de obstrução, tudo o que não porta o seu selo é economicamente suspeito” (HORKHEIMER; ADORNO, 2000, p.209). Enfim temos a indústria, os produtos, os consumidores a serviço do capital, utilizando a publicidade como estratégia de manipulação e de exploração da massa.

A novidade no mercado editorial brasileiro, assim, passa longe do circuito das grandes editoras, dos grandes prêmios e das feiras literárias. Talvez se possa falar nas mudanças das práticas de leituras. As mudanças de perfil de produtor, de consumo, de circulação, o surgimento das pequenas editoras, dos sites de literatura, dos coletivos de leitura, as leituras feitas na periferia, todos sinalizam um espaço de resistência cultural e política, que precisa ser valorizado e preservado. Para Robert Darnton (2010):

[...] autores escrevem textos, mas livros são produzidos por profissionais do livro, e esses profissionais exercem funções que vão muito além de manufaturar e difundir um produto. Editores são guardiões de portais responsáveis por controlar o fluxo do conhecimento. Da variedade sem limites de material suscetível de ser tornado público, selecionam o que, acreditam, irá vender ou deve ser vendido, conforme suas habilidades profissionais e convicções pessoais. Os juízos dos editores, delineados por uma longa experiência no mercado das ideias, determinam aquilo que chega aos leitores, e numa era de sobrecarga de informação os leitores precisam confiar mais do que nunca nesse julgamento. Ao selecionar textos, editá-los, permitir sua legibilidade e trazê-los à atenção dos leitores, os profissionais do livro fornecem serviços que sobreviverão a todas as mudanças tecnológicas. (DARNTON, 2010, p.16)

A literatura é um campo de poder integrado por diferentes posições que competem entre si, mas que, por sua vez, está plenamente subordinada às forças dominantes da sociedade.

Nota-se, desse modo, que o mercado editorial hoje está com os olhos voltados para a literatura infanto-juvenil, pois ela passou a ser rotulada como a grande arma na luta contra o analfabetismo. O surgimento dos *pop-ups*, dos livros objetos, a literatura em quadrinhos que faz releituras dos clássicos, entre outros, passam a prevalecer dentro da preponderância da esfera visual e das brincadeiras de linguagem. Hoje, ao longo do mecanismo de criação, o escritor infanto-juvenil preza mais pelas representações imagéticas, as brincadeiras, os passatempos e os divertimentos, as músicas, enfim, tudo o que é adicionado ao texto escrito ou até que o substitui. Quanto ao público juvenil, temos o investimento maciço de histórias

com temas atrativos como amor, aventuras, dramas, com enredos superficiais, finais felizes e personagens pouco complexos.

Sobre o mercado editorial, Daniel Goldin (2012) analisa:

É importante diversificar a oferta editorial, estabelecer novos paradigmas de identificação, questionar cânones e preconceitos, possibilitar o acesso a distintas tradições. Mas não basta. O que significa o direito à cultura em lugares onde não existe uma cultura do direito? Como se pode conseguir isso senão por intermédio da educação realmente universal? Que papel desempenha ou pode desempenhar a palavra escrita na formação desses cidadãos? (GOLDIN, 2012, p.102)

O foco de atenção deve estar, portanto, em munir as crianças, os jovens, os adultos, as pessoas em geral de possibilidades reais de construir respostas e perguntas, de estabelecer e de construir identidades pessoais e coletivas a partir do reconhecimento de sua liberdade para autodefinir os limites e a natureza do grupo e de respeitar as dos outros. Em outras palavras, trata-se de nutrir o desenvolvimento da capacidade de reconhecer diferentes posições no interior de cada comunidade e negociar semelhanças e diferenças no interior e exterior dessas comunidades.

A promoção da leitura como tal supõe dar ao outras armas para ser diverso de si mesmo: a literatura, por essa ter a capacidade de gerar desdobramentos, de provocar estranhamento no interior de cada leitor, de colocar em crise sua identidade e questioná-la, de levar à descoberta de que cada um é outro. É uma dádiva radical, uma prova de confiança no próximo, em um mundo caótico, rápido demais, sem laços e vazio.

Goldin (2012), sobre o papel do editor, reflete:

Nós editores sempre construímos leitores. Ao escolher este ou aquele autor; ao estabelecer coleções, formatos ou capas; ao fixar preços; ao propor ou estabelecer canais de promoção e comercialização, nós, editores, abrimos ou fechamos oportunidades para que pessoas “não leitoras” se convertam em leitores, e também para modificar ou afiançar formas de ser leitor” (GOLDIN, 2012, p.111)

Os leitores também modificam ou estabelecem formas de ser editor: ao escolher ou rejeitar autores e obras, ao optar por uma determinada forma de acesso aos livros (a compra, o roubo, o empréstimo), ao aceitar ou rejeitar as pautas da recepção que esses lhes propõem. Os autores, bibliotecários, engenheiros, transportadores, professores, legisladores, publicitários, ministros da fazenda e de cultura abrem ou fecham possibilidades de se ser leitor ou editor, conforme Goldin (2012).

Em nosso tempo, a palavra escrita é cada vez mais similar à oral, e a oralidade e a linguagem visual adquiriram valores próprios da palavra escrita. Insistir na atribuição de

valores ao simples fato de ler e escrever é, pois, uma mistificação. Dessa forma, o grande desafio da cultura letrada é o de que não somos o único caminho para o letramento. A linguagem é construção de sentidos, eis sua grande debilidade, pois ela pode ser instrumento de poder ou de fraqueza.

2.8 Acessibilidade e hábitos de leitura

O acesso aos livros não é feito apenas na biblioteca ou no conforto do lar. Aliás, em virtude da leitura digital e dos equipamentos utilizados para ler, o papel não é o único suporte escolhido pelos leitores virtuais, embora seja ele ainda a fonte mais segura e confortável. De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura* (2015), 4,67% dos participantes disseram ler livros digitais, enquanto 33% afirmaram não gostar. Apesar da maioria afirmar ler, a pesquisa sinaliza para uma maior credibilidade do texto impresso. O carro, a casa, as roupas e os livros são sinais de *status* e quanto mais rico, mais livros. Para Abreu (2001), dentro das casas dos brasileiros existe uma forte presença da escrita, mesmo quem não pode ler tem contato com material escrito.

Compactuando com a autora, não precisamos mais de pesquisas ou campanhas governamentais que divulguem a importância da leitura e que busquem estimular esse hábito, pois as pesquisas acadêmicas e as estatísticas revelam que a maioria da população afirma gostar de ler. O que se faz urgente é a difusão do acesso à educação escolar, pois, quanto mais se fica na escola, maior a importância do professor na formação do gosto pela leitura. Nesse sentido, faz-se necessário ampliar a rede de bibliotecas e difundir a ideia de que esse pode ser um espaço de leitura, e não apenas de realização de tarefas escolares, somada a diversificação dos acervos para que variadas motivações possam ser atendidas. É a isso que governos, professores, ONGs, assistentes sociais, políticos, imprensa e pesquisadores devem estar atentos (ABREU, 2001, p.37).

Segundo Darnton (2010), “o presente é sempre um momento de transição, enquanto o futuro, seja ele qual for, será digital”. Para o pesquisador, o futuro do livro será influenciado por uma ação judicial movida por um grupo de autores e editores contra o *Google*, em virtude de um projeto da empresa de digitalização de livros. Essa ação atesta que o *Google Book Search* viola os direitos autorais. Após várias negociações, um acordo foi firmado que decidirá o futuro dos livros.

A digitalização abrirá os acervos das bibliotecas para todos os leitores do mundo, mas como transformar a tecnologia em aliada das bibliotecas que possuem o papel de ofertar para

todos o saber, isto é, não apenas àqueles que podem pagar assinaturas do banco de dados digitalizado, composto de livros protegidos de direitos autorais, ou melhor, como não transformar a digitalização em mais um mecanismo de exclusão em sociedades capitalistas?

O futuro dos livros está profundamente atrelado a essa ação do *Google*, pois digitalizar acervos e vender o produto de maneira que não consigam garantir amplo acesso seria repetir erros do passado, quando as editoras exploraram o mercado de periódicos científicos, mas em uma escala muito maior, pois transformaria a internet em um instrumento de privatização de um conhecimento que pertence à esfera pública. As bibliotecas representam o bem público, ou melhor, não funcionam como empresas, embora precisem cobrir seus gastos, no sentido em que precisam de um plano de negócios.

É claro que é preciso digitalizar acervos, isso é louvável, desde que exista democratização para garantir livre acesso à nossa herança cultural. O acordo entre o *Google* e os autores e editores detentores de direitos autorais criou um empreendimento chamado *Book Rights Registry*, um registro de direitos autorais para representar os interesses dos detentores de *copyright*. O *Google* venderá acesso a um gigante banco de dados composto por livros fora de catálogo, mas ainda protegidos por direitos *copyright*, digitalizados dos acervos de bibliotecas de pesquisa. As faculdades, universidades e outras organizações poderão tornar-se assinantes comprando uma “licença institucional”. O *Google* ficará com 37% e o registro distribuirá 63% entre os detentores dos direitos. Conseqüentemente, o *Google* tornar-se-á a maior empresa livreira do mundo.

Promover o acesso à informação é ótimo, porém não podemos permitir que uma questão de política pública seja controlada por uma empresa privada, afinal o monopólio de acesso à informação não é bom para a democracia. Embora o acesso à informação tenha aumentado, se ele não for democratizado, teremos um controle maior ainda sobre indivíduos letrados e não letrados, conseqüentemente, teremos uma ampliação dos excluídos. Conforme analisou Pierre Bourdieu (1982), “o contato com os bens culturais está atrelado aos fatores econômicos de poder da classe dominante”. Em um país pobre e de renda mal distribuída como é o Brasil, a multiplicação das bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura.

Paralelamente a isso, temos em virtude da Indústria Cultural, como demonstrado, o surgimento de práticas de leitura muito diversas, mas que se encontram na escolha do chamado *best-seller*, no aparecimento de livros eletrônicos, e-books, enfim, na leitura digital. Para Muniz Sodré (1985), existe uma forte discriminação entre a literatura clássica e a literatura de massa, para isso cita como exemplo a disposição dos livros nas livrarias

organizadas à maneira norte-americana. O preconceito em relação à literatura de massa, para ele, parece não ter sentido, mas sim reconhecer que esses são gêneros distintos. Adota como sinônimos de literatura de massa os termos *best-seller* e folhetim, compreendendo a palavra *best-seller* como todo livro que contém grande sucesso de público.

Quem dita o que é clássico ou de massa são os críticos literários, as universidades, a escola, os estudantes de Letras, as editoras, as revistas da área. Sendo assim, o papel dessas vozes revela também o ponto de vista da "elite" em oposição ao "resto" que é popular, inferior e de menor valor. Ironicamente, Sodré (1985) cita como um crítico literário faria a análise de uma obra clássica e o comentário sobre um livro de massa.

A literatura de massa não tem suporte escolar ou acadêmico, sua regra é o mercado. Para o autor, quatro elementos resumem o sucesso de um *best-seller*: 1. Mítico: a presença de personagens heroicos, fortes, inabaláveis parece agradar ao grande público, que se projeta nesse poder divinal, apaziguando as agruras do dia-a-dia; 2. Atualidade informativo-jornalística: a necessidade de informar o leitor sobre algum grande fato, teoria e doutrina em uma linguagem de fácil acesso (próxima do jornal); 3. Pedagogismo: o desejo de ensinar alguma coisa; 4. Retórica culta ou consagrada: escrever como os clássicos, enredos lineares, a luta entre herói divino *versus* vilão satânico.

Geralmente essas obras adquirem grande aceitação da massa, tornando-se *best-sellers* pois possuem algumas características da fotonovela, tais como: pessoas bonitas como protagonistas, presença de dramas, romances proibidos por diferenças socioeconômicas, cenas convincentes e de amor, corpos em pose sensual, ideia de grandiosidade, como festas com muitos convidados, o fim sempre com desfecho feliz e a vitória do bem sobre o mal.

Para Sodré (1985), o precursor desse gênero em nosso país é a *Rede Globo* e seu empenho em produzir, vender internamente e até mesmo exportar tais produtos folhetinescos, as telenovelas. Relata também que a telenovela ganhou tal repercussão no Brasil devido à deficitária produção de literatura escrita de massa, pelas dificuldades da indústria nacional do livro e pelo reduzido público leitor.

Outro fator de destaque foi o chamado *boom* na década de 1970, da literatura infantil nacional, ocasionado pela Lei de Ensino de 1971, que obrigava o professor do ensino fundamental a usar quatro livros de texto anualmente, fato que fecundou e impulsionou esse tipo de produção no mercado brasileiro. O autor também enfatiza as características nacionais e o impulso quantitativo à narrativa folhetinesca, sofrido devido aos veículos audiovisuais e seu considerável avanço e poder de domínio da massa.

A despeito das características transacionais da literatura de massa (universalismo das fabulações míticas, atualidades informativo-jornalísticas e repetição de recursos consagrados noutros campos), algumas televisões nacionais obtêm uma dose razoável de originalidade na produção de seus teledramas, por chegarem a um certo equilíbrio entre a universalidade da estrutura folhetinesca e a peculiaridade cultural dos conteúdos locais acionados. (SODRÉ, 1988, p.65)

Nesse sentido, o leitor interpassivo é formado sob influência da cultura das massas, da leitura de *best-sellers* encomendados por editoras vorazes em atender o gosto de um público mediano, além do forte apelo das novelas que, em uma relação de identificação imediata, reproduz o desejo, a vontade, o sonho de uma classe média burguesa. O que verificamos nos livros de massa, nas novelas, na cultura em geral é o sucesso sendo vendido da seguinte forma: caso você se esforce, trabalhe, tenha uma bela estrutura familiar, mantenha-se magro, bonito e saudável, alcançará o sucesso.

Segundo Abreu (2006), cada época produziu um tipo de leitor. O leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial, que lia livros impressos com imagens expositivas e fixas. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até o século XIX. Já o leitor do mundo em movimento, dinâmico, do mundo híbrido e do aparecimento dos grandes centros urbanos, nasce com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa a era industrial até a revolução eletrônica, com o apogeu da TV. Finalmente, o leitor que surge na virtualidade, portanto, é multimodal. Sobre isso, analisa Bellei (2002):

Trata-se da mudança da página para a tela que, alterando as formas de fluxo e recepção do conhecimento, coloca em xeque valores perenes da civilização ocidental, como a capacidade humana para produzir e absorver e produzir discursos complexos. A possibilidade de formação do indivíduo e de uma ética individual e a capacidade de entendimento histórico. (BELLEI, 2002, p.19)

As tecnologias da informação instauram uma nova fase da história da escrita e da leitura. Com a crescente popularização da internet, novas configurações sociais se estabelecem, alterando os antigos conceitos sociais. Não é apenas uma mudança do papel impresso para a tela, mas de como essas mudanças influenciam no processo de leitura e no perfil do leitor por meio das técnicas inéditas de escrita e de leitura, propondo novos pensamentos e novas atitudes.

O desafio de ensinar literatura na escola, é claro, impõe-se, pois o gosto dos jovens não é respeitado pela escola, em virtude das escolhas realizadas pelos docentes, que, no Ensino Médio, estão engessadas em vista de alguns concursos vestibulares. A palavra escrita sempre foi vista como a principal linguagem a ser estudada, mas a comunicação humana sempre foi multimodal. O foco da escola é a palavra escrita, porém, fora dela, os alunos se

deparam com um complexo mundo comunicacional, em que TV e internet apresentam a palavra escrita em constante e complexa relação com imagens, sons, movimentos e gestos.

Nesse novo contexto, a palavra escrita deixou de ser necessariamente protagonista na comunicação humana, outras modalidades semióticas, especialmente, a visual estão mais presentes. A noção do multiletramento surgiu em 1996, como o *New London Group*, um grupo de acadêmicos dos EUA, Reino Unido e Austrália que se reuniu em New London – EUA, para discutir novas propostas pedagógicas para o ensino da alfabetização e do letramento.

O multiletramento é multicultural (diversidade de culturas em um mundo globalizado) e multimodal (diversidade de textos). Por isso, surge um novo *ethos* em que o valor não está no que é raro, mas sim na circulação. A distribuição importa mais que a autoria, que não tem a menor importância, pois a informação é de todos e é livre. Com uma quantidade cada vez mais extensa de informações e novas produções compartilhadas o tempo todo, com linguagens que se misturam e formam novos significados, essencialmente no contexto virtual, faz-se necessário reconhecer a importância de desenvolver a competência informacional e midiática para dominar os novos modos de ler.

As linguagens são híbridas e a hipermídia abriga uma mistura de linguagens. Para Charles Peirce (*apud* SANTAELLA, 2001) existem três categorias universais presentes em todos os fenômenos do pensamento. A primeira categoria são as ideias de causas aleatórias, indeterminadas e espontâneas; a segunda categoria, ideias divergentes que geram ações e reações; por fim, a terceira categoria, em que as ideias surgem por generalidade, continuidade e representação. O signo é a representação da terceira categoria, ele pode ser classificado em: icônico (representam as formas abstratas, os sentimentos), indicial (indica a imagem do objeto) e simbólico (a verbalização).

Na perspectiva multimodal, a definição de texto como algo estável é desconstruída, já que esse conceito resulta de uma era em que havia a predominância do escrito e do livro como suporte. Há assim um interesse no modo como a produção dos sentidos sofre a influência da convergência entre os meios. Segundo Rojo (2009):

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p.106)

Com o advento da era digital, amplia-se o conceito de leitura, a maneira de ler e o tipo de leitor. Ler não é apenas decodificar símbolos, mas a leitura está para algo maior que exige a concepção de mundo, ou seja, é ser capaz de compreender o que nos chega pela leitura, analisando e posicionando-se frente à manipulação da mídia, à doutrinação das religiões e ao estado de inércia em que a grande maioria se encontra.

O leitor é ativo, porém seu horizonte de expectativas bem como seu repertório é fator primordial para a recepção da obra, conforme Jauss (1994). Discutir a formação do leitor, nesse sentido, parece ser pensar a grande influência que o meio digital possui na contemporaneidade, pois não lemos só textos impressos, mas também virtuais.

Dito isso, como formar leitores no século XXI? Quais são os espaços para a formação desses leitores e em que suportes ocorre a leitura? Como estimular a leitura literária nos jovens do Ensino Médio, mediante tantos outros atrativos tecnológicos? Utilizar a internet como instrumento no processo educativo amplia a comunicação entre aluno e professor. É preciso considerar além do suporte impresso – o livro – também o suporte eletrônico

Professores, escola e alunos podem se aproximar pelo ambiente hipertextual para formar esse novo leitor. Tela e livro não concorrem, mas se coadunam. Afinal os desfavorecidos não tiveram acesso ao capital cultural que a escola exige. Observamos que são culturas diferentes e isso é também a imposição do domínio de uma classe sobre a outra, como claramente analisou Bourdieu (1982).

Para o autor, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transformação de capitais de uma geração para a outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural, e esse, segundo o autor, está relacionado com o desempenho dos alunos na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e qualidade do conhecimento que trazem de casa, além das várias “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Os estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado. Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato de que a frustração com o fracasso escolar leva os alunos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se autoalimenta.

Conclui Bourdieu que, se a escola deixasse de esperar essa bagagem cultural vinda de casa e partisse do zero, talvez a educação fosse transformadora. Essa visão pessimista da escola, enquanto reprodutora das desigualdades, talvez pudesse ser redimensionada se a escola “compensasse” essa desvantagem inicial oferecendo aos alunos pobres a capacidade de

desfrutar os bens da cultura erudita. Afinal a escola não consegue transformar a sociedade, mas ela pode ter um papel social diferente, rompendo com a circularidade da reprodução.

O sucesso dos alunos não depende somente da distribuição desigual dos capitais culturais e econômicos entre as classes, pois, se assim o fosse, todos os alunos das classes dominantes teriam sucesso em sua trajetória escolar. Conforme sabemos por pesquisas e resultados de exames, nem sempre isso acontece. Embora saibamos que alunos com sucesso, em sua grande maioria, possuem capital cultural mais elevado, as escolhas curriculares, as estratégias de ensino e a avaliação são fatores primordiais para o sucesso escolar.

Sobre a escola de hoje, afirma Rojo (2009):

A escola de hoje é um espaço onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p.107)

Ainda para a autora, a escola tem como objetivo proporcionar ao aluno a participação de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de modo ético, crítico e democrático; ampliar as práticas de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita – as cores, as imagens, os sons, o design que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm transformado o letramento tradicional (letra-livro) – em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

2.9 Como viabilizar a eficácia da leitura

Para ensinar o aluno a ler, em primeiro lugar, faz-se urgente que o professor conheça seu aluno, isto é, tenha consciência sobre o perfil do adolescente, no nosso caso, uma vez que estamos a tratar dessa faixa etária, e sobre o componente afetivo da relação professor e aluno. Em segundo lugar, é importante conhecermos as práticas eficientes de literatura investigadas nesta pesquisa, afinal são práticas que apresentam “bons desempenhos” em modelos de avaliações externas, como o ENEM.

Para caracterizar o perfil do aluno do Ensino Médio, temos como eixo norteador os estudos de Jean Piaget (1976), Vygotsky (1989) e Henri Wallon (1989), além da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. De acordo com a lei 5.692/71, o Ensino Médio envolve jovens a partir

de 14 anos. Desse modo, escolhemos chamar de adolescente os estudantes que tenham entre 14 e 17 anos e que estejam cursando o Ensino Médio. Obviamente, sabemos que existe uma disparidade entre a idade e o nível de escolaridade nesse nível de ensino, por isso não se trata de uma categoria muito rígida.

Na perspectiva de Piaget (1976), o desenvolvimento humano organiza-se em quatro etapas: 1. Inteligência motora (0 -2 anos); 2. Período pré-operatório (2 a 7 anos); 3. Período operatório concreto (7 a 11 anos); 4. Período operatório formal, o qual interessa-nos em virtude do recorte da pesquisa.

A quarta etapa, período entre 14 e 17 anos chamado “operatório formal”, tem como característica essencial a distinção entre o real e o possível. O adolescente torna-se capaz de raciocinar logicamente, mesmo se o conteúdo de seu raciocínio seja falso. Logo surge a determinação da realidade tendo como base o caráter hipotético-dedutivo, representando a última aquisição mental quando o adolescente se liberta do concreto. Assim o jovem obtém a capacidade de pensar abstratamente e de compreender o conceito de probabilidade. O aparecimento da reversibilidade e sua explicação mediante inversão ou negação é comparada à reciprocidade de relações.

Muitos estudos são apresentados sobre a importância do afeto na relação professor e aluno. Segundo Vygotsky (1989, p. 78), “a afetividade deve ser vista como um processo gradual construído na relação professor e aluno que colaborará para a aprendizagem”. Desse modo, o autor definiu o pensamento cognitivo como sendo organizado em dois níveis: o real e o potencial. O primeiro, é o que já sabemos fazer; o segundo, é o que aprenderemos.

Para Henri Wallon (1989), sem o afeto não existe desenvolvimento cognitivo, sendo assim, é por meio das emoções que aprendemos, a partir do que já sabemos. Na visão de Wallon sobre a relação do professor com o aluno, esses estágios acrescentam a afetividade. Para Wallon, os estágios são: 1. Impulso emocional (0 a 01 ano); 2. Sensório-motor (1 a 3 anos); 3. Personalismo (3 a 6 anos); 4. Categorical (6 a 11 anos); 5. Quinto estágio, a partir dos 11 anos, que nos interessa, em virtude do recorte da pesquisa.

É a partir desse estágio que existe a exploração de si mesmo na busca de uma identidade autônoma, mediante atividade de confronto, autoafirmação e questionamentos. Nesse estágio, o recurso principal de aprendizagem, do ponto de vista afetivo, volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos e valores próprios.

À primeira vista, a adolescência se mostra como uma fase vinculada à idade (fala-se hoje de uma adolescência que pode durar até os 25 anos de idade), portanto se refere à

biologia, ao estado e à capacidade do corpo. O desenvolvimento do adolescente, porém, não se esgota nas diversas e importantes mudanças que acontecem no âmbito biológico e fisiológico, essa fase também comporta outras alterações.

Stanley Hall (1904) afirma que o período da adolescência é uma época de tempestade e de tormenta devido à oscilação entre tendências contraditórias: energia, exaltação, superatividade, indiferença, letargia e desprezo. Uma alegria exuberante, uma euforia cede lugar à depressão e à melancolia. O egoísmo, a vaidade e a presunção são marcas desse momento. A partir dos estudos de Erick Erikson (1972), que utilizou as propostas da Psicanálise e da Antropologia Cultural, o autor em questão propõe a Teoria do Estabelecimento da Identidade do Ego, na qual sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do indivíduo. Para o autor, a adolescência é um momento de crise, mas em que novos conhecimentos e o amadurecimento são as marcas responsáveis do momento. As chamadas gerações X, Y e Z possuem traços bastante idiossincráticos quanto a essa fase de desenvolvimento humano a que nos referimos.

