

EDIT MARIA ALVES SIQUEIRA

**LITERATURA E ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DA
FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S618l
2011

Siqueira, Edit Maria Alves, 1973-

Literatura e escola : reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa / Edit Maria Alves Siqueira. – Viçosa, MG, 2011. ix, 111f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Elisa Cristina Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 95-100

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Interesses na leitura. 4. Leitores.
I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

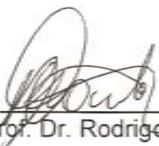
CDD 22. ed. 373.224

EDIT MARIA ALVES SIQUEIRA

**LITERATURA E ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DA
FORMAÇÃO LITERÁRIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 02 de março de 2011.



Prof. Dr. Rodrigo Alves dos Santos



Prof. Dr. Gerson Luiz Roani
(Coorientador)



Prof.ª Dr.ª Elisa Cristina Lopes
(Orientadora)

*Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus, não somos mais quem
nós éramos.*

(Martin Luther King)

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Elisa Cristina Lopes, pela orientação segura, pelo apoio, pela direção e pela confiança em meu trabalho.

Aos professores doutores Rodrigo Alves, Gerson Luiz Roani e Sirlei Santos Dudalski, pelas valiosas contribuições, decisivas no redirecionamento do projeto de pesquisa.

Ao meu esposo Dalmo e aos meus filhos Guilherme e Natália, pelo amor incondicional.

A todos os meus familiares, pelas palavras de incentivo e de carinho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela amizade e pelo companheirismo.

À direção, professores e funcionários da Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, minha segunda família.

À direção, professores, funcionários e, em especial, aos alunos das escolas estaduais de Viçosa, pela acolhida e pela disponibilidade no atendimento.

A todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| RESUMO..... | vi |
| ABSTRACT..... | viii |
| 1. APRESENTAÇÃO..... | 1 |
| 1.1. Ponto de partida e contextualização..... | 1 |
| 1.2. Metodologia..... | 9 |
| 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO..... | 15 |
| 2.1. Literatura e escola: um tema sempre em questão..... | 15 |
| 2.2. Leitura: uma palavra – múltiplas possibilidades..... | 21 |
| 2.3. Letramento literário..... | 28 |
| 3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA: PONTO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR?..... | 32 |
| 4. A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR..... | 51 |
| 4.1. Os alunos concluintes do ensino médio e a leitura de textos literários: um diálogo possível?..... | 51 |
| 4.2. Biblioteca escolar: um espaço complementar de formação do leitor de textos literários?..... | 79 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 89 |
| REFERÊNCIAS..... | 95 |

| | |
|-----------------|-----|
| APÊNDICES | 101 |
| APÊNDICE A..... | 102 |
| APÊNDICE B..... | 106 |
| APÊNDICE C..... | 108 |
| APÊNDICE D..... | 111 |

RESUMO

SIQUEIRA, Edit Maria Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2011.
Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa. Orientadora: Elisa Cristina Lopes.
Coorientadores: Gerson Luiz Roani e Sirlei Santo Dudalski.

A modernidade exige um leitor fluente, capaz de entender o que lê, de fazer relações intertextuais e de estabelecer conexões com a realidade. Educar não é apenas transmitir conhecimentos prontos, mas sim redefinir novas práticas de ação, dentro de um processo permanente de diagnóstico, de discussão, de tomada de decisões. A proficiência em leitura é um dos objetivos principais da educação básica, portanto ao final do ensino médio espera-se que o aluno tenha domínio dessa ferramenta fundamental. Qualquer reflexão sobre a competência leitora do aluno passa pelos quatro grandes eixos da disciplina Língua Portuguesa: a linguagem, a literatura, a produção de textos e a oralidade. Nessa dissertação, o objetivo principal foi lançar um olhar específico para um desses eixos: a literatura, buscando identificar as práticas de leitura literária adotadas pela escola, assim como a verificação das relações entre o ensino de literatura e a formação do leitor de textos literários. Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa: análise dos documentos oficiais, questionários e entrevistas, além da investigação do papel das bibliotecas escolares nesse processo. Assim, foi possível observar as condições culturais em que o aluno se constituiu leitor e as diferentes linguagens a que ele teve acesso durante a educação básica. As análises

apontaram uma relação precária entre escola, literatura, ensino e investimentos na formação do leitor de textos literários. Os alunos estudam literatura, mas estão distantes da leitura literária. A partir dessa perspectiva, foi possível identificar alguns fatores que vem contribuindo para dificultar a leitura literária nas escolas: a competição com as novas tecnologias, a seleção inadequada de obras para leitura, a diversificação das leituras escolares com a incorporação de diversos gêneros textuais, a rejeição dos alunos à leitura obrigatória, a falta de oportunidades concretas para que o aluno tenha acesso ao texto literário. Dessa forma, a busca de um novo modelo educacional pode começar pela definição clara dos objetivos para o ensino de literatura. Para atender a esses objetivos, a escola precisa se reprogramar de acordo com as novas diretrizes educacionais, considerando a substituição do conhecimento enciclopédico pela competência literária dos alunos.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Edit Maria Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2011.
Literature and school: reflections on the literary education of high school students from state schools Viçosa. Adviser: Elisa Cristina Lopes. Co-advisers: Gerson Luiz Roani and Sirlei Santos Dudalski.

Modernity requires a fluent reader, able to understand what he reads, making intertextual relationships and establish connections with reality. Education is not only a system to transmit knowledge, but to redefine the new action practices within an ongoing process of diagnosis, discussion and decision-making. Reading proficiency is a major goal of basic education, so, in the end of the “Ensino Médio”, it is expected that the students have mastery of this essential tool. Any reflection on the reading competence of the students passes through four major areas of the Portuguese language discipline: the language, literature, writing and speaking. This research aims to focus a special attention at one of these areas: literature, seeking to identify the literary reading practices adopted by schools, as well as checking the relations between literature teaching and education of literary texts readers. Furthermore, we used different research instruments: a review of official documents, questionnaires and interviews and searching the role of school libraries in this process. Thus, it was possible to analyze the cultural conditions of the student as a reader and the different readings that they had accessed during the basic education. The analysis showed a weak relationship between school, literature, education and investment in the education of literary texts readers. Students study literature, but are far from literary reading. From this perspective, it was

possible to identify some factors that have contributed to disturb the literature reading in schools: new technologies competition, the inappropriate selection of literature books for reading, the diversification of school readings with the incorporation of different genre, the students rejection of compulsory reading and the lack of concrete opportunities for the student to have access to literary text. Thus, the search for a new educational model can start by setting clear goals for the literature teaching. Achieving these goals, schools need to be reprogrammed in accordance with the new educational guidelines, considering the replacement of the encyclopedic knowledge for the students literary competence.

1. APRESENTAÇÃO

"Educar é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas. Sem informação não há alternativa, e, portanto, sem alternativa não há liberdade. O bom educador deve estimular a diversidade, torcendo para que seus alunos tenham suas próprias idéias. E, mais do que isso, tenham a coragem de defendê-las, devidamente fundamentadas, em qualquer situação. E, sobretudo, tenham a coragem e a segurança de se admitirem errados e mudarem sua opinião."

(Gilberto Dimenstein)

1.1. Ponto de partida e contextualização

No Brasil, problemas relacionados à educação estão presentes há décadas nas escolas. Além dos baixos salários e da sobrecarga de trabalho, as condições do exercício da profissão de professor estão se tornando cada vez mais complexas, diante da democratização do ensino, das classes heterogêneas e de alunos com diferentes interesses e projetos. Nesse contexto, como professora de ensino médio da rede estadual de Minas Gerais há mais de vinte anos, proponho uma reflexão sobre a literatura e a formação do leitor de textos literários nas escolas. Nessa reflexão, de certa forma, retomo a minha própria história, revelo quem eu sou e o lugar onde me encontro para tentar ressignificar a função do professor nesse início do século XXI.

No ano de 2009 afastei-me da sala de aula para freqüentar o Curso de Mestrado na Universidade Federal de Viçosa. Fazendo uma retrospectiva, vejo como as

expectativas dos primeiros anos de magistério pouco a pouco foram encontrando a rotina fatigante do trabalho. Envolvida com a tarefa de ensinar, corrigir avaliações, preencher diários, ano após ano, continuei a reproduzir um modelo de ensino já consagrado pela tradição. Repeti muitas vezes os mesmos erros, sem tempo para analisar o que poderia ser modificado. Dessa forma, essa pesquisa me ofereceu a oportunidade de enxergar novos caminhos.

No âmbito da literatura, interessei-me especialmente pela leitura literária. Embora eu sempre tenha estudado em escolas públicas, desde muito cedo me apaixonei pelos livros que se tornaram companheiros inseparáveis. Além de livros, nunca deixei de lado jornais, revistas, leituras de todos os tipos. Vivenciei essa paixão com meus filhos, lendo para eles ou com eles por anos a fio. Algumas obras permaneceram nas lembranças, como a literatura infantil de Érico Veríssimo: *Os três porquinhos pobres*, *Rosa Maria no castelo encantado*, *O urso com música na barriga*, *A vida do elefante Basílio*. A essas se somaram outros inesquecíveis como *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, *Alexandre e outros heróis* de Graciliano Ramos.

Durante todos esses anos de magistério procurei caminhos para ampliar a formação leitora dos alunos, buscando inspiração em uma professora inesquecível, que me ensinou a amar a literatura. No entanto, na sala de aula, mesmo com o meu entusiasmo, os resultados nem sempre foram satisfatórios e ano após ano, percebo aumentar o desinteresse dos alunos pela leitura de modo geral e mais especificamente pela leitura literária. Na realidade, os jovens encontram-se imbuídos pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação de massa, o que vem provocando inúmeras mudanças nas formas de leitura. O avanço tecnológico alterou as relações do homem com a produção do conhecimento, influenciando os processos de ensino e de aprendizagem. Essa nova forma de ver o mundo chegou ao universo dos jovens e ao ambiente da escola. Desse modo, novos conceitos de formação educacional começaram a ser delineados.

Entretanto, embora nossos sonhos nos levem a idealizar um modelo diferente de escola e de ensino, temos de considerar a realidade atual: baixo desempenho das escolas públicas nas avaliações oficiais, alunos com pouca fluidez na leitura, vocabulário reduzido, dificuldades na compreensão de textos mais elaborados, jovens que nunca leram um único livro.

Embora eu sempre tenha sido defensora da leitura literária na sala de aula, tenho consciência de que essa não é uma solução mágica para todos os problemas da

educação, mas nesses momentos aproveito para citar uma famosa frase do Ziraldo: “ler é melhor do que estudar.” Assim, Ziraldo nos recorda que ler pode ser algo prazeroso, além de nos mostrar a distância que existe entre o ensino e as práticas sociais significativas. Sem dúvida, essa afirmação pode guiar nossas ações pedagógicas no sentido de valorizar o espaço da leitura na vida dos alunos.

Nessa mesma direção, em defesa da literatura, o escritor peruano Mário Vargas Llosa (*apud* YUNES, 2002) nos diz que contar e ouvir histórias são necessidades da existência humana, uma maneira de suportar a vida, de nos conhecer como indivíduos e como povos. Yunes (2002, p. 26) também nos lembra de que os estudos sobre a leitura comprovam a fascinação que as narrativas exerceram sobre os seres humanos, apresentando a cada um de nós mundos invisíveis. Indiscutivelmente a literatura desperta o afeto, a percepção e a razão, tirando o leitor do seu lugar habitual de ver as coisas, dando-lhe a possibilidade de descobrir-se um sujeito particular. Pensando assim, vislumbro a possibilidade de que com a leitura literária nossos alunos possam viajar no tempo e no espaço, ter acesso a outras idéias, a outros modos de vida, modificando a maneira de ver o mundo através dessa viagem imaginária.

Nesse processo de ampliação da leitura literária, a escola exerce um papel fundamental na motivação dos jovens, principalmente em relação aos alunos da rede pública, pois eles geralmente não têm, em casa, acesso à leitura de livros. Portanto, a formação desses leitores depende ainda mais da escola e mais particularmente do interesse do professor em se colocar como mediador dessas leituras.

Mas, o que significa ser um leitor literário nessa época marcada pelo excesso de informações? Hoje, educar não é apenas transmitir conhecimentos prontos, mas sim repensar novas práticas de ação, dentro de um processo de diagnóstico, de discussão de objetivos, de tomada de decisões. A escola não pode mais permanecer alheia à modernidade. Portanto, os objetivos do ensino devem ser pensados em relação às competências que esperamos dos alunos. É preciso ter clareza de onde se quer chegar para se definir o melhor caminho a seguir.

Diante dessas constatações, analisamos o mundo contemporâneo, onde a partir da segunda metade do século XX ocorreram importantes transformações, dando lugar às chamadas sociedades pós-industriais. Na atualidade, o avanço tecnológico, o progresso científico, o consumismo, a informação como mercadoria, tudo se impõe como um grande desafio. Nesse processo de mudança permanente, de questionamento da realidade diante da globalização, um tipo diferente de mudança estrutural vem

transformando a sociedade, alargando as experiências humanas para além das fronteiras territoriais (HALL, 2006).

Retomando as origens dessas mudanças, voltamos ao início do século passado, quando os alemães Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (2002) estabeleceram o conceito da chamada “indústria cultural”. Segundo Adorno, o progresso transformou-se em um poderoso instrumento para conter o desenvolvimento da consciência, uma vez que a indústria cultural reduziu a humanidade a um mero mercado consumidor. Ainda nessa perspectiva, podemos citar o filósofo francês Jean Baudrillard. Para Baudrillard (1981), há uma espécie de evidência fantástica da abundância, criada pela multiplicação de objetos, de serviços e de bens materiais. Na opinião do filósofo, o que caracteriza a sociedade atual é a comunicação de massa e o esbanjamento, “nunca se sabe onde acaba o útil e começa o inútil”.

Como consequência, o capitalismo e a produção industrial criaram uma economia baseada no consumo e na publicidade. Na verdade, estamos imersos em um universo onde a mídia exerce grande influência na formação de opiniões e na produção da chamada “cultura de massa”. Essas mudanças provocaram a explosão de novas linguagens, uma verdadeira profusão de imagens e informações. Os filmes, as revistas, a televisão, a publicidade, a computação gráfica exemplificam a invasão dessa cultura.

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos, as possibilidades de desenvolvimento econômico continuam dependendo da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Nesse sentido, observa-se um paradoxo em nosso país, quando se compara o crescimento econômico com o desenvolvimento humano. Embora o Brasil seja considerado uma das cinco maiores economias do mundo, os indicadores educacionais revelam números preocupantes. Dados veiculados pelos principais jornais e revistas confirmam o atraso educacional brasileiro. Somos um país em desenvolvimento, fazemos parte de uma sociedade tecnológica, mas não conseguimos vencer questões básicas relacionadas à educação. Ainda há grandes desafios a serem enfrentados: professores sem formação adequada, salários pouco atrativos, escolas com problemas de infra-estrutura, bibliotecas desaparelhadas, alunos despreparados.

Ao lado dessas constatações é importante retomar razões históricas e sociais que contribuíram para existência e manutenção de uma “elite cultural”, o que ajudou a produzir um cenário de exclusão e a manter baixos índices na educação do país. Esse desequilíbrio pode ser analisado observando privilégios que atuaram na formação da

sociedade brasileira, principalmente quando se considera que a origem do aluno ainda é um fator determinante para o acesso a um ensino de qualidade.

No Brasil, tal como indicam as estatísticas educacionais, as possibilidades de incrementar o desenvolvimento econômico do país estão diretamente relacionadas aos investimentos no capital humano. Neste sentido, a eficácia do modelo de ensino adotado nas escolas públicas vem sendo questionada, principalmente ao se verificar os resultados das avaliações oficiais. De modo geral, as avaliações governamentais estão estruturadas com foco na competência leitora do estudante, portanto sem desprezar os fatores externos que influenciam o desempenho dos alunos, podemos pensar a questão da leitura como um fator interno para explicar o baixo desempenho nessas avaliações.

Sabemos que a proficiência em leitura é um dos objetivos principais da educação básica, portanto ao final do ensino médio espera-se que o aluno tenha domínio dessa ferramenta fundamental. Além do mais, as habilidades de leitura tornaram-se hoje mais do que uma necessidade, elas representam a garantia de participação ativa na vida social. Não obstante, dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro retratam que apenas 26% da população brasileira tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. A maior parte da população encontra-se no nível de leitura básico. Esses dados confirmam uma realidade presente no cotidiano das escolas públicas do país: a maioria dos alunos lê e escreve mal, fato que contribui para aumentar as dificuldades enfrentadas pelos jovens no processo de aprendizagem e de produção de conhecimentos.

Embora se afirme que com o acesso às novas tecnologias os jovens estão lendo cada vez mais, os indicadores educacionais do país (PISA, ENEM, SAEB)¹ demonstram que depois de anos de escolaridade, na etapa final do ensino básico, o efeito das habilidades e dos hábitos de leitura nos alunos não é o exatamente o que se esperava.

Outro aspecto apontado pela pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*² refere-se aos níveis quantitativos de leitura. O brasileiro lê em média 1,8 livros por ano, índice considerado muito baixo, se comparado ao de países como a França (7,0), Estados Unidos (5,1), a Inglaterra (4,9) e a Colômbia (2,4). Diante desses resultados, responsabiliza-se principalmente a escola e os professores pelo fracasso na formação leitora dos estudantes.

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promove pesquisas, estudos e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. Além do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), o INEP tem sob sua responsabilidade as seguintes avaliações: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SAEB (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica).

² Retratos da Leitura no Brasil – 2007 - <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>.

Para além desses dados, há uma pressão dos órgãos governamentais em torno de resultados satisfatórios nas avaliações oficiais e à medida que não se obtêm bons indicadores vão aparecendo diferentes hipóteses para explicar os desajustes. Estamos diante de um novo perfil de aluno e de escola ou as novas tecnologias e os meios de comunicação de massa estão preenchendo todo o tempo dos jovens e não há mais tempo nem espaço para a leitura? As respostas devem ser pensadas nesse novo contexto, uma vez que a modernidade exige um leitor fluente, capaz de entender o que lê, de fazer relações intertextuais, de estabelecer conexões com a realidade, com outros conteúdos e outros conhecimentos. Sendo assim, interessa-nos averiguar como a escola pública vem procedendo para dar conta da formação desse leitor.

Para isso, retomamos os PCN+ (2002, p. 70). Segundo o documento, pensar o ensino de Língua Portuguesa no nível médio significa contemplar quatro grandes eixos: a linguagem, a literatura, a produção de textos e a oralidade. Assim, nessa dissertação, queremos lançar um olhar específico para um desses eixos: a literatura, buscando identificar as práticas de leitura literária adotadas pela escola, assim como a verificação das relações entre o ensino de literatura e a formação do leitor de textos literários.

Durante muito tempo a literatura exerceu um papel fundamental nas escolas, principalmente no ensino da língua. Posteriormente, diante do desafio de se estruturar um modelo educacional baseado na construção do conhecimento e visando atender a demanda pelas competências de leitura dentro desse novo panorama, o sistema educacional brasileiro começou a mudar os objetivos do ensino da disciplina Língua Portuguesa, apresentando-a como constitutiva da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, diversificando o acesso à multiplicidade de usos da língua e aos gêneros de discurso, incorporando assim novos critérios na seleção de conteúdos.

Para expandir as possibilidades de uso da linguagem, as novas diretrizes educacionais buscaram garantir ao aluno o contato com diversos gêneros textuais. Desse modo, as teorias modernas de ensino da língua (BAKHTIN, 1992; e BRONCKART, 1999) deixaram de lado o texto literário, substituindo-o por práticas de leitura de diferentes gêneros textuais em circulação na sociedade. Dentro desses critérios de seleção, ancorados na idéia da importância dos textos funcionais para o desenvolvimento de habilidades do uso da língua, os gêneros de domínio literário perderam espaço nos documentos oficiais. Portanto, é legítimo supor que essas novas representações sociais da leitura afetaram o ensino de literatura nas escolas.

Apesar desse redirecionamento do ensino, os resultados das escolas públicas em proficiência de leitura continuam deficientes, o que nos leva aos tipos de leitura que vem sendo trabalhados na sala de aula. Será que o melhor caminho para se aumentar a proficiência leitora do aluno é investir na diversidade de gêneros textuais? Será possível formar leitores dando prioridade ao letramento funcional, sem despertar no aluno o interesse, o gosto e o prazer pelos textos literários?

Mesmo que os gêneros de domínio literário sejam apenas mais um modo discursivo entre vários e os que menos visam a aplicações práticas, esse tipo de leitura deve ser considerado como elemento auxiliar no amadurecimento do aluno, além de possibilitar o desenvolvimento de um comportamento mais crítico em face da realidade. Sendo assim, a leitura literária deve expandir-se através de inúmeras atividades e integrar-se com outros conteúdos, propiciando conexões com diversos elementos: sociais, filosóficos, éticos, históricos, artísticos, lingüísticos. Colomer nos recorda que quanto mais intertextual o ensino, mais fácil é relacioná-lo com a leitura literária. Para a pesquisadora é preciso “inter-relacionar os campos da aprendizagem e deixar a literatura resvalar entre as fendas” (COLOMER, 2007, p. 166).

Na defesa da especificidade da literatura, os documentos oficiais apresentam orientações para o ensino desse conteúdo no nível médio. A análise desses documentos também se apresenta como um dos objetivos dessa dissertação, buscando verificar quais são as novas orientações a respeito do ensino de literatura e até que ponto os professores da rede pública estadual consultam essas diretrizes para elaborar seus planejamentos.

Tendo em vista os problemas e o levantamento de questões apresentados, interessa-nos nessa pesquisa focalizar a relação entre a literatura e a escola, mais particularmente a articulação entre a literatura, o ensino e a formação de leitores literários no nível médio. Essa articulação é importante porque, na maioria das vezes, a aula de literatura é um dos poucos lugares onde os alunos das escolas públicas estabelecem, ou pelo menos deveriam estabelecer algum tipo de interação com o texto literário.

Todos esses questionamentos podem nos ajudar a dimensionar o espaço ocupado pela literatura nas escolas públicas, oferecendo subsídios e indicando possíveis caminhos para mudanças nesse cenário. Portanto, o objetivo geral dessa dissertação é analisar a relação entre o ensino de literatura e a formação de leitores de textos literários nas escolas estaduais de ensino médio da cidade de Viçosa, buscando verificar o espaço ocupado por esse conteúdo na formação do leitor e na aquisição de hábitos de leitura.

A pesquisa se justifica pela contribuição de elementos que possam suscitar um debate em torno do assunto, compartilhando os estudos e as reflexões com a comunidade escolar. Em síntese, analisando a relação entre o ensino de literatura e a formação de leitores de textos literários, destacamos os objetivos específicos:

- Identificar e analisar os documentos oficiais que norteiam o ensino de literatura no nível médio nas escolas estaduais.
- Investigar, junto aos alunos concluintes do nível médio das escolas públicas estaduais de Viçosa, as relações entre o ensino de literatura e a leitura de textos literários.
- Verificar, em relação ao ensino médio das escolas estaduais, em que medida a biblioteca escolar se apresenta como um espaço de complementação e apoio na formação do leitor literário.

A opção pelos alunos do último ano do ensino médio deve-se ao fato de que nessa etapa eles já completaram o tempo exigido pela escolarização básica, portanto esse é um período de transição para outros patamares de conhecimento, onde normalmente os alunos serão avaliados. Além disso, é nesse momento que ocorre a disputa entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia foi planejada buscando diminuir a margem de subjetividade do trabalho. Para tanto, foram utilizados três instrumentos de pesquisa na coleta de dados quantitativos e qualitativos: análise dos documentos oficiais, aplicação de questionários e entrevistas. Dessa maneira, a dissertação foi dividida em seis capítulos, distribuídos da seguinte forma:

- O primeiro, contendo a apresentação inicial, faz uma breve incursão pelas idéias iniciais que motivaram a pesquisa, o levantamento dos problemas dentro do contexto atual, apresentando argumentos que justificam a relevância do trabalho. Em seguida, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos, além da metodologia utilizada.
- No segundo capítulo aborda-se a revisão bibliográfica e o referencial teórico que embasaram os estudos das relações entre leitura e literatura. No primeiro momento, destacamos a literatura e a escola, temas sempre relevantes na área educacional. No segundo momento, a leitura e as múltiplas possibilidades de abordagem dessa palavra, incluindo o letramento literário.