A Geração X surgiu entre 1960 e 1980. Esses jovens têm hoje entre 33 e 53 anos. Eles foram filhos de pais divorciados, ausentes e estressados. Essa geração passou pela fase hippie, teve ideais, esqueceu-se dos problemas que lhes foram empregados e foi fazer carreira no mercado. Eles viram surgir o computador, a internet, o celular, a impressora e o e-mail. Os filhos eram educados pela televisão, pois os pais trabalhavam muito. Essa geração deixou de acreditar nos mais velhos como únicas fontes de informação. Além disso, buscou o equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho, o que levou também a uma certa desilusão quanto aos valores vigentes. A Geração X não gosta de ser gerenciada nos mínimos detalhes, nem gosta de ser monitorada. Por outro lado, os membros dessa geração gostam de saber de todo o processo, isto é, como será feito, logo valorizam trabalhos em equipe, cooperação e comprometimento.

Entre 1980 e 1995, surge a chamada Geração Y, cujos membros hoje possuem entre 18 e 33 anos de idade. Essa geração cresceu junto do avanço tecnológico e com a prosperidade econômica: TV a cabo, videogames e computadores. Os pais ofereceram muitas facilidades para os filhos, uma vez que eles (os pais) não as tiveram. Esses jovens são multitarefas, podendo ao mesmo tempo trabalhar em mais de um projeto, responder e-mail, acompanhar as notícias por meio de sites, conversar com os colegas de trabalho, conversar com os amigos on-line, ouvir música e dar atenção às redes sociais. Essa geração foi acostumada a conseguir o que quer, eles não se sujeitam às tarefas subalternas de início de carreira e por isso lutam por salários ambiciosos desde cedo. É a primeira geração

globalizada, sempre estão conectados, gostam de informações fáceis e imediatas, digitam ao invés de escrever, preferem e-mails às cartas, vivem em redes de relacionamentos virtuais, compartilham dados, fotos, hábitos, desejam instruções específicas para realizar tarefas, além disso, apreciam retorno daquilo que realizam, nesse sentido, o agir caracteriza essa geração.

A partir de 1995, surge a chamada Geração Z, jovens com até 18 anos, a chamada Geração *Zapping* ou “nativos digitais”. Eles nasceram com videogames e um mundo virtual paralelo. Compartilham arquivos, com os *smartphones*, *tablets* e principalmente estando sempre conectadas e ligadas ao que acontece em tempo real. Informação não lhes falta, estão um passo à frente dos mais velhos, concentrados em se adaptar aos novos tempos. Quanto à carreira e aos estudos, não acreditam em fazer uma só coisa para o resto da vida ou passar sua vida inteira em uma só empresa. Gostam de trabalhar em equipes abertas e honestas, são desapegados de fronteiras geográficas, muito ansiosos e fechados em seus mundos, logo são egocêntricos. Além de terem uma necessidade extrema de interação e exposição de opinião, essa geração trabalha para viver e não vive para trabalhar.

Desse modo, realizar pesquisa com adolescentes não é tarefa fácil, afinal, sendo uma etapa importante entre a infância e a idade adulta, avolumam questões comportamentais complexas. No entanto, conhecendo um pouco sobre o período da adolescência, orienta-se melhor as escolhas dos textos e das obras literárias que serão ofertadas pelos professores a seus alunos no Ensino Médio. Como nosso objetivo é analisar de que modo a literatura tem sido ensinada nas duas “melhores escolas”, pública e privada, no estado do Paraná, de acordo com seus respectivos desempenhos no ENEM de 2015, justifica-se a necessidade de compreender o perfil do aluno entrevistado, do ponto-de-vista teórico e, portanto ideal, como suporte para a compreensão do perfil real do aluno entrevistado. Uma das grandes reclamações dos professores é a de que “parece que estão dando aulas para a parede”. Conforme vimos, a Geração Z tem mesmo a distração como característica de comportamento, o desafio é aproximar a linguagem formal da virtual. Visto que eles são nativos digitais, isso será um dos ofícios desse “novo” professor.

2.10 Onde ficam os exames nacionais?

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano de 1998. Esse sistema de avaliação tem como objetivo medir os resultados da educação básica em termos de construção das capacidades e competências dos

alunos. Segundo o governo, os dados aferidos com o exame servem para orientar políticas públicas educacionais.

O ENEM não é obrigatório, porém, a cada ano, tem atraído um número maior de interessados, pois algumas universidades, públicas e privadas, estão a utilizar os resultados do exame dentro de seus sistemas de seleção. Nesse sentido, a prova deixa de ter como objetivo apenas medir os resultados da educação básica, para também selecionar alunos da educação básica ao ingresso ensino superior.

Segundo Rojo (2009), o ENEM apresenta uma concepção discursiva de leitura:

Na medida em que incorporam os descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e as capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA) mas também a sua situação de produção. Por exemplo, exigem “estabelecer relações entre eles (os diferentes textos), seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores’ (ENEM) ou ‘reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido’ (descritores do SAEB). (ROJO, 2009, p.31)

A capacidade de leitura é difícil avaliar no ENEM, pois, segundo a autora, seus indicadores se baseiam em atividades de linguagem complexas, e os exames exigem a proficiência em leitura tanto na prova de redação, que tem como base a ampliação de repertório na leitura intertextual e interdiscursiva de diversos textos e fragmentos em gêneros variados, como na parte das questões objetivas, que exigem capacidades de leitura por vezes sofisticadas, em gêneros e linguagens diversas.

Do aluno é solicitado interpretar gráficos, textos, mapas e informações em diversas linguagens. Além disso, ele deve saber argumentar, solucionar problemas do cotidiano e práticos, elaborar propostas de intervir na realidade e apresentar ideias bem estruturadas. A avaliação do ENEM é uma prova variada e significativa. Sabemos, infelizmente, que o mercado de trabalho não espera mais um trabalhador que conheça o conteúdo criticamente, pois esse novo trabalhador precisa apresentar habilidades e competências múltiplas para que possa desempenhar um bom papel dentro da empresa em que atua. O exame, portanto, está dentro de uma realidade de vida e de mercado, pois prepara para o trabalho e para o tipo de cidadão que o mundo de hoje parece precisar.

A escola básica não ensina da forma como o ENEM espera, em virtude de seu modelo de avaliação. Sobre isso, Rojo (2009) afirma:

A escola tanto pública quanto privada ensina mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos. (ROJO, 2009, p.33)

Nos últimos vinte anos, as mulheres de classes C ou D e negros tiveram maior acesso à educação escolar. Verificamos pelas pesquisas que o brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair, só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia. Além disso, somos 84% de leitores no país e lemos livros religiosos, autoajuda e *best-sellers*. Evidentemente, os 26% de leitores que conseguem ler textos mais complexos com compreensão não animarão quem se interessa por letramento literário, mas animam o mercado editorial, que reproduz o gosto do brasileiro e ganha dinheiro com isso.

Nesse sentido, algumas práticas de resistências têm surgido no cotidiano e na cultura local que merecem certa atenção. Segundo Rojo (2009, p.106), parece já não bastar mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, em movimento, música, fala) que o cercam, intercalam ou impregnam esses textos multissemióticos, extrapolam seus limites dos ambientes digitais e invadem também os impressos (jornais, revistas e livros didáticos).

A escola de hoje é um espaço onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. O objetivo hoje da escola é que os alunos possam sentir-se integrantes das práticas sociais e que utilizem com proficiência a leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de forma ética, crítica e democrática. É preciso, assim, ampliar as práticas de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita: compactuando com Rojo (2009), as cores, as imagens, os sons, o design que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm modificado o letramento impresso (letra e livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta de letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

A relevância do ENEM no cotidiano escolar tem substituído a do vestibular, em algumas instituições do país. Dessa forma, é importante observar de que modo essa grande avaliação se apresenta aos alunos. Na rede pública, a média geral da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Redação é sempre menor do que na rede privada. Como organizar tais letramentos na escola passa pelo que os documentos oficiais norteiam, sobretudo, na concepção de como avaliar tais práticas, como os moldes da avaliação do

ENEM. Além disso, envolve políticas públicas, materiais didáticos, programas escolares, metodologias docentes, formação docente, cultura da biblioteca, repensar o sistema avaliativo, enfim, todos os agentes envolvidos na cultura de criar e pensar letramentos múltiplos que façam sentido para esse jovem do século XXI.

3 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ENSINO DE LITERATURA NO PARANÁ: OS CASOS DAS ESCOLAS CURITIBANA E CASCAVELENSE

No capítulo 3, objetivamos conhecer o contexto das escolas pesquisadas bem como o contexto das práticas investigadas. Além disso, interessou-nos o perfil docente: quem é esse professor? Qual é sua história? Por que esse sujeito se tornou professor de literatura? Buscamos também compreender o perfil do adolescente pesquisado: quem é ele? O que ele gosta de ler? De que modo ele lê? A importância do afeto na relação de aprendizagem foi um dos parâmetros pelos quais nos orientamos para embasar nosso olhar sobre os dados coletados de nossos sujeitos de pesquisa. Somando-se a esse, o lugar que o ENEM tem ocupado no cotidiano escolar e a compreensão do objetivo, da concepção de leitura presente em tal avaliação foram etapas essenciais para alcançarmos resultados mais afinados das “práticas eficientes” do ensino de literatura no Ensino Médio paranaense.

3.1 Modelo A (MA) – o caso da escola curitibana

3.1.1 Contexto escolar

A escola Curitibana se apresenta como um “modelo eficiente” de prática de leitura e ensino de literatura, não apenas por possuir bom desempenho em avaliações externas, como é o caso da prova do ENEM, mas sobretudo porque o discente é estimulado a trabalhar e a participar da construção dos sentidos dos textos, sendo assim, ele se torna corresponsável pela troca de saberes no momento das práticas. O contexto escolar contribui para e facilita o trabalho do professor por meio da organização do espaço e do respeito de todos os envolvidos no processo educativo ao desempenharem suas funções, desde a telefonista até a direção geral.

Escolhemos abordar o contexto escolar a partir de três itens: a) história da instituição; b) objetivo da escola e abordagem pedagógica; c) dados administrativos. O Modelo A (MA) foi criado em 1959 e está subordinado à Diretoria de Ensino da Polícia Militar do Paraná. Em 1960, teve seu primeiro ano letivo. No início, a escola surgiu para atender somente aos policiais militares e seus dependentes; com o tempo, sofreu adaptações e passou a atender também a comunidade civil. Em 1970, o colégio acolheu também meninas. Somente em 1977 é que funcionou como escola de 1º e 2º graus. O MA tem a finalidade de administrar o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio. Essa abertura possibilitou ao jovem cidadão

conhecer a filosofia militar e muitos dos jovens que no colégio estudam terminam por ingressar na carreira de policial militar ou de bombeiro militar.

O MA possui uma biblioteca com 13.000 títulos, enciclopédias em CD-ROM, 2 laboratórios de informática com alta tecnologia, aulas extracurriculares de ginástica, musculação, de natação, aprendizado e participação efetiva em solenidades cívicas e militares que proporcionam o desenvolvimento do amor à pátria. O MA está assim comprometido com a comunidade militar e civil.

Em tal modelo escolar, o professor pode parecer ter certa autonomia em suas aulas, o que revelaria que tal modelo é excelente para trabalhar, pois possui ordem e organização. Porém, isso também pode ser uma convenção estabelecida na relação professor-aluno de que o silêncio e a ordem são exigidos naquele ambiente. Consequentemente, o medo e a falta de liberdade de expressão também estão presentes nesse modelo, isso pode formar sujeitos autoritários ou donos da verdade e violentos com a natureza do outro.

Quanto aos objetivos da escola e sua abordagem pedagógica, a escola deseja instituir um sistema de vida escolar em que haja interação e participação democrática de todos os seus componentes; efetivar a ação educacional, valorizando a ética, a hierarquia e a disciplina na formação de atitudes, a solidariedade e o sentido de liberdade com responsabilidade; propiciar outras habilidades profissionais e/ou habilitações básicas que vierem a ser autorizadas pelos órgãos competentes ou decorrentes de propostas fundamentadas e feitas pelas entidades competentes, ou pela própria direção da escola, ou ainda por orientação de ordem superior, conforme anexo A, p.154.

Como proposta pedagógica, o MA objetiva ensinar para construir sentidos e produzir significados, relacionando a teoria com a prática para reconhecer a importância de aplicá-los na vida real. A contextualização, no MA, é feita por meio da disciplina, da honra e da hierarquia, valores fundamentais para a escola e que devem ser vividos, estimulados e mantidos por todos, de forma que seus alunos possam viver e compreender esses valores, pois são interdisciplinares e podem ser exercitados em suas vidas. A pedagogia é tradicional, com concepção sociointeracionista, o que vem ao encontro da filosofia da instituição.

Na visão da escola, o colégio tem como foco integrar o aluno à sociedade, demonstrando a ele norma de conduta, de boa educação e disciplina de direitos e deveres, imprescindíveis à vida comunitária, fiel à identidade social de cunho moral da instituição, que facilitará sua adaptação na sociedade. Sendo assim, o aluno levará os ensinamentos para a vida real. Com a participação do aluno, dos pais e da escola, o colégio proporciona desenvolvimento intelectual ao educando por meio de aulas, exposições, momentos culturais,

visitas monitoradas, palestras e outros. O aluno é “adaptado” à sociedade aos moldes deles, porém sua liberdade de expressão pode estar sendo também tolhida, afinal, quando temos que nos adaptar ao modelo do outro sem falarmos como é o nosso modo de ser, sobre nossas histórias, nossas memórias perdemos nossa individualidade.

Quanto aos dados administrativos, o MA possui um regimento interno bastante detalhado sobre as normas escolares (ANEXO A, p.154). Assim o critério, o uso de categorias e a organização são metas seguidas por tal modelo escolar. O colégio conta com a presença de um diretor geral, um diretor auxiliar e diretores de turno. Além disso, a equipe pedagógica conta com a presença de supervisor escolar, pedagogos, orientador educacional e psicólogo. MA tem laboratório, biblioteca, centro odontológico, APM (Associação de Pais e Mestres) e Clube de Mães e Amigas. A APM solicita uma contribuição voluntária de cada aluno, no valor de R\$200,00 (duzentos reais) por ano e o Clube de Mães e Amigas auxilia na confecção de uniformes para alunos carentes, uma vez que o aluno não pode assistir às aulas sem estar uniformizado. Existe também uma premiação ao aluno com melhor rendimento, que ganha uma medalha de Honra ao Mérito. Toda a escola possui muita organização e hierarquia nas funções e papéis em que cada profissional atua.

Quanto ao ingresso em MA, existe abertura de um Edital de Teste Seletivo, em que a prova é organizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e aplicada aos candidatos. A prova é composta por 35 questões (7 de língua portuguesa, 3 de linguagem corporal, 10 de matemática, 5 de história, 5 de geografia e 5 de ciências), além de uma produção de texto. O candidato tem 3 horas para realizar o exame. As vagas são abertas para o 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do Ensino Médio; 60% das vagas são reservadas para filhos de policiais militares ou bombeiros militares e 40% para os demais. Após o teste seletivo, caso o candidato consiga sua vaga, ele deve adquirir seu kit de aluno (manual do aluno, caneta, horário e pasta ou mochila da escola) no valor de R\$80,00 (oitenta reais).

3.1.2 Contexto das práticas de leitura e do ensino de literatura no MA

O espaço físico do MA é extremamente limpo e organizado, mesmo sendo um colégio estadual, o que talvez nos levaria a pensar no oposto, visto que as “verbas destinadas à educação são sempre tão precárias”. As salas têm no máximo 40 alunos, o que contribui para o bom encaminhamento das aulas e para o clima entre todos. As aulas são organizadas da seguinte forma: um professor para Literatura e outro para Análise Linguística e Produção de Texto. Em conversa com o Professor 1 (professor do MA, doravante P1), esse nos revelou que

lutou muito junto ao Núcleo de Educação para conseguir que dois profissionais se dividissem para ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio.

No que diz respeito à receptividade, verificamos uma necessidade de ajudar e instruir do melhor modo. Todos, desde o porteiro, a passar por recepcionista, secretaria, pedagoga, coordenadora até o diretor, sempre cordiais e com muito orgulho de receber alguém de “fora” do contexto escolar deles. Já com relação aos professores de maneira geral, aparentemente mantinham seu ritmo normal de trabalho, exceto quando estivemos presentes na sala dos professores. Os docentes ficaram curiosos e realizaram perguntas, com certo incômodo do tipo: “está pesquisando sobre saídas para a situação da educação”? Outros apresentaram posturas de descaso por demonstrarem incômodo por estarmos em seu ambiente escolar. A ironia revelada pela voz do professor indica que “nem tudo é o que parece ser”, afinal tudo que é “sólido se desmancha no ar”. A ironia, o medo e o sentimento de incredulidade revelam professores cansados e desconfiados de tudo e de todos.

É válido ressaltar que, no espaço físico do colégio, havia cartazes fixados à parede, com informações sobre diferentes vestibulares do país, o que vislumbra uma preocupação constante com os resultados em avaliações externas. Além disso, observamos o interesse em conscientizar os alunos quanto à reciclagem do lixo, vislumbrada por conta das lixeiras destinadas ao depósito específico de cada resíduo.

Quanto ao professor P1 (professor de MA), esse iniciou a aula realizando o encadeamento de práticas anteriores, em seguida, informando avisos de ordem burocrática. No dia em que realizamos a observação da prática de P1, o conteúdo era um seminário sobre os heterônimos de Fernando Pessoa. Desse modo, P1 organizou a sala em equipes (previamente divididas) para expor os argumentos levantados pelos alunos no momento de suas pesquisas. Cada equipe ia até a frente da sala e explicava o conteúdo. Nesse momento, os outros alunos demonstravam muito interesse, silêncio e respeito pelos colegas. P1 realizava uma síntese dos argumentos dos alunos no computador (da escola) e projetava no *datashow* (equipamento presente em todas as salas da escola). Os alunos realizavam perguntas sobre cada heterônimo estudado.

P1 demonstrou segurança e domínio de conteúdo, bem como adequação de exemplos e explicação. Utilizava a linguagem com uso da norma padrão, adequação da voz e boa dicção. Quando os alunos realizavam perguntas, P1 respondia com muita serenidade, segurança, atenção e bom humor. Quanto à utilização do quadro de giz, sua organização e o bom aproveitamento com certeza acarretarão na organização dos cadernos de seus alunos, além do ótimo domínio dos recursos tecnológicos, como computador (o jovem aprecia o professor que

é dinâmico e estimula a prática com outros recursos). Por fim, a prática foi adequada ao nível de escolaridade dos alunos, logo atendeu às necessidades desses. P1 propiciou a participação dos alunos e os corrigiu (quando necessário) com relação ao timbre de voz, à postura e à seriedade quando estavam explicando o conteúdo dos seminários. Já na segunda etapa da prática, o professor entregou um material com textos do autor. As poesias foram lidas e comentadas por todos.

Quanto aos alunos, existiu grande interesse por parte dos mesmos. Eles prestaram muita atenção na explicação, no transcorrer da prática respondiam às questões solicitadas e elaboravam perguntas. A relação afetiva conquistada por P1 com seus alunos é facilmente constatada, pois brincavam uns com os outros, abraçavam-se e tratavam-se bem. Quanto ao todo da clientela atendida, constatamos, claramente, alunos bem nutridos, bem vestidos com seus uniformes e limpos, que demonstravam morar na localidade da escola, pois a grande maioria ia embora a pé e os que não iam dessa forma, os pais ou vans escolares buscavam-nos.

De maneira geral, a atmosfera da aula era calma. P1 demonstrou domínio de conteúdo e organização, além de uma relação bastante afetiva com seus alunos, o que contribuiu para a participação desses. A afetividade entre professor e aluno, a organização docente, o domínio do conteúdo, dos recursos tecnológicos utilizados, a estrutura escolar, a nutrição dos alunos, o cuidado da família com seus filhos foram fatores de sucesso para um modelo de prática eficiente. Verificamos que a abordagem dos alunos foi excelente e a organização de P1 também. Dessa forma, consideramos eficaz o saldo do seminário, isso porque os alunos de fato trabalharam para compreender o conteúdo estudado, e P1 mediu e organizou a aula.

Existe, em síntese, um *contexto interno* da aprendizagem que envolve questões como história de vida e de leitura do professor envolvido, organização desse profissional, domínio do conteúdo, dos recursos tecnológicos, a estrutura escolar limpa, organizada e preocupada com bons resultados em avaliações, interesse em aprender do aluno. Além desse, há um *contexto externo*, que envolve a nutrição desses alunos, o cuidado e a preocupação da família, políticas públicas de real incentivo e investimento nas estruturas escolares e nos profissionais que nela atuam. Com base no que observamos, quando os dois contextos se encontram, a prática do professor é um sucesso, se o afeto estiver também presente em tal ambiente.

3.1.3 O professor 1 (P1)

O professor 1 (P1) é licenciado em Letras desde 1998. Ele apresentou sua formação em escola pública e graduou-se na PUC-PR. Além disso, possui três especializações: Literatura Brasileira e História Nacional (UTFPR), História Brasileira (ESPÍRITA) e Inclusão (ICEET).

Uma das exigências feitas pelo estado do Paraná é a de que o professor realize sua progressão à medida que apresenta titulações. Sendo assim, recebe maiores benefícios o professor que apresenta cursos oferecidos pela SEED (Secretaria de Educação) e especializações. No Estado, embora o professor que possui mestrado e doutorado não seja bonificado de forma diferenciada em seu contracheque, observamos uma tímida tentativa de incentivar a formação continuada.

Apresentaremos as respostas e as nossas considerações da primeira categoria, *Perfil Docente*. Conforme vimos, levantaremos dados sobre como a formação e o perfil desse professor afeta o universo de sua aula. Quanto às práticas culturais realizadas pelo docente, esse afirmou “apreciar a dança de salão, frequentar o cinema, com preferência ao gênero drama, ir pouco ao teatro, sair com os amigos sempre que possível, ler livros e acessar pouco redes sociais”. Quanto aos hábitos sociais de leitura, o professor afirmou existir mais de 200 livros, em sua casa, de diferentes temáticas: “técnicos e teóricos, romances, contos, poesia, infanto-juvenis, didáticos, religiosos, artes plásticas, fotografia e livros de consulta”. Além disso, o docente relatou “nunca se recordar dos pais lendo” (ambos com ensino fundamental).

Quanto às escolhas dos livros, afirmou gostar de “romance, novela, conto, crônica, poesia”, além disso, gosta de ler “jornal, revista e livro didático”. Relatou também que o acesso aos livros é feito na biblioteca ou pela compra dos exemplares. Quando questionado sobre o momento em que lê livros de literatura, a resposta foi “sempre, pois leio em qualquer lugar”. Para ele, *Esau e Jacó* foi o livro de que mais gostou e o professor justificou afirmando sobre a “genialidade” de Machado. Ao ser indagado sobre o fato de falar sobre os livros que lê com seus amigos e se realiza algum tipo de sugestão de leitura, o professor disse “sempre”, mas sugere “dependendo da pessoa”. O docente não lê livro em mídias digitais. Salienta que “o livro físico deixa marcas que a internet não permite”. Além do que “faz muitas anotações”.

Consideramos importante observar que o professor apresenta diversidade nos hábitos culturais, porém relata ir pouco ao teatro e sair com os amigos sempre que possível. Se considerarmos o fato de que os salários são, na maioria, baixos, constatamos que o acesso aos meios culturais nem sempre é possível do ponto de vista financeiro. Além disso, cargas

horárias elevadas não propiciam uma vida social diversificada. Logo temos um perfil que considera importante diferentes práticas culturais, mas que, devido à falta de dinheiro ou ao excesso de trabalho, participa de modo restrito dessas.

O professor de literatura tem como objetivo trabalhar com arte e atuar como um mediador de leituras que enriquecem suas aulas com outros saberes advindos também de suas práticas culturais. Assim sendo, quanto maior for sua cultura, mais atraente será o conteúdo de suas práticas, conforme p.80. P1 se diz leitor, a quantidade de títulos e a diversidade de gêneros chama atenção bem como a presença de livros de artes e de fotografia, o que revela interesse por outras artes. Os pais não foram modelos de leitores, uma vez que ele nunca os viu lendo. Se acreditássemos que apenas a influência da família é a responsável na formação de leitores, verificaríamos que nem sempre isso é uma verdade, segundo cap.2, a leitura é um processo adquirido através de diferentes instâncias. Além disso, afirma estar sempre lendo, especialmente gostar de Machado por considerá-lo genial, e falar de livros com algumas pessoas, ou seja, aquelas que gostam de ler. Além de sua autoafirmação enquanto leitor, mesmo sem ter tido exemplos em seu lar, e de sua apreciação de modo particular a Machado de Assis, P1 não gosta de ler em mídias digitais, pois o contato com os livros “deixa marcas”. Isso revela uma valorização do material impresso em detrimento aos outros modelos de leitura, a sacralização do livro impresso é um dos fatores de impedimento de práticas mais abertas, plurais e libertárias na escola do século XXI.

A segunda categoria de análise, *Professor de Literatura: sua história de leitura*, envolveu questões sobre a representação da leitura e sobre a história de leitura desse sujeito. O professor de literatura, antes de tudo, é um leitor de textos e de obras, mas acaba que também lê o mundo que o cerca, por isso a importância de compreender como esse docente se vê enquanto leitor. Segundo P1, “a leitura é sempre muito importante no mundo atual, pois ela é a principal fonte de informação e criticidade”. Observa-se, no discurso docente, a consciência de que a leitura não é a única fonte de informação e criticidade, embora seja a principal. Como sabemos, a televisão, as redes sociais, os amigos, a família e tantas outras instâncias informam tanto quanto a leitura de livros, conforme capítulo 2.

Quando indagado sobre o prazer que os livros proporcionam, surpreendentemente, P1 disse que “ler para mim é muito prazeroso, porque deixei de ler por obrigação. Leio para estar em outros mundos”. Afirmamos nos surpreender, pois as leituras exigidas na escola nem sempre são prazerosas para todos; muitas vezes, somos obrigados a levar em nossas aulas certos tipos de textos e/ou obras em virtude de alguns programas vestibulares. Desse modo, a ausência de repertórios nem sempre nos permite grande prazer com as obras solicitadas, assim

P1 também lê por obrigação quando está na escola, caso contrário, pensaríamos que ela não lê as obras solicitadas de seus alunos, uma vez que afirmou que a leitura dos clássicos não é processo de escolarização fácil, conforme discutimos sob a perspectiva de Jauss (1967).

Na pergunta seguinte, questionamos se o docente se considera leitor e se conhece alguém que julgue sê-lo bom. P1 afirmou ser leitor, pois vai além das linhas, concordando ou discordando dos autores. Além disso, segundo P1, a leitura é uma relação dialética que valida o diálogo, a postura do afeto e do respeito ao próximo. O docente pode não ter tido como modelo de leitor a família, mas os amigos e alguns alunos cumpriram essa função, o fato de dialogarem com os autores, com as obras, serem curiosos e relacionarem tudo com o mundo em que vivem foram apontados como os motivos que caracterizam o que seria um bom leitor, para o professor. Desse modo, para formarmos leitores em nossas aulas, faz-se necessário dialogar, relacionar e estabelecer a curiosidade do universo adolescente, conforme Piaget (1976) e Wallon (1989), página 85.

Passemos à terceira categoria, *Ensino de Literatura: objetivo e concepção*, na qual investigamos como o professor se relaciona com sua profissão. A primeira pergunta, “em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Médio?”, teve como resposta: “Acredito que ensinar literatura é ensinar o aluno a fazer relações entre o que lê e o mundo fora do livro, como a História, a Psicologia, a Sociologia, por exemplo. É despertar o aluno para ser crítico”, diz P1.

Verificamos, em seu discurso, duas palavras interessantes: “relações” e “críticidade”. Os termos são interessantes, porque permitem observarmos que o docente está em sintonia com a base legal dos documentos que norteiam o ensino de literatura, a saber: “Art. 35 (...) III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996)”. Assim desenvolver o comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo direciona o papel do professor de literatura.

Na pesquisa da professora Maria Thereza F. Rocco, na década de 80, observamos que os docentes ali pesquisados apresentavam problemas de conceituação da literatura bem como ausência de critérios, concepções distorcidas ou deformadas, confusões conceituais em que ora prevalecia a ideia de que literatura era uma coisa ou um texto, ora eram privilegiados os aspectos da biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária como determinantes da obra em detrimento do texto. Logo ensinar literatura era visto como dar os dados da cultura da época ou contar a vida do autor (ROCCO, 1988, p.28), segundo página 21.

Com o tempo, talvez, houve uma sedimentação do conceito e do objetivo de ensinar literatura, uma vez que, se observarmos o contexto onde esse docente se encontra, verificamos que não era tão diferente de alguns professores pesquisados por Rocco naquele momento. Talvez ainda, as pesquisas, os documentos, as formações estejam a aprimorar e a clarear alguns conceitos para o profissional que trabalha com a literatura, mas uma observação se impõe: as mudanças estão relacionadas com as discussões que nascem na sala de aula (prática) e com a teoria (norteadas na Academia e nos documentos veiculados para direcionar o trabalho docente). Assim discutir, estudar, debater faz-se necessário para que as mudanças ocorram no momento das práticas docentes. Ao que tudo indica, os professores estão mudando, de acordo com a página 27, mesmo que ainda algumas práticas estejam pautadas na sacralização do material impresso, portanto sem se abrir a outros modos de ler. Existe agora uma maior preocupação com a recepção, com o leitor em dar-lhe voz, mesmo que essa ainda seja feita de modo pouco libertário.

Quando questionado, por sua vez, se o aluno gosta ou não de ler literatura, o docente respondeu que “em geral, sim”, mas, em virtude da “linguagem”, “das análises prontas da internet – resumos” e “da indisposição” dos alunos, fica mais difícil formar leitores. Olhar para a internet e para o resumo como os grandes vilões na formação de leitores confirma uma valorização do impresso em detrimento do digital e também revela um uso inadequado dos resumos na escola, afinal eles poderiam ser mais uma estratégia leitora.

Esses resultados permitem-nos arriscar uma hipótese que, entre outras, parece apropriada para explicar a resistência revelada pelos jovens à leitura dos textos literários, segundo à visão do professor: ler literatura exige esforço, segundo vimos no item 2.5 na página 70. Um esforço que é de responsabilidade do professor e do aluno. Ao mediador faculta o objetivo de encontrar estratégias para desvelar a linguagem literária, ao aluno cabe a motivação de acompanhar, ler, questionar, dialogar, conversar com o texto, como vimos no item 1.3, capítulo 1, na página 40. No entanto, segundo o docente existe uma resistência por parte dos alunos em ler obras maiores, como os romances, por exemplo, além das obras exigidas por alguns vestibulares em suas listas, P1 diz “existe sim essa resistência dos alunos, na sociedade do instantâneo, do imediato, muita gente não quer esperar para concluir algo”. Além disso, segundo P1, “os alunos preferem as obras contemporâneas tais como: *Jogos Vorazes*, *A Culpa é das Estrelas*, *O Senhor dos Anéis*, *Nicholas Sparks*, *Jane Austin*”, conforme página 80. Interessante observarmos que os livros aqui citados pelo professor são longos, isso contradiz a ideia de que os jovens escolhem pelo tamanho do livro, mas ao que

tudo indica escolhem pela temática de interesse e pela narrativa com uma linguagem mais contemporânea e veloz.

Conforme Oliveira (2013), existe uma forte tensão entre o gosto do adolescente e a leitura requisitada pela escola causada pela obrigatoriedade. Como, porém, conciliar o gosto (repertório) do jovem com as obras exigidas em alguns vestibulares? Consideramos de extrema importância o trabalho com o clássico no Ensino Médio, embora nossa posição não seja excludente. A defesa dos clássicos se faz em virtude de favorecer a reflexão crítica, atividade primordial ao pensamento consciente e libertador. Como existe uma abordagem enviesada em sala de aula, dessa literatura canonizada em detrimento das obras contemporâneas, empenhamos a ideia de implementar *práticas* mais significativas com esse tipo de literatura nas aulas do Ensino Médio. Todavia, não podemos ignorar o repertório do aluno. O trabalho da obra clássica no Ensino Médio é um desafio, pois essa obra exige esforço, paciência, reflexão, releitura, no momento em que não só o discente, mas também o docente e a sociedade não dispõem mais de tempo, conforme Bauman (1999).

Sobre alternativas de como ensinar a literatura escolarizada para jovens digitais, Cosson (2014), a partir da teoria do Letramento sistematiza um percurso composto por seis partes: a) motivação: momento em que o docente prepara o aluno sobre o que vai ler; b) introdução: momento em que o professor apresenta o autor e a obra no campo literário e histórico; c) leitura da obra; d) Primeira Interpretação: É a impressão geral do conto-obra; e) Segunda Interpretação: é a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra: personagem, tema, traço estilístico, história, correspondência com o contemporâneo e f) Expansão: é o diálogo com outras obras ou textos atuais do passado. Refletir sobre a importância em aproximar a literatura escolar com outras artes (como a fotografia, cinema, teatro, música etc) afim de aproximar o gosto do aluno (muito mais visual e sonoro) do material impresso e distante historicamente do seu universo faz-se urgente e necessário para formarmos mais leitores de literatura. Se a escola básica precisa rediscutir os objetivos e a relevância das práticas de literatura para os jovens de hoje, os cursos de licenciatura precisam ter clareza do que pretendem na formação do docente dessa área. É um desafio para professores e pesquisadores, todos empenhados na luta de formar leitores de literatura.

Quando P1 foi indagado sobre a leitura dos clássicos, afirmou que “os alunos conseguem ler, mas depois de uma aula introdutória por meio da qual eu preparo o terreno”. O discurso docente revela a dificuldade em ler obras mais empenhadas. Outro apontamento continua sendo a diferença de gêneros entre meninos e meninas. Eles preferem obras que

tenham como temática “aventura e mitologia”, e elas, “romance”, conforme vimos nas respostas dos alunos.

No item 5, “você vê com clareza os objetivos da literatura no Ensino Médio?” O professor respondeu que sim. Na pergunta 1, “em que consiste ensinar literatura no Ensino Médio?”, para o docente, “é ensinar o aluno a fazer relações entre o que lê e o mundo fora do livro, com a História, a Psicologia, a Sociologia, por exemplo. É despertar o aluno para ser crítico”, conforme página 59. Quanto aos gêneros literários que são escolhidos, o docente afirmou “contos, crônicas, teatro, romance, poemas, textos informativos e artigos científicos”. Somado a isso, o critério de escolha para selecionar os textos e as obras é o “vestibular”.

Na questão 4, “ao estudar um texto com os seus alunos, sua preocupação maior é com a organização interna do texto ou com as referências externas ao texto?”, sua resposta foi: “acho tudo isso importante, dou a mesma atenção às duas coisas”. Perguntamos também sobre o planejamento do professor e colhemos a seguinte resposta: “Primeiramente, destaco os autores, as obras e as escolas literárias que serão trabalhados no trimestre. Em seguida, quando em aplicação, verifico a necessidade de replanejar”.

Na pergunta 7, “está conseguindo formar ou não leitores?”, a resposta foi “acredito que sim, pelo feedback que recebo dos alunos e de ex-alunos”. Na questão seguinte, “que tipo de leitor você acha que forma?”, o docente afirmou que “quando consigo despertar o aluno, acredito que surge um cidadão mais consciente por causa da leitura (conhecimento)”.

Constatamos que, para P1, seu trabalho consiste em estabelecer relações para o aluno a fim de despertá-lo para a criticidade. Ele faz isso por meio de diferentes tipos de textos, mas também utiliza o vestibular como critério de escolha do material a ser ensinado. Além disso, considera estar a formar leitores críticos, isto é, ativos como definiu Bakhtin (1995), cf. página 63. Sabemos que a maior especificidade do literário está em sua função, tão bem definida por Candido (1972), além de despertar a criticidade, a leitura do texto literário precisa humanizar, conscientizar sobre as diferenças no mundo externo e interno das pessoas, para tratar de informar, argumentar de maneira pragmática temas o discurso da história, da sociologia, da biologia e das outras áreas de conhecimento. A escola precisa ensinar o olhar estético num mundo a cada dia mais frio, racional e pragmático.

Quanto ao ensino de literatura, realizamos dezessete perguntas presentes no item H do questionário. À pergunta “como você avalia o ensino de literatura? No passado e hoje?”, a resposta foi: “quando fui aluno, só mandavam ler para escrever o resumo da história, nunca houve debate. Acho que hoje em dia está bem melhor. Todos têm mais acesso e há mais

incentivo por meio de projetos, discussões. Sei que precisamos avançar muito ainda, mas já demos os primeiros passos”. A criação de projetos interdisciplinares e os debates das obras lidas é um avanço significativo, segundo P1, no ensino da literatura.

Na questão 4 do item H, “na sua opinião, o que dificulta o desenvolvimento do hábito da leitura literária no Ensino Médio?”, obtemos como resposta: “principalmente o fato de haver resumos e análises prontas da internet. Isso estimula os mais preguiçosos a se contentarem com o que é mais fácil”. Na anterior do mesmo item, “quais os problemas que você enfrenta na leitura literária na escola?”, a visão de P1 foi de que “não me vejo com problemas no colégio, há biblioteca com bom acervo, há laboratórios de informática, caso queira fazer leitura no computador”. A resposta do docente sinaliza para ótima estrutura escolar, segundo página 91.

Para a pergunta 5, item H, “que material didático utiliza para ensinar literatura? Como o utiliza: como apoio, aproveita textos, segue-os na íntegra?”, a resposta foi de que utiliza “textos físicos, livros, internet (documentos confiáveis), artigos científicos ou levo os materiais até a sala, ou peço que os alunos levem. Sigo os documentos na íntegra”. Na questão 6, item H, “em geral, os alunos aceitam e gostam de estudar literatura, isto é, ter contato com textos literários?”, P1 respondeu: “em geral, sim. Há os mais preguiçosos, mas eles entendem que faz parte da aula e tem os porquês. Não é leitura para ‘matar tempo’”. Aqui o professor deixa evidente a finalidade da aula, isto é, o texto não é utilizado como pretexto, de acordo com a página 57.

Na pergunta 7, item H, “qual a reação dos adolescentes diante de textos e obras literárias?”, sua resposta foi de que “muitos não têm paciência com os clássicos por causa da linguagem ou porque preferem conversar em redes sociais, mas como esse é o desafio, há muito esforço para vencer a indisposição de alguns”, segundo vimos na página 82, sobre os desafios de ensinar literatura na escola. Na questão 8, item H, “o sexo do aluno influi no tipo de reação ou de aceitação?”, respondeu que “além de eu perceber que eles preferem livros diferentes delas, há um pouco mais resistência por parte dos meninos”.

Na questão 9, item H, “os alunos oferecem resistência se têm de ler obras maiores, romances, por exemplo?”, P1 afirmou que “sim, na sociedade do instantâneo, do imediato, muita gente não quer esperar para concluir algo”. Na questão 10, item H, “em geral, gostam ou não de ler? A maioria tem hábito da leitura?”, sua resposta foi que “hoje em dia, a maioria aceita bem a leitura e já vem com o hábito”. Na pergunta 11, item H, sobre as obras preferidas pelos alunos, disse que “os meninos, aventura e mitologia; as meninas, romances”. Na questão 12, item H, “conseguem ler romances como os de Alencar, Macedo ou poemas de

Castro Alves?”, P1 apontou que “conseguem, mas depois de uma aula introdutória por meio da qual eu preparo o terreno”.

Na pergunta 13, item H, “eles gostam de ler obras contemporâneas? Seria possível citar algumas?”, a resposta de P1 foi “sim, preferem as contemporâneas. *Jogos Vorazes*, *A Culpa é das Estrelas*, *O Senhor dos Anéis*, Nicholas Sparks, Jane Austin”. Na questão 15, item H, sobre o ensino de história literária, afirmou que “sim, acho fundamental trabalhar com a teoria como ponto de partida. Livros didáticos, nunca os acho suficientes, sempre vou além”. Na questão 16, item H, “o estudo da literatura possibilita ao aluno adolescente a aquisição de estruturas de linguagem e pensamento mais complexas e completas?”, P1 ponderou que “desde que o aluno aprenda a analisar e faça estudo sobre a linguagem e estrutura, sim”.

Verificamos que o perfil desse professor é de alguém que tem uma concepção clara sobre o ensino de literatura e sugere estabelecer pontes entre o literário e outros saberes como caminho para despertar esse aluno “preguiçoso” e “desmotivado” para a literatura ou respondeu o que sabia que gostaríamos de ouvir. O grande desafio apontado por P1 é vencer a preguiça desse jovem para ler. Somado a isso, apontou que os resumos prontos na internet reforçam ainda mais o desestímulo para ler o livro, além da linguagem dos clássicos e das redes sociais. Apontou também que os meninos são mais resistentes à leitura e preferem livros de aventura e mitologia, já as meninas gostam mais dos romances.

Quanto aos livros escolhidos pelos jovens, P1 salientou que eles buscam as obras contemporâneas e que os clássicos necessitam de uma abordagem introdutória que indique os dados de enredo, personagens, narrador, cf. página 78. Mesmo assim, P1 considera estar a formar leitores críticos e vê com otimismo o caminhar evolutivo do ensino de literatura, pois, em sua visão, de um passado em que havia a solicitação dos resumos dos livros lidos, passamos para os projetos interdisciplinares e debates das obras, nesse sentido houve uma melhora no trabalho com a literatura no Ensino Médio.

Na quarta categoria, *Prática de literatura: metodologia*, P1 respondeu à seguinte pergunta: “como você trabalha uma obra maior, como um romance. Em linhas gerais, quais têm sido os resultados alcançados?”. Sua resposta foi que “a aula é organizada em duas fases: uma primeira, em que existe uma preparação, a escolha do período literário e do autor; a segunda, análise da obra, do enredo, análise gráfica do livro, vocabulário, linguagem, separação por capítulo, relação da obra com outros textos e opinião dos alunos sobre a obra”.

Uma outra pergunta foi: “já trabalhou com a literatura ligada a outros veículos de comunicação, por exemplo, televisão, teatro, histórias em quadrinhos etc.? Com que faixa

etária? Foi produtivo?”. P1 respondeu que “sim, HQ e TV. Além de teatro, cinema e fotografia com Ensino Médio. Foi muito produtivo, pois havia um planejamento”.

Para a pergunta “como você avalia a sua didática para o ensino de literatura? (Como seleciona os textos; realiza leitura livre, ensina história da literatura, contempla literatura para o vestibular?)”, sua resposta foi: “trabalho com teoria e biografia de autores para situar os alunos. Faço leitura em sala, indico para casa. Indico obras além das exigidas pelo vestibular. Procuo diversificar bastante e não ‘engessar’ o formato, dou liberdade, mas cobro o que é essencial”.

Percebemos que o docente possui um caminho para abordar as obras literárias. Além disso, realiza a aproximação dos livros com outros veículos de comunicação. Desse modo, o aluno, aparentemente, é participativo em todo o processo, ele não é “informado” sobre o texto literário, mas é leitor do texto. Isso constata-se quando perguntamos se o docente está conseguindo ou não formar leitores e que tipo pensa formar. Segundo P1, em virtude do *feedback* que recebe de alguns alunos e de ex-alunos, está conseguindo, sim, formar leitores, além de estar contribuindo para leitores mais “conscientes”, quando “consegue despertá-los”. Verificamos, no discurso docente, uma chamada da responsabilidade também para si, uma vez que sabe da importância que as estratégias utilizadas por ele, no momento de sua aula, como contribuem na formação de leitores, mesmo sabendo que nem todos serão, de fato, leitores no futuro. Os professores de literatura, de modo geral, são muito exigentes com eles mesmos e superdimensionam o número de alunos que devem atingir. Por exemplo, no universo de cinquenta alunos, se dez se interessarem por livros, já é uma grande meta, segundo capítulo 1 e 2. Por fim, P1 se preocupa com a leitura dos resumos, pois sabe que alguns alunos, não leem a obra, mas sim uma análise pré-fabricada. Essa metalinguagem da literatura tem sido decorrente nas salas de aulas do ensino médio, por isso pesquisas assim são importantes.

3.1.4 O aluno 1 (A1)

89 alunos foram pesquisados, logo na categoria 1, *Perfil do aluno investigado*, representantes da MA. Desse montante, 57% possuem 16 anos de idade, 33% com 17 anos, 9% com 18 e 1% não respondeu (NR). Observamos não existir disparidade entre a idade e a série de mais da metade desses alunos, nesse nível de ensino, o que é bastante positivo, pois indica que a maioria tem acompanhado os conteúdos ensinados em suas séries.

Quanto ao gênero, observamos 33% masculino, 61% feminino e 1% não respondeu. No universo pesquisado, constatamos uma preponderância de mulheres em detrimento dos

homens. Quanto à formação cultural dos pais, observamos que 43% possuem ensino superior (ES); 26% Ensino Médio (EM); 25% pós-graduação (PG); 2% ensino fundamental (EF) e 3% não respondeu (NR). Já quanto às mães, verificamos que 38% possuem ensino superior (ES); 31% Ensino Médio (EM); 23% pós-graduação (PG); 3% ensino fundamental (EF); 1% analfabeta (ANALF.); 4% não responderam (NR).

Constatamos que os pais aqui pesquisados tiveram maior acesso ao ensino superior e pós-graduação do que as mães. Além disso, não existe no universo masculino analfabetos, enquanto 1% das mães disseram ser analfabetas. Em comum, em sua maioria, são pais e mães formados, inclusive, pós-graduados, o que revela um capital cultural para os jovens pesquisados, segundo vimos em Bourdieu (1982).

Quanto às práticas culturais, verificamos que os jovens preferem 95% internet, 80% música, 59% TV, 55% livros, 54% cinema, 53% sair com os amigos e esportes, 15% jogos e 11% teatro. Esses dados reforçam a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-livro, a qual esclarece que a principal razão do número de leituras ter reduzido (de 2008 para 2015) deve-se à falta de interesse pelo tema dos livros e pontua também que esse interesse em ler alguma coisa depende de necessidades específicas tais como: ler para se informar, ler por prazer, ler para saber mais sobre um tema, assim por diante. Sendo assim, o contexto, os objetivos e as necessidades direcionam o interesse (ou não) para a leitura.

A leitura não é a primeira opção cultural dos jovens pesquisados. A internet, a música e a televisão são as primeiras opções em detrimento da leitura, dados também revelados na pesquisa mencionada sobre a leitura no país. Para a escola, esse dado é um problema, pois uma das funções da escola é ensinar o aluno a ler, no caso ainda do Ensino Médio, a ler literatura, conforme itens 2.5, 2.6 e 2.7 do capítulo 2.

De fato, a internet, a música e a televisão podem funcionar como ferramentas ou estratégias para motivar o aluno a ler para o vestibular, por exemplo. Aproximações entre esses suportes e o texto literário estabelecem um vínculo entre aquilo que o aluno conhece e gosta e o dado novo, contribuindo para formar novos leitores, conforme vimos na proposta de Rojo (2009), de acordo com a página 85.

Mesmo sabendo da importância da leitura no mundo atual, uma vez que 97% afirmaram considerar a leitura muito importante em detrimento de 3% que não a consideraram importante, os alunos escolhem internet, música e televisão. Além disso, 57% deles se consideram leitores, enquanto 41% não se consideram; 2% não responderam. Quando questionamos se eles reconhecem um bom leitor, as respostas foram as seguintes: 80% disseram que sim e 20% disseram não conhecer ninguém assim.

Desse modo, o perfil de aluno (A1) que representa MA (escola pública) são alunos advindos de nível socioeconômico bom, filhos de pais, em sua maioria, com ensino superior e pós-graduação, e nota-se que esses jovens possuem o capital cultural exigido pela escola. Além disso, mesmo que 97% dos jovens considerem a leitura de extrema importância, o grupo pesquisado dá preferência à internet, à música e à televisão antes de buscar um livro para ler como uma prática cultural. Somados a isso, somente 57% desses alunos disseram considerar-se leitores, embora 80% saibam reconhecer o que é ser um bom leitor. Uma contradição se revela: os alunos reconhecem o que é ser bom leitor, metade se considera assim, no entanto não buscam a leitura exigida pela escola como prática cultural, ou seja, o aluno é pré-fabricado para gostar de outras coisas, valorizar outras coisas no formato da sociedade burguesa e capitalista no qual está inserido. Conforme vimos nas pesquisas citadas sobre o ensino de literatura, isso também ocorre em outros locais do mundo.

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, os livros mais citados são pelos leitores são: *Bíblia*, *Diário de um Banana*, *Casamento Blindado*, *A Culpa é das Estrelas*, *Cinquenta Tons de Cinza*, *Ágape*, *Esperança*, *O Monge e o Executivo*, *Ninguém É de Ninguém*, *Cidades de Papel*, *O Código da Inteligência*, livro de culinária, *Livro dos Espíritos*, *A Maldição do Titã*, *A Menina Que Roubava Livros*, *Muito Mais que Cinco Minutos*, *Philia* e *A Única Esperança*.

Quando a questão é sobre os livros mais marcantes, os religiosos continuam ali e a Bíblia segue como referência, mas a lista fica um pouco diferente, com alguns clássicos e infanto-juvenis: *Bíblia*, *A Culpa é das Estrelas*, *A Cabana*, *O Pequeno Príncipe*, *Cinquenta Tons de Cinza*, *Diário de um Banana*, *Turma da Mônica*, *Violetas na Janela*, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Crepúsculo*, *Ágape*, *Dom Casmurro*, *O Alquimista*, *Harry Potter*, *Meu Pé de Laranja Lima*, *Casamento Blindado* e *Vidas Secas*.