- No terceiro capítulo, foi feita a leitura e análise dos documentos oficiais que contém as diretrizes para o ensino de literatura nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os PCNs+, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (específicas para literatura) e a proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – o Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa. Em relação a esses documentos, interessou-nos especialmente investigar se eles constituem um ponto de referência para os professores da rede pública estadual de educação na cidade de Viçosa.
- No quarto capítulo temos as análises e a discussão dos dados levantados após a aplicação dos questionários e das entrevistas nas escolas estaduais selecionadas. Nessa etapa procurou-se verificar se existe um diálogo entre as aulas de literatura e a leitura de textos literários. Em seguida, abordamos a biblioteca escolar. Dentro da perspectiva desse trabalho, consideramos essencial investigar o papel das bibliotecas escolares em relação à leitura literária, uma vez que não podemos pensar em letramento literário sem verificar as possibilidades de encontro dos leitores com os livros.
- Concluindo, apresentamos as considerações finais, buscando relacionar os resultados com os objetivos propostos e com as hipóteses iniciais. Nessa etapa, além das reflexões sobre os resultados da pesquisa, acrescentamos algumas sugestões a respeito do encaminhamento da leitura literária nas escolas. Dessa maneira, esperamos contribuir de alguma forma para que o letramento literário possa ser discutido e ampliado em todos os níveis de ensino.
- Referências Bibliográficas.
- Apêndices.

1.2. Metodologia

Como proposta metodológica, essa pesquisa seguiu o encaminhamento de integração entre o método quantitativo e qualitativo. Nessa integração, a combinação de dessas duas técnicas possibilitou um maior controle da subjetividade, buscando reduzir os problemas da adoção exclusiva de um ou outro método. Segundo Mirian Goldenberg (2007, p. 62), a integração das duas abordagens proporciona maior confiança na análise dos dados.

Diante da possibilidade de se integrar métodos quantitativos e qualitativos, ressaltamos que os dois tipos de métodos não se excluem como instrumentos de análise. Dessa forma, utilizamos metodologia de base qualitativa e quantitativa, buscando integrar essas duas abordagens para melhor compreensão das questões propostas no trabalho. Nas análises, os dados numéricos foram utilizados para explicitar melhor a dimensão quantitativa.

Como não se tratou de uma pesquisa censitária, optou-se pela seleção de um grupo que pudesse representar a população pesquisada. Esse grupo foi constituído pelos alunos concluintes do ensino médio nas escolas estaduais, do ano de 2010. A pesquisa envolveu cinco escolas do município da cidade de Viçosa, estado de Minas Gerais, vinculadas à rede estadual de ensino. As escolas foram escolhidas por apresentarem turmas de ensino médio, etapa de escolaridade selecionada para se fazer o estudo.

A título de esclarecimento, faremos aqui uma pequena apresentação da rede educacional da cidade onde a pesquisa foi realizada. Viçosa é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, situado na região da Zona da Mata mineira, com população de 74.171 habitantes (dados de 2009). A cidade de Viçosa³ possui 21 (vinte e uma) escolas municipais, com 5.728 (cinco mil, setecentos e vinte e oito alunos matriculados). Na rede particular de ensino há 35 escolas, contendo cerca de 4.917 (quatro mil, novecentos e dezessete alunos) matriculados nas diversas séries. Apenas sete escolas particulares oferecem o ensino médio, sendo que das sete, três são escolas técnicas.

Portanto, em Viçosa, a maior parte dos alunos que cursa o ensino médio está matriculada nas cinco escolas da rede estadual de ensino, que apresentam um total de 2.057 alunos. Essas cinco escolas estaduais foram selecionadas para a pesquisa de campo. São elas:

- Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT)
- Escola Estadual Effie Rolfs
- Escola Estadual Raul de Leôni
- Escola Estadual Santa Rita de Cássia
- Escola Estadual Alice Loureiro

Diferentes instrumentos foram utilizados para a etapa da coleta de dados. Em primeiro lugar vamos abordar a elaboração dos questionários: o primeiro deles

³ Dados do Educacenso 2010/ SEE/MG.

(Apêndice A) teve como objetivo principal verificar o nível de aproximação dos alunos concluintes do ensino médio com a leitura literária e foi organizado em três partes. Na primeira, as questões propostas abordaram o contexto social do aluno e as atividades realizadas fora da escola: nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, assuntos de maior interesse, frequência de leitura, lazer, se o aluno gosta ou não de ler, o que ele lê, quantos livros lê aproximadamente por ano.

Na segunda etapa, as questões foram direcionadas para o uso da biblioteca escolar, buscando verificar se esse local pode ser considerado como um espaço de complementação da formação literária do aluno.

Na terceira parte do questionário, os alunos responderam as questões relacionadas às aulas de literatura: avaliações de leitura, frequência de leitura literária, obras e autores preferidos, os temas de maior interesse. Buscou-se ainda verificar como são trabalhadas as relações da literatura com as outras áreas de conhecimento, ou com outras artes (cinema, história, pintura, música...).

O segundo questionário (Apêndice B) foi elaborado a fim de verificar a relação dos professores com a literatura e a formação de leitores literários nas escolas, buscando conhecer as referências e/ ou parâmetros adotados no planejamento das aulas de literatura: quantas aulas por semana são reservadas para atividades literárias, o que o professor considera mais importante nas aulas de literatura. Se o professor indica livros para leitura e se há algum projeto de leitura envolvendo os alunos do ensino médio.

Embora os questionários sejam instrumentos normalmente relacionados a pesquisas quantitativas, nesse caso eles se apresentaram como uma ferramenta útil para fornecer a caracterização dos alunos pesquisados: quadro sócio-econômico, interesse e relações com a leitura, nível de letramento. A quantificação nos ajudou a descrever e a interpretar melhor a realidade social dos participantes da pesquisa.

Além dos questionários, foram utilizados dois modelos de entrevistas, uma para os alunos do ensino médio, e o outro para os funcionários responsáveis pelas bibliotecas. Para responder as entrevistas (Apêndice C), foram selecionados aleatoriamente alguns alunos do ensino médio nas escolas pesquisadas.

As entrevistas foram semi-estruturadas, baseadas no conteúdo do próprio questionário e respondidas pelos alunos, por escrito. As entrevistas com os funcionários responsáveis pelas bibliotecas (Apêndice D) ocorreram nos turnos de funcionamento do ensino médio e foram feitas oralmente pela pesquisadora, com o registro das respostas dos entrevistados.

Para a coleta inicial dos dados, em primeiro lugar obteve-se a autorização dos diretores das escolas estaduais integrantes da amostra. Em seguida, os supervisores entraram em contato com os professores e agendaram o dia para a aplicação dos questionários, nas salas de aulas. A aplicação dos questionários ocorreu no mês de junho e início do mês de julho, no período anterior ao recesso escolar.

Antes de iniciar a aplicação dos questionários houve uma conversa informal com os alunos, visando sensibilizá-los quanto aos objetivos e a importância da pesquisa. Os questionários foram aplicados nas turmas dos terceiros anos das escolas estaduais selecionadas, sempre na presença da pesquisadora.

Os alunos foram orientados a fazer uma leitura cuidadosa de todos os itens e foram esclarecidos sobre a importância do grau de sinceridade das respostas. Optou-se por não pedir identificação dos estudantes nos questionários para que eles não tivessem qualquer receio em responder as questões, garantindo dessa forma o sigilo das respostas.

A aplicação durou, em média, de 30 a 45 minutos em cada sala de aula e transcorreu dentro da normalidade. Houve poucas dúvidas, que foram prontamente esclarecidas pela pesquisadora. Todos os alunos presentes nas salas de aulas responderam aos questionários. Não constam do estudo respostas dos alunos ausentes no dia da aplicação, pois não foram deixados questionários nas escolas para que eles respondessem posteriormente.

A pesquisa foi realizada de forma natural e sem qualquer problema em todos os estabelecimentos de ensino. O nível de receptividade e aceitação dos alunos foi alto e não houve nenhum incidente. Após a aplicação, os questionários foram colocados em envelopes, contendo a identificação da escola e o número de participantes.

Das cinco escolas participantes pesquisadas, 512 alunos responderam aos questionários, sendo 219 alunos do sexo masculino e 293 do sexo feminino. A Tabela 1 mostra o número de alunos que responderam ao questionário, especificados por escola.

Tabela 1 – Número de alunos participantes da pesquisa

| Escolas Estaduais – Viçosa | N.º de alunos participantes da pesquisa | Total |
|---------------------------------|---|-------|
| E. E. Dr. Raimundo Alves Torres | 87 (masculino) + 108 (feminino) | 195 |
| E. E. Effie Rolfs | 58 (masculino) + 85 (feminino) | 143 |
| E. E. Santa Rita de Cássia | 34 (masculino) + 51 (feminino) | 85 |
| E. E. Raul de Leoni | 18 (masculino) + 24 (feminino) | 42 |
| E. E. Alice Loureiro | 22 (masculino) + 25 (feminino) | 47 |

Para a etapa das entrevistas, os alunos foram selecionados aleatoriamente e responderam as questões propostas, por escrito, na presença da pesquisadora. A idéia inicial era fazer as entrevistas individualmente, estabelecendo um contato direto com o aluno. Entretanto, na prática, esse procedimento revelou-se muito demorado. Para evitar transtornos nas escolas, optou-se pela realização das entrevistas por escrito. As dúvidas e as perguntas dos alunos foram respondidas pela pesquisadora, mas não houve interação entre os participantes.

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu nas bibliotecas das escolas pesquisadas. O método utilizado foi a observação do espaço reservado pelas escolas para a biblioteca, o mobiliário, o acervo. Além dessa observação, realizou-se uma entrevista (Apêndice D). Os funcionários responsáveis pelas bibliotecas foram entrevistados oralmente pela pesquisadora, na própria biblioteca. Nesse momento, verificou-se também o espaço reservado para o aluno, a disposição dos livros, a luminosidade, a presença de funcionários para atendimento, a atualização do acervo, os projetos de leitura, os livros preferidos dos alunos do ensino médio e as formas de aquisição de livros pelas escolas.

Na terceira etapa, foi feita uma análise dos documentos oficiais que apresentam diretrizes para o ensino de literatura. Para complementar essa análise, os professores de Língua Portuguesa e Literatura responderam a um questionário (Apêndice C) sobre a relevância dos documentos oficiais no encaminhamento do ensino de literatura, a participação em projetos de letramento e o uso da biblioteca. De todas as etapas do trabalho, essa foi a que apresentou as maiores dificuldades. Alguns professores se

recusaram a participar da pesquisa e na maioria das vezes, os participantes demoraram a entregar os questionários preenchidos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Literatura e escola: um tema sempre em questão

“A literatura é a escola da complexidade humana, do entendimento da vida.”

(Edgar Morin)

Desde a década de 80, o professor de Literatura Alfredo Bosi (*apud* ROCCO, 1981, p. 97) já demonstrava preocupação em relação à leitura e ao ensino de literatura no país. Já se problematizava, naquela época, a função e a natureza da literatura e as dificuldades de se ensinar esse conteúdo. Na atualidade, questiona-se o ensino tradicional de literatura voltado para informações sobre épocas, estilos, características das escolas literárias. As discussões remetem também à função da literatura em uma escola de massas na sociedade pós-industrial. A frase de Jean Paul Sartre “Que é literatura?” vem acompanhada de outras indagações, como “por que e para que estudar literatura?”

Ainda na década de 80, Maria Tereza Fraga Rocco, na obra *Literatura-Ensino: uma problemática* (1981), já identificava vários problemas relacionados ao ensino da disciplina: ausência de critérios, concepções distorcidas ou deformadas, confusões conceituais. De acordo com a pesquisadora alguns aspectos da biografia do autor, da aquisição de cultura e da história literária eram privilegiados em detrimento do próprio texto. Sob esse ângulo, ensinar literatura era essencialmente dar os dados culturais da

época e contar a vida do autor. Dessa forma, a leitura assumiu um caráter ilustrativo e o texto literário passou a ocupar um espaço periférico na sala de aula.

Continuando essa reflexão, Leyla Perrone Moisés (2000, p. 177) observa que na atualidade há uma circulação indiferente da arte e da literatura, consideradas apenas um dos bens de consumo da sociedade capitalista. Moisés (2000, p. 345-351) alerta que a literatura está ameaçada em seus próprios fundamentos, relegada a um lugar cada vez menos importante na sociedade, uma vez que até nas escolas as obras literárias perderam espaço para outros tipos de textos.

Além disso, a tecnologia, os avanços dos meios de comunicação, a própria vida cotidiana habituaram os leitores a um consumo rápido e caótico de informações, o que não combina com a lentidão e a concentração que são exigidos na leitura de um texto literário. Nesse contexto é importante refletir sobre o lugar e o valor da literatura na escola e na sociedade, além da sua função social.

Hoje, o desinteresse pela leitura literária não ocorre apenas no Brasil, ao contrário, trata-se de um fenômeno internacionalmente reconhecido, já que a leitura exige tempo, atenção, esforços que não condizem com a realidade atual. Para Moisés (2000), entretanto, a literatura não desapareceu, mas recolheu-se a um canto e encontra-se ameaçada, conforme já se preconizava há décadas atrás.

A mesma idéia se repete no enfoque do crítico Tzvetan Todorov na obra *A Literatura em Perigo* (2009), quando afirma que a leitura de textos literários se encontra em crise e questiona “se no futuro ainda existirão leitores”? Para Todorov (2009), o perigo está principalmente na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens. O autor apresenta reflexões sobre o tema e questiona se as escolas e os professores não estão contribuindo para afastar os alunos da leitura literária.

Ampliando essa visão, Todorov (2009) afirma que o “perigo” que hoje ronda a literatura é o de que ela não tenha mais poder algum e não participe da formação cultural do aluno, do cidadão. Com essas considerações, o crítico questiona a forma como o ensino de literatura tem sido oferecido nas escolas, principalmente no nível médio e superior. Em seguida, Todorov reivindica que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional.

Outra importante contribuição nessa área vem de Lígia Chiappini (2005), pesquisadora empenhada na dura tarefa de identificar os principais entraves enfrentados pela escola na condução do ensino de literatura. Com apresentação de diversos resultados de pesquisas e análises de experiências pedagógicas realizadas entre o grupo

de trabalho da Universidade e das escolas públicas de São Paulo, Chiappini debate se realmente há uma crise no ensino de literatura ou se essas são mudanças previstas, já que outras camadas da população ingressaram na escola.

Defendendo a literatura, Jauss (*apud* JOUVRE, 2002, p. 126) afirma que a leitura literária tem grande importância na evolução da mentalidade humana, uma vez que pode pré-formar os comportamentos, motivar uma nova atitude ou transformar expectativas tradicionais. Nessa mesma linha, o professor Antônio Cândido (1985) argumenta que a literatura é um importante instrumento de instrução e educação, já que os valores da humanidade estão presentes nas mais diversas manifestações artísticas. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura é, segundo Cândido (1985, p. 25), um direito inalienável.

Apesar desse direito inalienável, a literatura vem sendo considerada como algo supérfluo, distanciado das necessidades básicas dos alunos. Contrapondo-se a essa idéia Alice Vieira (1989, p. 11) nos recorda que a literatura foi, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e recriação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, o texto literário satisfaz a nossa necessidade de ficção, de busca pelo prazer.

Seguindo essa mesma linha, Ana Maria Machado (2004) posiciona-se firmemente a favor da prática da leitura de textos literários nas escolas, acrescentando que o hábito de ler poderia ajudar na democratização do Brasil, já que o país é um dos campeões de desigualdades sociais. Para Machado é preciso evitar a justificativa de que não há tempo para a leitura nesse modo de vida contemporâneo, onde se enfatiza o transitório e o superficial. A escritora acrescenta que, apesar dos entraves, ainda que lentamente, a sociedade começa a perceber a importância da leitura.

Na opinião de Machado (2004, p. 102), a literatura é um patrimônio da humanidade, uma herança cultural preciosa e todo indivíduo tem direito a uma parte dessa herança. Além disso, Machado (1999, p. 54) reafirma a importância do desenvolvimento da leitura crítica, da escolha de bons livros e da promoção de uma grande diversidade de leituras, práticas que devem ser adotadas para que os jovens desenvolvam opiniões e reflexões coerentes, desvinculando-se da submissão à ideologia dos outros.

Praticamente, todos os educadores são unânimes em afirmar que a aula de literatura deveria ser um espaço onde se provoca inquietações, questionamentos,

diálogos, análises, uma aula capaz de promover o enriquecimento pessoal do aluno, uma aula onde se lê e se fala sobre leitura. De acordo com as novas diretrizes educacionais, um bom curso de literatura deveria ser um bom curso de leitura. Todas essas colocações, analisadas do ponto de vista de profissionais da educação, reforçam a defesa dos investimentos escolares na formação de leitores, uma vez que a literatura pode se constituir em uma alternativa para o resgate dos alunos. Complementando essa idéia, Regina Zilberman afirma:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e sua história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do desconhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso trata-se de uma atividade bastante complexa, raramente substituída por outra, mesmo de ordem existencial (ZILBERMAN, 1991, p. 19).

Dessa forma, fica claro que só o contato efetivo dos alunos com os textos literários pode revelar o caráter educativo da literatura. O exercício da leitura é o ponto de partida para mudanças significativas nos resultados escolares, visto que o contato com os textos literários leva os alunos a interiorizar os modelos do discurso. Por outro lado, a carência de leitura determina muitas outras carências, já identificadas em diversas avaliações oficiais do país.

Apesar de inúmeros pesquisadores destacarem a importância da leitura literária, nas escolas permanece o dilema: ler ou estudar literatura? Na tentativa de responder a essa questão, Colomer (2007, p. 24) nos explica que a partir da segunda metade do século XX reivindicou-se a substituição do conhecimento enciclopédico pela competência literária dos alunos, iniciando então uma valorização da leitura em detrimento da historiografia literária. Para atender a esses novos objetivos, a escola precisa se reprogramar, selecionando “corpus” mais atraente de leituras e atividades que possam produzir resultados concretos.

É preciso ficar bem claro qual deve ser o lugar do texto literário nas aulas de literatura. Para isso, é imprescindível a criação de uma aula de leitura, um espaço para o jovem estabelecer contato com diferentes gêneros de domínio literário. Nessa perspectiva, Colomer (2007, p. 10) afirma que os livros são os maiores colaboradores dos professores na educação literária. De acordo com a pesquisadora, a leitura de livros é o ponto de intersecção entre a leitura e o ensino de literatura. Por isso é importante que haja um planejamento contínuo da aprendizagem, não se lê em uma série e se estuda literatura em outra. As séries podem se enlaçar de forma mais eficaz e os professores

podem trabalhar em equipe, no planejamento da formação literária do aluno. O objetivo principal do ensino de literatura não deve ser ensinar a história literária, mas sim formar leitores.

Abordando esses três eixos principais: a escola, os leitores e os livros, Colomer (2007, p. 113) discute as principais dificuldades da leitura literária nas escolas. Além disso, reflete sobre o itinerário formativo que se oferece aos alunos, apresentando maneiras sugestivas de organizar o trabalho com leitura e propondo algumas linhas de atuação que parecem promissoras:

- Levar a escola a participar de programas diversificados de dinamização da leitura.
- Investir na formação leitora dos professores e outros mediadores de leitura.
- Orientar critérios de seleção e incrementar a presença da leitura literária na escola.
- Criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar.
- Estimular os estudos sobre livros e recepção literária.

Para estimular a leitura literária, a própria pesquisadora, já citada acima, sugere quatro termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização”. Todos esses termos se referem aos mediadores de leitura, encarregados de apresentar à literatura às crianças e aos jovens. Destacando a leitura como uma aprendizagem social e afetiva, Colomer (2007) relata pesquisas que destacam a leitura compartilhada como base para a formação de leitores.

Segundo Colomer (2007, p. 107), Aidan Chambers é um dos autores que vem se destacando no estudo das práticas de leitura compartilhada. Embora as pesquisas nessa área ainda sejam recentes, os resultados revelam que a criação de referências compartilhadas tem uma importância decisiva na motivação da leitura. Nesse ponto, a pesquisadora esclarece que as linhas de atuação nesse campo podem sintetizar-se em: compartilhar o entusiasmo e a construção do significado, estimular os hábitos de leitura compartilhada na família, assegurar a formação profissional dos docentes nesse tipo de práticas, além de ampliar as rotinas de construção compartilhada nas atividades escolares de estímulo à leitura.

Ao mesmo tempo, o trabalho com projetos também vem se destacando na promoção do letramento literário. Projetos bem elaborados podem fornecer um bom motivo para ler, além de conduzir o aluno pelo mundo da leitura de forma mais ou menos controlada. Além disso, os alunos se interessam mais pela leitura de textos ligados a uma atividade integrada e com sentido próprio.

Mais especificamente em relação ao ensino de literatura, Márcia Mendonça e Clecio Bunzen (2006) apresentam uma coletânea de artigos onde se discutem leituras e práticas sociais no ensino médio, a escolarização da leitura literária, o projeto pedagógico: a forma de articulação entre leitura, literatura e escola. Na mesma linha, a pesquisadora Cyana Leahy-Dios (2001 e 2004) examina os obstáculos da educação literária, o papel da literatura na sociedade e no contexto educacional contemporâneo. Outros pesquisadores como Regina Zilberman e Marisa Lajolo vêm discutindo ao longo do tempo os principais problemas do ensino da literatura, a formação do leitor de textos literários, os livros didáticos, as relações entre escola e leitura.

Ainda no universo do ensino da literatura, o professor e pesquisador William Roberto Cereja (2005) traz questionamentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas, além de relacionar essas práticas ao fracasso do letramento literário. Apresentando teóricos como Antônio Cândido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss, a obra de Cereja reúne contribuições de diferentes linhas de estudo, visando sugerir um caminho pedagógico viável para o ensino de literatura na atualidade.

Cabe ainda ressaltar a questão do educador. Como a literatura na sala de aula está centrada no professor e no aluno, é essencial que o professor seja um bom mediador de textos. A sobrevivência da literatura nos currículos depende muito da motivação e do desempenho dos professores da disciplina. Ao professor delega-se a dura tarefa de despertar no aluno o gosto pela leitura e pela literatura. Portanto o papel do professor no processo de compreensão das especificidades da leitura literária é relevante. Normalmente é através dele que se estabelece uma relação mediadora entre o texto literário e o aluno.

O professor constitui um dos pilares no ensino da literatura e na formação do leitor, o que evidencia a necessidade de que ele seja um “mediador” eficaz, um bom leitor de textos literários. Quanto mais inteligente for a abordagem do texto, maior oportunidade haverá para desenvolver a competência e o gosto pela leitura. Refletindo sobre o papel do docente, Silva (1986, p. 69) afirma que cabe ao professor produzir um ensino coerente, de qualidade, significativo e que atenda aos mais altos critérios de excelência. Para completar o raciocínio, retoma o alerta de Marisa Lajolo: “Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO *apud* SILVA, 2003, p. 69).

2.2. Leitura: uma palavra – múltiplas possibilidades

... o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura. Fora daí, há apenas traços negros no papel.

(Jean Paul Sartre)

Não se pode pesquisar sobre literatura sem passar pelos diversos caminhos da leitura e do leitor. Pensadas nesse conjunto, literatura, leitura e leitor são indissociáveis. Para compreender melhor o tema “leitura” e suas inúmeras possibilidades de abordagens, empreendemos um levantamento bibliográfico, destacando principalmente as teorias que constituem o nosso principal foco de interesse: a Sociologia da Leitura e a Estética da Recepção.

Diante da diversidade de relações entre leitores e textos, já podemos pensar em novos paradigmas no âmbito da leitura. Como se trata de um assunto vasto e interdisciplinar, é possível estudá-lo sob múltiplas abordagens, visto que lemos por muitas razões: para obter informações, para aprender, para navegar na Internet ou simplesmente por entretenimento ou prazer estético. A proficiência em qualquer tipo de leitura é na verdade o desfecho de um longo processo, materializado na prática: “ler se aprende lendo.”

Já faz algum tempo que a leitura se tornou o centro das discussões tanto governamentais quanto escolares. Devido a esse interesse, na atualidade, há uma infinidade de pesquisas em torno do termo leitura. Diante dessa possibilidade de múltiplas abordagens, constatamos que como objeto de estudo, a leitura pode ser analisada em diversas perspectivas e conduzir a diferentes caminhos.

Vamos começar pela análise etimológica do termo. A palavra leitura é derivada do verbo ler que provém do latim *legere*, que significava originalmente o ato de colher, ajuntar, armazenar, considerado um ato sagrado para os antigos. Não se sabe exatamente quando ocorreu a transferência semântica, mas *legere* passou a ser usado também no sentido de ler. Observando essa analogia, a leitura se associa ao ato de colher, de armazenar informações e conhecimentos.