Em vista de 57% dos jovens afirmarem ser leitores, verificamos que existe uma aproximação real com a pesquisa acima citada, pois os títulos por eles lembrados não são tão diferentes, conforme QUADRO 1.

Quadro 1 - Lista de livros lidos e apreciados pelos alunos

1. *Os Irmãos Karamázov*; 2. *A Batalha do Apocalipse*; 3. *Percy Jackson*; 4. *Lucíola*; 5. *Um Estudo em Vermelho*; 6. *Marlyn e Eu*; 7. *Anna Karenina*; 8. *O Menino do Pijama Listrado*; 9. *Inocência*; 10. *D. Casmurro*; 11. *O Crioulo*; 12. *Anjos e Demônios*; 13. *A Cabana*; 14. *Bíblia*; 15. *Querido John*; 16. *Crepúsculo*; 17. *A Cidade do Sol*; 18. *Fique Onde Está e Não Corra*; 19. *Os Bridgertons*; 20. *Rangers*; 21. *A Culpa É das Estrelas*; 22. *Harry Potter*; 23. *Príncipe da Pérsia*; 24. *Guerra dos Tronos*; 25. *Quem É Você, Alasca?*; 26. *Pablo Escobar*; 27. *Garoto Maldito*; 28. *A Vida Sabe o Que Faz*; 29. *Questão do Coração*; 30. *O Senhor dos Anéis*; 31. *Guia de Mochileiros*; 32. *Jardim Secreto*; 33. *De Volta para Casa*; 34. *Bom Dia, Espírito Santo*; 35. *Viagem ao Centro da Terra*; 36. *P.S. Eu te amo*; 37. *Diário de Pilar na Grécia*; 38. *Monstro do Armário*; 39. *Como Eu Era Antes de Você*; 40. *Capitães de Areia*; 41. *A Chave de Sara*; 42. *O Cortiço*; 43. *O Pequeno Príncipe*; 44. *Coração dos Heróis*; 45. *A Teoria do Tudo*; 46. *Eu Escolho Você*; 47. *Fazendo Meu Filme*; 48. *Diário de um Banana*; 49. *Meu Pé de Laranja Lima*.

As leituras realizadas pelos adolescentes revelam escolhas que giram em torno de aventuras, universos românticos, temas da adolescência, também temas voltados a reflexão do nosso mundo interno e do mundo externo, disso parte daquela ideia de que os jovens não leem ou apenas leem obras massificadas não é de todo verdade. Os jovens aqui entrevistados sinalizaram, na maioria de suas escolhas, leituras livres da obrigatoriedade escolar e buscam ler para se divertir ou evadir sentimentos. Muitos dos títulos citados por eles são intitulados *best-sellers*, isto é, são frutos da Indústria Cultural e por isso não desfrutam de prestígio na cultura letrada, conforme página 81. Verificamos, assim, que, mesmo sabendo da importância de ler certas obras (citadas nas listas de alguns vestibulares do país) como forma de ingressar no concurso, o modo como essas obras estão sendo abordadas na escola, não tem contribuído para que eles se aproximem dos livros clássicos. Embora leiam a leitura escolarizada, suas escolhas são livres, logo os jovens leem, porém não só o que a escola exige. Ainda bem, caso contrário, possivelmente, não teríamos mais leitores de literatura.

A categoria dois, *Aluno, leitura, ensino e aula de literatura no Ensino Médio*, tem por base inquirir como esse perfil de aluno relaciona-se com a leitura e como aprende a ler. Inicialmente, analisamos dados referentes ao conceito da literatura e qual seria a função de estudá-la na escola, perguntas que se encontram no item F do questionário e que se organizam nos subitens 1 e 2. Após realizar uma triagem, encontramos as seguintes respostas: “Literatura é: estudar a cultura e a história”; “conhecimento, analisar livros, estudar a História do Brasil”; “estudar para o vestibular”; “igual aula de história”; “estudar o passado”; “arte da escrita”; “cultura, lazer, aprendizagem, ler, linguagem”; “estudar livros”.

Para alguns, a literatura é vista como aquisição de cultura; para outros, é arte da escrita; para outros, ainda, é vista como o estudo do passado que serviria para passar no vestibular. Desses alunos que compõem o grupo A1, 88% consideram útil o estudo dessa disciplina, pois “amplia o conhecimento”; “conhecemos livros clássicos e a história dos autores”; “útil, pois oferece criticidade”; “caí no vestibular”.

As respostas dadas por esses alunos, em sua maioria, foram bastante repetitivas e revelaram uma concepção da literatura como aquisição da cultura, que serve para conhecer o passado e/ou passar no vestibular, mesma visão de P1. Conforme Reis (2001, p. 24):

A literatura envolve uma dimensão sociocultural, diretamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência colectiva (*sic*) dessas sociedades; [...] dimensão histórica, que leva a acentuar a sua capacidade de testemunhar o devir da História e do Homem e os incidentes que balizam esse devir; dimensão estética que, sendo decerto a mais óbvia, conduz a um domínio que reencontraremos em capítulo próprio: o que a encara fundamentalmente como fenómeno da linguagem ou, mais propriamente, como linguagem literária. (REIS, 2001, p. 24)

Aqui o autor analisa a institucionalização do campo literário. Compactuamos com o pensamento e acrescentamos, a partir das respostas discentes, que ensinar a dimensão sociocultural e histórica os professores têm alcançado com êxito, porém a dimensão estética, segundo Reis, “a mais óbvia”, está carente de abordagem em sala de aula, já que os alunos não apontaram aspectos da especificidade do discurso literário – sua *literariedade*. Salientamos ainda, de acordo com as respostas aqui apresentadas, o destaque para a *função utilitária* da literatura, isto é, ela ser importante para passar no vestibular, conforme vimos em Cereja (2005) e Menezes (2008).

Quando questionados sobre o gosto pela leitura, todos os alunos responderam gostar, especialmente, de livros religiosos, seguidos de jornal, livro didático, revistas, livros autobiográficos e, por fim, sinalizaram o gosto por romances e contos. Só leem na escola, quando o professor pede, caso contrário, 72% responderam que a casa é o lugar preferido e 28% disseram que leem no ônibus, no parque, na biblioteca ou nas viagens.

Além disso, 64% dos alunos afirmaram conversar com os amigos sobre os livros que leem e apenas 36% disseram discutir o assunto com os amigos. Quando questionados sobre o que eles leem, responderam: 58% blogue; 56% romance; 56% e-mail; 51% conto; 47% revista; 41% livro didático; 39% Twitter; 37% poesia; 32% jornal; 19% autoajuda.

O blogue aparece em primeiro lugar, por isso a necessidade da escola se abrir aos diferentes tipos de suportes, como forma de estabelecer pontes entre o gosto do aluno e as

culturas legitimadas. O romance em segundo lugar, se observarmos as escolhas dos livros de que eles mais gostam, constataremos que esses romances são os chamados de literatura de massa.

Verificamos que os discentes gostam de ler fora da escola e apontaram nomes de livros que nunca esqueceram (questão 15, item D), conforme QUADRO 2.

Quadro 2 – Livros nunca esquecidos pelos alunos

Bíblia, Percy Jackson, Harry Potter; Café Preto; A Teoria de Tudo; O Pequeno Príncipe; O Cortiço; A Chave de Sara; A Ordem dos Arqueiros; Capitães de Areia; O Enigma da Bíblia; P. S. Eu Te Amo; A Culpa É das Estrelas; Extraordinário; Primo Basílio; Jardim Secreto; Inferno; Lucíola; O Código da Vinci; O Senhor dos Anéis; A Divina Comédia; A Vida Sabe o que Faz; As Crônicas de Nárnia; A Arma Escarlata; Crepúsculo; Dom Casmurro; Romeu e Julieta; Memórias Póstumas de Brás Cubas; A Hospedeira; D. Quixote; Misto-Quente; Orgulho e Preconceito; O Guarani; Iracema; Perseguição; Meu Pé de Laranja Lima; O Menino do Pijama Listrado.

Na questão 8, item F, “quando estuda textos e obras literárias na escola, gosta do que faz?”, 32% disseram gostar e 58% responderam não gostar. Quando questionados sobre os motivos de não apreciar a literatura na escola, justificaram com “textos longos demais”; “textos chatos”; “não gosto de ler”; “sente preguiça de ler”, conforme observamos no QUADRO 3 – razões da apreciação da literatura na escola e no QUADRO 4 – razões da não apreciação da literatura na escola.

Quadro 3 – Razões de A1 para a apreciação da literatura na escola

1. Sinto-me atraída pela obra ou texto literário;
2. Porque a professora nos envolve;
3. É um meio de fugir da realidade cansativa;
4. É uma forma de ajudar na escrita;
5. É uma maneira de conhecer a vida do ser humano.

Quadro 4 – Razões de A1 para a não apreciação da literatura na escola

1. Dificuldade de compreender a linguagem dos textos;
2. Muita cobrança do vestibular;
3. Fazer prova sobre o livro lido;
4. As histórias são chatas; tenho preguiça;
5. As histórias são longas demais; não gosto de ler.

Evidencia-se aqui o fato de os adolescentes elegerem os mesmos critérios que utilizam para escolher as obras que gostam de ler, isto é, preferem textos curtos, com conteúdo temático atrativo e histórias com enredo mais dinâmico. Quando a escola escolhe apenas textos pertencentes à tradição erudita e dissemina um único modo de ler, que tem como eixo a análise dos elementos estéticos e históricos dos textos, ela distancia esse leitor em formação da literatura, o que não contribui para a formação do leitor crítico, conforme Abreu (2006) e Silva (1998).

À questão 13, item D, “você gosta de escrever? Escreve muito ou não? Por quê?”, 63% dos respondentes afirmaram que sim, 32% que não e 5% não responderam. A maioria apontou como fatores para o gostar a “expressão dos sentimentos”. Conforme vimos, o adolescente é sensível e o afeto é um dos componentes primordiais na relação de ensino-aprendizagem, segundo Wallon (1989). Curiosa a resposta que apontou “gostar, mas escrever pouco, pois não há quem possa ler”; “gostar, mas só escrevo quando o professor pede”. Os dados sugerem direcionamentos relevantes para os professores do Ensino Médio: é necessário ter um “para quem” escrever (cf. GERALDI, 1984).

Além disso, há também a escrita como forma de pensar sobre o texto lido. Quando o aluno escreve, está realizando duplo trabalho – leitura e escritura – como uma estratégia para movimentar esse jovem que, conforme vimos, afirma “ter preguiça de ler”. Nenhum discente relacionou a literatura com o ato de escrever, nem o jogo com as palavras nem o ritmo foram lembrados. Dessa forma, é como se esse tipo de conteúdo fizesse parte das análises das poesias, mas que não são internalizados no ato de escrever. A segmentação da aula de Gramática, Produção de Textos e Literatura fatia a língua em compartimentos, o que pode gerar esses desencontros.

A questão 16, item D, “já leu livros cansativos? Quais? Por quê achou cansativo?”, teve 85% das respostas “sim” e 15%, “não”. A maioria citou como exemplo dos livros cansativos que leu os cobrados pela escola, sendo eles *Iracema*, *Amor de Perdição*, *Clara dos Anjos*, *Senhora*, *Lucíola*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *A Pata da Gazela* e *O Primo Basílio*. Os alunos justificam suas rejeições com respostas como “porque a linguagem é chata”; “excesso de descrições”; “muito rodeio”; “muito longo”; “cansativo”. Constatamos que a linguagem distante de seu tempo, o uso de vocabulários rebuscados, enredo longo demais e cansativo, pois existe a presença de muita descrição, não atraem definitivamente o gosto desse público, tão acostumado com enredos recheados de ação, mistério e personagens mais dinâmicos.

Desse modo, os alunos não apreciam a literatura proposta na escola pois o repertório exigido por esse tipo de obra está em descompasso com o repertório real apresentado pelos alunos nessa faixa etária, confirmando os dados da pesquisa de Gabriela Rodella (2008). Atrelado aos fatores apontados, essa resistência pode também estar associada ao esforço que esse tipo de atividade lhes impõe.

Até aqui, percebemos que os jovens são leitores, mas não leitores da mesma maneira que foram nossos pais ou avós, uma vez que as práticas culturais e sociais sofreram alterações com o decorrer do tempo. Nosso público é leitor, mas de outro tipo de texto, em outro tipo de suporte, como vimos: internet, cinema, música, entre outros. Portanto a crise não está na leitura, mas, sobretudo, no ensino da literatura. A grande questão da escola, nesse sentido, parece ser articular as leituras reais dos jovens e as leituras desejadas pelos professores como exigência de alguns programas vestibulares com suas listas de obras e dos conteúdos exigidos pela educação básica e mesmo que essa questão pareça já ultrapassada, na medida em que as pesquisas têm apontado isso há algum tempo, não percebemos avanços significativos no interior das salas de aula, no universo da prática docente, por isso ainda tão necessário olharmos para experiências que de algum modo, se apresentam como “boas práticas”. Observarmos a escolha, a abordagem e o modo como o outro trabalha pode ou não contribuir para um olhar mais afinado para o que há de mais específico no literário: sua função humanizadora, afinal se isso não tem sido alcançado, a teoria não tem sido internalizada pelos professores. Segundo Abreu (2006, p.111):

Não estou propondo que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro. Assim, pode ter muito interesse ler e estudar literatura, pois ela pode favorecer o encontro com a alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação). Não se encontrou, até hoje, nenhum povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções. [...] não há obras boas ou ruins. O que há são escolhas – e o poder daqueles que a fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p. 111).

Estabelecer pontes entre a cultura, as leituras reais desses jovens e a cultura legitimada é o grande desafio da escola, por isso nossas escolhas determinam posicionamento no interior da sala de aula, logo todo o posicionamento é um ato político. Caso contrário, corre-se o risco de, ao tentar neutralizar os efeitos da massificação, afastarmos ainda mais os alunos dos textos e das obras, especialmente se o jovem considerar que só é literatura o que é ofertado na escola. De acordo com o que vimos na página 70, sobre o desafio do profissional de Letras: contribuir para que a contradição reapareça nos debates com os alunos.

Dessa forma, consideramos salutar observar como o jovem percebe a literatura, para isso, na questão 17, item D, perguntamos: “você já tentou prestar atenção no tipo de linguagem que o autor usa em seus textos? Achou alguma coisa importante e diferente?”. 64% responderam que sim, 31%, que não e 05% não responderam.

Os respondentes justificaram seu “sim” da seguinte forma: “presto atenção nas citações e referências”; “alguns utilizam palavras longas e bonitas sem significado”; “outros, palavras curtas, simples e mais significativas”; “Machado que conversava com o leitor”; “alguns são mais formais, outros informais”; “tem autor que interage com o leitor”; “a linguagem ajuda a identificar o tempo usado”; “Dalton Trevisan tem uma linguagem sem preposições”. Parte dos respondentes percebem que os autores falam a mesma coisa, no entanto, de modo diverso. Observamos também critérios de linguagem refinados tais como: distinção da língua em seu uso formal e informal, noções de variação linguística e conhecimento de classes de palavras, o que sinaliza para leitores que estão atentos a linguagem do texto.

Na questão 18, item D, “quando você lê um romance, um conto, o que acha mais importante: a história narrada, as descrições feitas, as ações dos personagens ou a linguagem em que as coisas são contadas ou descritas? Por quê?”, 55% disseram prestar mais atenção na história narrada, 16%, nos personagens, 16%, na linguagem utilizada e 13%, em tudo. A maioria fica preso à história, porém distingue a história narrada da história em si.

Na questão 19, item D, “você acha que é preciso saber coisas sobre a vida do autor para entender a obra dele?”, 46% responderam “sim”, 30%, “não” e 24%, “nem sempre”. Algumas das respostas foram: “a vida do autor influencia o que ele escreve”; “é preciso se envolver com o que o autor escreveu”; “depende do gênero”; “sim, porém nem sempre explica a obra”; “ajuda a entender”.

Em 1975, quando a professora Rocco realizou essa pergunta a seus pesquisados, no estado de São Paulo, ela obteve o seguinte resultado: todos os pesquisados responderam ser “imprescindível conhecê-la, no sentido de ser ela, biografia, a determinante do texto” (ROCCO, 1992, p.83). Passados mais de quarenta anos, verificamos alterações nesse quadro de respostas, uma vez que 30% disseram “não” e 24%, “nem sempre”. Os alunos, agora, possuem a consciência de que conhecer a vida do autor é apenas mais uma forma de entrar no universo da história, mas não é determinante. A consciência expandida é fruto do trabalho realizado pelo ensino superior, também das formações continuadas propostas pelas Secretarias de Educação, que, de forma paulatina, têm contribuído para que, no momento de suas aulas, os docentes tenham mais segurança com o que ensinam, conforme evidenciamos no discurso

dos alunos aqui apresentados, consequência disso é a percepção de que embora estejamos ainda falhando na formação de leitores críticos de literatura e a certeza de que o problema não está na cobrança da obra clássica, mas sim na abordagem utilizada na sala de aula, felizmente, algumas mudanças têm acontecido.

A questão 07, item F, “já estudou história da literatura? Gostou? Achou importante? Por quê?”, teve como respostas 62% “sim” e 38% “não”. Alguns exemplos são: “sim, dá mais importância para as informações além de só decorar”; “sim, para compreender o contexto do livro”; “sim, pois ela é importante”; “sim, mas não acho útil”; “sim, auxilia na disciplina de história”; “sim, desnecessário, não mudou a minha vida, já esqueci”.

Os respondentes consideram importante, porém verificamos um esvaziamento do estudo da literatura dessa forma, a partir das respostas dos discentes, pois eles não conseguem atribuir sentidos na relação autor, obra e história. Como apresentado, eles consideram esse tipo de estudo como uma aula de história. Estudar a vida do autor ou a história literária em uma abordagem apenas informacional torna-se uma péssima estratégia na sala de aula do Ensino Médio, consequentemente afasta o jovem da leitura literária proposta para o estudo, cf. página 27.

Interessou-nos também saber como é a relação desse novo leitor com outros suportes ou mídias digitais (celular, *tablets* e computador), afinal a internet foi apontada como a primeira opção de prática cultural. Obtivemos as seguintes respostas: 62% leem em mídias digitais, enquanto 38% não gostam de ler assim. Além disso, perguntamos quais são as diferenças entre a leitura de livros no papel e a leitura de textos longos na internet, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Diferenças das leituras no papel e na internet.

PAPEL	INTERNET
É mais envolvente;	É mais fácil o acesso;
É mais completo;	É cansativo (visão).
É mais palpável (dá para tocar);	
É mais rápido para ler;	
Apresenta menos erros gramaticais.	

Mesmo que os alunos considerem a leitura na tela mais cansativa, mais da metade dos jovens disse ler em mídias digitais. Sobre o assunto, Darton (2010) apresentou o discurso proferido pelo comandante da *Microsoft*, Bill Gates, que confessou, em uma palestra, preferir o material impresso às telas de computador para leituras mais extensas.

Ler na tela é uma experiência vastamente inferior à leitura em papel. Mesmo eu, que tenho telas caríssimas e gosto de me considerar pioneiro do estilo de vida Web, prefiro imprimir qualquer coisa que ultrapasse quatro ou cinco páginas. Assim posso carregar o texto comigo e fazer anotações. E a tecnologia ainda precisava avançar bastante para se igualar a esse nível de usabilidade. (DARTON, 2010, p.87)

O jovem tem consciência das diferenças entre o papel e a tela, ainda assim, eles realizam suas leituras em ambiente virtual, de acordo com o item 2.2, da página 59.

Com relação à quantidade de livros, 56% responderam ter entre 51 a 200 livros em casa; 34%, 1 a 50 livros; 10%, mais de 200. Além disso, 49% afirmaram que os pais ou os parentes leem às vezes, seguidos de 35% que sempre leem, 13% raramente e 3% nunca leem. Na questão 2, item D, “que tipos de livros há em sua casa?”, as repostas foram: 84% romances; 75% técnicos e teóricos; 52% dicionários e livros de consulta; 49% livros didáticos; 47% religiosos; 46% contos; 41% livros infantis; 39% infanto-juvenil; 24% autoajuda; 22% poesia; 11% artes plásticas e fotografias; 4% mangás e gibis. Já na questão 6, item D, “como você tem acesso aos livros que lê?”, 61% responderam que os pais compram; 59% compram; 55% ganham; 17% amigos; 16% emprestam e 13% internet.

Os adolescentes pesquisados não possuem dificuldade de adquirir livros, além do que não lhes faltam títulos diversos em suas residências. O fato de a maioria possuir entre 51 a 200 livros indica o fenômeno da *massamediatização* da cultura, em que o desenvolvimento estratégico da Indústria Cultural alterou as questões relacionadas ao universo artístico, assim o acesso a outras práticas culturais, diferentes da leitura, foram influenciando seus lares. Isso não significa que aqui estamos criticando a abertura para outros processos, mas compreendemos também que a cultura erudita precisa ser vista em parceria com a diversidade de outras leituras. Para Abreu (2006):

A Grande Literatura convive com outras literaturas, de menor prestígio, mas de grande apelo. Entre um e outro conjunto de livros (consagrados e não consagrados), a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. Se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos, em sua ingenuidade, em sua falta de preparo, em sua preguiça. Se as pessoas leem best-sellers o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação. (ABREU, 2006, p.109)

Como pensar a escola que não queira formar apenas pensadores burgueses? Ao lado do sonho daqueles que almejam uma carreira universitária, existe o sonho do garoto que

deseja tornar-se caminhoneiro e atravessar o país, ou da menina que apenas quer tirar fotos e registrar momentos. Enfim, esses, muitas vezes, são vistos como inaptos ou deslegitimados.

A pergunta 5, item F, “Em que momentos as aulas são maçantes ou estimulantes?”, apresentou o seguinte quadro de resposta, segundo os alunos. Para P1, falta aos alunos concentração.

Quadro 6 – Aula maçante e aula estimulante para A1

Maçante	Estimulante
Vídeos muito longos;	Existe relação entre a história e o conteúdo;
Slides com muita informação;	Falamos sobre o livro de forma dinâmica;
Quando só usa o livro didático;	Trabalhos fora da sala de aula;
Muita teoria;	Quando participamos da aula;
Textos difíceis;	Utiliza recursos multimídia;
Fala muito da história do autor, do período;	Seminários;
Explica só o livro.	Debates do livro com envolvimento da turma.

3.2 Modelo B (MB) – o caso da escola cascavelense

3.2.1 Contexto escolar

A escola de Cascavel, assim como a de Curitiba, tem um desempenho elevado no ENEM, logo parece apresentar-se como um modelo eficiente de prática de leitura e de ensino de literatura, no Ensino Médio. Verificamos que, na prática, porém, tais alunos são bastante desinteressados e indisciplinados, além de poucos lerem, de fato, as obras. Apesar disso, observamos um incessante esforço do professor e da escola para que os discentes apresentem bons resultados em tais modelos de avaliação.

O contexto de MB é bastante organizado, limpo, mas um certo receio diante de nossa presença. O grande diferencial de MB está no controle e gerenciamento do hábito de estudar e realizar tarefas, pois os discentes ficam para o período contraturno, realizando tarefas escolares com os professores que ministraram aulas pela manhã. Toda a escola funciona para

que o discente tenha bom desempenho nas provas externas e vestibulares, afinal os pais esperam resultados sobre o investimento feito na educação de seus filhos.

MB fica localizada na cidade de Cascavel, no interior do Paraná. A escola tem 30 anos e possui mais de 4.000 alunos, divididos em suas quatro unidades na cidade de Cascavel. Além disso existem outras quatro unidades nas cidades paranaenses de Pato Branco, Francisco Beltrão, Toledo e Ponta Grossa.

O objetivo de MB é preparar o aluno para realizar todos “os seus sonhos”, isso porque, em tal instituição, de acordo com informações recolhidas no site da escola, o aluno “aprende a aprender” e essa habilidade potencializa seu desenvolvimento intelectual e o capacita para alcançar qualquer objetivo. Para dar conta de bem orientar seus jovens no caminho que eles escolherão seguir, a escola conta com profissionais especializados em orientação vocacional e auxílio psicopedagógico.

O grande diferencial de MB está no controle e gerenciamento dos hábitos de estudar e de realizar tarefas de seus alunos. A escola oferece, em período contraturno, a ferramenta LIV (Laboratório de Inteligência de Vida), que são aulas complementares com os professores que lecionam pela manhã e que, no período da tarde, encontram-se disponíveis aos alunos para retirar dúvidas dos exercícios da apostila. Assim foram organizadas pelo gestor da instituição três modalidades de aulas complementares: a) E2 Alternativo: aulas de 2^a, 3^a, 4^a e 6^a de Matemática, Química, Física e Redação com duas horas de estudo; b) E2 Essencial: aulas 2^a, 3^a, 4^a e 6^a de todas as disciplinas com três horas de estudo; c) E2 Master: aulas 2^a, 3^a, 4^a e 6^a dúvidas de todas as disciplinas, laboratório de redação com mais cinco horas de estudo.

A metodologia de MB foi pensada a partir de inúmeras pesquisas por parte de seus gestores em viagens aos países que possuem os *melhores resultados* nos desempenhos educacionais do mundo, como Finlândia, e que resultaram nos seguintes dados: 1. Equipe de professores; 2. Material Didático; 3. Estrutura física confortável; 4. Foco em avaliações externas como ENEM e vestibulares; 5. Disciplina na realização de tarefas geram aprendizado e resultados. Por isso, o LIV é comprado pelos pais dos alunos. Além de eles pagarem a mensalidade escolar, investem também para que seus filhos permaneçam na escola realizando tarefas.

O colégio possui diretor geral, coordenador escolar, pedagogo e psicólogo escolar. MB tem laboratório, biblioteca e quadras esportivas. A escola conta com as aulas no período contraturno, em que os discentes realizam os exercícios com apoio de professores, além do treino da redação. Segundo MB, isso contribui para que o aluno obtenha o hábito de estudar e

da resolução das tarefas, que terminam por gerar resultados satisfatórios em avaliações vestibulares e ENEM.

3.2.2 Contexto das práticas de leitura e do ensino de literatura no MB

O espaço físico da escola é extremamente limpo e organizado. No que diz respeito à receptividade, verificamos uma certa resistência em permitir a pesquisa, uma vez que a preocupação da escola era a de que “os alunos pagam para assistir às aulas”, logo não têm interesse em responder questionários para pesquisa. Quando, porém, conversamos com os alunos, eles demonstraram muito interesse na participação da pesquisa.

Em relação à clientela atendida, constatamos, claramente, alunos bem nutridos e bem vestidos, com seus uniformes e limpos, que demonstravam morar na localidade da escola, pois a maioria ia embora a pé e os que não iam dessa forma, os pais ou vans escolares os buscavam. Ainda em relação aos professores, aparentemente, mantinham seu ritmo normal de trabalho. Interessante ressaltar que no espaço físico do colégio haviam cartazes fixados à parede, com informações sobre diferentes vestibulares do país, o que vislumbra uma preocupação constante com resultado em avaliações externas e, além disso, a preocupação em conscientizar os alunos quanto à reciclagem do lixo era constante afinal, os lixos eram divididos em alumínio, plástico, papel e vidro. As aulas são organizadas da seguinte forma: um professor para Literatura e outro para Gramática e Produção de Texto.

P2 realizou uma aula expositiva sobre o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e uma revisão dos romances regionalistas (*Memórias de um Sargento de Milícias* e *Senhora*). O docente utilizou o quadro e a voz com seus alunos. Ele relembrava dados do enredo e dados dos personagens, sintetizando as principais informações retiradas da história. A aula começou com 10 minutos de atraso, pois os alunos estavam bastante dispersos e falantes. Os discentes chamavam o professor de “belezinha”, o que, de um lado, demonstra uma aproximação entre ambos, por outro lado, o perfil de professor “amigo” não contribui para a concentração necessária no momento da aula.

O docente demonstra segurança e domínio de conteúdo, bem como adequação de exemplos e explicação. Utiliza a norma padrão da língua, adequação da voz e boa dicção. Os alunos não realizavam perguntas, pois pareciam estar desinteressados na aula. Quanto à utilização do quadro de giz, sua organização e o bom aproveitamento, com certeza acarretarão na organização dos cadernos de seus alunos. P2 não utilizou recurso tecnológico. Por fim, a aula foi insatisfatória com o nível de escolaridade dos alunos, logo não atendeu às

necessidades desses, uma vez que a desmotivação e o desinteresse se encontravam presentes durante a prática de sala de aula.

Verificamos que a abordagem dos alunos era de muita dispersão (alguns estavam no celular, outros dormindo, muito barulho na aula e a sala pouco participativa). Alguns deles disseram não terem lido as obras e detestarem literatura. Dessa forma, consideramos o saldo da aula ineficaz, uma vez que os alunos realizavam cópias do quadro e depois ouviam comentários sobre as obras (que não foram lidas pela maioria), logo não foi atingido o objetivo de fazer com que o aluno leia.

A atmosfera da aula era agitada. P2 demonstrou domínio de conteúdo e organização, além de uma relação bastante afetiva com seus alunos, o que não contribuiu para a participação desse. A afetividade entre professor e aluno, a organização docente, o domínio do conteúdo, dos recursos tecnológicos utilizados, a estrutura escolar, a nutrição dos alunos, o cuidado da família com seus filhos são fatores de sucesso para uma aula eficaz, porém percebemos que limites sem afeto não gera bons frutos. A repetição das tarefas em período contrário contribui para a memorização da teoria.

3.2.3 O professor 2 (P2)

O professor 2 (P2) é licenciado em Direito, desde 2004, pela UFPR (Universidade Federal do Paraná) e em Letras, desde 2008, pela PUC (Pontifícia Universidade Católica). Ele apresentou sua formação básica na rede privada de ensino, além de possuir mestrado na área de Literatura Comparada.

Assim como realizamos em P1, apresentaremos as respostas e as nossas considerações da primeira categoria, *Perfil docente*. Quanto às práticas culturais realizadas, o professor afirmou “praticar futebol americano, jogar videogame, ir ao teatro e gostar de rock, MPB e música clássica”. Gosta também “de acessar a internet para ler, informar-se e entreter-se”. Aprecia *blockbusters*, animações e filmes *indies*. Quanto ao gênero escolhido, gosta de romances, literatura policial e filosofia.

Quanto aos hábitos de leitura, P2 afirmou existirem mais de 200 livros em sua casa, assim como A2, de diferentes tipos: técnicos e teóricos, romances, contos, poesia, infantis, infanto-juvenis, didáticos, artes plásticas e fotografia, como também livros de consulta e dicionários. Além disso, o docente via “às vezes” os pais lendo (o pai com ensino fundamental e a mãe com Ensino Médio). O professor, quanto às escolhas dos livros, disse gostar de “romances e novelas, contos e crônicas”, além de apreciar, também, “poesia, jornal,

revista, *Twitter*, sites de relacionamentos, e-mails, SMS, torpedos”. Ele relatou que os acessos aos textos eram feitos “na biblioteca, no *Kindle (Amazon)* ou são comprados”.

Quando questionado sobre quando lê os livros de literatura, a resposta foi: “durante grandes deslocamentos, à noite, antes de dormir, nos finais de semana e em qualquer tempo livre”. Para ele, o livro *Viver é prejudicial à saúde*, de Jamil C. Smege, foi aquele de que mais gostou, pois “retrata a atualidade por meio de um viés ácido e real”. Ao ser questionado sobre falar ou não com seus alunos sobre as obras que lê, P2 afirmou que “fala e sugere Guimarães Rosa, F. Carpinejar, M. Scliar, M. Hatoum”. Segundo P2, realiza suas leituras em mídias digitais, como o *Kindle*, da *Amazon*, e aponta as seguintes diferenças entre a leitura de livros no papel e a leitura de textos longos na internet: “a fluência da leitura e a possibilidade de interagir com o texto no papel, o tornam mais agradável e utilitário”.

Constatamos que o perfil docente é bastante diversificado e chama atenção suas escolhas no cinema: *blockbusters*, animações e filmes *indies*. O fato de ele estar conectado com às inovações tecnológicas pode apontar como um facilitador para o incremento de suas aulas de literatura no Ensino Médio, segundo página 56, desde que tais recursos sejam utilizados como um percurso até a leitura da obra.

P2 se diz leitor, a quantidade dos títulos e a diversidade de gêneros chama atenção, bem como a presença dos livros de artes e de fotografia revelam o interesse por outras formas de arte. Os pais não foram modelos de leitores, pois “às vezes” ele os via lendo. Todavia, em entrevista, o professor revelou que embora o pai não lesse sempre, quando o fazia, apreciava “crônicas” e a mãe, “revistas”. No entanto, o irmão adorava “histórias em quadrinhos” (versões clássicas de Camus, por exemplo) e que, aos finais de semana, a família lia reunida. Nesse sentido, mesmo que a leitura não fosse frequente nesse lar, ela ocorria especialmente sob a influência dos homens dessa casa. O irmão parece ter sido o maior colaborador e incentivador para formar o gosto pela leitura em P2, pois as trocas sobre as leituras, os comentários dos textos lidos, eram sempre travados com ele.

Ler para esse docente é um hábito, pois ele o faz em qualquer tempo que tenha. Além disso, quando sugere obras para os alunos, o professor citou autores contemporâneos e clássicos, o que indica e leva a crer ser ele um leitor do nosso tempo e do passado, mas também preocupado com o vestibular, por razões mercadológicas, pois bem sabe que “deve” auxiliar os alunos nessa etapa seletiva. P2 também registra a importância de coexistir a leitura digital com a impressa, pois afirma que ambas colaboram como um facilitador de suas aulas, como vimos na página 84.

A segunda categoria de análise, *Professor de literatura: sua história de leitura*, assim como em P1, tentou levantar-se como esse docente se vê enquanto leitor. Para P2, “a leitura é indubitavelmente importante. Afinal só ela tem o poder transformador e emancipador”. Vale ressaltar dois conceitos que o professor apresentou: a transformação e a emancipação inerentes ao ato de ler. Quando questionado sobre o prazer da leitura, o docente afirmou: “Inenarravelmente! Por ela, posso dialogar com um infundo universo de saber”. Observamos que prazer é dialogar com diferentes tipos de saberes, logo, para que a aula de literatura no Ensino Médio seja também prazerosa, o diálogo com outros saberes faz-se urgente, conforme capítulo 2.

Na pergunta seguinte, questionamos se o docente se considera leitor e se ele conhece um “bom” leitor. P2 disse ser leitor, mas “talvez, não seja um ‘bom’ leitor. Penso que ‘ler’ o mundo por meio dos textos alcunha-nos como leitores”. Acrescentou que “professores, escritores e jornalistas conhecidos são exímios e sagazes leitores”.

O que seria um bom leitor, segundo essa resposta? Talvez considerar ou julgar a leitura de alguém, para P2, passa pelo critério da imagem social construída de outro. Se este for o critério, teríamos muitas pessoas conhecidas que, mesmo sendo professor, escritor ou jornalista, não realizam leituras tão sagazes do ponto de vista da crítica. Desse modo, talvez este possa ser um critério, mas não podemos esquecer que alguns docentes reproduzem leituras de materiais didáticos, por exemplo, e que, portanto, não são leituras suas, mas de outrem e todos (professores, jornalistas e escritores) estão sempre marcados por suas posições sócio-político-ideológicas. Por fim, julgar o bom leitor apenas pelo critério da imagem social parece não ser um critério seguro, afinal o que todos fazemos são escolhas.

Compactuando com Silva (1998, p. 26), o leitor precisa ser seletivo para ser crítico. A leitura crítica busca detectar as contradições da realidade. Assim o sujeito abala o mundo das certezas (representado pela classe dominante, grupo constituído por pessoas com padrões culturais, políticos e econômicos semelhantes e que são detentores dos meios de produção), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, combate o conformismo ou qualquer tipo de escravização de ideias. Desse modo, o leitor crítico, ou seja, o “bom” leitor analisa e examina as ideias para emitir um julgamento; suspeita dos fatos, mas também é sensível aos aspectos da organização da linguagem escrita, reflete e transforma as ideias por ele produzidas. O posicionamento do leitor é formado pelo repertório de leitura dele somado ao repertório exigido pelo texto (autor, conteúdo, estilo, tipo de organização) junto da comparação com outros textos. Ler criticamente é sempre mostrar o outro lado, logo é um ato político.

Em entrevista, o docente revelou ter sido corretor de redações e desejava uma instrumentalização na área, por isso resolveu cursar Letras. A paixão pela literatura foi descoberta na universidade. Sua história de leitura começou com HQ, seguido por romance de aventura como Tolkien. Somente mais tarde encontrou-se com os clássicos. Interessante observarmos a crescente diversidade e gradação das leituras que pertencem a história desse professor.

Constatamos assim que P2 considera-se leitor e também um apaixonado por seu objeto de estudo e trabalho: os livros de literatura. O professor tem consciência da relevância do ato de ler, tanto que afirma ser esse um “instrumento de transformação e emancipação”, que é prazeroso, uma vez que o “diálogo” com outros saberes oportuniza reflexões diversas. Quanto à definição do que seja um “bom” leitor, consideramos um critério insatisfatório defini-lo baseado apenas na imagem social construída desse leitor, pois, conforme verificamos, outros critérios são também necessários para definir um leitor crítico, cf página 63.

A prática de literatura no Ensino Médio será impactada pelo prazer proporcionado via a leitura dos textos literários, que se viabilizará graças ao trabalho do professor leitor de literatura. Aqui, como vimos, P2 se diz “apaixonado pela literatura”.

Quanto à terceira categoria de análise, *Ensino de literatura: objetivo e concepção*, procuramos nela analisar como o docente se relaciona com o ensino e com a disciplina escolhida para o exercício de seu trabalho. Realizamos a seguinte questão: “em que consiste, na sua opinião, ensinar literatura no Ensino Médio?”. Segundo P2, “prover aos alunos meios de resolver questões de vestibulares, prepará-los para as exigências do ensino superior e fornecer um vislumbre crítico e analítico do pensamento humano”.

De acordo com a história desse docente, ele é licenciado em Letras há 9 anos e leciona em escola privada, com nível socioeconômico médio-alto. Verificamos, no discurso docente, metas claras, ou seja, capacitar o aluno para passar nos concursos vestibulares, prepará-los para o ensino superior e formar leitores críticos. Conforme vimos na LDB de 1996, art. 35. Parágrafo V, inciso II, de fato a proposta de ensino literário nessa faixa é que eles sejam críticos, porém parece que apenas resolver questões de vestibulares não alcançará tal objetivo, pois o aluno precisa também construir e sedimentar esse saber. Embora saibamos que as famílias investem na formação de seus filhos em escolas particulares, em grande parte, para que eles apresentem bons desempenhos nas avaliações. As “melhores escolas particulares” são escolhidas pelas famílias devido o número de aprovações nesses tipos de concursos.

Na questão 5, item G, “você vê com clareza os objetivos da literatura no Ensino Médio?”, P2 respondeu: “se considerarmos o ENEM e os demais vestibulares, não muito,

afinal, neles a literatura é quase sempre desprestigiada”. Percebemos por sua resposta que P2 vê-se guiado pelo ENEM e pelos vestibulares e realiza uma crítica no modo como a literatura é avaliada nas provas, conforme Menezes (2008). Disso resulta que formar leitores críticos não é o objetivo de algumas instituições superiores, se levarmos em conta seus modelos de prova, conforme afirmou P2.

Quando perguntamos sobre quais são os gêneros que ele escolhe para suas aulas, a resposta foi a seguinte: “na maioria das vezes, pequenos trechos (providos do material didático e/ou escritos no quadro negro) de quase todos os gêneros, a depender do período ou escola literária”. Já o critério de escolha das obras, de acordo com P2, “segue o vestibular”. Aqui vale ressaltarmos a grande importância do material didático para a prática de literatura. O livro, a apostila, os trechos escritos no quadro têm sido instrumento de letramento, por isso as atividades de leitura e escrita são fundamentais na formação de leitores críticos.

A pergunta 4, item G, foi: “ao estudar um texto com os seus alunos, sua preocupação maior é com a organização interna ou externa do texto?”. Para P2, “a depender do texto, estilo literário, contexto histórico e profundidade do enredo, prefiro externalizar com atualidades a organização interna”. Constatamos que, para o professor, a análise interna faz-se por meio da atualização do texto (aproximação com o dia de hoje). Essa parece ser uma estratégia eficaz, uma vez que os alunos concretizam a leitura da obra por meio dessa atualização. Perguntamos também sobre o planejamento docente e a resposta foi a seguinte: “realizo o planejamento embasado em concursos seriados, ENEM, objetivos orgânicos da escola e do material por ela utilizado”. Ou seja, mais uma vez, o vestibular e o material didático aparecem como eixos norteadores da estrutura das práticas de literatura.

Na questão 8, item G, “que tipo de leitor você acha que forma?”, P2 respondeu que “ao menos, aquele que conhece e sabe identificar as idiossincrasias técnico e temáticas dos textos ensinados”. Como verificamos, na prática, a formação do leitor crítico parece não ocorrer, mas sim um repetidor do discurso do professor e, como consequência, do material didático utilizado.

Quanto ao ensino de literatura, realizamos dezessete perguntas presentes no item H do questionário. Para a pergunta “como você avalia o ensino de literatura? No passado e hoje?”, P2 afirmou que “parece-me que, desde sempre, houve um demasiado e desnecessário enfoque em elementos acessórios, como periodização. Faltou privilegiar a leitura, o debate e a resolução de exercícios”. Ler, debater e realizar atividades são os caminhos sugeridos pelo docente como fundamentais para formar leitores com mais criticidade.

Na pergunta 4, item H, “na sua opinião, o que dificulta o desenvolvimento do hábito da leitura literária no Ensino Médio?”, sua resposta foi que “primeiramente, a insistência de vestibulares na cobrança de obras descontextualizadas e fora da realidade desse público-leitor. Secundariamente, a obrigatoriedade de se transmitir conteúdos excessivamente teóricos”. Segundo P2, as listas cobradas, por algumas instituições, são problemáticas, pois são fora da realidade desses alunos, e o ensino excessivamente teórico também esvazia o sentido da aula. Conforme vimos, o repertório do aluno precisa ser levado em consideração tanto pelo professor da educação básica, no momento da abordagem de tais livros, quanto pelo ensino superior, quando além de pesquisadores formam, também futuros professores, para a educação básica. Porém, a literatura clássica não é responsável pelo afastamento dos leitores do ensino médio de tais livros, mas, sim, a abordagem feita com essas obras.

Decorre disso a resposta coletada na pergunta 3, item H, “quais os problemas que você enfrenta com a leitura literária?”. Nas palavras de P2, “desprestígio de alunos, professores e coordenação; o excesso da tecnocracia dentro e fora da sala; a indisciplina; a falta de interesse institucionalizado”. Parece que, ao discente, quando ele é informado sobre a literatura, ela parece não ter tanta importância nem mesmo na escola. Desse modo, esvazia-se o sentido da aula de literatura e o professor se sente frustrado, pois não contribui para formar leitores. Objetivo maior de um docente formado em Letras.

Na questão 5, item H, “que material didático utiliza para ensinar a literatura? Como o utiliza: como apoio, aproveita textos, segue-os na íntegra etc.)?”, o professor respondeu: “do material didático, aproveito exercícios e textos de apoio, quando pertinentes. Empreendo leituras de aprofundamento e discussões temáticas, além de tentar vincular o conteúdo à atualidade”. Na pergunta 6, item H, “em geral, os alunos aceitam e gostam de estudar literatura, isto é, ter contado com textos literários?”, P2 diz: “é algo que depende muito do estilo estudado. Não obstante, percebe-se uma significativa redução no número de alunos que apreciam essa disciplina”.

O docente aponta para um número cada vez menor de alunos interessados pela literatura escolarizada. Disso decorrem outras questões: o campo da literatura está a se abrir aos Estudos Culturais na perspectiva do *multiletramento*, tanto que o último prêmio Nobel foi dado ao músico Bob Dylan e, atualmente, retiraram do currículo do Ensino Médio, no Estado do Mato Grosso, a literatura. São essas questões que apontam para a necessidade de se compreender o inegável, o mundo deixou de ser hegemônico, assim, a escola e a universidade precisam ser plural, aberta e inserir outras leituras, que não apenas as canonizadas. Produções até então marginalizadas, em outros tempos, passam a narrar sua história, a contar seus

próprios enredos, a apresentar seus vieses e a representar sujeitos inviabilizados, o que sem dúvida se faz necessário. Por outro lado, a cultura canonizada também é importante. Sendo assim, nem lá nem cá, mas a aproximação dessas vozes pode ser um caminho para o ensino da literatura.

Na questão 7, item H, “qual a reação dos adolescentes diante de textos e obras literárias?”, a resposta de P2 foi que “novamente, depende do estilo e, nesse caso, da abordagem feita pelo professor”. Na pergunta 8, item H, “o sexo do aluno influi no tipo de reação ou de aceitação?”, o professor afirmou que “em algumas cidades, instituições e bairros, pode-se dizer que sim”.

O estilo e a abordagem do professor foram apontados como os responsáveis pelo gosto do adolescente. Quando questionado sobre as obras que os mesmos preferem, o professor sinalizou que “os *best-sellers*, as séries adolescentes, os livros policiais e alguns (poucos!) clássicos”. Questionamos se, no momento de suas aulas, o professor precisa ensinar livros clássicos, na maioria das vezes, em virtude de alguns vestibulares, como realizar um trabalho que faça sentido, mesmo os alunos preferindo outro tipo de livro e sua resposta foi que “a abordagem docente parece ser mesmo o caminho”.

Na questão 9, item H, “os alunos oferecem resistência se têm de ler obras maiores, romances, por exemplo?”, obtemos a resposta: “há romances que apreciam mais e se identificam mais e, por isso, leem sem reclamar. Em geral, preferem contos a romances”. A identificação temática continua sendo um dos critérios para o julgamento do livro, mas o tamanho também é critério: quanto menor, melhor. Em uma sociedade cada vez mais veloz, a leitura tem-se tornado algo enfadonho. Embora, os jovens escolham não só pelo tamanho, pois como vimos, o fenômeno de vendagem com *Harry Potter* e *O senhor dos anéis*, por exemplo, ambos livros grandes, se o tema, os enredos forem para eles atrativos. Portanto, tamanho, tema, enredo atrativo são critérios na escolha desse perfil de adolescente.

Quando questionado, na questão 10, item H, sobre os hábitos de leitura dos alunos, P2 respondeu que “a maioria tem, sim, o hábito, porém não costuma refletir acerca do que leu. Ademais, muitos leem frivolidades e/ou obras de conteúdo raso”. A ausência da criticidade é apontada como um grave problema: a escola não forma leitores críticos de literatura, mas, sim, leitores de conteúdo raso, massificado, conforme vimos em Žižek (2010). Isso ocorre por que as práticas são centradas na metalinguagem sobre as obras literárias.

Na questão 12, item H, “os alunos conseguem ler romances como os de Alencar, Macedo ou poemas de Castro Alves?”, o professor afirmou que “conseguem, embora reclamem obstinadamente da linguagem e da ‘descontextualização’”. Na pergunta 13, item H,

“os alunos gostam de ler obras contemporâneas? Seria possível citar algumas?”, P2 afirmou que “sim” e citou Leonardo Padura, Pepetella, Paulo Leminsky e Cristovão Tezza.

Na pergunta 15, item H, “o professor ensina história literária? Adota algum livro? Considera satisfatório?”, a resposta do professor foi “sim, adoto *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi. Além de pertinente, alguns vestibulares nele se embasam”. Na questão 16, item H, “o estudo da literatura possibilita ao aluno adolescente a aquisição de estruturas de linguagem e pensamento mais complexas e completas?”, P2 respondeu: “Por suposto! Ao entrar em contato com obras refinadas, o aluno potencializa seu conhecimento e dinamiza a cultura”.

Verificamos que o perfil desse profissional é o de quem possui uma concepção clara de seu objeto de trabalho, bem como objetivos dirigidos para guiarem sua prática, em sala de aula, mas que se vê diante de um desinteresse cada vez maior de seus alunos, consequentemente, uma tecnocracia que inibe um ensino que faça mais sentido para todos. O vestibular guia o ensino, as escolhas desse docente, que reconhece o grau de refinamento que a leitura literária oferece ao aluno, porém, como os leitores que estão sendo formados são “rasos”, massificados, do ponto de vista da escola, o ensino de literatura não está a fazer sentido para esses educandos, logo constata-se o esvaziamento da disciplina.

P2 sugere também que obras contemporâneas, curtas e a abordagem do professor são os principais responsáveis pela apreciação positiva dos discentes, no momento da aula. Primeiro, o tamanho do livro, que está relacionado ao problema do tempo ou da falta dele, aliado ao estilo que atende ao repertório do aluno e a forma como o docente elabora suas estratégias de ensino colaboram para que o estudo da literatura faça sentido, segundo capítulo 2.

Na quarta categoria, *Aula de literatura: metodologia*, buscamos compreender como, diante de tantos desafios, o professor tem ensinado, de fato, literatura, já que os resultados no último ENEM, no Paraná, sinalizaram ser essa uma escola de “sucesso”. Para compreendermos melhor a questão, realizamos o seguinte questionamento: “como você trabalha uma obra maior, como um romance? Em linhas gerais, quais têm sido os resultados alcançados?”. A resposta foi a seguinte: “analiso e desmonto o romance em blocos estruturais (narrador, espaço) e leio trechos que ilustram tais elementos. Ademais, discuto o enredo e as possibilidades de interpretá-lo”. Uma outra pergunta então foi formulada: “já trabalhou com a literatura ligada a outros veículos de comunicação, por exemplo: TV, teatro, HQ etc.? Com que faixa etária isso foi produtivo?”. A resposta de P2 foi de já ter trabalhado com os dois primeiros anos do Ensino Médio e que o resultado por ele obtido foi produzido.