Nessa perspectiva, a leitura não é apenas a capacidade de decifrar de um código escrito. Na realidade, lemos o universo, a vida em suas particularidades, o outro, a natureza, os caminhos. Como tudo pode ser lido pelo ser humano, nos deparamos com diversas formas de leitura. Cada leitura tem as suas especificidades, além das estratégias

peçoais do leitor. Segundo Yunes (2002, p. 98), o homem lê desde a primeira invenção no mundo das cavernas e lê não apenas as palavras, mas todos os significantes.

A partir do Humanismo Renascentista instalou-se a noção do homem que “pensa e organiza o mundo”. O Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, foi um dos responsáveis pela difusão da leitura. As escolas começaram a se multiplicar e com a invenção da imprensa, a leitura fugiu ao controle do poder. No campo da educação, Yunes (2002, p. 117) relata que, a partir dessa época, um discurso libertador e democrático tomou corpo, formando um sujeito que se conhece e se reconhece, mais apto para ler e interpretar o mundo.

O ato de ler envolve processos de codificação e decodificação, portanto, não se trata simplesmente de juntar as letras que formam as palavras. Ensinar a decodificar sem compreender é inútil, “a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se abriga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1982, p. 10). Portanto, ampliar a noção de leitura pressupõe transformações no processo de conhecimento e de compreensão crítica da realidade.

Na sociedade atual, o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para a formação integral do indivíduo. A escola, lugar menos comprometido com o consumo surge como espaço adequado para o exercício de uma política fundamentada na leitura. Entretanto, embora a escola venha alfabetizando a população, indicadores educacionais apontam que ela não tem conseguido produzir leitores capazes de exercer as competências que os contextos sociais exigem.

Ao refletir sobre as causas do fracasso da escola na formação do leitor, retomamos a idéia de que ler não significa apenas decodificar, mas sim de um processo bem mais complexo de interação entre o texto e o leitor. Ler significa levantar perguntas e respostas, integrando os conhecimentos prévios a outros que o texto proporciona. Portanto, ler é, essencialmente, criar significado. A leitura só se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja um texto, um gesto, uma imagem, um acontecimento. Dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e do seu leitor. Sendo assim, a leitura não é um processo que se conclui na escola, como nos aponta Foucault:

[...] Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que

retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

No que se refere à escola, reiteramos as palavras de Foucault, no sentido de que esse deve ser um dos espaços de formação do leitor, mas não o único. A construção da capacidade de produzir e compreender diversas linguagens estão diretamente ligadas às condições sociais propícias para leitura. Essas condições e a capacidade leitora se relacionam à realidade individual e social dos alunos. Dessa forma, é preciso levar em conta em que condições culturais o aluno se constituiu leitor e o mundo de significados de diferentes linguagens a que ele teve acesso.

Assim, a leitura se envolve com a nossa construção como sujeitos sociais e históricos, ao mesmo tempo em que somos influenciados pela nossa herança de práticas de leitura. As expectativas e os interesses extremamente diversos que cada grupo investe na prática de ler, além da própria capacidade intelectual do leitor determinam as formas pelas quais os textos podem ser lidos.

Nessa dissertação, interessou-nos especialmente as práticas de leitura relacionadas à literatura, buscando recuperar o contato entre os alunos e o texto literário. Dentro dessa linha, os estudos da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção podem nos ajudar a entender a leitura como processo e como atividade social. Alguns conceitos da sociologia da leitura, das práticas culturais, assim como as noções de transmissão de capital cultural vão permitir o entrelaçamento das relações entre as diferentes trajetórias de formação do leitor literário.

Com a Sociologia da Leitura, a partir do século XIX, a leitura foi enfocada sob a perspectiva da sociologia das diferenças. Segundo Chartier (1996), a leitura também tem uma história, uma vez que as pessoas não leram sempre do mesmo modo, através dos tempos. Isso confirma o seu aspecto dinâmico, já que os homens mudam a maneira de ler de acordo com o contexto social e o ambiente onde estão inseridos. Em um movimento semelhante, a leitura também influencia o modo de ser do leitor. A leitura, descrita por Chartier (1996, p. 11) é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos, com maneiras específicas de ler que distinguem as comunidades de leitores e as suas tradições.

Nessa perspectiva, Chartier (1996) esclarece que entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes. O sociólogo (CHARTIER, 1996, p. 181) acrescenta ainda que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, é como se colocássemos em jogo uma

relação com nós mesmos e com os outros. “Ler é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Por isso, a leitura não é feita por todos de maneira semelhante, afirmação claramente perceptível na sala de aula, onde é possível observar uma grande distância entre leitores hábeis e menos hábeis, além da diversidade encontrada nos modos de ler dos alunos e nos procedimentos de interpretação.

Seguindo essa linha, Chartier enfatiza que o essencial é compreender que os mesmos textos, podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendidos. Essa observação explicita o aspecto dinâmico do ato de ler, cujo movimento, depende do espaço e do tempo. O leitor se acomoda à leitura através das suas experiências, estabelecendo um sentido particular e único para o texto. Por isso existem maneiras de ler próprias de cada comunidade de leitores. Embora cada leitor, cada leitura seja singular “essa singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade” (CHARTIER, 1998, p. 91).

Em uma comunidade de leitores, não podemos afirmar que o universo de conhecimentos esteja indiscriminadamente ao alcance de todos, visto que essa é uma afirmação relativa, já que o processo de escolarização dos alunos nunca é igualitário. Além disso, como vemos de maneiras diferentes e temos diferentes formas de acesso à leitura, na sala de aula, encontram-se modos diversos de ler e procedimentos variados de interpretação.

Na escola, de uma forma geral, pode-se constatar uma variedade de espaços e ações que potencializam práticas de leitura diferenciadas. Cada texto exige um comportamento e uma prática de leitura. A leitura de um texto literário, por exemplo, provoca reações, estímulos e experiências variadas, dependendo da trajetória pessoal do aluno. Também conta a familiaridade com o gênero textual lido, o que pode determinar o afastamento ou aproximação desse leitor.

Outros aspectos que exercem influência sobre as práticas da leitura no ambiente escolar são os fatores sócio-culturais dos leitores: escolaridade dos pais, classe social, sexo, nível de renda. O tempo, o espaço, a época e o local onde a leitura acontece também influenciam. Além disso, podemos citar ainda as habilidades do leitor, as regras, os hábitos, as expectativas, os objetivos e as intenções. Dentro desse ponto de vista, as práticas de leitura não devem ser consideradas como únicas e não se pode dizer que exista uma categoria chamada “leitor”, mas sim tipos distintos, distribuídos pela história e pelas classes sociais.

Na Europa, esclarece Lúgia Chiappinni (2005), as teorias que envolvem a figura do leitor, a Sociologia da Leitura e a Estética da Recepção estão há anos tentando incrementar os usos da literatura na escola. No Brasil, entretanto, só mais recentemente começou-se a estudar e a valorizar essas teorias. Para modificar esse cenário é necessário conhecer e adotar nas escolas o aspecto recepcional da literatura, destacando a importância do leitor como um elemento que vem sendo analisado e conceituado, não só por meio da sociologia e das teorias da recepção, mas também por outras linhas críticas da atualidade.

Outro aspecto a considerar é que o leitor nunca está pronto, pois a leitura é um ato contínuo, além do mais é preciso ensinar o aluno a ler, embora saibamos que não existe uma “única” leitura para a obra literária. Assim, a leitura e a análise de um texto literário não ocorrem da mesma maneira para todos os leitores. Os textos estão abertos a diferentes leituras e o papel do leitor na construção de sentidos possíveis é um aspecto importante a ser considerado nas aulas de literatura.

O leitor, com a sua história de leitura, a sua vivência, constrói um significado particularizado, uma forma pessoal de ler o mundo. Proust exemplifica bem essa relação no fragmento a seguir:

[...] na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo (PROUST *apud* COMPAGNON, 2001, p. 144).

Seguindo esse raciocínio, podemos definir como um leitor competente aquele que lê com frequência, que analisa, que questiona, que pesquisa. Esse leitor sabe que o autor deixa pistas, mas cabe a ele (leitor) viabilizar a construção de um sentido para o texto, pois somente assim ocorre realmente a “apropriação” do texto lido.

Além da Sociologia da Leitura, os estudos da Estética da Recepção também deram relevância ao protagonismo do leitor. O interesse pela figura do leitor é algo relativamente novo nos estudos literários. Encontramos na Estética da Recepção, Hans Robert Jauss (1979) como um dos autores mais significativos entre os que colocam o leitor e a leitura como elementos privilegiados nos estudos literários.

Além de pensar o caráter artístico de um texto em razão do efeito que este gera nos leitores, Jauss (1994) procurou demonstrar também o experienciar dinâmico da obra literária por parte dos leitores, propondo uma nova abordagem da história literária pautada no aspecto recepcional. No desenvolvimento da moderna teoria literária,

segundo as concepções de Eagleton (1989, p. 80), percebem-se três fases: a dos *estudos biográficos do autor*, a fase da preocupação excessiva com o *texto* e esse terceiro momento que privilegia *a figura do leitor*, a Estética da Recepção e suas vertentes.

No âmbito da Estética da Recepção, Flory (1997, p. 19) nos explica que o processo de leitura é estudado por todos os ângulos, em sua variabilidade, nas condições pessoais e históricas em que se encontram os leitores. Para isso, considera-se tanto a construção do autor como a reconstrução do leitor, partindo-se da premissa básica de que uma obra literária só existe, concreta e efetivamente, quando é atualizada pela leitura.

Do mesmo modo, Zappone (2009, p. 189) revela que ao abarcar a experiência cotidiana do leitor, Jauss fez com que a literatura fosse pensada não apenas em termos estéticos, mas também a partir dos efeitos éticos, sociais, psicológicos. A literatura, na visão de Jauss, seria capaz de romper com a concepção comum que o leitor tem dos próprios fatos da vida cotidiana, abrindo caminhos para experiências futuras.

O ponto de vista da recepção, juntamente com as formas de apropriação da literatura, tudo isso motivou o estudo de inúmeras atividades do receptor: o abandono do livro, o ato de decorá-lo, copiá-lo, presentear-lo, a recepção ingênua ou crítica. O leitor e a leitura tornaram-se objetos de reflexão teórica e de questionamentos: o que faz o leitor quando lê, a leitura é uma atividade passiva ou ativa?

Com base nos princípios recepcionais, ressaltamos que existem sempre duas dimensões na leitura: uma determinada pelo texto e a outra, infinitamente variável, depende daquilo que cada leitor projeta de si próprio. Desse modo, podemos inferir que a relação do leitor com o texto é sempre receptiva e ativa ao mesmo tempo. Nesse sentido, Jouve (2002, p. 42) nos explica que ler é uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos, pois a leitura envolve uma capacidade de antecipação e de interpretação.

A recepção explicita o aspecto dinâmico da leitura, cujo movimento, dependente do espaço e do tempo, revela que os homens mudam a sua maneira de ler conforme o meio e as circunstâncias sociais nos quais se inserem. Dessa forma, o sentido da obra é um efeito experimentado pelo leitor em um processo de interação com o texto literário. Para que a leitura se realize, é preciso que haja intersecção entre o repertório do leitor e o do texto. Na tentativa de descrever o leitor, Iser (1979) recorreu à metáfora do viajante, na qual a leitura seria sempre uma viagem através do texto.

Concebendo a leitura como uma viagem, Iser (1979, p. 105) acrescenta que o texto, o autor e o leitor estão intimamente conectados em um processo em andamento, com um amplo número de elementos extratextuais nesse processo. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a interpretá-lo. A recepção literária por parte dos alunos modifica de maneiras variáveis as mensagens ideológicas dos textos.

Iser reforça ainda o que ele chama de *repertório* (conjunto de normas sociais, históricas, culturais) trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura. Qualquer que seja o objeto (um texto ou uma obra de arte), a compreensão se dará sempre a partir do conhecimento de mundo do intérprete. Para o pesquisador (*apud* COLOMER, 2003, p. 96), o texto e o leitor interagem a partir de uma construção de mundo e de algumas convenções compartilhadas. Nessa construção de mundo, o professor como orientador da leitura é uma peça essencial.

Ainda nessa linha de abordagem, Bordini e Aguiar (1993) também enfatizaram as contribuições da teoria da Estética da Recepção para os estudos literários, iluminando a figura do leitor no método recepcional de ensino de literatura. Segundo os autores, a Estética da Recepção, enquanto método a ser considerado no ensino da leitura, pode contribuir para facilitar a leitura de textos literários, visto que, em síntese, “o método recepcional enfatiza a compreensão entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

O método recepcional está fundamentado na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos. O professor, como mediador de leitura, considera o horizonte de expectativas dos jovens, em termos de interesses literários, respeitando as vivências anteriores. Posteriormente, pode-se investir no alargamento desse horizonte, possibilitando aos alunos o contato com diferentes leituras, buscando provocar uma mudança gradual, mas contínua. Dessa forma, é importante sintetizar aqui os objetivos do método recepcional: a efetivação de leituras compreensivas e críticas, a abertura para leituras de novos textos, o questionamento das leituras efetuadas em relação ao próprio horizonte cultural e a transformação dos próprios horizontes de expectativas dos professores.

Além disso, é preciso considerar que esse método está embasado na relatividade, visto que as obras literárias não possuem uma significação única, ao contrário permitem múltiplos sentidos que podem ser construídos a cada leitura, de acordo com as experiências individuais e coletivas dos alunos. Colomer (2003, p. 135)

nos alerta que assim como a interpretação de uma sinfonia, cada leitura é uma experiência única, incluindo aqui as possíveis releituras de um mesmo leitor. Dessa forma, a escola deve potencializar a expressão e o respeito pela ressonância individual da leitura, evitando categorias padronizadas de análise.

2.3. Letramento literário

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. [...] Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.
(Leonardo Boff)

A expressão “letramento literário” vem sendo largamente utilizada em publicações nas áreas de leitura e literatura. Por isso, com o objetivo de complementar a base teórica dessa pesquisa, procuramos nos aprofundar um pouco mais nessa questão. Como se trata de um termo relativamente recente na área da educação e nas ciências da linguagem faz-se necessário retomar suas origens.

No dicionário, a palavra “letramento” aparece definida como um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” (HOUAISS, 2001, p. 1747). Soares (2001), partindo da análise etimológica da palavra: letra (letra) + mento (sufixo que indica resultado de uma ação), resultado da ação de lettrar-se, define o termo como uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

O surgimento da palavra “letramento” nos dias atuais resultou da tomada de consciência de que era preciso um termo de abrangência mais ampla que alfabetização para dar conta dos usos sociais da escrita e da leitura na sociedade. Na concepção de Magda Soares (2001), a palavra surgiu a partir do termo “*literacy*” proveniente do inglês, que significa condição de ser letrado, diante da necessidade de nomear o conjunto das práticas sociais de leitura e escrita.

Pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou

um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18).

A pessoa letrada passa a ter outra condição cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e conseqüentemente assume uma forma de pensar diferente. Embora haja uma relação entre letramento e alfabetização e de certa forma os termos se complementem, essas duas palavras devem ser analisadas sob focos diferentes. A alfabetização se refere às normas de apropriação do código alfabético e o letramento está mais diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) e do uso efetivo da leitura e da escrita, em diferentes práticas sociais (SOARES, 1999, p. 61).

O indivíduo letrado faz parte de um grupo diferenciado, uma vez que a própria inserção nesse tipo de código exige uma preparação prévia do usuário.

A alfabetização já não preenche nem dá conta da complexidade deste fenômeno social. O cidadão contemporâneo precisa ser não apenas um sujeito “alfabetizado,” mas um “verdadeiro leitor”, levando em conta todas as conseqüências políticas e culturais que diferenciam um sujeito alfabetizado (aquele que domina a técnica da leitura e da escrita) daquele que se constitui e se revela como um verdadeiro leitor ou um leitor pleno (SOUZA, 2007, p. 172).

Nessa perspectiva letramento é muito mais que alfabetização. É um estado, uma condição que interage com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Letramento envolve leitura, habilidades, conhecimentos. Tendo em vista a significação que hoje é dada ao termo, pode-se concluir que, na sociedade moderna, existem diferentes graus de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. E é por meio de atividades de leitura que os estudantes desenvolvem o raciocínio, o pensamento crítico e as capacidades de análise e síntese, evoluindo para níveis mais elevados.

A leitura traz inúmeras vantagens para o aluno, contribui na aprendizagem do vocabulário, ajuda a inferir significados, melhora a conexão entre as idéias, o que acaba facilitando a leitura dos próximos textos. Como ler se aprende lendo, o desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura vai aumentando cada vez mais.

Já faz algum tempo que educadores vêm destacando a importância do desenvolvimento dessas competências nas escolas. Entretanto, é preciso lembrar que elas não aparecem automaticamente, mas precisam ser ensinadas. Dessa forma a escola e o professor exercem grande influência na formação leitora dos alunos. Vê-se, por esse

raciocínio, que a leitura é imprescindível, mas que tipo de leitura? Os alunos devem ler qualquer coisa?

Respondendo a essa questão, não nos parece possível desenvolver habilidades de leitura nos alunos sem recorrer à leitura dos gêneros de domínio literário, sem despertar no aluno o prazer da descoberta da literatura. Portanto, é essencial propiciar a interlocução com o discurso literário em todos os níveis de escolaridade. Dessa forma, temos o entrelaçamento do letramento com a literatura. A partir daí, o termo passou a ser utilizado também em relação à leitura do texto literário, uma vez que a inserção desse tipo de leitura é importante no processo de formação do sujeito e do leitor. Assim, nasce um termo com características especiais, visto que se trata de um processo de leitura que ocorre com textos literários.

Em relação ao letramento literário e a formação do leitor em contextos escolares, Graça Paulino (2001, p. 117) apresenta reflexões significativas sobre o tema. De acordo com a pesquisadora, usamos hoje a expressão letramento literário para textos, relacionados ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à estética da recepção. Segundo Paulino, um cidadão “literariamente letrado” é aquele que cultiva e assume como parte de sua vida a leitura literária, preservando o caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em um sentido mais amplo, e não apenas os objetivos funcionais ou imediatos para o ato de ler.

Além disso, Graça Paulino (2001, p. 56) define o leitor de textos literários como alguém que sabe escolher as leituras, que aprecie construções de cunho artístico, que descubra o prazer e que saiba usar estratégias adequadas a esse tipo de texto. Para a autora, ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na cultura, em particular. “Como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 2001, p. 16).

Dando continuidade às discussões sobre o tema, Rildo Cosson na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2006) enumera as indagações básicas dos educadores, destacando o valor e a função social da literatura. Apresentando relações entre literatura e educação, destaca a formação de leitores literários no Brasil, além de discutir a escolarização da literatura.

Defendendo a prática da leitura literária, Cosson (2006, p. 16) reafirma que o texto literário é pleno de saberes sobre o homem e o mundo, portanto a leitura literária nas salas de aula possibilita a exploração de inúmeras atividades, além de revelar-se

como uma prática fundamental para a constituição da escrita. A literatura permite uma exploração das potencialidades da linguagem, sem paralelo em outra atividade humana. Segundo Cosson (2006, p. 47) o letramento literário deve acompanhar três etapas do processo de leitura e do saber literário:

- A aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo através da palavra;
- A aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica;
- A aprendizagem por meio da literatura, os saberes e as habilidades que as práticas de leitura literária proporcionam aos seus usuários.

Nessa perspectiva, Cosson (2006) critica as aulas tradicionais que valorizam apenas uma das etapas do processo e ignoram que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência concreta com o texto literário. Ao mesmo tempo, acrescenta que o processo de letramento literário na escola não deve se tratar da mera leitura de obras pelos alunos. Com o objetivo de resgatar a leitura literária, Cosson argumenta em favor de uma visão mais ampla da literatura no sentido de guiar o professor na seleção de obras, evitando assim a limitação apenas ao sistema canônico.

Ainda nessa linha de raciocínio, o mesmo autor sugere, como princípio do letramento literário, a construção de uma comunidade de leitores. Essa comunidade ofereceria ao aluno um repertório, uma moldura central dentro da qual ele poderia se mover com liberdade. Para que isso se torne realidade, o pesquisador reforça a necessidade de que o ensino de literatura efetive realmente um movimento contínuo de leitura, partindo do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, buscando ampliar as possibilidades de escolhas dos alunos.

3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LITERATURA: PONTO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR?

Para responder aos questionamentos sobre as referências e os parâmetros curriculares que os professores de literatura das escolas estaduais de Viçosa utilizam na orientação de suas práticas pedagógicas, empreendemos uma leitura dos documentos oficiais, com o intuito de mapear como a linguagem literária aparece nesses documentos. Nas escolas pesquisadas, todas pertencentes à rede pública do Estado de Minas Gerais, os documentos selecionados foram:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1999)
- PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006)
- Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - CBC (Conteúdo Básico Comum - 2005)

Uma reflexão acerca de como vem sendo conduzido o ensino de literatura nas escolas públicas estaduais passa obrigatoriamente pela leitura e análise desses documentos, uma vez que pela relevância para a educação, eles têm permanecido sempre na pauta de discussões nos meios políticos e educacionais.

Entre os documentos citados acima, vamos iniciar com a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000). Logo na apresentação dos PCNs, já se enfatiza que o ensino médio vem passando por modificações diante das novas tecnologias e das

mudanças no mercado de trabalho e na produção de bens e serviços, o que exige que a escola ofereça aos alunos maiores possibilidades de integração ao mundo contemporâneo, considerando a cidadania e o trabalho.

Para que isso seja possível, a nova concepção curricular deve expressar os anseios da sociedade contemporânea, levando em conta a rapidez com que ocorrem as mudanças na produção do conhecimento. Diante dessas mudanças, constatou-se a necessidade do desenvolvimento de competências básicas, tanto para o exercício da cidadania quanto para a continuação dos estudos, ou para o desempenho de atividades profissionais.

É interessante observar que os PCNs não estão relacionados apenas à apresentação de diretrizes nacionais para a educação básica, mas também visam referendar as avaliações do sistema educacional, instituídas pelo MEC através de SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O documento difundiu os princípios da reforma curricular, bem como reflexões sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem e das competências gerais a serem desenvolvidas nos alunos.

Para estabelecer os parâmetros curriculares do ensino médio, os PCNs incorporaram como diretrizes gerais as quatro orientações apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.” A intenção era priorizar o domínio dos instrumentos do conhecimento para que o aluno fosse capaz de construir seus próprios caminhos e continuar aprendendo ao longo da vida.

A reforma curricular estabeleceu a divisão do conhecimento em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As disciplinas Língua, Literatura e Redação passaram a fazer parte de um único contexto, visando “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCN, 1999, p. 22).

Dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nosso foco de interesse são as competências e as habilidades relacionadas à leitura, mais especificamente à leitura literária.

Na área de Linguagens e Códigos destacam-se as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e da cidadania. (...) É importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a

informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo (PCNEM, 1999, p. 105).

Podemos observar que nesse fragmento há algumas referências que nos permitem inferir a presença da leitura literária, mas são apenas sugestões no sentido de possibilitar ao aluno a contemplação das possibilidades artísticas e lúdicas de conhecer o mundo. Ainda em relação à área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e ao paradigma: educação e produção - proposto pelos PCNs, Lopes (2003, p. 46) questiona onde se encaixaria a literatura no século XXI e quais seriam os elementos de tecnologia presentes na literatura e como devolvê-los ou explicitá-los nos objetivos da educação. Em defesa da literatura, a pesquisadora argumenta que uma possível resposta para essa pergunta poderia estar na relação literatura e leitura, focalizando-se a prática da leitura como requisito básico para conhecer e usufruir a estética literária. Acrescenta ainda que existem alguns valores e princípios que são imprescindíveis para qualquer formação humana. Dessa forma, a literatura teria muito a contribuir na educação do jovem no mundo contemporâneo.

Em relação à literatura, a principal crítica que se faz aos PCNs é o fato de que ela não aparece de forma clara e nem como conteúdo específico em nenhuma das áreas, como se pode observar nesse segmento:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura. [...]. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (PCNs, 1999, p. 144).

De acordo com o fragmento acima, todas as linguagens trabalhadas pela escola são de natureza interdisciplinar, uma vez que através da linguagem verbal, visual, sonora, matemática, corporal os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos. Destacando a Língua Portuguesa como imprescindível, o documento evidencia a importância das linguagens como constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos. Assim, como podemos observar nos itens transcritos abaixo, a literatura aparece apenas de forma diluída em algumas das competências e habilidades propostas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (PCNs, 1999, p. 107).

Em nenhuma dos itens há uma referência direta à literatura ou à leitura de textos literários. São apenas diretrizes que têm como perspectiva a criação de uma escola de nível médio que atenda a formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. Portanto, nessa etapa, valoriza-se o domínio de competências básicas de leitura adequadas a essa faixa etária e não o acúmulo de informações. Na aquisição dessa competência leitora foram priorizados diferentes gêneros textuais em circulação na sociedade, em detrimento dos gêneros de domínio literário.

No documento podemos perceber uma pequena preocupação com o desenvolvimento da estética da sensibilidade, relacionada diretamente à área de Linguagens e à fruição das artes em geral. Dentro dessa área, os conteúdos de literatura aparecem como constitutivo do pensamento simbólico, metafórico e criativo. Nesse campo é possível identificá-los relacionados com as artes.

Na abordagem dos fundamentos estéticos, políticos e éticos do ensino médio, os PCNs defendem esses valores organizados em três palavras fundamentais: *sensibilidade, igualdade e identidade*. Citando Ítalo Calvino (1990), o texto faz referências à valorização da leveza, da delicadeza e da sutileza como opções para o próximo milênio, contrastando com fatores físicos e mecânicos, determinantes do nosso modo atual de viver e produzir. No discurso de Calvino, alguns valores literários devem ser preservados no próximo milênio: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade. Dentro desses valores, a estética da sensibilidade estaria relacionada à criatividade, ao espírito inventivo, à curiosidade, à afetividade, buscando constituir no aluno uma identidade capaz de conviver com o incerto, com o imprevisível.

Embora o documento apresente os valores literários de Calvino, e enfatize o alerta do escritor para a importância da sobrevivência da palavra, a literatura só é

mencionada na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,” mesmo assim quando aparece integrada à leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e a história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a “literatura integra-se à área de leitura” (PCNEM, 1999, p. 139).

No fragmento percebe-se o desinteresse no aprofundamento desse conteúdo. Em síntese, nos PCNs, a literatura aparece integrada à área da leitura, diluída entre diferentes gêneros textuais. Vale ressaltar ainda que os PCNs investiram em um ensino contextualizado e interdisciplinar, priorizando diferentes gêneros do discurso, sobretudo aqueles considerados importantes para a vida em sociedade. Dessa forma, os textos de domínio literário foram gradativamente sendo deixados de lado pelos professores e acabaram ausentes das salas de aulas.

Analisando mais detalhadamente os PCNs, na constituição do campo artístico, em relação às sociedades letradas, onde estaria inserida a literatura, encontramos referências aos estudos de produção-recepção da leitura. Constatamos, no entanto que são apenas referências vagas, uma vez que falta detalhamento das teorias que poderiam embasar o estudo e a aplicação desses conhecimentos nas escolas.

A meu ver, cabe a cada leitor interessado, no caso específico, os professores de Língua Portuguesa e Literatura o aprofundamento na leitura e análise do documento. Mas, na realidade das escolas estaduais, encontramos um professor atarefado e despreparado, que desconhece as teorias mais recentes da área, o que, sem dúvida, dificulta as atividades de letramento literário nas escolas.

Na pesquisa com os professores, os PCNs foram considerados como um dos documentos oficiais que exercem maior influência na elaboração do planejamento anual da disciplina Língua Portuguesa e Literatura. Essa preferência pode estar relacionada ao fato de que esse foi o primeiro documento a difundir os princípios da reforma curricular e conseqüentemente é o mais conhecido. Como o documento faz poucas referências à literatura, talvez isso possa explicar por que a leitura literária e os conteúdos de literatura não foram considerados essenciais nas escolas pesquisadas.

Tomando como ponto de partida sugestões e contribuições que os educadores enviaram aos PCNs, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, publicou em 2002 os *PCNs + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, dedicado especialmente à área de Linguagens, Códigos e suas

Tecnologias, na tentativa de encaminhar uma proposta de ensino mais compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCNs, abordando elementos ainda não explicitados.

Nos *PCNs+* (2002) o documento ressalta que pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade. A literatura aparece como um dos eixos do ensino da língua, conforme se percebe no fragmento:

A exploração da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades distintas, ligadas à leitura, aos conhecimentos lingüísticos, à escrita e à fala. Assim, na articulação entre conceitos, conteúdos e competências, na elaboração ou escolha dos materiais didáticos, parece interessante contemplar esses quatro grandes eixos (PCN+, 2002, p. 70).

Embora o documento faça alusão ao ensino de literatura como um dos quatro eixos da área de linguagens, não se prioriza o gosto pela leitura literária e sim a construção de conceitos e de conhecimentos. Assim como nos PCNs, os PCNs+ também destacam o estudo da história da literatura como forma de valorização do patrimônio representativo da cultura. O documento enfatiza a identificação dos períodos e das obras de destaque dos estilos de época, como forma de possibilitar ao aluno o reconhecimento de elementos que estabeleçam relações com o passado ou com as tendências contemporâneas.

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...] (PCN+, 2002, p. 65).

Criticando esse posicionamento, as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Conhecimentos de Literatura (2006) alertam que ao destacar essas competências, tanto os PCNs quanto os PCN+ contribuíram para justificar uma prática já cristalizada pelas escolas: estudar a história da literatura, com seus principais representantes, além de identificar as características das escolas literárias.

A pesquisa nas escolas públicas estaduais confirmou essa prática. A maioria dos alunos que respondeu ao questionário proposto destacou as características das estéticas literárias e dos autores, juntamente com a história da literatura como os conteúdos mais abordados nas aulas. Assim como nas escolas da cidade de Viçosa, o

pesquisador William Roberto Cereja também detectou essa realidade em escolas da cidade de São Paulo:

Com pequenas variações, a abordagem da literatura nas escolas pesquisadas tem sido a consagrada pela tradição: apresenta-se a cronologia histórica das estéticas literárias, a contextualização histórica (distanciada do texto), os autores e as obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone), as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo (CEREJA, 2005, p. 52).

Portanto, de modo geral, o ensino de literatura continua marcado pela tradição: abordagem cronológica dos estilos literários, foco na história da literatura. Essa seleção de conteúdos pode ser confirmada na maioria dos livros didáticos disponíveis no mercado. Contrapondo-se a essa tradição, hoje, as práticas de ensino devem ser selecionadas em função do desenvolvimento de competências e não do domínio de conceitos e classificações. Isso significa retomar as etapas do processo de letramento literário propostos por Cosson (2006, p. 47): aprender sobre a literatura (conhecimentos de história, teoria, crítica) e aprender por meio da literatura, experimentando o mundo através da palavra.

Retomando a discussão em torno dos documentos oficiais, destacamos as novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação Básica. Com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões e debates relacionados ao ensino de diferentes disciplinas, as novas orientações aprofundaram alguns pontos, a fim de atender às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

Na apresentação, esclarece-se que o documento é fruto de discussões e contribuições de diferentes segmentos sociais envolvidos com o trabalho educacional. Em relação aos Conhecimentos de Literatura, as orientações se justificam ancoradas no fato de que os PCNs, ao incorporarem a literatura aos estudos da linguagem negaram a esse conteúdo a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. Na defesa dessa especificidade, apresentam-se argumentos que justificam a presença da literatura no ensino médio, abordando a formação do leitor na escola, a leitura literária e as possibilidades de mediação do professor.

Apresentando uma visão panorâmica sobre as origens da Literatura enquanto disciplina, o documento esclarece que no passado era natural a sua presença nos currículos, pois essa disciplina foi considerada um dos pilares da educação burguesa humanista e tomada como sinal distintivo de cultura e de classe social, portanto, de

valor inquestionável. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, da globalização, assistiu-se a uma derrubada dos valores tradicionais, muitas vezes substituídos pela cultura de massa. Assim, a literatura perdeu prestígio na sociedade e o *status* de disciplina nas escolas.

Na atualidade, questiona-se o papel da literatura no currículo do ensino médio. Frente a essa situação, a relevância dessas novas orientações consiste principalmente em valorizar o contato efetivo com o texto literário, realçando o prazer estético e a fruição. Considerando as dimensões do prazer estético, retomamos aqui a definição dos PCN+ (2002, p. 67) para fruição: “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, construídas pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético”.

Em relação à idéia de se realçar o prazer estético e a fruição no contato dos alunos com o texto literário, as OCNEM alertam para o perigo de se confundir o prazer estético proporcionado pela fruição com atividade lúdica, passando a considerar o texto literário como uma leitura simples, facilmente palatável. Diante dessa nova maneira de abordar a leitura literária e o leitor, o documento sugere que as escolas pesquisem quem são os leitores e só depois defina que tipo de leitor se quer formar.

Em relação ao tipo de leitor que a escola pretende formar, apresentam-se argumentos que justificam a intenção de se formar leitores críticos, mas o próprio documento admite que essa é uma tarefa difícil. Dificuldade que foi possível observar nas escolas pesquisadas. De modo geral, analisando as respostas dos alunos, podemos afirmar que as escolas públicas não têm conseguido sucesso na formação de leitores, nem críticos, nem ingênuos.

Com a intenção de apresentar alternativas para minimizar o desinteresse pela leitura literária, as novas Orientações Curriculares (2006) apostam nas possibilidades de mediação do professor. Ampliando o papel do docente, não só como leitor, mas também como mediador, destaca-se o papel dos professores mediadores no funcionamento de estratégias de apoio à leitura de textos literários. Segundo o documento é preciso redimensionar o papel do professor como mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária, uma vez que é o professor que opera escolhas de narrativas, poesias e outros textos que possam dialogar com a literatura.

Foi possível observar, entretanto, que os professores de literatura não atuam como mediadores de leitura, já que as seleções dos livros indicados para leitura são predominantemente relacionadas aos vestibulares. Além disso, não há projetos de leitura

que busquem possibilitar aos alunos o contato com outros livros significativos da literatura contemporânea.

Sobre essa questão, os dados levantados apresentam características em comum com as pesquisas de Chiappini (2005, p. 55). Para a pesquisadora, os professores até admitem o potencial transformador da literatura, mas de modo geral, desconhecem metodologias específicas de mediação de leitura. Além disso, devemos considerar os problemas clássicos da educação brasileira em relação ao profissional do ensino: baixa remuneração, o que acaba gerando excesso de trabalho e conseqüentemente falta de tempo para leitura e para a preparação de atividades específicas com textos literários.

Visando a melhoria dos jovens nas competências de leitura, as OCNEM (2006) ratificam a importância de se priorizar nas aulas de literatura o contato direto com o texto literário, com a obra, deixando a história da literatura, as características dos autores e das estéticas literárias como uma espécie de aprofundamento dos estudos. O documento afirma que é urgente que o professor se abra para as potencialidades da leitura e faça um esforço para se livrar do preconceito que o obriga a ensinar todos os estilos literários.

Nesse ponto, concordamos com as argumentações, uma vez que essa pesquisa comprova que os professores sentem-se pressionados a cumprir os programas dos vestibulares e dessa forma, pela própria escassez de tempo ou mesmo pela predominância do livro didático, acabam deixando as leituras literárias de lado. A meu ver, duas sugestões do documento (2006, p. 79) merecem ser destacadas: a primeira faz referência à seleção dos conteúdos e sugere recortar na história autores e obras e a partir desse recorte planejar atividades de leitura e estudo de textos literários; a segunda propõe a ampliação do uso de textos curtos nas salas de aulas.

Como os maiores entraves para a ampliação do letramento literário nas escolas públicas são as escassas habilidades de leitura dos alunos e o desinteresse por narrativas longas, a utilização de textos curtos: contos, crônicas, poemas; gêneros com densidade poética poderiam render bons resultados em um trabalho de sensibilização dos alunos, estabelecendo os primeiros contatos com a linguagem literária.

Na sequência, após a exposição dos principais aspectos que dificultam o ensino de literatura, o documento discute a possibilidade de criar na escola um espaço propício para trocas, uma comunidade de leitores, visto que as práticas de leitura de textos literários se efetivam quase que exclusivamente em ambientes escolares. Sabemos, no entanto, que para se considerar essa alternativa, será preciso redefinir o papel das

bibliotecas escolares em relação aos alunos do ensino médio, uma vez que constatamos nas escolas estaduais uma interrupção nos investimentos na formação do leitor de textos literários, após o término do ensino fundamental.

O último documento oficial analisado foi a Proposta Curricular de Português para o ensino médio da SEE/MG, denominada CBC (Conteúdo Básico Comum-2005). Na apresentação já se esclarece que os CBCs procuraram expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina, ao mesmo tempo em que indicaram as habilidades e as competências que deveriam ser desenvolvidas nos alunos, nas áreas indicadas.

Retomando as origens do CBC, em 2004, 220 escolas do Estado de Minas Gerais foram escolhidas para participar do processo de elaboração das novas propostas curriculares para as diversas disciplinas do ensino fundamental e médio. Ao longo do ano, textos provisórios das propostas curriculares elaborados por consultores foram discutidos com mais de dez mil professores dessas escolas. As sugestões de consenso entre os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) e os consultores construíram as versões finais das Novas Propostas Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, versão que foi distribuída para as escolas estaduais em 2005.

Apesar dos esforços da SEE-MG no sentido de compartilhar a construção da versão final da proposta com as escolas da rede estadual, é preciso reconhecer que deficiências na formação dos docentes, escassez de tempo, falta de engajamento e o próprio desconhecimento dos novos campos teóricos e metodológicos dificultaram uma análise consistente do documento, o que acabou contribuindo para que as novas orientações não atendessem aos anseios da comunidade escolar.

Na introdução, esclarece-se que os CBCs não pretendem esgotar todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas sim sinalizar o que não pode deixar de ser ensinado e o que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa e Literatura.

Em Minas Gerais, após a implantação obrigatória dos CBCs em todas as escolas da rede estadual, os conteúdos básicos da nova proposta curricular foram tomados como referência para a elaboração das avaliações do sistema escolar do Estado de Minas Gerais, Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A proposta era que os resultados dessas avaliações possibilitassem o estabelecimento de um plano de metas e de intervenções para as escolas mineiras.

Praticamente dez anos após os PCNs e cinco anos após a implementação do CBC nas escolas mineiras, os professores de Língua Portuguesa já demonstram familiaridade com atividades que envolvem os gêneros discursivos, entretanto, em relação ao ensino de literatura, praticamente todos os professores participantes dessa pesquisa declararam que não consultam o CBC para fazer a seleção dos conteúdos ou para o planejamento das aulas.

Para auxiliar a implantação do CBC, a Secretaria de Estado da Educação disponibilizou em rede, no Centro de Referência do Professor CRV⁴, orientações pedagógicas e sugestões de atividades para serem realizadas com os alunos do ensino básico. No CRV, encontra-se a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, além de um Banco de Itens.

Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de acessar orientações e seqüências didáticas para a organização do trabalho docente. Em relação ao eixo temático III – *A Literatura e outras manifestações culturais* há dezesseis roteiros de atividades abordando diferentes temas, contendo os objetivos, os pré-requisitos, a descrição dos procedimentos, as possíveis dificuldades, os recursos didáticos relacionados e as sugestões de avaliação. Em síntese, o centro oferece uma receita pronta para o professor, sempre tão atarefado, correndo de uma escola para outra, sem disponibilidade de tempo para pesquisas e para criar suas próprias propostas metodológicas.

Esse professor tão atarefado, sem tempo para a reflexão e para preparação de aulas interessantes e eficientes contraria as expectativas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pois segundo a especialista em educação Marinez Fulgêncio Murta⁵ um bom professor deve ser:

- reflexivo, capaz de assumir uma dimensão de autoria, de produção, de autonomia;
- disposto a enfrentar os desafios da tarefa de ensinar, criando e recriando formas de intervenção didática, para que os alunos avancem na aprendizagem;
- detentor de uma competência fundamental – crítica, criativa, propositiva – e não apenas instrumental.

⁴ Centro de Referência do Professor: crv@educacao.mg.gov.br.

⁵ MURTA, Marinês Fulgêncio. Artigo publicado na Biblioteca Virtual do Centro de Referência do Professor (SEE-MG).

Com essas características, todo professor teria autonomia, competência e criatividade para produzir seu próprio material didático. Entretanto, as pesquisas indicam que a escassez de tempo para estudos e para preparação de aulas, aliados ao desconhecimento das concepções que embasaram essas novas formas de abordar o ensino de literatura e a leitura literária, tudo isso prejudica a preparação de aulas integradas às teorias contemporâneas, assim como dificulta que os roteiros disponibilizados no CRV sejam devidamente explorados nas escolas.

Embora seja notável o esforço dos consultores para disponibilizar um material atualizado e de qualidade, o que se detectou através das respostas dos professores é que essas ferramentas de apoio ainda são muito pouco utilizadas nas escolas. O livro didático, principal referência do professor na seleção de conteúdos e textos, continua sendo o material preferido na preparação das aulas. Contudo, quando se trata de verificar a eficiência do livro didático em relação aos gêneros de domínio literário, há certas considerações que merecem destaque. Os livros didáticos de Língua Portuguesa não apresentam os conteúdos de literatura de acordo com a proposta do CBC. Além disso, faltam oportunidades aos alunos para exercitar a leitura, o gosto e sensibilidade do texto literário.

Ainda que o CBC seja uma espécie de reeleitura e ampliação das diretrizes dos PCNs, não se pode negar o valor do documento como instrumento de unificação dos currículos mineiros. Apresentando uma abordagem mais atualizada e detalhada e destacando o texto como objeto de estudo da disciplina Língua Portuguesa, o CBC apresenta uma concepção de ensino voltada para a linguagem, com destaque para o domínio da leitura, considerada como um dos principais instrumentos de inserção social. Nesse sentido, as exigências sociais da leitura de diferentes gêneros textuais foi o ponto de partida para a construção dessas novas diretrizes de ensino.

Diante da realidade dos baixos índices de leitura no país e do crescente interesse mundial pela promoção de hábitos de leitura é relevante uma proposta que considere o letramento como uma das principais demandas da sociedade atual. Entretanto, apesar do destaque para a leitura, o ensino da literatura e a leitura de textos literários, assim como nos PCNs, também ficaram relegados a um segundo plano. Dessa forma, podemos levantar dois questionamentos: como o ensino de literatura e a formação do leitor de textos literários aparecem no CBC? Como esse documento tem sido analisado, discutido e utilizado nas escolas estaduais?

Buscando responder a esses questionamentos, em relação ao ensino de literatura e a formação do aluno leitor, o CBC informa que cabe à escola mediar a leitura e a apreciação dos textos literários, a partir de categorias que reconheçam a especificidade desse tipo de recepção, uma vez que a literatura requer do leitor competências específicas para o pacto de leitura proposto (CBC, 2007, p. 19). Diante dessa afirmação, temos que admitir que o documento é bastante genérico, principalmente porque não há um detalhamento de como a escola vai mediar a leitura e a apreciação literária. Além disso, sugere-se a especificidade do aspecto recepcional, mas não há indicações de literaturas envolvendo as teorias da recepção.

De acordo com o CBC (2005, p. 16), a literatura instaura outras relações entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, buscando provocar múltiplas leituras, jogando com a ambigüidade e com a subjetividade, exigindo, dessa maneira, um pacto específico de leitura. O documento argumenta que o texto literário não deve ser usado para outras finalidades, além daquela de contribuir para formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem. Na prática, essa pesquisa comprovou que as escolas estaduais ainda enfrentam obstáculos no sentido de criar situações para que o aluno conheça e aprecie o texto literário.

O documento apresenta ainda itens que devem ser considerados pelo professor na seleção de conteúdos e de práticas pedagógicas da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que essa seleção deve se traduzir principalmente em critérios de escolhas de textos. Apesar de serem indicações voltadas às práticas sociais da linguagem e às possibilidades de uso da língua, alguns pontos merecem ser considerados no ensino de literatura (CBC, 2005, p. 15):

- Usar textos completos é melhor que usar fragmentos. É preciso cuidar para que os recortes tenham unidade de sentido e sejam adequadamente contextualizados. O intuito de simplificação didática não justifica tomar como objeto de estudo fragmentos sem unidade discursiva, semântica e formal ou adaptações de baixa qualidade.
- Buscar textos em suportes dirigidos ao público juvenil (livros literários e paradidáticos, revistas juvenis, suplementos de jornais dirigidos ao público jovem, etc.) e em autores de qualidade que se dedicam a escrever para essa faixa etária.
- Avaliar em que medida as inferências, os pressupostos e os raciocínios exigidos para a compreensão ou produção do texto estão ao alcance dos alunos. Não se trata, é claro, de deixar de trabalhar textos que exijam inferências e raciocínios mais

complexos, mas de explicitar para e com os alunos os conhecimentos e estratégias necessários à produção de sentido.

- Considerar que, quanto mais implícitas estão as marcas do ponto de vista do locutor como ocorre, por exemplo, em passagens onde há alusões, metáforas e ironia, mais sutileza se exige do interlocutor. A adequada interpretação global de um texto e sua produção dependem da compreensão dos efeitos de sentido de imagens e comentários implícitos, que podem ser reveladores do ponto vista e da ideologia daquele discurso.
- Lembrar que os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura. Ler um poema para apreciá-lo é diferente de ler esse mesmo poema com o objetivo de descrever e relacionar marcas lingüísticas e efeitos de sentido.
- Considerar que textos de gêneros diferentes exigem estratégias de leitura e produção diversas e que tarefas diferentes propostas a partir de um mesmo texto também podem requerer a ativação e articulação de habilidades distintas e, portanto, podem apresentar graus diferentes de exigências e complexidade.

O primeiro item abordado pelo documento já demonstra desconhecimento da realidade das salas de aulas e merece ser questionado. Como o professor poderia usar textos completos se os livros didáticos, na maioria das vezes, apresentam apenas os fragmentos ou recortes dos textos literários. Como os alunos teriam acesso aos textos integrais? Como lidar com o a escassez de tempo diante do reduzido número de aulas, para a leitura de obras integrais? É verdade que é preciso ficar atento para que os recortes tenham unidade de sentido e sejam adequadamente contextualizados, mas aqui também o professor é refém da qualidade do livro didático. Em relação aos outros pontos levantados pelo documento, em linhas gerais, eles aparecem na discussão dos resultados da pesquisa nas escolas, uma vez que estão diretamente relacionados aos objetivos, estratégias de abordagem, compreensão e avaliação do desenvolvimento da leitura.

Nas escolas públicas, o CBC vem levantando questionamentos sobre o que ensinar, como ensinar e o que os alunos devem aprender. Diante dessas novas orientações, algumas observações são pertinentes: no documento sugere-se a abordagem do texto literário de forma diferenciada, destacando a especificidade, o aspecto da recepção e os protocolos de leitura literária. Entretanto, os professores desconhecem os objetivos propostos pelo CBC para o ensino de literatura e os princípios teórico-

metodológicos que deveriam nortear essa nova abordagem. Dessa forma, observou-se nas escolas, o encaminhamento inadequado da proposta.

Embora o documento apresente importantes contribuições para o ensino público estadual, as dificuldades de implementação são visíveis, uma vez que para repensar e modificar uma prática pedagógica já cristalizada, os docentes precisariam ter como base um sólido suporte teórico-metodológico. O CBC pressupõe uma situação ideal onde todos os professores estariam a par das teorias que embasaram a proposta, além da disposição de tempo para leituras, estudos e elaboração de atividades interdisciplinares e contextualizadas. Na verdade, há um descompasso entre as propostas governamentais e o cotidiano dos professores e das escolas pesquisadas. Os profissionais admitem que é preciso mudar, que não há mais espaço para o ensino tradicional de literatura, mas permanecem em dúvida sobre o que fazer na sala de aula, como trabalhar a leitura e a literatura dentro das diretrizes do CBC.

Em relação ao corpo docente, Silva (2003, p. 18) chama a atenção para um problema visível nas escolas públicas: a precariedade da formação do educador brasileiro, principalmente no que se refere aos conhecimentos para a orientação e a dinamização da leitura na escola. Na opinião do pesquisador, a crença tecnicista atual supõe que basta investir em parafernálias eletrônicas e em compra de livros para que a educação e o ensino se realizem como num passe de mágica, independente das características da escola e dos sujeitos (professor/aluno). Essa é a realidade do nosso sistema educacional, os governos investem em infra-estrutura, mas se esquecem de capacitar o material humano.