Quando perguntando sobre como avaliava sua didática para o ensino de literatura (como selecionava os textos, se realizava leituras livres, ensinava história da literatura, contemplava literatura para o vestibular), P2 respondeu: “como afirmei, procuro embasar-me pelos concursos seriados, pelo ENEM, pelo material didático da escola e pela pertinência sócio-histórica das obras, com o fito de instrumentalizá-los para os concursos”. Percebemos que o docente possui um *método* de trabalho para ensinar literatura, mas que parece estar “engessado” pelos vestibulares. O aluno é instrumentalizado sobre o que vai cair na prova do concurso, sendo um leitor não participativo da construção dos sentidos da aula. Isso fica mais evidente quando perguntamos se P2 está conseguindo formar ou não leitores e qual o tipo de leitor que ele acha que forma. Sobre estar formando leitores, disse que “em grande escala, não! Talvez, meros conhecedores da História da literatura”. Quanto ao tipo de leitor, respondeu que “ao menos aquele que conhece e sabe identificar as idiossincrasias técnicas e temáticas dos textos escritos”.

3.2.4 Aluno 2 (A2)

Os critérios utilizados para compreendermos o A2 foram os mesmos utilizados em A1. Desse modo, a primeira categoria, intitulada *Perfil do aluno*, foi pensada de modo que averiguássemos quem era o aluno da rede privada em questão. Já a segunda categoria, *Aluno, leitura, ensino e aula de literatura no Ensino Médio*, compreende o modo pelo qual esse aluno se relaciona e compreende a leitura literária, bem como os discentes enxergam a aula de literatura no Ensino Médio.

Quanto à categoria 1, *Perfil do aluno investigado*, foram pesquisados 15 alunos representantes de MB. Nesse universo, 47% com 17 anos de idade, 25% com 16 anos, 13% com 15 anos e 15% com 14 anos de idade. Aqui a diferença de idade ocorreu, pois tivemos os seguintes alunos do Ensino Médio: 2 do 1º ano do Ensino Médio, 2 do 2º ano do Ensino Médio e 11 do 3º ano do Ensino Médio. Segundo o diretor da escola, o valor pago por hora para cada profissional é bastante considerável e que, desse modo, tomaríamos o “tempo” da aula desses jovens e também dos docentes, por isso não poderíamos atrapalhar ambos, por exemplo, retirando-os da sala de aula para que participassem da pesquisa, por isso o número foi menor de respondentes.

Quanto ao gênero dos alunos entrevistados, 67% foram mulheres e 33%, homens; como em A1, a maioria de mulheres. Quanto à formação cultural dos pais, observamos que 40% possuíam pós-graduação, 33% cursaram ensino superior e 27% cursaram Ensino Médio.

Já no que concerne às mães, verificamos que 27% têm pós-graduação, 47% possuem ensino superior, 20% têm Ensino Médio e 6%, ensino fundamental. Embora o número de mães com pós-graduação seja menor, observamos existir um aumento de mães com graduação, com relação ao primeiro caso analisado. Os dados indicam um grau de escolarização elevado.

Quanto às práticas culturais, 93% dos jovens acessam à internet e escutam música; 73% dos jovens gostam de sair com os amigos e ler; 66% dos jovens apreciam televisão; 53% dos jovens vão ao cinema ou fazem algum tipo de esporte; 20% jogam videogame ou vão ao teatro. Assim como A1, a internet e a música são as opções culturais de destaque desses jovens. Interessante observarmos que a leitura aparece como segunda opção, junto de sair com os amigos. Aqui todos os entrevistados afirmaram considerar a leitura muito importante e justificaram do seguinte modo: “ler ajuda a escrever melhor”; “ler ajuda a conviver melhor na sociedade”; “ler ajuda a estarmos sempre atualizados”; “a leitura é importante, pois permite que observemos o mundo sob um outro parâmetro”; “ler ajuda a pensar melhor”; “ler amplia o vocabulário”; “ler auxilia na argumentação”.

No item E do questionário, intitulado *Representação da leitura*, realizamos as seguintes questões: a) É importante no mundo atual a leitura? Por quê?; b) Você se considera leitor? Por quê; c) Você conhece alguém que seja, na sua opinião, um bom leitor?; d) Quem e por que você o considera assim? De acordo com as respostas, todos os alunos se consideram leitores e o pai, a mãe ou o professor foram os principais modelos de “bons” leitores. Notável observarmos que, para os discentes, ser leitor não tem relação com a quantidade de livros lidos, mas sim com o exercício da reflexão que se faz sobre o texto lido, o que supõe uma consciência leitora.

Constatamos que o perfil discente advindo de MB é o de nível socioeconômico médio-alto, e os pais, em sua maioria, possuem ensino superior com pós-graduação. Conforme em A1, A2 também não apresenta a leitura como primeira opção cultural, mas, sim, a internet e a música. Todos, porém, consideram-se leitores e apresentam como modelos de bons leitores os pais, as mães ou os professores.

A categoria dois, *Aluno, leitura, ensino e aula de literatura no Ensino Médio*, tem por base inquirir como esse perfil de aluno se relaciona com a leitura. Inicialmente, analisamos dados referentes ao conceito da literatura e qual seria a função de estudá-la na escola, perguntas que se encontram no item F do questionário e que se organizam nos subitens 1 e 2. Após realizar uma triagem, encontramos as seguintes respostas: “literatura é: algo que nos diverte e nos mantém entendendo pessoas que são diferentes de nós”; “literatura é a forma aprofundada de conhecimento”; “literatura é algo cultural adquirido pela leitura”; “literatura é

estudar obras e debater autores”; “literatura é toda a expressão da cultura”; “literatura é compreender o contexto histórico”; “literatura é uma forma artística de pensar, por meio da qual é possível conhecer a sociedade e suas ideologias”; “literatura são as obras que caem no vestibular”.

Para alguns, a literatura é algo que diverte, para outros, ela é fonte de conhecimento, cultura e saber. Outros ainda a compreendem como o estudo de autores e obras em um dado contexto histórico que são cobrados nos vestibulares. Quanto à utilidade da literatura, todos os alunos consideram útil estudá-la, pois “ela nos ajuda a formular melhores argumentos na prova de redação”; “ela torna a pessoa mais crítica”; “ela é útil porque além de conhecer a linguagem, estudamos o contexto histórico”; “a leitura das obras abre nossos horizontes para analisar o mundo de forma diferente”; “é útil, pois ajuda a passar no vestibular e faz conhecermos mais a história”.

Podemos constatar não ocorrer diferenças gritantes entre os discursos recorrentes em A1 e em A2, ou seja, alguns apresentam uma visão utilitária da literatura, pouco voltada ao que Candido (1989) afirmou sobre a organização de nosso mundo interno, enquanto outros conseguem reconhecer nessa arte uma função cultural e crítica.

Ao responderem sobre o gosto pela leitura, na questão 5, item D, disseram adorar ler, especialmente os contos 86%, seguidos de 80% e-mail, 73% romances, 66% poesia e livros didáticos, 60% revistas, 47% blogues, 40% *Twitter*, 33% jornal e 26% livros de autoajuda, além de todos sinalizarem a casa como o local preferido de leitura. Verificamos que, assim como A1, os alunos que compunham A2 gostam mais de ler fora da escola e apontaram os nomes dos livros nunca esquecidos, na questão 15, item D, conforme QUADRO 7.

Quadro 7 – Livros nunca esquecidos por A2

1.Contos de Clarice Lispector; 2.*Chove sobre a Minha Infância*; 3.*O Santo e a Porca*; 4.*Ladrão de Raios*; 5.*Viva para Contar*;6. *O Medo e a Ternura*; 7.*Romeu e Julieta*; 8.*A Causa Secreta*, Machado de Assis; 9.*A Hora da Estrela*, Clarice Lispector; 10.*As Vantagens de Ser Invisível*; 11.*Poliana Menina*; 12.*A Culpa É das Estrelas*.

Quando perguntamos se eles falam das obras lidas com seus amigos, 93% disseram que sim e 7% responderam que não. Sabemos da importância de dialogar sobre os livros que lemos para a formação do gosto leitor. De acordo com o que afirmou Fisch (2007), a formação do leitor se faz dentro de uma *comunidade interpretativa*. O leitor assume o papel central na produção dos sentidos daquilo que lê, decorre disso que, sem voz, o aluno não se

torna crítico, mas mero repetidor ou memorizador das informações do material didático ou da voz de seus professores.

Sobre as escolhas de leitura dos jovens, os mesmos responderam: 86% contos; 80% e-mail; 73% romance; 66% poesia e livro didático; 60% revista; 47% blogue; 40% Twitter; 33% jornal; 26% autoajuda. O conto, o e-mail e o romance são as principais escolhas desses jovens, ao contrário de A1, em que o blogue foi a primeira opção, seguido do romance e do e-mail e, em terceiro lugar, os contos. Já em comum nas duas escolas, a posição do e-mail e do romance. Essas diferenças podem estar relacionadas com as experiências e escolhas literárias dos alunos, mas também com os estímulos oferecidos por seus professores e por incentivo de suas famílias ou amigos. O que observamos é que se misturam o gosto pelo impresso e pelo digital, com isso resta à escola estabelecer conexões entre o gosto do aluno e a cultura legitimada.

Na questão 8, item E, “quando você estuda os textos e obras literárias na escola, gosta do que faz? Por quê?”, 93% responderam que sim e 7%, que não. As justificativas estão organizadas nos quadros abaixo:

Quadro 8 – Razões de A2 para a apreciação da literatura na escola

1. Gosto do professor;
2. Gosto, pois faz eu refletir e analisar a realidade;
3. Gosto, pois faz pensar;
4. Gosto, pois é uma forma de distrair do mundo real;
5. Gosto, pois amplia o conhecimento;
6. Gosto, pois a literatura edifica;
7. Gosto, pois amplia o meu olhar para o mundo;
8. Gosto, pois ajuda a escrever melhor.

Quadro 9 – Razões de A2 para a não apreciação da literatura na escola

1. Não gosto da área, pois prefiro exatas e coisas mais lógicas.
--

Dentro desse universo de alunos, a figura do professor, a ampliação do pensar e a escritura determinantes do gosto pela literatura são as principais razões de apreciações positivas, ao passo que a questão da aptidão é única justificativa para não gostar da literatura escolarizada.

Na pergunta 13, item D, “você gosta de escrever? Escreve muito ou não? Por quê?”, 73% responderam que sim e 24%, que não. A maioria respondeu gostar de escrever como “forma de expor os meus sentimentos”, mas apareceram também as seguintes respostas:

“escrevo pelo menos uma vez por semana, para passar no vestibular”; “escrevo para me posicionar”; “escrevo para desabafar ou contar algo engraçado, uma história legal, liberar energia acumulada”. Quanto aos alunos que disseram não gostar, justificaram da seguinte forma: “não gosto, pois tenho preguiça de escrever”; “não gosto, pois perco muito tempo escrevendo”.

Verificamos que a escrita como forma de sentimento ou desabafo mais uma vez aparece como justificativa, conforme vimos em A1. No entanto a pressão de ter que escrever para passar no vestibular ou como algo que se relaciona com o empenho que lhe é necessário são concepções reveladas pelo discurso desses jovens, na maioria, preguiçosos para escrever. Aqui também nenhum jovem relacionou a literatura com a escrita.

Na questão 16, item D, “já leu livros cansativos? Quais? Por que os achou cansativos?”, todos os respondentes disseram “sim” e justificaram: “*Harry Potter*, por exemplo, achei muito longo”; “*O Tempo e o Vento*, pois, além de longo, tem muito detalhe”; “*Senhora e Memórias Póstumas de Brás Cubas* tem uma linguagem muito complicada e é longo demais”; “*Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, pois a ausência de pontuação e os parágrafos fizeram com que eu não compreendesse o livro”.

O vocabulário do texto e o tamanho do livro são apontados como elementos desmotivadores para o prazer e entendimento do que se lê. Talvez fosse pertinente ao docente a seleção de trechos da obra em que a linguagem aparece confusa e mostrasse ao aluno como atualizar tais fragmentos. Sabemos que alguns concursos vestibulares escolhem romances em suas listas, mas ao professor resta mesclar obras maiores com menores em sua abordagem didática. O caso contrário, só obras extensas, fica para o aluno enfadonho e chato.

Já que a linguagem é fator decisivo para a compreensão ou não de uma obra, perguntamos, na questão 17, item D, se o aluno já tentou prestar atenção no tipo de linguagem que um autor usa e se achou alguma coisa importante e diferente. Em seguida, apresentamos a pergunta 18, item D, “quando você lê um romance, um conto, o que acha mais importante: a história narrada, as descrições feitas, as ações dos personagens ou a linguagem em que as coisas são contadas ou descritas? Por quê?”. 40% dos alunos observam a história narrada, 25% observam as ações das personagens, 10%, a linguagem utilizada na obra e 25% observam tudo, pois “Shakespeare usava, por exemplo, a expressão 'flor rosa' para se referir a genitália feminina”; “sempre presto atenção no tipo de linguagem usada, pois revela o pensamento do autor e as novas palavras entram para o vocabulário”.

A maioria se prende à história narrada, porém observa o percurso das ações dos personagens e termina por prestar atenção em tudo. Observar como o narrador conta a história

e como, na prática, o personagem trilha o enredo é prática desse grupo de alunos para compreender a obra. As respostas sinalizam para o uso específico da linguagem literária e que as figuras de linguagem revelam outros sentidos, sendo assim, a subjetividade da língua é observada pelos alunos, bem como o enriquecimento vocabular.

Na questão 19, item D, “você acha que é preciso saber coisas sobre a vida do autor para entender a obra dele?”, 80% dos alunos acham que sim, 11% acreditam que não e 9% responderam “nem sempre”. As justificativas variaram: “sim, pois eles geralmente escrevem o que viveram ou esperam viver”; “sim, pois muitas vezes a escrita é onde ele descarregou suas emoções”; “sim, já que as obras, muitas vezes, refletem a história do autor e sua relação com o mundo”; “não, necessariamente, mas às vezes ajuda na compreensão”. O discurso dos alunos, ao contrário daquela dos discentes da escola pública (A1), ainda está impregnado da ideia de que a biografia do autor determina sua obra.

Nesse sentido, a questão 7, item E, “já estudou história da literatura? Gostou? Achou importante? Por quê?”, teve 86% respondendo que sim e 13%, que não. Algumas das justificativas foram: “sim, gostei. É importante para entender as próprias obras dos autores de cada período e seus estilos”; “já estudei e acho importante para compreender o contexto em que o autor escreveu a obra”; “sim. É importante saber como a literatura evoluiu”; “sim, acho que facilita estudar a matéria de história”; “sim, já estudei, mas achei indiferente, pois não despertou o meu interesse”. Assim como A1, existe em A2 um esvaziamento do sentido do texto, uma vez que a maioria diz achar importante para o estudo de história ou perceber a evolução da literatura. Em que contribui para uma melhor compreensão do texto lido saber sobre os dados do autor e do contexto histórico, essa parece ser uma questão pertinente para auxiliar o docente em suas estratégias de sala de aula. Se não for contribuir para nada, melhor que se observe aquilo que de fato sustentará sua análise do texto.

Importa, em nossa observação, analisar também como esse novo leitor se relaciona com outros suportes digitais, afinal, como vimos, a internet e a música foram apontados como a primeira opção cultural desses jovens. A pergunta 11, item D, questionava os alunos se esses liam livros em mídias digitais (celular, *tablet*, computador etc.) e quais as diferenças notadas entre a leitura de livros no papel e a leitura de textos longos na internet. Para a primeira pergunta, 47% das respostas foram “sim” e 53% foram “não”. Os discentes, mesmo tendo sinalizado que buscam a internet como prática cultural, indicam que não é lá que apreciam ler, uma vez que eles consideram “cansativo” ler na tela e que “segurar” o texto, “marcá-lo”, auxilia na leitura. Ainda assim 47% afirmam ler nas telas, embora eles saibam que cansa mais e que a leitura pode ser enviesada.

Vale lembrar que, até aqui, não observamos nenhuma diferença significativa quanto ao uso das mídias digitais por A1 e A2, em virtude do nível socioeconômico. Se acreditássemos que o aluno de escola pública teria menos acesso às redes sociais, pois eles precisam pagar pelo serviço, estaríamos completamente equivocados nesse universo de pesquisa, pois A1 e A2 demonstram possuir acesso aos mesmos recursos.

A2 respondeu sobre a quantidade de livros que possui em sua casa: 26% dizem ter de 1 a 50 livros; 53%, de 51 a 200 livros; 21%, mais de 200 exemplares. Além disso, 47% disseram que os pais ou os parentes sempre leem, enquanto 26%, leem raramente e os outros 26%, nunca leem. Observamos que não faltam livros nos lares desses alunos. Na pergunta 2, item D, “que tipos de livros há em sua casa?”, 86% responderam ter livros técnicos ou romances; 80%, livros de consulta; 66%, livros de contos ou religiosos; 60%, livros de poesia ou livros didáticos; 21%, livros de autoajuda; 13%, livros de artes. Quando perguntamos, na questão 6, item D, “como você tem acesso aos livros que lê?”, as respostas desse grupo foram: 86% compram; 73% os pais compram; 53% na biblioteca; 40% emprestam dos amigos; 33% ganham; 6% na internet.

Na questão 5, item E, questionamos: “em que momentos as aulas são maçantes ou estimulantes?”. O grupo apresentou o seguinte quadro de respostas.

Quadro 10 – Aula maçante e aula estimulante para A2

Maçante	Estimulante
1. A aula toda é sobre um único livro;	1. A abordagem do professor é motivadora;
2. A linguagem do livro é complexa;	2. O professor atualiza a linguagem da obra;
3. Aula é só teórica.	3. O tema é de interesse pessoal;
	4. O professor apresenta curiosidades sobre a vida do autor.

3.3 Práticas eficientes no Paraná: literatura e ensino

No capítulo 1, revisitamos nossa história de leitura para compreendermos que a construção do leitor brasileiro como um ser mediano é antiga em nosso país. No entanto, é possível, a partir do desejo muito mais individual do que dos esforços da sociedade, do Estado, das escolas, das igrejas, da história dos envolvidos, do núcleo familiar, romper com esse ciclo e reconstruir leituras mais proficientes.

Esse leitor interpassivo, conforme p.49, tão presente em nosso mundo hoje é quem mais compra livros, portanto ele sustenta o mercado editorial. Romper com essa

interpassividade é um grande desafio para todos, especialmente, para os docentes no universo da sala de aula. A constatação de problemas com a formação do leitor literário evidencia-se com os dados e com as pesquisas aqui apresentadas sobre essa temática. Desse modo, propusemos compreender como alguns docentes conseguem, mesmo mediante esse cenário caótico, criar momentos significativos com seus alunos do Ensino Médio durante o momento de suas práticas de ensino. Por isso como é a prática desse docente e quais estratégias ele utiliza para criar momentos significativos foram o foco de nossa pesquisa, segundo item 3.1 até 3.2.4. do capítulo 3.

Diante dessas indagações, procuramos obter dados que funcionassem como exemplos de como é aula de literatura no Ensino Médio, quem são esses mediadores e quem são esses alunos e quais são os contextos das escolas pesquisadas. As escolas foram selecionadas devido a seus altos desempenhos no ENEM 2014, no Estado do Paraná. Assim escolhemos uma escola particular e outra pública com nível socioeconômico médio-alto, determinado pela coleta de dados pessoais dos alunos, em que a profissão do pai, da mãe, o bairro onde residem, os quais apontaram para tal classificação do nível socioeconômico. Para a análise, realizamos um questionário que foi destinado ao professor do 3º ano do Ensino Médio e outro questionário aplicado aos alunos, chamados de adolescentes, pois a faixa etária está entre 14 e 17 anos e que estejam cursando o Ensino Médio.

Optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, com questões objetivas e abertas, pois as respostas livres terminam por revelar dados surpreendentes. Além disso observamos diretamente os professores em suas aulas e entrevistamo-nos para compreender como se tornaram professores. A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre de 2016 e dois professores de literatura do 3º ano Ensino Médio responderam aos questionários, um de Curitiba e outro de Cascavel, ambos no Paraná, além de terem sido entrevistados. Também contamos com um total de 200 questionários respondidos pelos alunos dos 3º anos.

Os dados obtidos não têm o objetivo de representar com exatidão a realidade. Por isso são amostras de uma realidade escolar, localizada no Paraná, em que as respostas de ordem qualitativa importam mais, uma vez que revelam o olhar docente e discente de forma mais libertária. Sendo assim, justificamos que a ausência do rigor estatístico não significa desmerecer tal estudo, mas, em um modesto recorte escolar como o aqui pesquisado, importa mais o discurso dos envolvidos.

No que concerne às práticas culturais, ambos os professores valorizam o trabalho com diferentes práticas. No entanto, P1 tem o acesso restrito às diversas práticas, conforme vimos não ganha o suficiente para ter acesso à diferentes práticas culturais, embora quisesse

frequentar diferentes espaços de cultura, pois sabe como isso é importante para a formação de um cabedal cultural, nos termos de Bourdieu (1998), diferente de P2, que as pratica. Além disso, ambos se consideram leitores e não tiveram os pais como modelos de leitura, porém, segundo P2, o irmão foi seu principal incentivador, enquanto P1 diz que os amigos e os alunos cumpriram esse papel em sua vida. P1 não gosta de ler em mídias digitais, já P2 gosta e lê no *Kindle*, da *Amazon*.

Ao serem questionados sobre a prática de leitura em vista de traçar deles um perfil geral acerca dessa prática, para P1, a leitura não é a única fonte de informação e criticidade, embora seja a principal. Ler é viajar, pois lê para conhecer outros mundos e não por obrigação. Para P1, bom leitor é aquele que dialoga com o autor, com as obras, são curiosos e relacionam suas leituras com o mundo real. De acordo com P2, a leitura é um ato transformador e emancipador, além P2 considerar bons leitores os professores, escritores e jornalistas.

No que diz respeito ao ensino de literatura, objetivo e concepções, P1 compreende que ensinar literatura é estabelecer relações com outros saberes e desenvolver a criticidade. Já para P2, ensinar literatura é prover meios de resolver questões de vestibulares, prepará-los para o ensino superior e também fornecer criticidade. Ainda sobre esse ensino, agora com relação aos problemas apontados, P1 afirmou que o grau de esforço exigido pelos textos literários, a impaciência e a preguiça dos jovens para esse tipo de texto e os resumos da internet são os desafios para formar leitores. P2 disse que a cobrança de obras descontextualizadas do repertório dos alunos, a obrigatoriedade do ensino de dados históricos sobre os textos, autor e obra, a tecnocracia do ensino e a indisciplina são os desafios.

Ambos os professores afirmaram, quanto aos critérios de escolha de os textos a serem levados como propostas de estudo, que levam o que os vestibulares solicitam em suas listas e em suas provas. P1, especificamente, escolhe autores, obras e escolas literárias por trimestre, enquanto P2 orienta-se pelo ENEM, vestibulares, objetivos da escola e material didático, isso sugere certo grau de organização de P1, porém, na prática, revela o mesmo critério de P2. Quanto aos encaminhamentos dados a esses materiais, P1 disse observar a linguagem interna e externa do texto. Já P2 atualiza o texto por meio da linguagem interna. Quanto à formação de leitores, P1 afirma formá-los com certo grau de criticidade. Já P2 diz não formar leitores críticos, mas sim técnicos e temáticos.

Sobre os caminhos para um ensino mais proficiente de literatura, P1 afirma que houve avanços do passado até o presente no ensino de literatura, hoje as aulas têm debates, projetos

e diálogos com maiores relações. Já P2 enxerga como caminhos a leitura e a solução de exercícios vestibulares.

Quanto ao gosto dos adolescentes, P1 afirma existir diferenças entre o gosto dos meninos, que preferem mitologia ou aventura, enquanto as meninas gostam de romances, mas ambos têm o interesse em *best-sellers*. De acordo com P2, o gosto é determinado pelo estilo, pelo tema e pela abordagem docente. Além disso, para ele, os jovens escolhem obras mais contemporâneas, em especial, *best-sellers*.

Conforme vimos, mais da metade de A1 está com a idade certa, na série certa, na maioria mulheres, filhos de pais com ensino superior e possuem nível médio. Esses alunos não apresentam como primeira opção cultural a leitura, todavia reconhecem sua importância e consideram-se bons leitores. A internet, a música e a TV sinalizam suas práticas culturais, antes dos livros, livros que a maioria prefere ser *best-sellers* e são financiados pelos pais.