Outro ponto de referência para a discussão em torno do CBC é o fato de que o aluno deve estudar todos os conteúdos do Ensino Médio no primeiro ano, conteúdos que serão aprofundados nos anos posteriores num movimento espiralado e progressivo. Dessa forma se pretende uma aproximação crescente de conceitos mais complexos, refinados e abstratos. Nas escolas pesquisadas, após algum tempo de aplicação da nova proposta curricular (CBC), alguns problemas já foram detectados:

- Os conteúdos não são devidamente assimilados no primeiro ano, em virtude da imaturidade dos alunos, da extensão e da falta de experiência dos professores diante da nova proposta.
- A carga horária do 1º ano é insuficiente para se abordar todo o conteúdo do ensino médio.

- Na ausência de um planejamento criterioso envolvendo todas as séries, o aprofundamento de conteúdos em movimento espiralado, torna, muitas vezes, o ensino repetitivo.
- Os livros didáticos disponíveis nem sempre apresentam os conteúdos, as competências e as habilidades sugeridas pelo CBC. No caso específico de literatura, os livros didáticos apresentam uma abordagem cronológica.

Deste modo, embora o CBC apresente um panorama rico em possibilidades, articulando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com a área de Ciências Humanas e favorecendo o desenvolvimento do eixo de Contextualização Sociocultural previsto pelos PCN+, nas escolas estaduais, o documento é praticamente desconhecido, principalmente se considerarmos os professores de contratação mais recente.

Especificamente em relação à literatura, o CBC (2005, p. 8) afirma que é essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário, buscando através dessa experiência o inusitado, a possibilidade de enxergar o cotidiano com os olhos da imaginação, permitindo a cada um a compreensão mais profunda de si mesmo, dos outros e da vida. Portanto, nas razões que justificam o ensino de literatura, destaca-se o papel da escola como mediadora das experiências dos alunos com a interlocução literária. O sentido do ensino e da aprendizagem literária propõe a ampliação de horizontes, de forma a reconhecer as dimensões estéticas e éticas dessa atividade humana. Na realidade, percebe-se que para cumprir os objetivos propostos pelo CBC, a escola pública teria que repensar o ensino de literatura, voltando a atenção para a experiência da leitura literária, evitando sobrecarregar os alunos com informações sobre estilos de épocas, características dos autores e das escolas literárias.

Após o percurso de apresentação das propostas para o estudo formal da Literatura Brasileira no Ensino Médio, mantendo o foco da atenção nos textos literários, o CBC (2005, p. 46) sugere um estudo comparativo de temas e motivos constantes na nossa literatura, com o título: *Temas, motivos e estilos na literatura brasileira e em outras manifestações culturais*. Nesse item há uma seleção de temas que, desde a carta de Pero Vaz de Caminha estão presentes na literatura, na canção popular e em outras manifestações culturais.

Para cada um dos cinco tópicos do tema: *O autor e seu fazer literário, Discursos fundadores, O amor e a mulher, O índio, O negro*, o documento elabora uma unidade temática, reunindo textos de autores representativos da literatura brasileira e

outras manifestações culturais em torno do assunto (pintura, escultura, música, cinema...) partindo do século XVI aos nossos dias.

Para a 1ª e 2ª séries do ensino médio, estão indicados os tópicos do tema 1: *A Literatura Brasileira e outras Manifestações Culturais*. Para compor o CBC ampliado propõe-se o estudo do Tema 2: *Estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais*, recorte que apresenta uma visão geral dos estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais. Essa abordagem retoma o Tema 1, já desenvolvido nas séries anteriores.

Na descrição e detalhamento das habilidades propostas predominam as sugestões entre os tópicos e subtópicos de conteúdo com contextos históricos e manifestações culturais de diferentes épocas. Dessa forma, podemos perceber que, embora o CBC apresente uma nova proposta para esse eixo temático, não há distinção entre o ensino e a leitura de literatura, nem destaque para a formação do leitor de textos literários. Na primeira versão do documento em 2005, o eixo temático de Interação Literária apresentou o estudo em unidades temáticas. Diante da resistência das escolas em adotar a proposta, a segunda versão do CBC retomou a proposta tradicional do ensino de literatura: uma visão geral dos estilos de época da literatura brasileira.

Considerando a organização dos conteúdos de literatura em unidades temáticas: *O autor e seu fazer literário, Discursos fundadores, O amor e a mulher, O índio, O negro*, o professor William Roberto Cereja (2005, p. 162) analisou vantagens e desvantagens dessa nova opção. Cereja ressaltou que a dificuldade desse tipo de proposta reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do movimento literário, da época em que o texto foi produzido e das características do autor, dificuldades que podem comprometer o grau de profundidade da abordagem do texto.

Na visão de Cereja, o estudo de um tema não poderia ser apenas uma mera constatação das mudanças de uma época para outra, pois isso seria superficial e enfadonho. Para exemplificar as dificuldades, o autor destacou o tópico “O Amor” (tópico que possui produção literária intensa) e concluiu que somente para lidar com esse tema, o professor teria que fazer uma síntese de toda a literatura, dos estilos de época e de seus contextos. Dessa forma, o professor encontraria dificuldades para trabalhar nos dois primeiros anos do ensino médio, todos os cinco tópicos propostos pelo CBC.

Concluindo a análise, Cereja (2005, p. 166) reafirma que a porta de entrada para o ensino de literatura, comprometido com a formação do leitor de textos literários, não é relevante. O que realmente importa é a definição dos objetos de trabalho - os textos – tomados como pontos de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (aproximação de autores de diferentes épocas, mas com projetos estéticos semelhantes).

Por outro lado, ainda que os professores conseguissem organizar os tópicos da Interação Literária propostos pelo CBC, acredito que o mais indicado seria a inversão dos temas: na 1ª série – a proposta tradicional de ensino de literatura: uma visão geral dos estilos de época da literatura brasileira, estudo que proporcionaria ao aluno uma visão geral de todos os estilos literários. Na 2ª e 3ª séries – o estudo das unidades temáticas, com ampliação dos tópicos, dos temas e motivos constantes na Literatura Brasileira. Com essa inversão os alunos teriam primeiro uma visão geral das origens da literatura, o que poderia facilitar a relação com outros tópicos mais específicos.

Apesar do aspecto inovador do CBC, é preciso considerar que o documento apresenta deficiências na abordagem de formação do leitor de textos literários. Na bibliografia recomendada há poucas sugestões de obras que enfatizam a figura do leitor, o aspecto recepcional da literatura e a sociologia da leitura. De acordo com pesquisadores dessa área, como Vera Teixeira de Aguiar (1999, p. 241), uma proposta pedagógica para a formação de leitores literários deve apoiar-se na sociologia da leitura e na estética da recepção. As duas teorias se complementam na medida em que uma se preocupa com a descrição e a análise das questões externas da leitura e a outra analisa o horizonte de expectativas da obra e do leitor, um encontro que se dá sempre de modo novo a cada leitura.

Na realidade, as contribuições do CBC para o ensino de literatura e a formação do leitor de textos literários só poderão acontecer se os professores se dispuserem a considerar a integração das orientações pedagógicas com as práticas nas salas de aula. Para que isso ocorra é imprescindível que o documento esteja nas mãos dos docentes e seja lido, analisado, avaliado, criticado. Nesse sentido, a bibliografia proposta deve constituir-se um ponto de partida para um aprofundamento de estudos dos profissionais da área. Somente depois dessa etapa, o professor estará apto para iniciar uma discussão pertinente sobre o assunto, pois não podemos criticar o que não conhecemos.

Ao terminamos a leitura dos documentos oficiais temos a impressão de que estamos diante de um discurso ideológico, com uma nova visão de educação e novas

formas de abordar o conhecimento, sem considerar, entretanto, o contexto em que as escolas e os alunos estão inseridos. Contrapondo as propostas desses documentos com os dados apurados pela pesquisa, constatamos que as diretrizes sugeridas não foram capazes de promover alterações significativas em relação ao ensino de literatura e à formação do leitor de textos literários.

Nas escolas estaduais pesquisadas, na elaboração dos planejamentos dos conteúdos de domínio literário, os professores não se orientam por nenhum dos documentos aqui analisados. O que realmente importa nesse momento é o livro didático adotado. Portanto, embora esses documentos tenham contribuído com a inserção de diferentes teorias, ainda não há, nas escolas, preparação suficiente para que elas sejam devidamente consideradas pelos docentes. Além disso, na maioria das vezes, esses documentos permanecem nas estantes e nas mãos dos supervisores das escolas, o que impossibilita uma relação dialógica com os professores. Assim, apesar dessas diretrizes sugerirem novidades nas relações entre leitura, literatura e escola, não se percebe articulação das teorias propostas com a formação literária dos alunos.

4. A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

4.1. Os alunos concluintes do ensino médio e a leitura de textos literários: um diálogo possível?

Se procurar bem você acaba encontrando. Não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida.

(Carlos Drummond de Andrade)

Na tentativa de compreender melhor as relações entre os alunos da escola pública, concluintes do ensino médio e a formação literária que eles têm alcançado, buscamos pesquisar fatores intrínsecos e extrínsecos à escola que exerceram influência sobre o interesse e a proficiência leitora desse aluno. A associação desses fatores permitiu que pensássemos as práticas de leitura dentro de três realidades, a primeira externa à escola, envolvendo o nível sócio-econômico e cultural do aluno. A segunda, buscando conhecer o próprio aluno como leitor: preferências, dificuldades, atividades de lazer preferidas, como a leitura aparece na vida social desse jovem. E por fim, as relações entre o professor, o ensino de literatura e os investimentos na formação do leitor de textos literários.

Na primeira etapa, a pesquisa envolveu fatores externos à escola que de alguma forma estão ligados às práticas de leitura realizadas pelos alunos. Nas escolas pesquisadas, após a análise das primeiras oito questões propostas no questionário (Apêndice A), o perfil do aluno do ensino médio foi traçado com base em índices sócio-

econômicos, escolaridade dos pais e capital cultural⁶ herdado ou adquirido, buscando verificar relações entre a proficiência leitora e a estrutura social e familiar dos alunos, além de pesquisar aspectos particulares em relação à leitura (principais fontes de informação, assuntos de interesse, atividades preferidas no tempo livre e o que o aluno gosta de ler).

Como conhecimento adicional, solicitou-se dos alunos a idade e o sexo. Em relação à idade dos jovens que estão concluindo a terceira série do ensino médio nas escolas estaduais de Viçosa, a faixa etária predominante (83%) variou entre 16 e 18 anos, dentro do padrão esperado para a conclusão desse nível de ensino, com predominância do sexo feminino, praticamente em todas as escolas pesquisadas.

Com a finalidade de compreender melhor a relação entre o letramento literário e o nível sócio-econômico, os itens “rendimento mensal da família e escolaridade dos pais” foram utilizados para aproximação da realidade social dos alunos das escolas públicas estaduais de Viçosa, visando interligar essas questões às oportunidades de acesso e interesse pela leitura. Na atualidade, diversos estudos relacionam as desigualdades sociais e os níveis de escolaridade dos pais ao desinteresse e baixo desempenho em leitura. Pesquisa feita pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP aponta grande influência das condições familiares na performance escolar dos filhos. A pesquisa ressalta que a maior parte das variáveis determinantes para o desempenho dos alunos não está associada diretamente às políticas educacionais, mas sim à condição sócio-econômica dos estudantes.

No Brasil, sabemos que são as famílias mais pobres as principais usuárias das redes públicas de ensino, realidade que também pode ser confirmada na cidade de Viçosa. Nas escolas estaduais participantes da pesquisa, 87% dos alunos têm renda familiar de até três salários mínimos, contrastando com apenas 3% de famílias com renda acima de cinco salários mínimos.

Seguindo essa linha de raciocínio, não podemos deixar de citar os preceitos sociológicos de Pierre Bourdieu sobre educação (1998). A teoria de Bourdieu (1998, p. 41) analisa os mecanismos que determinam a eliminação dos alunos desfavorecidos, diante das desigualdades existentes frente à escola e à cultura. Para o sociólogo, a distinção de classe não se liga somente à questão econômica, mas também à questão

⁶ Segundo Bourdieu (1998, p. 42), o capital ou herança cultural é uma hipótese para tentar explicar a desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, a diferença inicial diante da experiência escolar e, conseqüentemente, a diferença nas taxas de êxito.

cultural. Na visão de Bourdieu cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural⁷ (sistema de valores implícitos e interiorizados), o que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes dos alunos em relação à instituição escolar. Do ponto de vista do sociólogo, o capital cultural incorporado constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino do aluno. No conjunto de sua obra prevalece o argumento de que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais.

Embora as teorias de Bourdieu provoquem reações bastante variadas, principalmente no que diz respeito à perspectiva determinista, Nogueira (2006, p. 121) nos esclarece que coube à Sociologia da Educação o mérito de ter fornecido bases para o rompimento com a ideologia da inteligência e a noção de mérito pessoal. Segundo Nogueira, depois de Bourdieu, não foi mais possível analisar resultados escolares simplesmente como se fossem diferenças naturais entre os indivíduos.

Além do capital econômico, outro fator que interfere no baixo desempenho do estudante é o nível de escolaridade dos pais, o capital cultural das famílias dos alunos. Nas escolas pesquisadas, 67% dos pais dos alunos têm apenas ensino fundamental, sendo que muitos sequer completaram esse nível de escolaridade. 29% dos pais cursaram ensino médio e apenas 4% concluíram o ensino superior. Como as pesquisas indicam uma correlação entre o nível sócio-econômico das famílias e os níveis de proficiência dos estudantes, essa pode ser uma das possíveis explicações para o baixo desempenho dos alunos das escolas públicas nas avaliações oficiais.

Com base nessas relações, é legítimo inferir que muitas dessas famílias encontram-se impossibilitadas de fornecer complemento cultural aos filhos. Como apresentam baixa escolaridade, geralmente são constituídas por adultos que não cultivam o hábito da leitura. Nas relações entre letramento e nível sócio-cultural, pesquisas também demonstram que o exemplo é um dos principais fatores responsáveis pela aquisição do gosto e posteriormente do hábito de ler. Pais que lêem jornais, revistas, livros passam esses hábitos de forma natural para os filhos. Quando os pais lêem, sobe o nível de leitura dos filhos em todos os graus de instrução (MEDINA *apud* VIEIRA, 1989, p. 21).

⁷ O capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais, o segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo (habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, hábitos e comportamentos) e o terceiro se refere, basicamente, aos atestados de formação cultural (BOURDIEU, 2006, p. 41).

Assim, o meio social é também um lugar de determinação dos tipos de leitura a que o aluno tem acesso. Isso significa dizer que, como as famílias dos alunos das escolas públicas contribuem de forma muito tímida em relação ao capital cultural, a escola acaba se tornando a grande responsável pela inserção desse estudante na sociedade letrada. Nesse modelo educacional, as dificuldades tendem a se agravar no ensino médio, uma vez que os obstáculos são cumulativos. A escola ensina o aluno a ler, mas não consegue torná-lo um leitor competente. Como já foi dito anteriormente, uma das hipóteses para entender esse fracasso, procura relacionar as deficiências apresentadas pelos jovens ao pequeno “capital cultural” acumulado, o que de certa forma dificulta que o letramento literário aconteça de forma estável e permanente.

Diante dessa realidade, as escolas públicas estaduais, com clientela predominante de classes populares, continuam sendo objetos permanentes de preocupação, uma vez que a má distribuição de bens econômicos está vinculada à má distribuição de bens culturais. A esse respeito, Anne Marie Chartier (1995, p. 506) critica o sistema educacional por selecionar aprovados e reprovados de acordo com o meio social a que pertencem os alunos, dentro de estatísticas infalíveis. Dessa maneira, embora esses dados possam oferecer importantes contribuições sobre a realidade do ensino no país, parece claro que não basta investir apenas na escolarização de um número cada vez maior de alunos para tornar o sistema educacional mais igualitário.

Na seqüência, na segunda etapa do questionário, buscou-se conhecer o aluno da escola pública como leitor: preferências, dificuldades, se ele gosta ou não de ler, que tipos de leitura são mais freqüentes. Dentro dessa linha de pesquisa, nos reportamos a Chartier (1996, p. 235) quando ele destaca as várias formas de escrever a história da literatura, sendo que uma delas seria a de interrogar leitores. Para isso, os itens 5, 6, 7 e 8 do questionário (Apêndice A) investigaram as atividades desenvolvidas pelos alunos fora do ambiente escolar. Os dados apurados permitiram um conhecimento mais detalhado das preferências atuais dos jovens.

Os números revelam que os alunos da rede estadual, apesar do baixo rendimento mensal das famílias, participam de alguma forma do mundo digital, visto que a Internet foi indicada como a principal fonte de informação, seguida pela televisão (telejornal). Nessa nova “sociedade de informação,” essas mídias não podem e não devem ser ignoradas pela escola, principalmente quando se pensa a leitura, uma vez que todas as evidências indicam que estamos caminhando para o uso de diferentes linguagens e suportes.

Em relação à Internet, é importante ressaltar que, na maioria das vezes, o acesso não se faz com a finalidade de leitura, pesquisas ou busca de informações, é apenas mais uma forma de lazer: jogos, bate-papos, redes sociais. Embora o espaço virtual tenha se tornado um fenômeno, dados dessa pesquisa indicam que essa nova tecnologia não tem sido devidamente explorada pelas escolas, principalmente no tocante à leitura literária.

Portanto, dentro dessa dimensão, é necessário encarar os desafios das novas tecnologias, buscando incluir a Internet nos planejamentos escolares e nas atividades de letramento literário. Nesse aspecto compactuamos com os PCN+ (2002, p. 62): “a escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos”. Portanto, as práticas de linguagem próprias do mundo digital precisam constar no projeto pedagógico das escolas, desenvolvendo-se de forma articulada com os demais conteúdos e objetivos. Dessa forma, podemos substituir as críticas aos meios de comunicação de massa pelas múltiplas possibilidades de se trabalhar a leitura. Como nos lembra Paulo Freire (1982), a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.

Na continuação, buscamos elementos que nos permitissem verificar se os alunos da escola pública estadual consideram a leitura como uma opção de lazer. A questão solicitava que eles assinalassem as atividades preferidas no tempo livre. Os resultados podem ser observados na Figura 1.

Comparando os resultados indicados no gráfico, podemos observar que a televisão e a internet figuraram como importantes atividades de lazer. Além dessas, outra atividade, entendida socialmente como signo de cultura, e destacada pelos estudantes, foi a música. O baixo índice de interesse pela leitura sugere a ausência de investimentos nessa área.

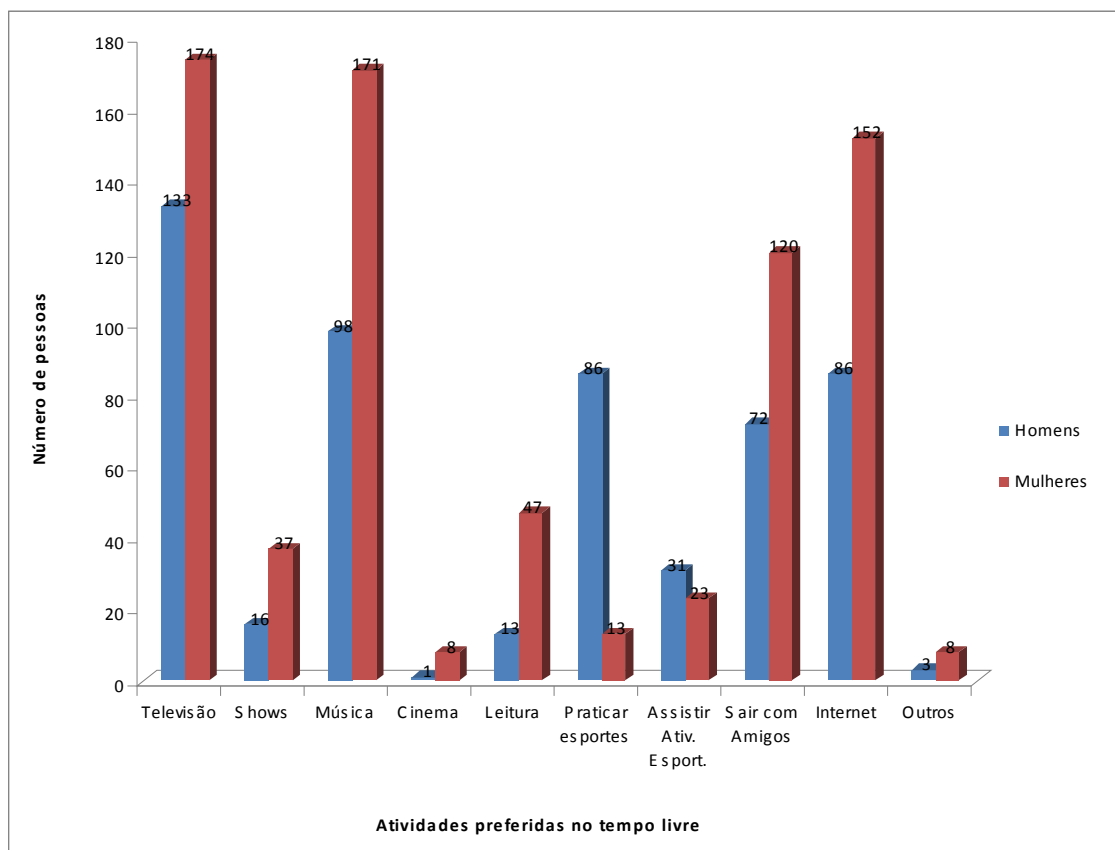


Figura 1 – Atividades preferidas no tempo livre.

Diante desse cenário, a possibilidade de utilizar os avanços tecnológicos a favor da melhoria do ensino surge como um novo desafio. Ler refere-se a qualquer suporte e não somente aos livros. Todas as formas de comunicação: o cinema, o rádio, a música, a Internet, a história em quadrinhos, o jornal podem ser utilizadas para o desenvolvimento da leitura crítica, podendo funcionar como uma reversão contra a passividade do aluno, transformando-o em um leitor do mundo. Entretanto, o uso de novas linguagens e tecnologias na escola não deve se traduzir em descuido com a leitura literária. A televisão, a Internet, a música, o cinema não precisam ser excluídos, se o professor investir na ampliação do conceito de leitura e de literatura.

Embora a integração dessas novas linguagens se apresente como uma alternativa interessante, é preciso não esquecer que os meios de comunicação de massa já estão inseridos no universo do aluno e ocupam grande parte do tempo deles, como nos lembra (MOISÉS, 2000, p. 350): “os jovens não precisam ser introduzidos na descultura global, pois já estão imersos nela”. Assim, é de vital importância que a escola

garanta um espaço e um tempo específicos para a leitura, especificamente para a leitura de textos literários.

Os dados apurados nas questões 9, 10, 11 e 12 do questionário (Apêndice A) referentes à leitura, revelaram que os alunos lêem pouco, tanto para a informação como para o lazer. Somente 6% dos jovens do sexo masculino consideraram a leitura como uma opção para os momentos de ociosidade. No sexo feminino, a porcentagem foi um pouco maior: 15%, uma vez que as meninas informaram que gostam de ler revistas no tempo livre. De maneira geral, ficou claro que o contato com a leitura de qualquer gênero textual é bastante restrito no dia a dia dos alunos das escolas públicas pesquisadas.

Em artigo denominado “*Adolescência e Leitura*”, Maria do Socorro Borba (2000, p. 79) confirma que esses dados indicam uma situação comum na atualidade. Borba informa que a leitura ocupa posição secundária entre as atividades de lazer dos jovens. Esclarece ainda que isso não ocorre apenas em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, mas também em países de acentuada tradição cultural, como a França.

Na tentativa de entender as causas da apatia e do desinteresse dos jovens pela leitura literária, a pesquisadora (2000, p. 80) faz referências ao comportamento de muitos professores que, assim como os alunos, praticamente não consideram a leitura como uma opção para os momentos de lazer. Essa é uma constatação preocupante, que também foi verificada nas escolas participantes dessa pesquisa. Como o professor é a pessoa indicada para ajudar a criar nos alunos a motivação para ler é preciso que ele seja um leitor assíduo e demonstre interesse em promover a leitura literária.

Os professores das escolas pesquisadas não informaram suas preferências em relação à leitura literária, observando, no entanto, a pouca frequência à biblioteca, as escassas indicações de leitura e o desinteresse em promover atividades e projetos de letramento literário, podemos inferir que eles também se encaixam no perfil descrito pela pesquisadora. Em face do desinteresse dos alunos e dos professores pelo assunto, podemos concluir que faltam estratégias para estimular a criatividade, a curiosidade e o prazer pela leitura.

Nas escolas pesquisadas, em relação ao lazer, não foi mencionado nenhum tipo de projeto ou planejamento pedagógico para o ensino médio, no sentido de sugerir atividades culturais ou de leitura para o tempo livre do aluno. Dentro dessa perspectiva, as escolas poderiam ampliar seus investimentos em relação ao letramento literário

investindo em projetos de leitura, sem cobranças ou avaliações formais, por exemplo, projetos que envolvessem cinema, teatro, diferentes formas de ler o mundo e a palavra.

Quando se analisa a leitura literária, há certas considerações que é preciso levar em conta. Sociedades em desenvolvimento, como o Brasil, encaram o saber prático ou científico como prioritário, enquanto as artes, as literaturas são vistas como acessórios, atividades consideradas supérfluas. De certa forma, percebe-se essa tendência nos resultados dessa pesquisa, uma vez que os professores responderam que não há tempo para a leitura literária, pois é essencial priorizar o trabalho com a linguagem e a produção textual nas escolas.

A respeito da disponibilidade para leitura, a escritora Ana Maria Machado (2004, p. 13) lembra que o tempo não vem etiquetado em rótulos e que cabe a cada um de nós decidirmos o que fazer com ele. Na opinião de Machado os alunos devem começar a ler desde cedo, incorporando a leitura em suas vidas desde a infância. Dessa forma, o investimento na formação do leitor literário não ficaria restrito apenas à sala de aula e os resultados poderiam ser mais consistentes, uma vez que as práticas sociais de leitura seriam apenas renovadas pela escola.

Em outra perspectiva, Chiapinni (2005, p. 91) nos recorda que “ler é sobretudo desejar”. Portanto, é essencial suscitar esse desejo no aluno. O prazer da leitura é que provoca o desejo de ler mais, de ler de novo. Resumindo, se as escolas públicas não investirem em projetos de leitura que despertem para o prazer, a fruição e o encantamento, os alunos continuaram rejeitando a leitura literária como uma opção de lazer.

Outro ponto analisado (Apêndice A) foi se os alunos gostam ou não de ler. Em relação a essa questão, 52% dos alunos responderam que gostam de ler, conforme se observa no quadro abaixo. Os dados mostram ainda que, em relação à leitura, há diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino. Apenas 40% dos meninos gostam de ler, porcentagem inferior a das meninas, pois 70% das alunas afirmaram que gostam de leitura (Figura 2).

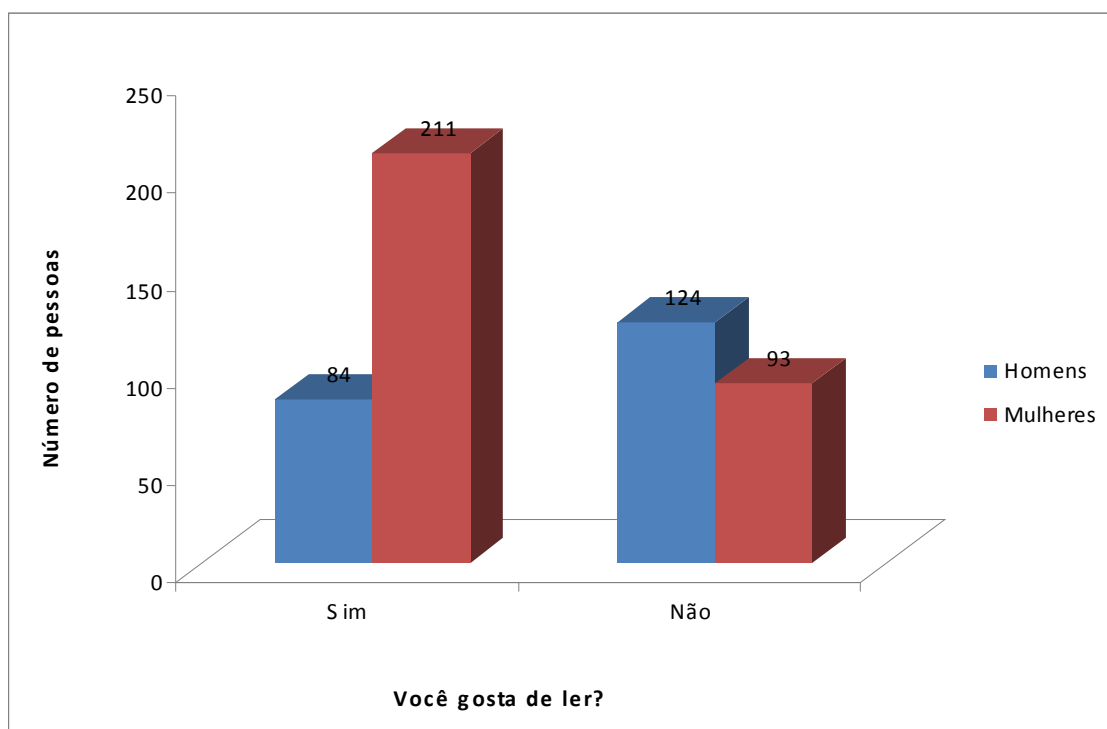


Figura 2 – Você gosta de ler?

Esses dados confirmam algo perceptível nas salas de aulas. O sexo feminino interessa-se mais pela leitura. De modo geral, as meninas lêem mais, embora muitas leituras não sejam referendadas pela escola. Elas gostam de ler revistas femininas (Capricho, Atrevida), gostam de ler e copiar poemas em seus cadernos, letras de música, gostam de romances de banca com histórias de amor, interessam-se ainda pelos livros que fazem sucesso na mídia, como por exemplo: saga “*Crepúsculo*,” “*O Menino do Pijama Listrado*,” “*A menina que roubava livros*” e outros “best-sellers.”

Essas diferenças de interesse pela leitura entre os sexos já foi detectada por pesquisadores de vários países, Colomer (2003, p. 115) cita pesquisa de Singly (1989 e 1993) que demonstra que na atualidade, as meninas de qualquer classe social lêem mais do que os meninos, embora a distinção entre as classes se reproduza no interior da subdivisão de gênero. De acordo com a pesquisadora as diferenças entre meninos e meninas adolescentes parecem maiores na adesão afetiva à leitura do que na quantidade de livros lidos.

O interesse pedagógico desses dados está justamente na reflexão que se deve fazer sobre as causas da indiferença masculina à leitura. Essa é uma informação que

merece ser considerada no planejamento de intervenções e de projetos de letramento literário nas escolas. Os veículos usuais de leitura dos alunos do sexo masculino são os jornais, principalmente os jornais semanais da cidade seguidos de revistas e de algumas leituras indicadas pela escola, o que reserva ao livro apenas 5% de participação. As meninas, ao contrário, preferem ler revistas (34%), em seguida vêm os romances de banca (30%) e em terceiro lugar os jornais. As revistas em quadrinhos que normalmente estão entre as leituras preferidas dos alunos mais jovens, nessa etapa já não foram citadas.

Os alunos responderam que gostam de ler, entretanto os dados disponíveis nessa pesquisa indicam que eles lêem pouco ou não lêem. Então, é possível levantar hipóteses para tentar explicar a discrepância entre a realidade e as respostas obtidas. Uma das possibilidades para explicar o fato seria a pressão social que existe em torno da leitura, o que faz com que os jovens se sintam constrangidos em admitir que não gostam de ler e acabem mentindo. Outra possibilidade é encarar o fracasso do sistema educacional na promoção da leitura, visto que nas escolas pesquisadas há alguns livros disponíveis nas bibliotecas, o que nos leva a inferir que o problema não é apenas de oferta, mas sim, de como convencer os alunos a ler.

As reflexões sobre a formação do leitor faz emergirem as contradições que estão na base da sociedade, principalmente em relação às carências enfrentadas pelos estudantes das escolas públicas. Na sociedade capitalista em que vivemos as condições sociais de acesso à leitura são diferenciadas. No Brasil, ainda estamos muito distantes de uma realidade onde todos os tipos de leitura circulem democraticamente entre as classes sociais. É preciso desfazer também a ilusão de que todos nós temos acesso aos mesmos bens culturais, uma vez que há divisões na estrutura da sociedade.

A própria “indústria cultural” e os meios de comunicação de massa dividiram os públicos em classes, de modo que para cada segmento social surgiram consumidores de um tipo específico de produto. Considerando esse aspecto, as teorias de Bourdieu (1998, p. 53) sugerem que a escola e o sistema de ensino contribuem na perpetuação das desigualdades sociais.

Outro ponto de reflexão refere-se aos valores atribuídos à leitura pelas classes trabalhadoras, visto que são valores radicalmente diferentes daqueles atribuídos pelas classes dominantes. Segundo Magda Soares (2001, p. 21), as pessoas de maior poder aquisitivo vêm a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências. As classes trabalhadoras a vêem como um instrumento

necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta por melhores condições de vida.

Ampliando essa análise, podemos encontrar nessas reflexões uma possível explicação para o desinteresse dos alunos das escolas públicas pela leitura literária. O texto literário tem características peculiares, apresenta maior complexidade, por isso revela mais claramente o despreparo dos estudantes; basta aumentar a densidade do texto para que as dificuldades apareçam e eles desistam da leitura. Além disso, nas entrevistas, os alunos destacaram a falta de fins práticos da leitura literária, que na opinião deles não tem nenhuma utilidade.

Na terceira etapa desse levantamento, buscou-se analisar as relações entre o ensino de literatura e os investimentos das escolas na formação de leitores literários. As respostas às questões 18, 19 e 20 do questionário (Apêndice A), relacionadas especificamente às leituras literárias indicadas pela escola, revelam que os alunos não se interessam por essas leituras, manifestando assim uma tendência de fazer livremente suas escolhas. As meninas gostam de ler romances, mas apenas 8% declararam ler os livros recomendados pelos professores, um número ainda menor do que o sexo masculino (15%).

Outro argumento utilizado pelos alunos para explicar por que eles não lêem os livros recomendados pelos professores é o número de páginas. Embora estejamos falando de alunos do ensino médio, a maioria só se dispõe a ler histórias curtas, no máximo um conto. Diante desses resultados, podemos concluir que os textos literários indicados não despertam o interesse dos alunos, visto que quando eles lêem, preferem escolher suas leituras.

Quando os jovens não lêem os livros indicados pelos professores, há um arsenal de explicações para esse desinteresse, todas relacionadas aos alunos: falta de empenho, preguiça, dificuldade de compreensão, desconhecimento do vocabulário, facilidade de encontrar os resumos das obras na Internet. Nenhuma das explicações refere-se ao sistema educacional ou ao professor. Na verdade, os professores não se consideram como parte do problema.

Entretanto, ao analisarmos os dados coletados nas escolas, podemos entrelaçar o despreparo do professor, a inexistência de motivação adequada e o próprio perfil social do estudante, como fatores que dificultam a aproximação do aluno com o texto literário. Nesse assunto, analisando as causas do desinteresse do aluno, podemos retomar uma citação da pesquisadora Márcia Abreu (2006, p. 80): “a apreciação estética

não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos”. Assim, pode-se refletir por que os textos recomendados pelos professores não agradam aos alunos. O gosto varia conforme a época, a formação cultural, o nível sócio-econômico.

Retomando esse aspecto, Chartier (1991, p. 178) esclarece que há uma série de contrastes entre as competências de leitura, visto que os leitores não lêem de maneira semelhante, e a distância entre os letrados e os leitores menos hábeis é grande, o que pode explicar por que professores e alunos apreciam de modo diferente as leituras literárias. Esses contrastes definem, para cada comunidade de leitores, modos de ler e procedimentos diversos de interpretação. Esses procedimentos determinam a maneira como os textos vão ser lidos pelos leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais.

Apesar dessas desigualdades, os educadores são unânimes em afirmar que a escola precisa promover o prazer da leitura, entretanto, se esquecem de que o prazer também é pessoal. O texto que provoca prazer nos professores, provavelmente não terá o mesmo efeito nos jovens. Nas respostas das entrevistas, os alunos demonstram claramente desprazer diante das leituras indicadas pelas escolas. A meu ver, um bom começo para tentar recuperar esse prazer, seria ouvir a opinião dos alunos sobre o assunto e quem sabe, assim, descobrir como fisgá-los para o universo dos livros.

Outra consideração pertinente refere-se aos diferentes tipos de leituras realizados pelos alunos, nos mais diversos suportes. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 71), conhecer as leituras anárquicas dos adolescentes pode contribuir de forma efetiva para o planejamento de atividades de reorientação do letramento literário na escola, buscando inclusive apresentar aos jovens obras diferentes do padrão de apelo popular.

Tal como indicamos anteriormente, na seqüência do questionário (Apêndice A), as questões de 21 a 28 abordaram, no âmbito das relações escolares, o ensino de literatura no nível médio e o letramento literário dos alunos dessa faixa etária. Nessa etapa perguntamos aos alunos se para eles é importante estudar literatura e ler textos literários. Além disso, questionamos se estudar literatura é muito ou pouco interessante e como se desenvolvem as aulas de literatura: que conteúdos são mais valorizados nessas aulas, que relações são trabalhadas com outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Artes, Cinema) e como o professor avalia a leitura literária.

Para empreender a análise dessas questões, levamos em consideração os currículos e os programas de ensino do Estado de Minas Gerais que determinam que a

partir do 1º ano do nível médio, o aluno inicie o contato com os conteúdos de domínio literário, inseridos na disciplina de Língua Portuguesa. Em relação à presença da literatura nessa etapa da escolaridade, Cereja (2005, p. 10) nos esclarece que a inclusão desse conteúdo tem se justificado historicamente pela continuidade do processo de leitura de textos, pela compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio das manifestações literárias, além do conhecimento da língua padrão com especificidades expressivas e artísticas, acrescido ainda das razões ideológicas de fundo nacionalista.

Dessa forma, um dos objetivos principais da literatura no ensino médio é dar continuidade aos processos de leitura de textos literários, iniciados no ensino fundamental. Entretanto, cabe ressaltar que as dificuldades relacionadas à compreensão leitora dos alunos estão cada vez mais visíveis no ensino médio, principalmente em relação à leitura de textos literários. De certa forma o ensino de literatura parece cada vez mais distante daqueles que deveriam ser seus dois objetivos principais: o investimento na formação de leitores e a consolidação de hábitos de leitura.

Na análise dos resultados, restringindo-se a pesquisa aos textos literários e ao ensino de literatura, as respostas dos estudantes foram muito parecidas em todas as escolas, o que permitiu o agrupamento dos dados. Em primeiro lugar, perguntou-se aos alunos se eles lêem as obras indicadas pelos professores, se são influenciados pela mídia ou se preferem ler livros recomendados pelos amigos. Do total de alunos pesquisados, 24% responderam que nunca leram nenhuma obra literária, nem mesmo as indicadas pelos professores.

Embora 48% dos alunos tenham afirmado que leram as obras indicadas pelos professores, poucos souberam indicar os títulos ou os autores, o que de certa forma lança dúvidas sobre a veracidade das respostas. Os estudantes do sexo masculino citaram obras de ficção infanto-juvenil, leituras provavelmente feitas no ensino fundamental. Dentre alguns títulos, como por exemplo: *A ilha perdida*, *Tráfico de Anjos*, *A droga da obediência*, *O rapto do garoto de ouro*, *Sozinha no mundo*, estão os livros da série de paradidáticos da Editora Ática (literatura infanto-juvenil). Assim, foram essas obras que se destacaram como referência para os meninos, em relação à leitura de textos literários.

Nas respostas do sexo feminino apareceram obras mais adequadas a essa faixa etária, apesar do número escasso de alunas que foram capazes de citar um título ou um autor. Dentre os livros mais citados, destacaram-se: *Inocência*, *Dom Casmurro*, *O Primo*

Basílio, A Hora da estrela, O Cortiço, Helena, Senhora, Luciola, Fogo Morto, Vidas Secas, Vestido de Noiva, Navio Negroiro, Iaiá Garcia, O Auto da Compadecida.

É possível identificar na seleção de obras citadas um vínculo com as listas do Programa de Avaliação Seriada (Pases - UFRV) e do Vestibular da Universidade Federal de Viçosa. De acordo com as respostas dos alunos, percebe-se ênfase na leitura dos clássicos da Literatura Brasileira e uma relação direta com o exame vestibular da Universidade Federal de Viçosa. Parece claro que os professores optam por indicar quase que exclusivamente as obras selecionadas por esses programas, como se todos os alunos da escola pública estadual fossem participar dessas avaliações.

Diante desse quadro, interessou-nos verificar a finalidade do ensino de literatura nas escolas públicas. O professor prioriza a formação geral do aluno, a leitura de obras literárias ou os conteúdos previstos nos programas dos vestibulares? São os documentos oficiais ou os exames vestibulares que norteiam o ensino de literatura nas escolas estaduais?

Esse questionamento se justifica, uma vez que as estatísticas indicam uma pequena porcentagem de alunos das escolas públicas ingressando nas universidades e uma grande maioria buscando o mercado de trabalho. Desse modo, é oportuno lembrar que inúmeros jovens concluem o ensino médio com sérias dificuldades em habilidades de leitura, dificuldades que serão entraves para a entrada, permanência e sucesso no mundo do trabalho. Para esses alunos estão reservados os empregos menos atrativos, baixos salários e poucas oportunidades de ascensão social.

Não se pretende com essas considerações criticar as listas de obras propostas para os vestibulares. O ensino superior tem as suas especificidades e exigências e as universidades têm o direito de selecionar os alunos de acordo com um determinado perfil. Também não há aqui uma crítica à adoção de clássicos no ensino médio, pois sem dúvida, a escola representa um referencial de leitura para esses jovens. Em que outro lugar eles teriam contato com José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos e tantos outros escritores da literatura brasileira?

Contudo, é inquestionável que ao fazer apenas essas escolhas, de alguma forma, nós, professores, estamos contribuindo para o desinteresse dos alunos do ensino médio em relação à leitura de textos literários. Analisando especificamente esse ponto, a pesquisadora Alice Vieira (1989, p. 21) sugere que o estudo da literatura deveria iniciar-se com a indicação de escritores contemporâneos, com apresentação de textos e temas mais próximos da realidade dos jovens. Para Vieira é essencial começar o estudo de

literatura com obras contemporâneas que apresentem menos dificuldades de leitura e que permitam ao jovem uma experiência enriquecedora: despertar para o prazer e para a fruição estética.

Como os dados dessa pesquisa indicam que estamos diante de um aluno que não tem o hábito de leitura e que não se interessa pelas obras indicadas pelos professores, essa poderia ser uma sugestão interessante. Vale ressaltar, no entanto, que no Brasil, para a grande maioria da população, o espaço escolar é o único lugar em que é possível estabelecer interação com um livro de literatura, portanto a escolha de obras canônicas não deve ser considerada negativa, visto que é essencial que os alunos das escolas públicas também tenham assegurado o direito de acesso a essa herança da humanidade.

Nessa linha de argumentação, a escritora Ana Maria Machado enfatiza que todos têm o direito de conhecer – ou pelo menos saber que existem as grandes obras literárias do patrimônio universal, leituras que, segundo ela, podem funcionar como uma sinalização para o futuro: ”Esta história existe... Está ao meu alcance. Se eu quiser, sei onde ir buscar” (MACHADO, 2001, p. 137). Machado ressalta ainda a importância da escola, no sentido de possibilitar que o encontro com essas obras aconteça na infância e na adolescência, uma vez que são esses contatos que poderão abrir caminhos para as escolhas literárias na vida adulta.

Para dizer a verdade, as listas de livros dos vestibulares e a seleção de clássicos sugeridos pelos livros didáticos constituem-se como uma referência importante, pois orientam as escolhas dos professores e funcionam como uma garantia de qualidade. Seguindo essas sugestões, não é preciso decidir por conta própria que leituras são mais adequadas. Talvez, isso possa explicar por que os mesmos livros são indicados em praticamente todas as escolas, restringindo-se assim, outras possibilidades de leitura, mais condizentes com a realidade e os interesses dos nossos alunos.

Nas entrevistas, os alunos explicaram melhor “por que não lêem as obras indicadas pela escola”. Segundo eles, os livros sugeridos pelos professores são cansativos, a linguagem é incompreensível e as histórias não despertam o menor interesse. Quando perguntados sobre as principais dificuldades, a maioria respondeu que acha “tudo difícil”, e acrescentou que essas dificuldades fazem com que eles desistam da leitura logo nas primeiras páginas.

Um aspecto interessante sobre a leitura literária na escola foi relatado por Colomer (2007, p. 50) nos estudos qualitativos sobre práticas culturais entre os jovens.

Nesses estudos apresentou-se um aluno com um número de leituras limitado, mas diverso: livros infantis, *best-sellers*, além das obras indicadas pela escola. De acordo com a pesquisadora, a avaliação pessoal das leituras desse jovem foi positiva quando ele relembrou aquelas que escolheu livremente, e adversa em relação às obras canônicas impostas pela instituição escolar.

Os debates suscitados por esse tema não se limitam aos professores e pesquisadores da área. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Literatura (2006, p. 68), o documento alerta sobre fatores lingüísticos, culturais, ideológicos que contribuem para modular a relação do leitor com o texto, podendo provocar rejeição, incompreensão ou até mesmo adesão incondicional à obra. Como se vê, o perigo de se continuar a insistir na imposição do livro ao aluno é a possibilidade de transformar a leitura em uma obrigação desagradável e assim, percorrer o caminho inverso na formação de leitores, afastando ainda mais os jovens dos livros.

Diante dessa situação, analisar a questão da formação do leitor nas escolas públicas não significa apenas constatar que os alunos lêem pouco. É preciso questionar até que ponto o sistema de ensino, o conservadorismo das escolas, a escassez de tempo, as indicações equivocadas de leitura e o próprio interesse ou desinteresse dos professores não estão diretamente relacionados a esses resultados.

Sem dúvida, em relação à escolha das leituras, todos os professores se perguntam “como selecionar um corpus atraente?” Nesse campo vale considerar o ponto de vista dos especialistas no assunto. Segundo Colomer (2007, p. 113), a seleção do corpus deve considerar a flexibilidade e a adequação a distintas funções, momentos e leitores. Para a pesquisadora, um “bom corpus” não é sinônimo das melhores obras, tampouco algo destinado ao consumo, livros “light” para ler e esquecer.

Além dessas orientações, reafirma-se a importância de ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o assunto. Investigar os temas de interesses deles, o que provoca a curiosidade. Investigar que mecanismos funcionam para despertar no jovem o interesse pela leitura. Descobrir, “que ingredientes existentes na vida e ausentes na escola operam na formação do futuro leitor?” (SOUZA, 2007, p. 173). Vale considerar ainda a faixa etária, o sexo e o grau de letramento dos alunos. Normalmente, na indicação de obras, não levamos em conta as preferências do sexo masculino em contraste com o sexo feminino. A meu ver, poderíamos pensar na indicação de obras específicas para os

meninos, como uma possível alternativa para se tentar diminuir a rejeição masculina à leitura literária.

Concluimos reafirmando que todos os esforços são válidos para fomentar a leitura literária, mas nenhum é tão significativo quanto o papel atribuído ao professor. Nesse sentido, retomamos os estudos sociológicos de Chartier (1996, p. 232) quando ele afirma que ao abordamos uma prática cultural qualquer, é muito importante interrogarmos a nós mesmos, enquanto praticantes dessa prática. Assim, é imprescindível que o professor de literatura seja leitor, não apenas um leitor de atualidades, revistas, livros didáticos, mas alguém que conheça o acervo da biblioteca da escola, que saiba escolher livros para si mesmo e para seus alunos. Como disse Ana Maria Machado (2001, p. 145): “Quem não gosta de ler não tem nada que ficar escolhendo livros para impingir aos outros”.

Ampliando essa discussão, temos o posicionamento dos alunos em relação à pergunta “*o que a escola e o professor poderiam fazer para que os alunos se interessassem pela leitura de textos literários?*” As respostas tendem a confirmam as dificuldades dos jovens com a leitura dos clássicos e a importância da seleção de um “corpus” atraente. Transcrevemos abaixo algumas frases recorrentes:

“entender melhor as dificuldades dos alunos,”
“explicar as obras literárias do vestibular,”
“relacionar o texto com coisas atuais,”
“mandar ler livros que a gente gosta,”
“mandar ler livros pequenos, com poucas páginas”
“levar os alunos à biblioteca”
“fazer milagre, pois ninguém gosta de ler esses livros,
”relacionar o texto literário com outras artes, como cinema, teatro, música”
“premiar os alunos que se dedicam à leitura”
“despertar a curiosidade dos alunos”
“ler junto com a gente”
“ler livros mais emocionantes, de suspense, de amor”
“comprar livros atuais, mais interessantes”
“promover encontros para debates e divulgação das leituras”
“ter um professor que goste de ler”
“fazer semana literária”

A leitura atenta das respostas traz indicativos importantes. Os alunos não descartam a leitura literária, mas fazem ressalvas quanto às indicações feitas pelas escolas. O que eles propõem é um diálogo, uma interação com os professores. De modo geral, reclama-se da falta de orientação, da pouca frequência às bibliotecas, das escassas atividades interdisciplinares envolvendo literatura, da falta de professores que gostem de ler, que leiam com eles e que sejam capazes de indicar as melhores leituras.