Existe uma distorção no conceito e na função da literatura, além disso, a validam como algo utilitário, ou seja, ora ela serve para passar no vestibular, ora para escrever melhor. Sobre isso, Italo Calvino (2006) analisa:

As coisas que a literatura pode buscar a ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os de outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo e o lugar da morte e o modo de pensar e de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. O resto, que se vá aprender em algum outro lugar, da ciência, da história, da vida, como todos nós temos de ir aprender continuamente. (CALVINO, 2006, p.21)

O sentido humanista da literatura se perde na escola em meio a tanta metalinguagem, análises e pouco trabalho textual, esvazia-se o sentido da literatura escolarizada, isso não significa afirmar que teoria e análise são desnecessárias na escola, sobretudo, elas estabelecem sentido se vinculadas com o social, porém o que observamos é uma ruptura entre teoria e prática, como se ambos fossem coisas desvincilhadas. Nesse universo de aluno, embora isso ocorra, também acontece uma prática paralela em que o docente estabelece a oportunidade de o aluno trabalhar e isso aproxima e desperta para uma consciência crítica sobre o texto lido e sobre a posição de cada um socialmente. Cumpre-se assim um papel pouco mais crítico despertado pelo olhar artístico em sala de aula, talvez por isso os resultados tenham sido tão bons em exames como o ENEM.

Percebemos que A1 e A2 possuem características muito semelhantes, a maioria deles são filhos de pais com ensino superior ou pós-graduação, as turmas possuem mais mulheres e

o nível socioeconômico é médio e/ou alto. Além disso esses jovens reconhecem a importância da leitura, embora não a tenham como primeira opção de prática cultural, pois eles escolhem a internet, a música e a TV antes dos livros que apreciam mais: *os best-sellers*. Observamos que esse tipo de leitura é um caminho para leituras mais complexas, tais obras nunca são esquecidas. Cabe ao docente, ouvir as leituras dos alunos e oportunizar o acesso de obras mais complexas.

Ambos apresentam distorções no conceito e na função da literatura, o que resulta em uma visão utilitarista do literário e o esvaziamento da sua função de humanização. Também reconhecem seus lares como locais preferidos para ler e pouco ou nada falam do espaço escolar como ambiente propício e prazeroso. Os alunos disseram gostar de escrever, porém não veem uma relação entre a literatura e a escrita. Além disso, se reconhecem como leitores, no entanto, apreciam outros suportes. Os jovens também sinalizaram que não apreciam apenas a abordagem historiográfica do texto literário. Eles não possuem dificuldade em comprar livros, pois os pais fornecem o que necessário for. Apontam, enfim, aspectos maçantes e estimulantes das aulas com propriedade e exatidão.

Quanto às diferenças entre A1 e A2, observamos que A1 têm livros religiosos, jornais, revistas, livros autobiográficos, romances e contos. Enquanto isso, A2 escolhem os contos ante aos demais. A1 apresentam como razões de apreciação de uma obra o tamanho, o tema e o enredo. Já A2 justificaram por não gostar da área. A1 não consideram importante saber sobre a vida de um autor e disse gostar de ler na tela. Enquanto isso A2 dizem ser importante estudar a vida de um autor para entendimento do texto literário e não gosta de ler nas telas.

Observamos que, embora P1 não goste de ler em mídias digitais e não tenha acesso a diferentes práticas culturais, talvez, em virtude de seus baixos rendimentos e de uma carga horária elevada, seus alunos se consideram leitores, assim como o docente havia afirmado formar leitores com certo grau de criticidade. Todavia A1, mesmo ao se assumirem como leitores, terminam por escolher a internet, a música e à TV antes dos livros escolarizados.

P2 se apresenta de modo mais virtualizado e tem acesso às diversas práticas culturais e seus alunos também se consideram leitores, mas, segundo P2, ele não forma leitores críticos de literatura, mas sim leitores técnicos e temáticos para cumprir a obrigação de serem aprovados em concursos vestibulares. Assim como A1, esses alunos também escolhem a internet, a música e à TV antes dos livros legitimados pela escola.

Para P1, a leitura não é a única fonte de informação, todavia é a principal e o bom leitor dialoga com o autor, com suas obras, é curioso e relaciona suas leituras com o mundo real. A curiosidade e o estabelecimento de conexões com outros saberes são vistos como eixos

norteadores do trabalho desse professor na difícil tarefa de formar leitores no Ensino Médio. A1 acham desnecessário saber sobre a biografia do autor para o entendimento do texto. Além disso eles conseguem reconhecer as diferenças entre a história e a história narrada. Percebemos uma evolução em seu critério de observação e de julgamento, que julgamos acertado entendê-la como um grau de criticidade.

Para P2, a leitura é um ato transformador e emancipador e o bom leitor é julgado pelo critério do reconhecimento social, como vimos, um critério questionável e empobrecedor. Os alunos consideram importante saber sobre a biografia do autor para o entendimento de uma obra e diferenciam a história da história narrada. Constatamos, conforme P2, que esses alunos são técnicos na leitura do texto literário, mas não possuem muita intimidade com a prática, logo reconhecem elementos da teoria literária, mas não possuem grau de criticidade com o texto lido.

A concepção do ensino de literatura, segundo P1, é estabelecer relações com outros saberes. A1 se perde um pouco quanto à concepção de literatura e sua função, pois ora enxergam-na como aquisição de cultura, ora como saber necessário para passar no vestibular, conseqüentemente, eles apresentam uma visão utilitarista da disciplina. Quando observamos a aula do professor, porém, esses alunos estavam muito envolvidos com a abordagem do conteúdo que os fez aluno trabalhar. Os discentes estavam estudando Fernando Pessoa e apresentaram seminários com grau elevado de criticidade, enquanto o professor digitava as principais informações e projetava no *data-show* para os demais grupos. Seguindo a isso, todos leram os poemas do autor estudado e debateram muito sobre cada um. Nesse sentido, P1, mesmo preso ao vestibular, consegue despertar o envolvimento, a oportunidade desse aluno (que, certamente, não leria em sua casa Fernando Pessoa, pois eles preferem *best-sellers*) conhecer quem foi, características do texto desse autor e o prazer em compreender o texto lido, conforme Roland Barthes (1999).

A concepção do ensino de literatura, segundo P2, é prover meios de resolver questões de vestibulares, prepará-los para o ensino superior e também fornecer criticidade. A2, assim como A1, apresentam uma visão utilitarista da literatura, ora como algo divertido, ora para passar no vestibular. Quando observamos a prática do professor, esses alunos não estavam envolvidos com o conteúdo estudado. Os discentes copiaram do quadro informações técnicas sobre *Memórias de um Sargento de Milícias*, enquanto alguns mexiam nos celulares, outros, conversavam e outros, ainda, dormiam. O professor perguntou quantos haviam lido a obra e, de um universo de trinta alunos, dois disseram ter lido. Embora esse docente tenha se apresentado como alguém mais antenado com as mídias digitais, pois afirmou ler no *Kindle*,

da *Amazon* e ter acesso a diferentes práticas culturais, ele não utilizou em sua aula essa diversidade. Também não se apropriou de nenhum recurso midiático, conseqüentemente, assim como ele afirmou, não forma leitor crítico de literatura, mas sim técnicos que identificam elementos da teoria da literatura nas questões de concursos vestibulares. Desse modo, os alunos ao serem informados sobre a obra, o autor e o período literário estudado memorizam dados que os fazem ter “sucesso” no ENEM ou no vestibular, porém a abordagem é defasada e não contribui para formar leitores de literatura.

Quanto aos problemas que os professores enfrentam ao ensinar literatura no Ensino Médio, P1 apontou o grau de esforço, a impaciência, a preguiça e os resumos prontos na internet. Já P2 afirmou que a indisciplina, a tecnocracia do ensino, a obrigatoriedade da teoria, o repertório dos alunos e a cobrança de obras descontextualizadas do repertório dos alunos são os desafios que ele enfrenta para ensinar literatura. A1 e A2 disseram não gostar da linguagem das obras escolarizadas, pois é muito distante do tempo e os enredos são longos demais, com excesso de descrições, o que gera muito cansaço, apontando, portanto, para uma preguiça de ler. Percebemos assim que o real incômodo está na dificuldade de compreender os enredos clássicos, pois o repertório desses discentes não é o mesmo exigido por esse tipo de livro. Conforme vimos, A1 e A2 gostam mesmo de ler *best-sellers*, pois os enredos são mais curtos, recheados de movimento, ação e a linguagem é de fácil compreensão.

Aqui se encontra o grande desafio do professor de literatura do Ensino Médio: aproximar esse leitor massificado das leituras escolarizadas e exigidas nos vestibulares, uma vez que as obras catalogadas nos concursos não atendem ao gosto do adolescente, segundo pesquisa de Gabriela Rodella. Conforme apresentamos, P1 busca alternativas para atualizar e aproximar essas obras e ficar menos cansativo e maçante para seus alunos. P2 cumpre seu papel: professor da rede particular deve colocar o maior número possível de discentes nas universidades, logo está sendo profissional, mas não contribui para despertar o gosto pela leitura com sua abordagem didática.

Segundo P1, os debates, os projetos interdisciplinares, a música, o cinema e a TV são caminhos sugeridos para um ensino mais proficiente de literatura. Para P2, a leitura e a solução de atividades de concursos vestibulares são os mecanismos para maior aprovação de alunos. Evidenciamos uma nítida diferença no perfil desses professores: P1, representante da escola pública, com pouco acesso às práticas culturais, com um histórico de poucas leituras em sua formação, volta-se muito pouco para o mercado. Enquanto P2, representante da escola privada, com acesso às diversas práticas culturais, acesso às leituras digitais, com um histórico um pouco melhor de leituras em sua formação, uma vez que o irmão apresentou e

incentivou que ele conhecesse, por meio das HQs, obras clássicas, tem claramente definido seu papel mercadológico.

Quanto ao método de ensino, constatamos uma preocupação de P1 em estabelecer pontes entre o conteúdo e outros documentos. Conforme averiguamos, seus recursos estratégicos estão pautados: a) passo 1: na escolha da obra; b) passo 2: na análise dos elementos da narrativa e na parte gráfica; c) passo 3: no vocabulário, na linguagem; d) passo 4: na separação por capítulos; e) passo 5: na relação da obra com outros documentos; f) passo 6: na opinião dos alunos. Segundo A1, as aulas com muito recursos midiático ou com muita teoria são maçantes. Já as relações estabelecidas por trabalhos extraclasse, a dinamicidade, o uso ponderado de recursos didáticos, seminários e debates foram apontados como estimulantes. Acrescentamos também a importância da afetividade na relação professor e aluno, a proximidade entre ambos gera um clima harmonioso e propício para reflexões, conforme expomos.

Quando observamos uma prática de P1, em que o tema era tratar dos heterônimos de Fernando Pessoa, constatamos que o docente, literalmente, coloca os alunos para trabalhar. Após organizar temas e dividir a turma em grupos, os discentes deveriam explicar aos demais, no formato de seminário, o heterônimo de sua equipe. Conforme o grupo explicava, P1 digitava em seu notebook as informações trazidas pelos alunos. Quando todas as equipes apresentaram suas pesquisas e leituras do material, P1 forneceu os textos selecionados por ele (como vimos, suas escolhas são margeadas pelo vestibular) e os alunos leram, em sala de aula, cada texto, debateram, comentaram e relacionaram com a vida deles. A prática foi uma troca de aprendizagem para todos, conforme vimos no conceito de comunidade hermenêutica.

Ao que tudo indica, ensinar a leitura de poemas (os textos são mais curtos) torna mais fácil levar o aluno a ler e compreender. Os romances, por serem maiores, exigem mais organização e planejamento dos professores. Segundo P1, por exemplo, ele organiza sua aula em capítulos e seleciona trechos, para ele mais significativos, além de escolher outros suportes para chamar a atenção dos alunos.

Quanto ao método de ensino, P2 afirmou atualizar o texto por meio da linguagem interna da obra. Os recursos estratégicos de sua aula são organizados em quatro passos: a) passo 1: análise e desmonte da obra, b) passo 2: leitura de trechos ilustrativos; c) passo 3: discussão do enredo; d) passo 4: possibilidades de interpretação. Para seus alunos, aulas muito teóricas, de um único romance e com linguagem muito complexa, são os fatores que desestimulam a aula de literatura. Enquanto a atualização da obra pelo professor, a forma que

ele explica, o tema e as curiosidades da vida do autor foram apresentados como aspectos que estimulam a atenção durante a aula.

Quando acompanhamos a prática de P2, além do barulho e das conversas paralelas, a abordagem meramente expositiva não contribuiu para estimular o gosto pela leitura. Em alguns momentos em que o docente usava um tom de humor, os alunos prestavam mais atenção, porém logo a conversava voltava.

Desse modo, observamos que a prática de P1 cumpre o papel de ao menos tentar despertar a criticidade de alunos massificados e preguiçosos para outras leituras mais desafiadoras e mesmo num contexto de aparente ordem estabelecida, pois como vimos essa organização pode indicar uma convenção entre docente e discentes e pior pode não contribuir para que a alteridade reapareça, mas para formar sujeitos autoritários e desrespeitosos da natureza do outro. P1 rompe esse contexto com seu afeto, sua sutileza no trato com os alunos e na escolha em fazer o aluno trabalhar para construir sentidos durante a aula. Enquanto isso a prática de P2 cumpre o papel e tem muita propriedade em exercê-lo: ensinar dados para o aluno passar em vestibulares ou no ENEM. Vemos assim que a prática é impactada pelo perfil de cada profissional, bem como o contexto escolar e o perfil de cada aluno, somados aos recursos de mediação das leituras literárias.

O PROFESSOR COMO AGENTE DO PROCESSO: UMA NOVA POSTURA

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as práticas de ensino de literatura em duas escolas do Paraná, pública e privada, respectivamente, de Curitiba e de Cascavel, em virtude dos desempenhos apresentados por tais escolas no ENEM (2015) e investigar se de fato “bons desempenhos” em avaliações externas revelam “boas práticas”, isto é, práticas que contribuem para formar leitores críticos, autônomos e anárquicos de literatura. Além disso, analisar as relações entre o perfil docente, o profissional professor de literatura, o ensino de literatura, seus objetivos e sua concepção e a prática de literatura no Ensino Médio. Concomitantemente, interessou-nos o perfil do aluno, bem como sua relação com a leitura, o ensino e com a prática de literatura. Nesse sentido, optamos por um duplo olhar: o quantitativo e o qualitativo, a fim de refinar os dados coletados. Constatamos com a pesquisa que nem sempre bons êxitos nos exames revelam a formação de bons leitores, afinal não formam para a vida.

Quanto ao perfil docente, o professor da rede pública (P1) teve pouco contato com a leitura em seu lar. Além disso, valoriza as diferentes práticas culturais, mas não tem muito acesso a elas, pois não possui tempo e rendimentos para apreciar teatro e cinema, por exemplo. Ele afirmou também que se considera leitor e que, por conta da relação afetiva que possui com os livros, não gosta de ler em mídias digitais. Quando questionado sobre sua relação com a leitura, o professor afirmou saber que ela não é a única fonte de informação e que as redes sociais, a televisão, os amigos, a família e tantas outras instâncias informam tanto quanto os livros, mas para ele, a leitura ainda é a principal fonte de informação e criticidade. Quanto à sua relação com o ensino de literatura, o objetivo e a concepção, o professor demonstrou uma concepção de literatura marcada pelo diálogo com o outro e que só concebe o ensino de literatura oportunizando a voz ao aluno. Além disso, para P1, é necessário relacionar a literatura com a história, a psicologia ou a sociologia. Isso porque o aluno é impaciente e não gosta de realizar muito esforço para compreender os textos literários, como consequência disso, os discentes escolhem os *best-sellers*. Com relação a sua prática, P1 afirmou que se apropria de outros suportes e faz o aluno trabalhar em sala de aula, com isso afirma formar leitores críticos de literatura.

Quanto à escola pública (MA), contexto onde P1 encontra-se para trabalhar, percebemos um ambiente muito organizado, onde todos, desde o atendente até o diretor, ocupam seus espaços e dominam as informações necessárias para facilitar o andamento da escola. Somada a isso, temos uma seleção dos alunos que ingressam na escola, embora a

escola seja pública, não é fácil uma vaga para estar lá. Os alunos são submetidos a um teste seletivo, e os que possuem “melhores desempenhos” na avaliação, que é elaborada por uma instituição externa, almejam a oportunidade de estudar na escola. Sendo assim, a ordem, a disciplina, o respeito e o cuidado com os trajés são atributos valorizados por todos em tal ambiente. Como observamos essa “ordem” no interior da sala de aula pode ser uma convenção e toda ordem também apresenta o outro lado: o autoritarismo, a violência, o desrespeito ao outro, que pensa diferente e o medo. Reconhecemos a importância da organização no processo ensino-aprendizagem como uma construção dialogada e não imposta ao outro. Nesse contexto, como vimos, o professor consegue romper com afeto e docilidade e se liberta em momentos muito pequenos de desestabilização, consequentemente, a voz do outro reaparece. Existe uma preocupação com o *contexto interno* da aprendizagem, que envolve questões como a história de vida e de leitura do professor envolvido, a organização desse profissional, o domínio do conteúdo e dos recursos tecnológicos, a estrutura escolar limpa, organizada e preocupada com bons resultados em avaliações e o interesse em aprender do aluno; bem como um *contexto externo*, que envolve a nutrição desses alunos, o cuidado e a preocupação da família, políticas públicas de real incentivo e investimento nas estruturas escolares e nos profissionais que nela atuam. Quando os dois contextos se encontram, a prática do professor faz sentido, se o afeto estiver também presente em tal ambiente.

Quanto aos alunos da escola (A1), quase todos estão com a idade certa na série certa. Eles são filhos de pais, em sua maioria, com ensino superior, e pertencem a um nível socioeconômico médio ou alto. Verificamos que os alunos não optam pela leitura, em primeiro lugar, como opção de prática cultural, pois a internet e a música estão à frente. Sobre suas preferências de leitura, confirmamos que eles escolhem mesmo *best-sellers*, assim como P1 afirmaram. No que diz respeito à relação que esses alunos possuem com a leitura, o ensino e as práticas docentes do ensino de literatura, constatamos uma visão utilitarista da arte, na qual apreciam a dinamicidade, o uso de recursos tecnológicos, os debates e os seminários, pois esses tornam as práticas mais estimulantes.

Embora não exista nada de mágico na prática de P1, pois realiza um trabalho pautado em escolhas de leituras que são preparatórias para avaliações externas, ele oferece ao aluno momentos para que esse trabalhe e participe da construção dos debates durante a aula, ou seja, a *prática é ativa*. Dessa forma, P1 realiza uma “boa prática”, mas o desempenho apresentado por tais alunos em avaliações externas ocorre também porque são estimulados para tais modelos de avaliação, conforme verificamos, existe uma preocupação de toda escola com tais exames: cartazes no pátio escolar, por exemplo. Dentro desse quadro analítico, constatamos

que uma boa prática é oferecer espaço para o aluno pensar, falar e participar do processo da formação dos sentidos dos textos oferecidos para leitura.

Quanto ao perfil docente do professor da rede privada (P2), esse, aparentemente, é um professor mais habituado com as novas tecnologias, uma vez que aprecia leituras digitais, além de envolver-se em diferentes práticas culturais, ter acesso a uma vida social mais diversificada e enxergar-se como leitor. Quando questionado sobre sua relação com a leitura, o professor afirmou compreendê-la como um ato de transformação e emancipação, mas que ele não se considera um “bom leitor”, pois aponta como critério a imagem social construída pelo que ele considerou ser um bom leitor (escritores renomados, jornalistas conhecidos ou grandes professores). Esse, em nossas considerações, não é um critério seguro de análise, pois muitos docentes reproduzem leituras de materiais didáticos, por exemplo. Quanto a sua relação com o ensino de literatura, os objetivos e a concepção, o professor demonstrou uma concepção de literatura historicista, em moldes escolares antigos e sabe que deveria formar leitores críticos de literatura, mas que não é isso que realiza: forma leitores técnicos, pois o objetivo é fazer com que esses alunos passem nos exames. Para P2, os modelos de avaliação externos de literatura, como ENEM ou vestibulares, não selecionam leitores críticos de literatura. Com relação a sua prática, P2 afirmou trabalhar as características das obras e autores, o enredo e a leitura de trechos das obras.

Quanto à escola privada (MB), contexto onde P2 se encontra para trabalhar, percebemos um ambiente organizado, mas com certo receio diante de nossa presença, pois não foi permitido ao aluno parar para responder nosso questionário. O grande diferencial de MB está no controle e gerenciamento do hábito de estudar e de realizar tarefas de seus alunos, como vimos quanto ao laboratório que funciona no período da tarde. Toda a escola funciona para que o aluno tenha êxito nas provas externas, ENEM ou vestibulares, afinal os pais esperam resultados sobre o investimento feito na educação de seus filhos.

Quanto ao aluno da escola A2, esses são filhos de pais, em sua maioria, com ensino superior e pertencem a um nível socioeconômico médio-alto. Verificamos que os alunos, novamente, não optam pela leitura em primeiro lugar como opção de prática cultural, pois a internet e a música estão à frente. Sobre suas preferências de leitura, confirmamos que eles escolhem mesmo *best-sellers*, assim como A1 havia dito. No que diz respeito à relação que esses alunos possuem com a leitura, o ensino e as práticas docentes do ensino de literatura, constatamos uma visão utilitarista da arte e que apreciam a dinamicidade, o uso de recursos tecnológicos, os debates, os seminários, pois tornam as práticas mais estimulantes.

A prática de P2 é bastante historiográfica e os alunos, no momento da observação das aulas, encontravam-se muito dispersos e desinteressados. Nesse sentido, a reprodução de dados das obras literárias não se revela uma boa prática de ensino, logo o aluno termina por decorar dados das obras e distancia-se ainda mais da leitura escolarizada, modo de leitura que os alunos supostamente deveriam ser capazes de realizar. Como apresentamos, ainda assim o bom desempenho desses alunos em avaliações externas ocorre, uma vez que são treinados para tais resultados.

As práticas de ensino de literatura estão relacionadas com a abordagem docente, mais ainda com a história de leitura e de formação desses sujeitos que se formam e atuam como professores. Se lembrarmos o fato de que, em nosso país, primeiro líamos sobre o interesse da Corte e hoje lemos a partir de um modelo neoliberal de governo, compreenderemos que esse adolescente preguiçoso, na verdade, é fruto dessa interpassividade construída há tantos séculos. Não desejamos com isso, negar a liberdade da leitura e da literatura, porém, na escola, tal objeto de estudo é cerceado por escolhas que não são aleatórias.

Romper com essa problemática é algo que envolve todos os responsáveis no processo de formação de leitores críticos. A começar pelo papel fundamental que cursos de Letras exercem na formação de nossos professores, passando por práticas que rompam com a historiografia literária e oportunizem maiores debates e voz aos alunos, com abertura aos outros modos de ler que não apenas as leituras canonizadas. Faz-se necessária também uma concepção clara do objeto da literatura e da leitura, políticas e programas de incentivo à leitura que não se findem a cada mandato, mas que perdurem em uma política de continuidade, onde bons projetos sejam aproveitados e ampliados, ao invés de abandonados. É preciso ainda que as bibliotecas tenham seu real valor e que os professores, sendo eles leitores, escolham leituras que dialoguem, que realizem o percurso entre o gosto do aluno e a ruptura desse gosto, em movimento dialético da contradição a ser uma busca constante nas práticas docentes. É o olhar do professor, o modo como esse profissional realiza suas mediações, que pode ou não contribuir para práticas eficientes da literatura, a fim de romper com a passividade desse leitor e contribuir para a formação de sua criticidade, não apenas bons resultados em avaliações externas, como o ENEM, por exemplo.

Não podemos ignorar que, a cada dia, a formação do profissional de Letras, notadamente a do professor de Literatura, está presa a padrões do século XIX, essencialmente marcados pelo olhar positivista, que ignora as inovações estéticas, formação quase sempre fincada nos famigerados estudos de estilos de época, pautados no historicismo estéril, que ignora o caráter artístico da obra literária e que a nada levam, a não ser ao tédio do possível

leitor-iniciante. Disso não significa que ignoramos ou não reconhecemos os avanços nas práticas escolares que devem ser atribuídos a evolução da teoria, mas se a educação básica redimensionará a sua abordagem com os livros afim de formar, de verdade, leitores mais humanos, parece que ao ensino superior, também, restará redimensionar suas práticas, para formar futuros professores, que atuarão na rede básica e não serão apenas pesquisadores.

Muitos são os problemas que envolvem o ensino de Literatura nos cursos de Letras: a trajetória da disciplina em si, o perfil do aluno e sua profissionalização, a relação do ensino superior com a educação básica e o vestibular (que na maioria das vezes, regulamenta o ensino secundário), a imaturidade e a falta de leitura dos alunos que ingressam no curso de Letras. Revela-se um contexto de conflitos entre a formação inicial do professor de Literatura, nos cursos de Letras, e a crise do ensino de literatura, no Ensino Médio, acentuados após a publicação da resolução 492, de 3 de abril de 2001, que determinou a modificação dos currículos e dos projetos pedagógicos das licenciaturas, no que parecia ser uma contribuição para a real função do curso de Letras, ou seja, preparar o aluno para a docência e para a atuação na educação básica.