Das respostas acima, algumas se destacaram pelo caráter inusitado e até mesmo pela ironia. Os alunos reforçaram a preferência por livros pequenos, de poucas páginas, uma vez que não estão habituados a ler. Além disso, como lêem devagar, não têm concentração para leituras longas. Outros afirmaram que só um milagre poderia fazer com que eles passassem a gostar “desses livros.” Mas, afinal a que livros estão se referindo, aos clássicos? Independente de sabermos as respostas parece claro que os livros que os professores indicam não são os que os jovens gostariam de ler.

Da perspectiva das indicações de obras literárias, a escola e o professor continuam sendo o elemento que exerce maior influência nos jovens, em relação às escolhas. Apenas 6% dos alunos admitiram que a mídia pudesse influenciá-los na hora de selecionar livros. Esse baixo percentual pode estar relacionado ao desinteresse desses jovens pelos assuntos culturais quando lêem jornais, revistas, já que esses são os meios de comunicação que publicam as listas dos livros mais lidos, as resenhas e as sugestões de obras literárias.

Entre os alunos pesquisados, apenas 22% reconheceram a influência dos amigos nas indicações de leituras. Apesar dessa pequena porcentagem, esse dado pode contribuir para a organização de estratégias de divulgação de livros nas escolas. Contar a história ou o assunto de uma obra desperta a curiosidade dos outros e pode funcionar como um incentivo para aquele aluno que não se interessa por leitura.

Em consonância com essas observações, Souza (2007, p. 173) nos lembra que ler implica sociabilidade, uma vez que a leitura é um ato que só se realiza plenamente quando o leitor compartilha o que leu com outras pessoas. Segundo a pesquisadora, na atualidade, a leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar os alunos dos livros, já que as formas de vida contemporâneas afastaram as representações leitoras anteriores.

Com relação à idéia de compartilhar, Colomer (2007, p. 108) esclarece que os resultados obtidos nessa linha de pesquisa já permitem afirmar, com certa segurança, que a leitura compartilhada é a base da formação dos leitores. Dessa forma, compartilhar o livro lido com um círculo de amigos tem importância decisiva na motivação da leitura. Além de criar comunidades de leitores nas escolas, as leituras compartilhadas podem estabelecer laços com as famílias. Assim, uma boa indicação para incrementar projetos de letramento literário nas escolas poderia ser feita a partir das teorias da leitura compartilhada. Diversos pesquisadores confirmam a importância

do contágio, da presença de um leitor-chave no descobrimento e interesse pela leitura literária.

A outra questão desse bloco teve o objetivo de analisar o comportamento dos alunos diante da indicação das obras literárias pelo professor. 32% dos meninos e 23% das meninas responderam que nunca leram as obras indicadas. Do percentual total, 27% dos alunos (sexo masculino e feminino) responderam que, durante o ensino médio, não leram nenhum dos livros indicados pelos professores. 26% dos jovens admitiram que só leram os resumos dos livros, disponíveis em apostilas ou na Internet. Sendo assim, relacionamos alguns aspectos apontados pelos alunos para justificar “por que eles não lêem” as obras recomendadas pelos professores:

*“dificuldade para se conseguir o livro indicado, falta de tempo, de interesse,” “leitura muito difícil, cansativa;”
“leitura não avaliada pelo professor,”
“não pretende fazer vestibular, então ler é perda de tempo”,
“com a leitura do resumo dá para fazer uma boa prova,”
“o livro é chato e ler o resumo é mais fácil.”*

Nesse ponto aparecem mais nitidamente as deficiências da escola na formação do leitor, principalmente do leitor de textos literários. Examinando algumas respostas podemos perceber que o aprendizado de leitura literária pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado. Como ninguém nasce sabendo ler literatura, é essencial que o professor, ao solicitar a leitura de um livro, faça o acompanhamento dessa leitura. Não cabe ao professor apenas avaliar se o aluno leu, mas sim acompanhar o processo de leitura e auxiliá-lo nas dificuldades (COSSON, 2006, p. 62).

No que se refere especificamente às leituras literárias, é interessante que os alunos saibam quais são os objetivos da atividade proposta e como ela será avaliada. Outro aspecto que não deve ser deixado de lado é a negociação do tempo necessário para ler a obra. Nas escolas estaduais, principalmente no ensino médio noturno, muitos jovens trabalham e necessitam de um período maior para concluir a leitura. Inúmeros alunos reclamaram das dificuldades de se conseguir o livro recomendado e dos pequenos prazos de empréstimos de obras, nas bibliotecas.

Quando se coloca a questão das leituras literárias e as preferências dos alunos temos que considerar que eles lêem de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. Como muitos alunos das escolas estaduais pesquisadas iniciaram a formação literária com leituras de paradidáticos infanto-juvenis, ainda não se encontram preparados para a leitura de textos da tradição canônica. Dessa forma, despreparados

para leituras mais densas e sem acompanhamento, os alunos optam por ler os resumos e os roteiros de análises das obras solicitadas.

Apesar do desinteresse pela leitura de obras literárias, 80% das meninas e 75% dos meninos responderam que, para eles, estudar Literatura no ensino médio é importante. No entanto, as entrevistas revelaram que muitos alunos sequer sabem o que é literatura e nem quais são os conteúdos estudados. No modelo atual, os alunos estudam literatura com a finalidade de se sair bem nas avaliações, nos vestibulares, sem compreender, no entanto, o fenômeno literário dentro de uma natureza mais ampla, sem considerar a função social e a natureza interdisciplinar da leitura literária.

Mesmo com todos esses entraves, a maioria dos alunos considera importante estudar literatura. Então, solicitamos, na entrevista, que eles explicassem qual o sentido desse estudo para eles: se está mais relacionado à aprendizagem de conteúdos ou à leitura de textos literários. A pergunta transcrita foi: “Em sua opinião, para que serve o ensino de literatura?”

As respostas dos alunos foram meio artificiais, como se eles estivessem reproduzindo o discurso do professor ou como se houvesse receio de admitir que não sabiam a utilidade da literatura. Observou-se, ainda, que faltou fluência na organização das idéias e na redação de pontos de vista coerentes, o que dificultou a análise. A maioria escreveu frases curtas e simples. Segue abaixo a transcrição de algumas respostas:

“amplia a nossa visão do mundo”
“a gente fica mais culto”
“ampliar o vocabulário”
“conhecer as figuras de linguagem dos textos”
“aprender sobre a cultura portuguesa e brasileira”
“não serve para nada, se a gente não gosta de ler”
“para melhorar a escrita e a leitura”
“conhecer outros tipos de textos que não estamos acostumados”
“eu não vejo benefício nenhum, é uma perda de tempo”
“para conhecer a vida dos escritores consagrados”
“para discutir as obras dos vestibular”
“para saber os estilos literários”
“para melhorar a ortografia”
“para aprender a interpretar textos”
“para conhecer o passado do nosso país e entender o presente.”

Um grande número de alunos não respondeu a questão ou simplesmente colocou que a literatura não serve para nada. Alguns estabeleceram ligação com o ensino da língua, outros com a história literária. Os temas recorrentes relacionaram-se à interpretação de textos e ao conhecimento da cultura. De modo geral, as respostas foram

positivas, uma vez que o ensino de literatura pode abranger tudo que eles colocaram. Observamos, entretanto que pouquíssimos alunos citaram a leitura de textos literários como uma atividade essencial nas aulas de literatura, o que de certa forma confirma a escassez desse tipo de leitura nas salas de aulas.

Ao lado da escassez de leituras, na rede estadual de ensino, encontramos outros obstáculos para a formação literária dos alunos. No currículo das escolas estaduais, a literatura é parte integrante da área de Língua Portuguesa e cabe aos professores, individualmente, a decisão de separar ou não parte da carga horária para os conteúdos de literatura. Entretanto, o que se percebe é que não há nenhum controle se isso está realmente sendo feito e de que maneira. Em algumas escolas não parece claro para o aluno essa divisão de conteúdos, ou então podemos concluir que a literatura não é abordada pelo professor, visto que vários estudantes afirmaram que jamais tiveram aulas de literatura, portanto não poderiam responder as questões propostas.

O que poderia explicar esse descaso dos professores em relação à literatura é a própria educação contemporânea, voltada para uma visão tecnológica e mais tecnicista do mundo, o que acaba provocando o desprezo pela arte, pela sensibilidade, uma vez que investimentos nesse campo não se traduzem em resultados imediatos. Assim como os alunos, muitos professores consideram que ler literatura é algo supérfluo e preferem investir em conhecimentos lingüísticos e em leitura de outros gêneros textuais, na opinião deles, mais adequados à realidade dos alunos das escolas públicas.

Se os próprios professores optam por não trabalhar com literatura ou por reduzir ao máximo a carga horária, como os alunos podem considerá-la importante? De modo geral, o tratamento dado à Língua Portuguesa nos currículos do ensino médio das escolas estaduais reflete uma concepção de ensino mais ampla, com prioridade para outros gêneros textuais. Além disso, a área de linguagens tende cada vez mais à simplificação. Para uma disciplina que já teve até seis aulas por semana, hoje a carga horária de Língua Portuguesa, no nível médio, varia entre três ou quatro aulas semanais, número insuficiente para desenvolver todo o programa de literatura, de conhecimentos lingüísticos e de produção de texto.

Recebendo ou não a distinção de disciplina, a verdade é que tanto o estudo da literatura quanto a leitura de textos literários estão pouco presentes nas salas de aulas. Outro fator que se relaciona à simplificação desse estudo é a grade curricular do ensino médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Nos currículos, a grade é variada, conforme a série e a preferência do aluno pela área de exatas ou biológicas, o que faz

com que algumas turmas tenham apenas três aulas semanais de Língua Portuguesa, fato que justifica a dificuldade dos professores na divisão dos conteúdos e na adequação do tempo.

Por outro lado, apesar dos obstáculos, os alunos consideram que é importante ler textos literários. 70% dos meninos e 75% das meninas reconheceram que, ainda que não tenham lido ou lido muito pouco, a leitura de textos literários é fundamental para ampliar o universo cultural dos jovens. Uma porcentagem significativa de alunos respondeu que acha importante a escola promover a leitura literária. Entretanto, embora a leitura de textos literários seja uma atividade significativa para o lazer, para as mudanças pessoais, verificou-se nas escolas que as condições concretas para que o aluno possa vivenciar essa experiência, ainda são muito restritas e na maioria das vezes, ineficientes.

A leitura informativa e argumentativa ocupa um lugar de destaque nas salas de aulas, em detrimento da literária. Nas escolas pesquisadas, as referências ao uso da biblioteca e à leitura de textos literários são escassas. Mesmo as escolas que demonstraram alguma preocupação com a formação de leitores, não investem sistematicamente na leitura de gêneros de domínio literário no ensino médio. Os alunos reconhecem a importância de ler literatura e até invejam aqueles que lêem, mas não se consideram capazes de entrar nesse universo: *“ler esse tipo de texto é muito difícil, é só para aquelas pessoas cultas”*.

Ao lado dessas dificuldades, temos que ter em mente que a situação insatisfatória em relação às habilidades de leitura no ensino médio envolve outros fatores: problemas sociais, ineficiência do sistema de ensino, precariedade das condições sócio-econômicas dos alunos. Não podemos nos esquecer de que a escola é um ambiente de interesses diversos, com alunos de várias classes sociais, com valores, hábitos e comportamentos diferenciados. Nessa diversidade, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o nível social e econômico do aluno. Para Chartier (1996) qualquer reflexão sobre a formação do leitor no contexto escolar mostra as contradições sociais que estão na base do problema.

Além desses aspectos, ainda podemos relacionar as deficiências no quadro geral de formação dos professores, como mais um dos obstáculos para o encaminhamento da leitura literária nas escolas. Sem professores que sejam leitores experientes e assíduos, fica muito difícil, senão impossível, organizar e implantar programas que venham transformar o cenário atual. Nesse encontro do aluno com a

literatura, temos que admitir a necessidade de um mediador eficaz, figura que notamos estar praticamente ausente no universo das escolas pesquisadas.

O que parece claro é que sem que o professor seja leitor, sem que ele tenha paixão pelos livros e pela leitura, sem aulas onde se leiam e falem de livros, nós, educadores, teremos pouco sucesso na formação de leitores. Essa constatação nos permite citar a pesquisadora francesa Eveline Charmeaux (*apud* SILVA, 1986, p. 78) que, em relação à formação do leitor, afirma: “(...) é o comportamento do professor em face da prática pedagógica que faz a diferença”.

Em uma sociedade cada vez mais conectada, mas paradoxalmente desigual, inspiro-me em Teresa Colomer (2007, p. 141) para destacar mais uma vez a relevância da leitura literária. Segundo Colomer, alguns alunos vivem à margem do sistema social e necessitam da palavra e das histórias para sobreviver, outros vivem imersos no consumismo e necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” precisa continuar dizendo quais as palavras e que histórias podem exercer essa missão. Acredito que é essa seleção, essa mediação que dá unidade e sentido ao nosso trabalho de professor.

Diante do reconhecimento da importância do papel do professor no processo de formação de leitores, cabe ressaltar circunstâncias econômicas e sociais que ajudam a explicar a fragilidade dos docentes nesse aspecto. O excesso de trabalho diário dificulta a leitura informativa ou de lazer. Acumulam-se para correção, avaliações, produções de textos e outras atividades. Além da escassez de tempo, os baixos salários impedem a aquisição de livros, a assinatura de revistas, o contato com outras artes (cinema, teatro). De modo geral, na maioria das vezes, falta ao professor o domínio das competências de leitura que ele pretende ensinar. Como ninguém pode ensinar bem aquilo que não domina, os professores se tornam acomodados e resistentes às mudanças.

Retomando à análise das respostas dos alunos, podemos inferir que existe uma expectativa de que o ensino de literatura e a leitura de textos literários possam ser significativos para eles e que possam trazer contribuições para a vida e para a aprendizagem em geral. Os alunos relataram dificuldades em relação à leitura, mas demonstraram desejo de entender o que estão lendo. Mesmos os jovens mais interessados admitiram problemas nas atividades de análise e interpretação de textos literários e decepção em relação às aulas de literatura.

Em síntese, a escola continua a reproduzir no sistema de ensino as desigualdades sociais, culpando os estudantes pelo desinteresse e pela apatia diante dos

livros. Pregamos que ler é fundamental, mas nos esquecemos de dar o exemplo, de demonstrar paixão pela leitura. Como nos diz Ana Maria Machado (2001), “ninguém ensina o outro a gostar de ler, é mais uma contaminação do que ensino, é a revelação de um segredo – o amor pela literatura”.

Outro ponto de referência nessa discussão foram os temas mais valorizados nas aulas de literatura. As respostas recorrentes foram compiladas no gráfico abaixo (Figura 4). Mais da metade dos alunos (55%) respondeu que os estilos literários e os principais autores de cada época são os aspectos mais valorizados pelos professores. 25% dos alunos indicaram a história da literatura e apenas 12% assinalaram a leitura e a análise de obras literárias como uma atividade freqüente.



Figura 4 – No ensino de Literatura, o que é mais valorizado?

Desse modo, podemos concluir que nas salas de aula das escolas estaduais predomina a abordagem historicista da literatura e o estudo dos movimentos literários ao lado dos principais autores e obras, seguindo uma linha cronológica. Nas aulas de literatura, concentra-se no que é periférico e desvia-se o foco de atenção do texto

literário. A leitura é substituída pelo estudo do contexto e pela representatividade dos diferentes momentos históricos. Os alunos aprendem sobre as obras e os autores, sem que para isso seja necessário ler textos literários.

A abordagem histórica da literatura é referendada pelo livro didático, que, na maioria das vezes, oferece bastante teoria e pouco contato com textos de domínio literário. De acordo com os alunos, muitos professores não lêem, nem comentam esses textos em sala de aula, pois como são textos extensos, atrasam o desenvolvimento dos conteúdos. Esses aspectos, observados nas escolas estaduais de Viçosa, espelham uma situação comum no país. Segundo a pesquisadora Regina Zilberman (1991, p. 50), no ensino médio são raras as escolas que se preocupam com a formação do leitor. O objetivo principal das aulas de literatura consiste, na maioria das vezes, na assimilação da tradição literária, patrimônio que o aluno recebe pronto e cujas qualidades e importância ele deve aceitar e repetir.

Outros autores como Cereja (2005, p. 97) explicam que a historiografia literária tem tradição no sistema escolar, pois desde a década de 70 já se enfatizava uma visão panorâmica da literatura, com destaque para os cânones. O ensino de literatura daquela época se aproxima desse modelo atual, com abordagem histórica ou descritiva dos conteúdos e descompromisso com a formação de leitores, uma vez que os textos literários foram deixando de ser o objeto central das aulas.

Detectando o descuido com a leitura nas aulas de literatura, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) posicionam-se fortemente em favor do letramento literário e propõem uma correção nos rumos dos planejamentos, reintegrando a literatura como um conteúdo específico, dando-lhe autonomia e realçando sua especificidade. A necessidade dessa correção de rumo confirma, de certo modo, os resultados dessa pesquisa: a leitura literária perdeu e vem perdendo espaço nas salas de aula.

O documento deixa claro que a prioridade é a formação do leitor literário, “letrar literariamente o aluno, fazendo apropriar-se daquilo a que tem direito” (2006, p. 54). No entanto, as dificuldades para que isso ocorra são cada vez mais evidentes, uma vez que a leitura de textos literários tem aparecido cada vez mais diluída em meio aos vários tipos de discursos ou textos, ou substituída por resumos e adaptações. Estudos recentes indicam que “quando se coloca a leitura de textos literários apenas como mais um gênero entre as outras mil formas de leitura, os alunos não apresentam progressos significativos nessa área” (COLOMER, 2007, p. 115).

Diante desse quadro, Leahy-Dios questiona por que o ensino de literatura ainda continua aprisionado a um modelo de currículo positivista, implantado em 1890. “Por que nos dias atuais, estudar literatura ainda consiste em um exercício de memória apoiado na história da literatura no Brasil?” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 15). Segundo a pesquisadora quem imagina que a situação é diferente, basta frequentar as escolas. Questionando os objetivos desse ensino, ela pergunta: “que sujeitos sociais estamos construindo com esse tipo de educação literária?” Respondendo a esse questionamento, constatamos que nas escolas pesquisadas não acontece essa educação literária, uma vez que não há nenhum projeto voltado para a formação do leitor no ensino médio. Desse modo, é possível relacionar o “déficit” dos alunos na área de leitura à falta de desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos jovens.

As avaliações envolvendo literatura (Exame Nacional do Ensino Médio, vestibulares), finalmente sinalizam mudanças significativas na abordagem dos conteúdos. Já não basta saber a história literária, o que se espera dos alunos é a proficiência em leitura. E é exatamente nesse quesito que o aluno da escola pública tem demonstrado a sua fragilidade. Essa nova abordagem do ensino envolve inclusive a exploração das relações da literatura com outras áreas do conhecimento ou com outras artes.

Em relação a esse aspecto, considerando as relações de interdisciplinaridade, 51% dos alunos afirmaram que os professores de literatura trabalham os conteúdos de forma interdisciplinar, envolvendo principalmente História, Sociologia, Filosofia e Artes. No campo das artes, em primeiro lugar foi citado o cinema, depois a música e em seguida a pintura. O teatro, que também seria uma abordagem interessante, não apareceu nas respostas. Quanto ao cinema, houve controvérsias; alguns alunos elogiaram as iniciativas, outros expressaram insatisfação e desinteresse pelos filmes selecionados pelo professor.

Ao lado dessas constatações, verificamos que um número significativo de alunos (67%) respondeu que estudar literatura é pouco interessante, o que nos leva a pensar que as interações propostas pelos livros didáticos não estão sendo utilizadas pelos professores. Desse modo, a escola não tem conseguido despertar o interesse dos jovens nem pela literatura, nem pela leitura literária.

Outro problema detectado nas escolas relaciona-se às formas de avaliação das leituras literárias. Embora a pesquisa tenha detectado professores satisfeitos com as atividades de avaliação propostas, observamos que muitas não agradam aos alunos,

como trabalhos em grupo, fichas de leitura, resumos das obras. Os alunos esclareceram que normalmente não é necessário ler o livro para fazer a atividade proposta, na maioria das vezes basta ler os resumos.

É inegável que as avaliações propostas pelos professores têm algum valor, no entanto, Cosson (2006, p. 68) argumenta que nem sempre é necessário o registro da interpretação da leitura literária. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e possa externalizar essa reflexão de forma explícita, estabelecendo o diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Em contrapartida aos modos de avaliação adotados pelos professores, os jovens sugeriram apresentações teatrais, jogos educativos, leitura dramatizada, trabalhos interdisciplinares envolvendo (cinema, pintura) ou outras disciplinas, como História. Essa perspectiva dialógica da literatura com outras disciplinas e outras artes se encontra no livro didático adotado pelas escolas estaduais de ensino médio de Viçosa. Esses diálogos buscam romper a linearidade e a rigidez da história da literatura e possibilitam que o professor faça um bom trabalho nessa área, valorizando inclusive outras linguagens.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura, os alunos indicaram os temas mais apreciados nas narrativas. Na análise dos resultados, como já foi detectado em outros itens, observou-se uma clara diferença entre os gêneros. O sexo feminino assinalou o amor como tema preferido, enquanto o sexo masculino optou pela morte. Em seguida, veio o medo, as aventuras, a solidão. Ampliando essa seleção temática, teríamos como principais objetos de interesse dos jovens: esportes, sexualidade, saúde, cultura, lazer e tecnologia. Embora os alunos tenham selecionado os seus temas preferidos, o que eles acham realmente importante em um livro é a história que está sendo contada.

Para concluir esses tópicos da análise, retomamos aqui o questionamento: “os alunos devem ler ou saber literatura?” Em relação a essa questão dialogamos com Cosson (2006, p. 47) que considera duas vertentes: a “aprendizagem *sobre* a literatura” (conhecimentos de história, teoria e crítica literária) e a “aprendizagem *por meio da* literatura” (saberes e habilidades que a prática da leitura literária proporciona). Segundo Cosson é preciso definir qual dessas vertentes atende melhor aos objetivos do ensino de literatura propostos pelas escolas públicas.

A meu ver, no contexto atual, o ensino de literatura só se justifica se houver efetivamente uma preocupação com a experiência da leitura, se o objeto central da aula

de literatura for realmente o texto literário. Em uma sociedade letrada como a nossa, a leitura literária pode ajudar o aluno a ler criticamente, a ver o mundo com outro olhar. Diante dessa nova maneira de pensar o ensino de literatura, Colomer (2007, p. 68) esclarece que os objetivos do ensino ficam mais fáceis de serem definidos quando sabemos o caminho e o lugar onde queremos chegar. Desse modo, a elaboração de um planejamento para as aulas de literatura deve considerar o espaço e o tempo para a leitura literária. Além disso, é essencial descobrir que estratégias podem ser adotadas para que os alunos se interessem pela leitura.

O terceiro eixo de análise envolveu os professores de literatura das escolas participantes da pesquisa. Os profissionais de ensino responderam a questões sobre o ensino de literatura, os documentos oficiais e a formação de leitores no nível médio. No processo de análise foi possível observar algumas discrepâncias entre as respostas dos alunos e a dos docentes. Dos onze professores que entregaram os questionários preenchidos, apenas um assinalou que não gosta de ensinar literatura. Cabe, ressaltar, no entanto que, embora a maioria tenha afirmado gostar de literatura, eles não consideram que os conteúdos de domínio literário sejam essenciais para a formação do aluno do ensino médio. Na opinião dos professores das escolas pesquisadas, os conhecimentos lingüísticos e a produção textual são mais importantes e devem ter prioridade nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação às questões sobre as bibliotecas (Apêndice B), os docentes responderam que o atendimento das bibliotecas das escolas estaduais é satisfatório, mas todos reclamaram da falta de livros específicos para o nível médio, como por exemplo, as obras indicadas para os vestibulares. Metade dos professores ouvidos admitiram que não utilizam a biblioteca, os outros 50% afirmaram que utilizam o espaço para pesquisas sobre autores, livros e leitura de poesia.