A literatura como objeto de estudo já estava presente no ensino dos jesuítas e perdurou durante o Brasil Colonial. O modelo adotado era humanista e tinha uma estreita ligação com os programas escolares de Portugal, o que se distanciava da realidade das crianças brasileiras, além de ignorar a população indígena. As aulas eram de Gramática, Retórica, Poética e História da Literatura. Era uma educação elitista, que conferia posição social aos filhos dos senhores de engenho. Conforme Magnani (1989, p.12), “a educação jesuíta no Brasil destinava-se à elite visando às formações dos quadros da administração local e dos quadros hierárquicos internos da ordem”.

Em 1759, o Modelo Pombalino, de ordem Iluminista, visava “formar indivíduos para o Estado e não mais para a igreja, tornando mais claro o caráter autoritário do paternalismo estatal” (MAGNANI, 1989, p.14). As aulas eram avulsas de Grego e Latim e auxiliavam o ensino de Língua Portuguesa, além disso os alunos estudavam retórica em função da catequese.

Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, os estudos literários consolidaram-se no país e também pela transferência da capital para o Rio de Janeiro, criando uma vida cultural propícia à instauração das letras, o que se intensificou com a Independência. Surge então o ensino superior no Brasil, pois não havia estrutura e pessoal preparado para exercer cargos em qualquer área do setor administrativo, e também não tínhamos intelectuais suficientes para dirigir a Colônia. Com a Independência do Brasil, tornou-se essencial criar

cursos profissionalizantes, para os quais foram criados os “exames preparatórios” e, com eles, surgem os Liceus.

Os Liceus preparavam para os exames preparatórios que davam acesso ao ensino superior. Resquício dessa cultura propedêutica é que, até hoje, a educação básica preocupa-se em fazer o aluno passar no vestibular. Fundado em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II funcionou como modelo para todo o ensino brasileiro até o século XX. O modelo do Colégio Pedro II era europeu, com base francesa, logo externo à realidade brasileira.

A instituição carioca também diplomava o bacharel em Letras com a função de formar intelectuais da elite brasileira para exercer altos cargos. Nesse sentido, nunca se refletiu sobre o ensino de literatura voltado para a preocupação com o magistério. Existia no Colégio Pedro II uma legitimidade em que eles decidiam o programa do que ensinariam. Desse modo a origem do curso de Letras está conectada ao Pedro II. Os primeiros cursos de Letras do Brasil foram criados somente na década de 30. Sobre isso, afirma Zilberman (2005):

Apesar das grandes modificações nos paradigmas científicos, as faculdades de Letras não chegaram a propriamente alterarem seu programa de estudo das literaturas vernáculas, caracterizadas por preferências da perspectiva historicista fundamentada no eixo cronológico progressivo. (ZILBERMAN, 2005, p.233-324)

Trata-se da mudança do olhar sobre o programa a ser ensinado, o qual marcou a troca do modo de ensinar jesuítico da poética e da literatura, para uma abordagem historicista. Essa alteração está pautada na busca por um espírito nacionalista, a construção de uma identidade nacional sob influência dos românticos, que desejavam organizar os fatos históricos e classificá-los, anunciando o espírito científico do positivismo e naturalismo.

Os primeiros compêndios da história da literatura no Brasil datam 1862, de Fernandes Pinheiro, com o *Curso Elementar de Literatura Nacional*. Em 1895, os professores do Colégio Pedro II, Fausto Barreto e Carlos Laet, organizaram *Antologia Nacional*, que foi adotada nas escolas até 1970. O Colégio Pedro II ditou a mudança de conteúdo, metodologias e até mesmo conduziu os exames preparatórios para as faculdades. Além disso criou e referendou o cânone literário para a literatura brasileira a partir da adoção e produção de manuais escolares, evidenciando a presença dos livros didáticos nessa época e sua adoção por parte do governo.

Entre 1891 e 1893, Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, incluiu a Literatura Brasileira nos currículos dos colégios e alterou os exames preparatórios para exames de madureza, buscando retirar do ensino secundário o rótulo de mero acesso ao ensino superior. Ambas as modificações, na prática, não mudaram nada, continuaram os exames

preparatórios até por volta de 1931 e a inclusão de Literatura Brasileira seguiu com o ensino dos clássicos. Segundo Zilberman (1988, p.40), “o ensino continuou acessível a poucos, bacharelesco e dirigido aos representantes do poder rural que, ambicionavam cargos da administração pública”. Somente com a industrialização e a urbanização do país foi que houve a necessidade de transformar o ensino secundário em profissionalizante a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho: os novos operários da crescente indústria brasileira.

A Lei Orgânica de 1911, do ministro Rivadávia Correia, substituiu os exames preparatórios, feito pelos colégios, pelo exame vestibular, feito pela faculdade. De 1912 até 1925, não existia a cobrança da literatura nos programas secundários, pois a matéria não era exigida nos programas vestibulares. Isso tudo explica a grande importância dada até hoje pelos professores em ensinar o que o vestibular exige, trabalhando sempre com as listas e com os programas das universidades, inclusive abona os depoimentos dos docentes que só percebem a função da literatura no Ensino Médio quando focada para esse exame.

O Colégio Pedro II foi referência do ensino de literatura no século XIX em nosso país. Ele foi modelo para as escolas brasileiras, até que se incorporou ao sistema de ensino federal, na LDB de 1971, em seu artigo 69. Em 1855, no programa do Colégio Pedro II constava ensinar História da Literatura Nacional, onde um grupo de professores da escola organizou uma *Antologia de Clássicos Nacionais*.

Segundo Marcia de Paula Razzini (2000), o programa de Português de 1881 incluía, nas séries iniciais, o estudo de textos mais modernos, do século XIX, “considerados mais fáceis por serem contemporâneos dos leitores escolares, e depois, gradativamente, eram introduzidos os textos mais antigos, até chegar aos clássicos dos séculos XVII e XVI, nas últimas séries” (RAZZINI, 2000, p. 240), organizados por gêneros e subgêneros. Hoje a educação básica começa pelo clássico para depois trabalhar a literatura contemporânea, no terceiro ano do Ensino Médio.

Em 1943, com a Reforma Capanema, a literatura passou a ser exigida no vestibular e deixou de ser ensinada como modelo estético, mas como monumento definidor das particularidades de uma língua e, via de regra, de uma nacionalidade adotando os clássicos como fonte. Até os anos 60, quando surge a LDB, a leitura literária era feita por meio de trechos e fragmentos em compêndios e antologias organizados pelos professores do colégio Pedro II, privilegiando autores clássicos. A leitura servia para transmitir a norma culta para o bem falar e o bem escrever, além de indicar valores morais, cívicos e patrióticos, revelando

uma formação cidadã. Aliada aos programas nacionalistas, servia para a transmissão do patrimônio da Literatura Brasileira.

Com a lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 71, a disciplina de Língua Portuguesa passou a ser chamada de Comunicação e Expressão no Ensino Fundamental I, Comunicação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau. Nas aulas, eram utilizados fragmentos de textos para ensinar gramática ou história da literatura. Instalou-se uma crise no ensino da leitura, pois os alunos não conseguiam ver sentido no que liam, uma vez que mais pareciam papagaios repetindo regras ou decorando sobre estilos de época, dados biográficos dos autores e suas obras. Nesse período, houve a divisão do conteúdo em gramática, literatura e redação, com material didático e avaliação específicos. A fragmentação do ensino tinha um enfoque tecnicista, consolidando assim o ensino da história da literatura. O texto literário era pretexto para estudar gramática.

A metodologia adotada pelos professores era uma breve exposição dos movimentos literários, com características e datas, fatos históricos, a biografia de seus autores e fragmentos de textos. Era marcada pela ausência de debates e discussões, até porque os textos nunca eram lidos na íntegra. As aulas eram focadas no saber do professor que, eventualmente, realizava uma interpretação do material didático para os alunos. Ao aluno, não importava ler, não precisava debater. A memorização e as respostas esperadas pelo professor e pelo livro didático eram o papel a ser cumprido pelo aluno.

Em 1934, surge o primeiro curso de Letras, na Universidade de São Paulo (USP). Até 1939, os primeiros currículos de Letras estudavam línguas latinas, mas não incluíam nenhuma literatura, apenas no último ano como disciplina de Literatura Geral. Em 1939, houve a inclusão de literatura portuguesa e brasileira e três anos de literatura francesa, italiana e espanhola. Só em 1946, a literatura brasileira começa a gozar de autonomia frente à literatura portuguesa. Depois surgem as disciplinas de estágio docente e disciplinas pedagógicas para tentar resolver a questão da formação docente.

Em 1965, com os estudos do professor Antonio Candido e o lançamento de sua obra *Literatura e Sociedade*, surge a disciplina de Cultura Brasileira e Teoria da Literatura. Nomes como Afrânio Coutinho, Otto Maria Carpeaux, Alfredo Bosi e Haroldo de Campos transformam todo o pensamento de uma geração de professores da área das Letras.

Leahy-Dios (2000), após pesquisar e discutir sobre as licenciaturas de Letras, concluiu que a estagnação filosófica desses cursos aponta graves problemas para a formação dos professores, pois a visão clássica do cânone, do valor da obra em detrimento do prazer e da fruição da leitura, a fragmentação dos conteúdos, professores que são especialistas em um

único autor ou assunto, a desintegração dos currículos e as falhas metodológicas não tem contribuído para formar futuros professores de letras que consigam formar leitores de literatura. Por outro lado, as universidades apresentam boas propostas quando conseguem vincular a teoria e a prática. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que fomenta de modo primordial a relação entre teoria e prática e a relação de escola básica e universidade, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Os cursos de Letras deveriam possibilitar um amplo debate sobre o ensino de literatura na educação básica, isso deveria ocorrer, não apenas a partir das disciplinas de estágio e prática, mas em um diálogo com as demais disciplinas de literatura, uma vez que todas são essenciais para a formação de formadores de leitores. Acreditamos ser o estágio o responsável por apresentar ao graduando a realidade escolar e por inculcar-lhe o sentimento de que conhecimentos adquiridos ao longo da graduação não são suficientes para o exercício docente, mostrando-lhe a necessidade da constante pesquisa. Todavia, sem o conhecimento teórico das demais disciplinas, a prática docente fica incompleta. Muitas vezes, o professor da educação básica não se coloca como pesquisador, porque foi “domesticado” a imitar nos bancos universitários, logo, para deixar de ser um “ensinador”, teria de repensar atitudes e aprender a ser pesquisador, como afirma Pedro Demo (1994). Além disso os programas universitários apresentam uma grade com pouca ênfase nas disciplinas que ensinam leitura, ocasionando uma falta de reflexão sobre o tema, por parte dos futuros formadores de leitores.

Para Chiapinni Leite (1983), uma das pioneiras ao expor, na obra *Invasão da Catedral*, a arrogância e a vaidade dos corredores universitários e a preocupação com a didática e o ensino de literatura no nível básico e superior no Brasil, existe quase uma ausência de pesquisas e trabalhos na academia sobre os objetivos e propostas curriculares no ensino superior, ou seja, não é prático examinar-se e, menos ainda, deter-se sobre questões pedagógicas de sua alçada. Poucos se avaliam ou permitem-se ser avaliados. Ainda para a autora, existe uma falta de vínculo entre as disciplinas teóricas e práticas, demonstrando que os professores universitários deveriam reconhecer e transitar nas escolas para verificar a situação da educação básica e, por meio de projetos de pesquisa e extensão, articular a educação básica ao ensino superior. É preciso saber o que os jovens leem, o que gostam de ler e como leem, e a universidade precisa trabalhar com obras não canonizadas, discutir essas leituras anárquicas por meio de metodologias que incorporem a intertextualidade e a interdisciplinaridade.

Desse modo, carece-se de um profissional que conheça profundamente os saberes da formação das disciplinas e do currículo, conforme analisou Tardif (2002), além de reconhecer, em sua experiência, uma fonte de saber para sua prática. Os desafios são imensos e exigem um novo professor, que reflita sobre sua própria *prática*, afinal é impossível continuar a formar professores apenas discutindo teoria sobre literatura. Conclui Tardif (2002):

Os futuros professores reproduzem a forma como assimilam a concepção de ensino e as metodologias na universidade. Assim, usam a prática docente baseada em saberes disciplinares. Esses saberes são provenientes das disciplinas específicas oferecidas pela universidade e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p.38)

Talvez assim todos, ensino superior e educação básica, consigamos desempenhar nosso papel e contribuir para romper, no universo da sala de aula, com a passividade e com a acomodação desse jovem leitor, com práticas que considerem a participação do leitor e o contato efetivo com as obras literárias. No entanto, para isso precisamos do apoio coerente, comprometido e sério das políticas públicas, que valorizem a educação, bem como a leitura no país. Tais escolhas revelam o professor, o aluno e a educação que concebemos. O que queremos com a educação e com o ensino da literatura na escola é uma pergunta sempre em construção e que a nosso ver necessita ser sempre revisitada por todos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida Et al. **No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-34.

_____. **Os Caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

_____. **Cultura letrada: leitura e literatura**. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor**. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 124, p. 23-34, jan.-mar. 1996.

_____; PENTEADO, A. A. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: **Território da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

_____. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Tendência na formação continuada do professor de língua estrangeira**. Unicamp, Mimeo, 1997.

ANDRADE, C. A. S. de. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. 2001. 1v. 256p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Lingüística e Letras, Florianópolis, 2001.

AS GERAÇÕES X, Y e Z e suas características. Qual sua geração? **Sucesso Jovem**, 28 ago. 2015. Disponível em: < <http://sucessojovem.com.br/as-geracoes-x-y-e-z/>>. Acesso em 23 set. 2017.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, R. Literatura: Ensino. In: _____. **O grão da voz**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BAUMAN, Z. **Globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BOURDIEU, P. (org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 229-237.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999b.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1)

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, n. 23, p. 55-70, 1994.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SP, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972

_____. **Na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Direitos Humanos e Literatura**. In: FERSTER, A. C. R. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALCANTI, M. C. Ensino de leitura: avaliação e compreensão de texto sem prática de leitura e escrita?. **Cadernos PUC**, n.17, São Paulo, 1984.

_____. **Interação leitor-texto: aspectos da interação pragmática**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, Campinas, 1991, p.133-143.

CEREJA, W. R. O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura. In: _____. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005, p. 162-195.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador.** São Paulo, UNESP, 1999.

_____. (Dir). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação da liberdade, 2001.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. SP: Contexto, 2014

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução.** São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DARNTON, R. **A questão dos livros: passado, presente e futuro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 20.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Interpretação e sobreinterpretação.** Lisboa: Presença, 1993.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Tradução de Waltensir Dutra, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ERICKSON, E. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching.** Nova York: Macmillian, 1972, p.116-161.

ESCARPIT, R. **Hacia una sociologia del hecho literario.** Madrid: Edicusa, 1969.

FERREIRA, C. C. **Discussão sobre o ensino de leitura de textos literários: o desempenho dos candidatos na prova de Literaturas de Língua Portuguesa do vestibular.** 1998. 1v. 178p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Campinas, 1998.

FISH, S. **Is there a text in this class?** Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1980.

FILHO, F. A. **A atividade de compreensão de texto no vestibular**. 2000. 1v. 150p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós Graduação em Letras, Teresina, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, R. S. O oficial e o institucional: os “cursinhos” no sistema de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.65, n.151, set./dez. 1984.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALVÃO, W. N. **As musas sob assédio**: literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2005.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução de Carmen Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GOVERNO deve rever planos de incentivo à leitura, diz representante do MEC. **Câmara Legislativa**, Distrito Federal: 29 mar. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/413323-GOVERNO-DEVE-REVER-PLANOS-DE-INCENTIVO-A-LEITURA,-DIZ-REPRESENTANTE-DO-MEC.html>>. Acesso em: 23 set. 2017.

GUEDES, P. C. **Ensinar português e ensinar a escrever literatura brasileira**. 1994. 1v. 598p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Lingüística e Letras, Porto Alegre, 1994.

HALL, G. S. **Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: D. Appleton-Century Company, vol. I, 1904.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO Et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.168-214.

INEP/MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução de Maria Ângela Aguiar. **Caderno do Centro de Pesquisas literárias da PUCRS**. Porto Alegre, vol.3, número 2, mar.1996.

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético (vol. 1 e 2). Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da Literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1967.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 4.ed, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **O texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 1997.

LAJOLO, M. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Rio de Janeiro: Editora UFF, 2000.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Novas Perspectivas, 6).

LINS, R. A formação exige prática. **Nova Escola**, São Paulo, p.14, 01 set. 2003.

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

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 2001.

MACDONALD, D. Massicultura e medicultura. In: ECO, U. Et al. **A Indústria da Cultura**. Lisboa: Meridiano, 1971, p.67-149.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 121p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Primeiros Passos, 74).

MENEZES, J. A. B. **Ensino de literatura e vestibular: que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2008.

MOREIRA, D. H. de S. **A questão do acesso ao ensino superior: um estudo dos concursos vestibulares da UFBA de 1990 a 1993**. 1997. 127p. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação, Salvador, 1997.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura:** relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

_____. **As práticas de leituras literárias de adolescentes e a escola:** tensões e influências. 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A. **Literatura fora da caixa:** o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: UNESP, 2012.

PERFEITO, Alba M. **Leitura e produção de textos:** maneiras de ver, maneiras de dizer... 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regularização das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas na escola e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. **História da Leitura no Mundo Ocidental.** São Paulo: Ática, 1999.

PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PONDÉ, G. F. Como despertar o prazer pela leitura. In: **Leitura:** teoria e prática, ano 2, n.1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

PROFESSOR do PI é homenageado na 10ª edição de Olimpíada de Matemática. **G1**, Piauí, 21 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/.../professor-do-pi-e-homenageado-na-10-e...>>. Acesso em: 23 set.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação:** a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura. 2000. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2000.

REIS, C. **O Conhecimento da Literatura:** introdução aos estudos literários. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2001.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M.G.C. **Interação em sala de aula:** questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

ROCCO, M. T. F. **Literatura-Ensino: uma problemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992. (Ensaio, 77).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSING, T. M. K. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1, 2 e 3 graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Novas Perspectivas, 28).

SANTAELLA, L. **Matizes de linguagem e Pensamento**. SP: Iluminuras, 2001.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura da mídia à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, E. T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3.ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 14.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SODRÉ, M.. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIEIRA, A. Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje. 1988. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. In: _____. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1990.

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WELLERSHOFF, D. Literatura, Mercado e Indústria Cultural. **Humboldt Hamburgo**, n.22, 1970, p.44-48,1973.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: **Tecnologias para aprender**. COSCARELLI, Carla Viana (Org). São Paulo: Parábola editorial, p. 15-26, 2016.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, Coleção Ponto Futuro, n. 3, 2001.

_____. **A Literatura Infantil na Escola.** 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ŽIZEK, S. **Como ler Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 146p.

ANEXO

ANEXO A – Sumário do regimento escolar do MA

Sumário

A HISTÓRIA DO CPM 1	
TÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 13	
CAPÍTULO I – Identificação, Localização e Mantenedora 13	
CAPÍTULO II – Finalidades, Princípios e Objetivos 14	
TÍTULO II - DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 16	
CAPÍTULO I - Estrutura Organizacional 16	
CAPÍTULO II - Órgãos de Direção Máxima 18	
CAPÍTULO III - Direção Mediata 19	
Seção I - Comandante 19	
Seção II - Subcomandante 21	
CAPÍTULO IV - Direção Imediata 21	
Seção I - Chefe da Divisão de Ensino 21	
Seção II - Direção Pedagógica 22	
Subseção I - Supervisão Educacional 23	
Subseção II - Orientação Educacional 24	
Subseção III - Psicólogo 26	
Subseção IV - Corpo Docente 27	
Subseção V - Conselho de Classe 29	
Seção III - Conselho Pedagógico 31	
Seção IV - Seção Técnica de Ensino 32	
Subseção I - Biblioteca 33	
Subseção II - Seção de Meios Auxiliares de Ensino 34	
Subseção III - Laboratórios 35	
Seção V - Chefe da Divisão Administrativa 36	
Subseção I - Almoarifado 36	
Subseção II - Serviços Gerais 37	
Seção VI - Coordenador do Corpo de Alunos 37	
Seção VII - Diretor de Turno 38	
Subseção I - Inspetoria de Pátio 39	
Subseção II - Centro Odontológico 39	
Seção VIII - Secretaria 40	
Seção IX - Equipe de Apoio 42	
Subseção I - Relações Públicas 43	
Subseção II – Centro de Tecnologia e Informática 43	
Seção X - Equipe Cooperadora 44	
Subseção I - Associação de Pais, Mestres e Funcionários 44	
Subseção II - Clube de Mães e Amigas 45	
CAPÍTULO V - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA 45	
Seção I – Dos Níveis e Modalidades de Ensino da Educação Básica 45	
Seção II – Dos Fins e Objetivos da Educação Básica de Cada Nível e Modal. 47	
Seção III – Da Organização Curricular, Estrutura e Funcionamento 47	
Seção IV - Da Avaliação da Aprendizagem, Recuperação de Estudos e Promoção 50	
Seção V – Calendário Escolar 53	
Seção VI – Do Teste Seletivo 54	
Seção VII – Da Matrícula 54	
Seção VIII - Da Transferência 57	
Seção IX – Da Progressão Parcial 59	
Seção X - Da Frequência 59	
Seção XI – Da Adaptação 60	
Seção XII – Dos Registros, Escriturações e Arquivos escolares 61	
Seção XIII - Da Eliminação de Documentos Escolares 62	
Seção XIV - Da Responsabilidade e Autenticidade 63	
Seção XV – Da Avaliação Institucional 63	
TÍTULO III – DIREITOS E DEVERES DA COMUNIDADE ESCOLAR 64	
Capítulo I – DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES DA SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO	

EDUCACIONAL	64
Seção I – Dos Direitos	64
Seção II- Dos Deveres	65
Seção III - Das Proibições	65
CAPÍTULO II - DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES DO CORPO DOCENTE	66
Seção I – Dos Direitos	66
Seção II – Dos Deveres	66
Seção III – Das Proibições	68
CAPÍTULO III – DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES DO PESSOAL ADMINISTRATIVO	69
Seção I - Constituição	69
Seção II – Dos Direitos	69
Seção III – Dos Deveres	70
Seção IV – Das Proibições	70
Seção V – Das Sanções	71
CAPÍTULO IV – DOS DIREITOS, DEVERES E PROIBIÇÕES DOS ALUNOS	71
Seção I - Constituição	71
Seção II - Direitos	72
Seção III - Deveres	73
Seção IV - Concessão de Créditos	78
Seção V - Perda de Créditos	79
Seção VI – Das Circunstâncias Atenuantes	80
Seção VII – Das Circunstâncias Agravantes	80
Seção VIII – Das Medidas Disciplinares	81
Seção IX - Do Afastamento das Atividades Escolares	81
Seção X - Da Matrícula Condicional	82
Seção XI - Do Remanejamento por Falta de Adaptação	82
Seção XII - Solicitações, Justificativa, Reconsideração de Atos e Razões de Defesa	83
TÍTULO IV - MEDALHA DE MÉRITO ESC. FELIPPE DE SOUSA MIRANDA	83
TÍTULO V - UNIFORME ESCOLAR	84
CAPÍTULO I - Uniformes Utilizados pelo CPM	84
TÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS	84
ANEXOS	87

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao professor

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1. Compreender quem é esse sujeito que atua como professor; verificar como foi sua formação; observar quais práticas culturais ele realiza; analisar quais hábitos de leitura ele possui.	Questionário e entrevista estruturada;	Perfil Docente;
2. Compreender como esse docente se tornou leitor; verificar como é sua relação com o objeto de seu trabalho.	Questionário e entrevista estruturada;	Professor de literatura: sua história de leitura;
3. Observar como o docente percebe sua disciplina; compreender qual é sua concepção da literatura; observar como o professor concebe a função da literatura; analisar como o professor ensina seu aluno a ler literatura.	Questionário e observação direta das aulas;	Ensino de literatura: objetivo e concepção;
4. Observar quais estratégias o docente utiliza em sua aula para selecionar, escolher textos e obras literárias, levando em conta o repertório de seus alunos.	Questionário e observação direta das aulas.	Aula de Literatura: metodologia.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	CATEGORIA DE ANÁLISE
1. Compreender quem é esse aluno;	Questionários;	Perfil do aluno.
2. Observar como esse aluno se relaciona com a leitura; compreender se os mesmos possuem o hábito de ler; verificar o que e quando leem; analisar se gostam ou não de ler; investigar como percebem a literatura na escola; analisar qual é a função que os alunos atribuem à literatura; analisar como os alunos definem uma aula em que de fato aprendem.	Questionários.	Aluno, leitura, ensino e aula de literatura no Ensino Médio.