Na pesquisa, além do livro didático, os professores citaram vários recursos utilizados nas aulas de literatura: vídeos, visitas à biblioteca, Internet, revistas, documentários, jornais. Apenas um dos professores citou o texto literário, talvez porque esses textos já estejam incluídos nos livros didáticos. Quando perguntados a respeito da seleção de conteúdos para as aulas de literatura, os professores indicaram como essenciais: “os estilos literários e os autores”, “as características das estéticas literárias” e “a leitura e análise de obras literárias”. Nesse ponto podemos considerar algumas discrepâncias entre as respostas, já que os alunos afirmaram que a leitura de textos literários está praticamente ausente das salas de aulas e nessa pesquisa praticamente não

se percebeu investimentos na formação de leitores literários no ensino médio, nas escolas estaduais pesquisadas.

4.2. Biblioteca escolar: um espaço complementar de formação do leitor de textos literários?

Sempre imaginei que o paraíso seria uma espécie de biblioteca.

(Jorge Luis Borges)

Outro aspecto importante a se considerar na formação literária dos alunos da escola pública é o acesso à biblioteca e o convívio com os livros. Como podemos pensar em letramento literário sem resgatar a possibilidade do encontro dos alunos com os livros e com a biblioteca escolar? As novas diretrizes para o ensino médio enfatizam que a educação escolar deve prioritariamente proporcionar oportunidades para que o aluno possa construir o conhecimento e essa construção do conhecimento pressupõe ênfase na leitura. A leitura permite o resgate de informações transmitidas através dos tempos e se constitui uma ferramenta essencial para a aquisição de novos saberes. Dentro dessa nova concepção de educação contemporânea, a biblioteca escolar deveria estar sempre a serviço do letramento dos alunos. Segundo Rangel:

As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana (RANGEL *apud* OCNEM, 2006, p. 81).

No Brasil, o descaso com as bibliotecas ainda é uma realidade, há escolas sem bibliotecas, outras que permanecem fechadas a maior parte do tempo ou foram transformadas em salas de aula, acervo desatualizado, desorganizado e mal-conservado. A situação das bibliotecárias também é problemática, pois de certa forma na biblioteca da escola pública ficam os professores que apresentam problemas de saúde ou são excedentes na escola. Como resultado não se tem um profissional especializado para realizar a mediação entre o texto literário e o aluno. Boas atividades escolares de leitura literária necessitam de certo nível de provocação por parte dos mediadores.

Nesse contexto, a professora Maria do Socorro Borba (2000) ressalta que as bibliotecas escolares figuram como um apêndice secundário das escolas, por isso

mesmo raramente são objetos de preocupação ou de investimento. Nas escolas pesquisadas, percebe-se que a biblioteca é o lugar onde estão os livros, onde se deve permanecer em silêncio ao entrar, aonde o aluno do ensino médio vai uma vez ou outra procurar livros indicados pelos professores ou outros materiais de pesquisa.

Diante desse quadro, cabe perguntar qual tem sido a contribuição das bibliotecas das escolas da rede estadual no desenvolvimento de hábitos de leitura e na formação de leitores de textos literários? Na tentativa de verificar o funcionamento das bibliotecas nas escolas pesquisadas e buscando conhecer como se dá a utilização desse espaço, as questões de 13 a 17 do questionário (Apêndice A) aplicado aos alunos do ensino médio trataram especificamente desse tema. Essas questões abordaram a utilização e o papel da biblioteca escolar, a valorização desse espaço como um ambiente de formação cultural, a frequência do uso das bibliotecas pelos alunos, se o acervo atende aos alunos do ensino médio, quais são as dificuldades de acesso aos livros, o atendimento dos funcionários.

A primeira questão solicitava ao aluno que marcasse com que frequência ele utiliza a biblioteca da escola (Figura 3). Mais da metade dos alunos, (53%) admitiu que raramente utiliza a biblioteca da escola. A observação dos dados expressos na (Figura 3) evidencia que a biblioteca não ocupa um lugar de destaque nas escolas e nem no cotidiano dos alunos. Apesar de todas as escolas pesquisadas possuírem um espaço destinado à biblioteca, com boa luminosidade e ventilação, nota-se pouco espaço para os alunos, com mobiliário restrito. Dificilmente um professor de ensino médio poderia levar uma turma de quarenta alunos para uma aula na biblioteca.

Em uma das escolas pesquisadas, no turno da manhã, o espaço destinado à biblioteca se transforma em sala de aula, o que dificulta o acesso do aluno e dos professores aos livros. Nos outros dois turnos, o funcionamento da biblioteca é normal, embora se mantenha as características próprias de uma sala de aula, com carteiras enfileiradas, quadro negro. Dentre as escolas que participaram da pesquisa, nenhuma apresenta biblioteca informatizada e praticamente não há divulgação do acervo entre os professores e os alunos.

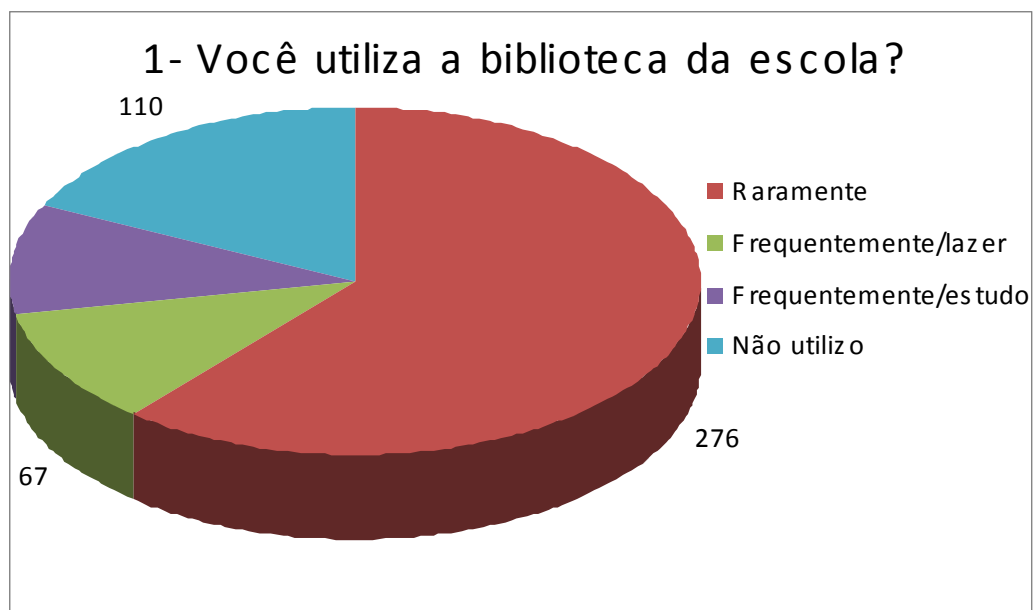


Figura 3 – Você utiliza a biblioteca da escola?

Das cinco escolas participantes, duas apresentavam, no momento da entrevista com o bibliotecário, exposições de materiais confeccionadas pelos alunos com divulgação e propaganda dos livros lidos. Cabe ressaltar, no entanto, que nenhum dos trabalhos estava relacionado ao ensino médio. Como já foi comentado, o espaço da biblioteca praticamente não é utilizado por esses alunos, uma vez que os projetos de letramento envolvem basicamente os mais jovens, do primeiro ao nono ano.

Embora os professores e bibliotecários relatem pequenos avanços em relação ao envolvimento de outras disciplinas com a leitura e o uso da biblioteca, o letramento literário ainda é de responsabilidade quase que exclusiva do professor de Língua Portuguesa. É esse docente que é cobrado em relação ao uso da biblioteca e ao desenvolvimento de projetos. Ainda estamos muito distantes da concepção de se adotar a biblioteca como o eixo estruturador do currículo escolar. Nesse caso, ela deixaria de ser um complemento e passaria a centro do currículo e da escola, tornando-se a base dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Leal (2002, p. 319), a escola precisa encarar o desafio de educar não apenas para o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes, mas também o de colaborar com o desenvolvimento humano dos estudantes, garantindo a formação de um cidadão completo. A pesquisadora propõe uma nova organização escolar, onde os

currículos possam ancorar-se, prioritariamente, nos espaços legítimos de produção e de construção do conhecimento: as bibliotecas, as salas de leitura, os laboratórios de leitura e de produção de textos. A biblioteca escolar como um local de circulação de idéias e conhecimento, de variedade de fontes, de letramento literário.

No entanto, o que se verifica nas escolas não corresponde a esse novo conceito de biblioteca. Nas escolas públicas, é comum que os bibliotecários dificultem o acesso dos alunos aos livros, principalmente aos livros mais novos, preferindo não emprestá-los, uma vez que esses alunos riscam, danificam, e muitas vezes não devolvem o material. Todas as bibliotecárias queixaram-se dos alunos em relação à falta de cuidado com o material e o descompromisso com a devolução dos livros. Talvez esse comportamento possa estar relacionado à escassez de “capital cultural”, o que dificultaria a valorização da leitura e do livro, fazendo com que as normas de utilização do acervo não sejam devidamente respeitadas.

A biblioteca escolar ainda é um local de silêncio absoluto, aonde o aluno vai eventualmente fazer pesquisas ou procurar o livro indicado pelo professor. Nas escolas pesquisadas, o atendimento é exclusivo para o aluno ou o professor, não há nenhum tipo de projeto de leitura que envolva a comunidade. Observa-se maior preocupação com a preservação do que com a divulgação do acervo e a utilização da biblioteca mais em relação à busca de informações, de conhecimentos do que para leitura literária.

Quanto ao funcionamento, as bibliotecas das escolas, às vezes, ficam fechadas durante grande parte do tempo. Os motivos são variados, dentre os quais podemos citar: afastamento do funcionário responsável (licença-saúde ou férias-prêmio), funcionários que exercem ao mesmo tempo outras atividades nas escolas. O ideal seria que as bibliotecas ficassem abertas o maior tempo possível, de preferência nos intervalos das aulas e também nos fins-de-semana, inclusive ampliando o atendimento para toda a comunidade escolar.

Em relação aos alunos do ensino médio, os acervos apresentam-se desatualizados e com poucas obras interessantes para essa faixa etária. Como não há verbas específicas para atender esse nível de escolaridade, as escolas ficam impossibilitadas de adquirir as obras indicadas para os vestibulares ou os “best-sellers” procurados pelos alunos. Apenas 22% dos alunos do sexo masculino utilizam a biblioteca para atividades de lazer ou para estudar. Entre as meninas o número é um pouco maior (27%), mas mesmo assim, ainda muito pequeno. Quando vão à biblioteca,

os jovens gostam de folhear revistas, livros, jornais e de conversar. Como, na maioria das vezes eles não podem fazer isso, disseram que então preferem não entrar.

As meninas são as responsáveis pela maior parte dos empréstimos de livros. Entre as obras mais solicitadas estão os livros recomendados pelos professores, normalmente obras indicadas para os exames vestibulares da Universidade Federal de Viçosa, as obras infanto-juvenis e as leituras populares, que não constam das indicações dos professores, mas que estão entre as preferidas das adolescentes.

Quanto se trata de leitura de livros, os alunos das escolas públicas pesquisadas demonstraram ler pouco, em termos de quantidade. Perguntados sobre quantos livros lêem por ano, 29% dos alunos responderam que não lêem nenhum. A porcentagem dos que não leram nenhum livro foi mais alta entre os jovens do sexo masculino (38%), comprovando uma tendência já verificada nessa pesquisa. Embora tenhamos observado que as meninas lêem mais do que os meninos, 23% das alunas declararam que não leram nenhum livro durante todo o ensino médio.

Os resultados mostram que os maiores valores percentuais estão entre os alunos que lêem de 1 a 3 livros por ano e aqueles que não lêem nenhum. Proporcionalmente, 46% dos alunos lêem apenas de 1 a 3 livros por ano, faixa considerada insuficiente, principalmente se comparada às estatísticas dos países desenvolvidos, nessa mesma faixa etária. Apenas 23% dos alunos lêem entre 4 e 6 livros por ano e a porcentagem de leitores que lêem mais de 10 livros por ano gira em torno de apenas 1%.

O desinteresse e as dificuldades dos professores e dos alunos em relação à leitura de textos literários podem justificar esses resultados. Uma das justificativas é a necessidade de inserção do jovem no mercado de trabalho, formação que prioriza a leitura informativa ou funcional. Em todas as escolas pesquisadas, nota-se maior atenção para a formação do leitor no ensino fundamental, principalmente das séries iniciais (do primeiro ao quinto ano). Nessa etapa do ensino, há sempre bibliotecários disponíveis, livros variados e, de acordo com os supervisores das escolas, professores interessados em executar diferentes projetos de leitura.

Na escola com o maior número de alunos matriculados foi feita uma pesquisa para se verificar o número de livros retirados da biblioteca durante o ano e quais as preferências dos leitores. Em 2009, nas turmas de terceiro ano do ensino médio (aproximadamente 255 alunos), foram emprestados cerca de 400 livros, o que

representa menos de dois livros por aluno e confirma informações a respeito do número de livros que os alunos lêem por ano.

Quanto aos livros mais requisitados, chamam a atenção práticas diversificadas de leitura, muitas não referendadas pela escola: romances de banca, “best-sellers”, coleções de paradidáticos, obras da série Vaga-lume. A respeito das preferências dos jovens por literatura infanto-juvenil, a pesquisadora Lígia Chiappini (2005, p. 108) comenta que, de maneira geral, resultados de pesquisas realizadas no estado de São Paulo, também sugerem que os jovens estão lendo predominantemente literatura infantil e juvenil.

Nessas escolhas há sinalizações que devem ser analisadas pelos professores. Temos um novo perfil de estudante na escola pública, um jovem pertencente a um meio sociocultural com limitações na aquisição de hábitos de leitura. Esses alunos gostam de determinado tipo de literatura. Mas, por que eles não estão aptos para leituras mais complexas? As respostas a essas perguntas podem nos ajudar a determinar em que patamar eles estão e a partir daí ajudá-los a ampliar progressivamente a capacidade leitora. Em proficiência de leitura é muito difícil dar um salto, portanto é preciso progredir passo a passo.

Os jovens do sexo masculino lêem pouco e quando lêem preferem livros de aventuras, basicamente obras infanto-juvenis. As meninas são as maiores frequentadoras das bibliotecas, entretanto, excluindo-se as obras indicadas pelos professores, buscam livros de mensagens, de aventuras ou romances de literatura de massa. Como não há treinamento do funcionário responsável pelo empréstimo de livros, na maioria das vezes, ele não consegue atuar como um mediador de leitura. Muitas das bibliotecas escolares pesquisadas apresentam um acervo literário interessante com coleções completas de clássicos, mas infelizmente não há interesse dos alunos nem dos professores em ler esses livros.

De acordo com os registros, é insignificante o número de professores que emprestam livros das bibliotecas das escolas, o que de certa forma sugere o desinteresse dos docentes pela leitura literária. No que diz respeito ao letramento literário do professor, Regina Zilberman (1991, p. 127) afirma que a escola tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o professor e o aluno. Nesse ponto, não se pode ensinar bem aquilo que não sabe. Assim, se a escola estabelecer como meta uma educação literária com o objetivo de formar leitores, os professores precisam ser capacitados para essa nova função.

Os dados mostram ainda que os alunos praticamente não utilizam a biblioteca para fins de pesquisa e estudo. Uma das explicações possíveis para esse fato é que o aluno não pode permanecer na biblioteca durante o período de aulas e a maioria não retorna à escola em outro turno. Dessa forma, eles raramente freqüentam a biblioteca. De modo geral, nas escolas, percebe-se que falta integração entre a biblioteca escolar e a sala de aula. A pouca freqüência dos estudantes e os modos de utilização sugerem que esse espaço não é aproveitado pelos educadores de maneira adequada, não se integrando ao planejamento pedagógico das disciplinas.

Dentro dessa visão, um aspecto importante quando se analisa as funções da biblioteca escolar é o papel que ela desempenha na comunidade onde está inserida. Se a leitura está em crise na escola, conseqüentemente essa crise envolve o uso da biblioteca, uma vez que o sucesso de uma biblioteca escolar está ligado à metodologia e aos projetos educacionais adotados pela escola.

O segundo item envolvendo o uso da biblioteca questionou se os funcionários orientam os alunos quanto à escolha de livros. 58% dos jovens responderam “sim”, em oposição ao “não” de 42% dos alunos. Ao que parece, mesmo que não sejam treinados para exercer essa tarefa, os professores que trabalham nas bibliotecas das escolas estaduais, de alguma forma, procuram auxiliar aos alunos na escolha dos livros.

Nesse ponto, como se trata de estudantes de classes menos favorecidas, deveria ser obrigatória a presença de um bibliotecário atuante como mediador de leitura, um profissional experiente que fosse capaz de fazer projetos com os professores de todas as áreas e que estivesse preparado para oferecer ao aluno o apoio necessário em pesquisa bibliográfica e incentivo ao letramento literário.

Em nossa concepção, cabe ao bibliotecário selecionar atividades e programas que incentivem o letramento literário, buscando formalizar hábitos mais consistentes de leitura. Para que essas ações resultem positivas é preciso estabelecer uma parceria de programações entre o funcionário da biblioteca e o professor. Infelizmente, tudo isso ainda é uma realidade distante das escolas do país, do estado de Minas Gerais e da cidade de Viçosa. Ainda há muitas escolas sem bibliotecas, bibliotecas mal aparelhadas, bibliotecas funcionando precariamente. Além disso, a contratação de funcionários especializados não faz parte da política de atendimento às escolas públicas.

Embora as modificações sejam lentas e graduais, é motivo de comemoração a Lei Federal 1.244/2010, sancionada no dia 25 de maio de 2010, que determina que toda escola pública ou privada deverá ter uma biblioteca até 2020. A legislação estabelece

ainda que as bibliotecas devem ser administradas por especialistas da área – os bibliotecários. Mesmo com um prazo bastante extenso e sem nenhuma certeza do cumprimento da legislação, esse é um passo importante na valorização das bibliotecas, dos profissionais habilitados para esse trabalho e sem dúvida, da leitura.

Na seqüência das perguntas, comparando os resultados relativos à questão: “a biblioteca tem os livros que você procura” percebe-se que o número de alunos que responderam SIM (62%) foi superior aos que responderam NÃO (32%). Diante desse resultado, podemos pensar em duas possibilidades: apesar da falta de verbas, as bibliotecas das escolas pesquisadas procuram adquirir os livros requisitados pelos alunos. Outra hipótese para explicar esse resultado está relacionada ao desinteresse dos alunos. Como eles quase não freqüentam a biblioteca e raramente procuram livros, consideram-se atendidos.

Em relação à utilização do acervo, os únicos dados disponíveis nas bibliotecas são os registros dos livros emprestados aos alunos. Não há nenhum controle que confirme se o livro foi realmente lido, nem mesmo um retorno do aluno, com considerações sobre a obra: dificuldades, prazer, indicações. Embora algumas escolas tenham apresentado projetos de leitura (parceria dos professores de Língua Portuguesa com as bibliotecárias), nenhum deles envolveu diretamente os alunos do ensino médio, visto que todos os trabalhos apresentados relacionavam-se ao ensino fundamental.

Quanto à aquisição de livros para as bibliotecas, os alunos não participam do processo de escolha dos títulos. Na maioria das vezes as obras são selecionadas pelos professores ou enviadas por programas federais ou estaduais. Outros dois pontos a se considerar em relação ao uso da biblioteca é a facilidade ou não para se conseguir o empréstimo de livros e se o tempo de empréstimo é suficiente para a leitura integral da obra. Quanto à primeira questão, 67% dos alunos disseram que há facilidade para se conseguir livros nas bibliotecas escolares, entretanto, um percentual significativo (37%) dos alunos pesquisados admitiu encontrar dificuldades no acesso aos livros.

Em algumas escolas essas dificuldades refletem situações que são comuns no sistema público estadual: bibliotecas fechadas por falta de funcionários, bibliotecas transformadas em salas de aulas, a utilização do espaço para reuniões de professores ou outras finalidades. Além disso, os bibliotecários informaram que normalmente só tem um ou dois exemplares dos livros solicitados pelos programas de avaliação seriada ou do vestibular da Universidade Federal de Viçosa, o que dificulta o empréstimo a todos os interessados.

Em relação ao tempo de empréstimo dos livros, mais da metade dos alunos respondeu que considera o período de sete dias suficiente, entretanto 42% assinalou que acha insuficiente. Em todas as escolas, os livros devem ser devolvidos no prazo máximo de uma semana. Constatamos que esse prazo realmente pode se apresentar como um elemento dificultador, uma vez que os alunos não têm hábitos regulares de leitura e dificilmente conseguem ler um livro inteiro em apenas sete dias. Falta fluidez, o vocabulário é limitado, há entraves quanto ao entendimento das palavras e quanto à compreensão do texto. Dessa forma, segundo relato dos próprios alunos, eles desistem do livro pela metade e desinteressam por outras leituras.

Tendo em vista as dificuldades detectadas para implementação de hábitos de leitura literária nas escolas, a biblioteca surge como um elemento essencial nesse processo. Defendendo a importância das bibliotecas Martinez (1998, p. 20) acrescenta: “a biblioteca pode ser a porta de acesso a emoções, respostas, soluções, experiências gratificantes e de prazer, dando a possibilidade de voar com a imaginação, de criar e ter novas idéias, de solucionar problemas simples e complexos”. A biblioteca existe para atender ao usuário, portanto é preciso utilizar todos os recursos possíveis para a divulgação da leitura.

Do sexto ao nono ano, a leitura literária passa a ser responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e segundo os bibliotecários já se observa um decréscimo no interesse dos alunos pelos livros. Nessa etapa, bons resultados em relação à leitura dependem basicamente do empenho e da mobilização do professor. Na passagem para o ensino médio, os resultados da pesquisa indicam praticamente uma interrupção nos investimentos em leitura literária e na formação do leitor.

As verbas para aquisição de livros e os programas de envio de obras de literárias para as escolas também priorizam o aluno do ensino fundamental, principalmente o das séries iniciais. O material disponível nas escolas contém basicamente obras infantis ou juvenis: livros com ilustrações e pequenas histórias, clássicos adaptados, literatura infanto-juvenil, paradidáticos da série Vaga-Lume. Em todas as escolas as bibliotecárias admitiram a falta de material mais atraente e moderno para despertar o interesse dos jovens. Dessa forma, podemos questionar as razões dessa política de ensino. O sistema público investe na formação do leitor apenas até o final do ensino fundamental e a partir daí supõe-se que o aluno já tenha desenvolvido todas as competências necessárias para continuar o percurso sozinho. Temos então uma lacuna na formação de leitores no ensino médio.

As bibliotecárias admitiram que faltam livros adequados para essa etapa da escolaridade. Há escassez de verbas e investimentos ou as autoridades educacionais consideram que o aluno já teve uma formação leitora eficiente e que os investimentos já não são mais necessários? O fato é que os nossos alunos se desinteressam pelos livros enquanto ainda estão na escola e conseqüentemente acabam se formando em um ambiente educacional com pouca intimidade com a leitura. Essa constatação nos permite inferir que, apesar de inúmeras outras razões, o fato encontra-se vinculado também a problemas educacionais.

Cabe ressaltar, no entanto, que esse não é um problema específico das escolas da rede estadual ou do município de Viçosa. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 63), constata-se no país um declínio na leitura de textos ficcionais na passagem do aluno para o ensino médio. Estudos sobre hábitos de leitura em outros países também confirmam esses dados. As crianças lêem mais nas séries iniciais. O ritmo de leitura decresce com o aumento da idade e da escolaridade.

Tentando de alguma forma justificar esse declínio, nós, professores, argumentamos que precisamos cumprir os programas. Os cursos do ensino médio são constituídos de um grande número de matérias, com prioridade para a área de exatas e ênfase na quantidade de conteúdos, em detrimento da qualidade. Dessa forma, podemos concluir que as bibliotecas das escolas públicas estaduais pesquisadas não se caracterizam como um espaço de complementação para a formação do leitor de textos literários no nível médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como seria viver em um país de leitores literários? Pode ser apenas um sonho, mas estaríamos em um lugar em que a tolerância seria melhor exercida. Praticar a tolerância é abrigar, com respeito, as divergências, atitude só viável quando estamos em liberdade.

(Bartolomeu Campos Queirós)

Apresentamos nessa etapa, uma síntese da pesquisa, retomando os objetivos propostos, as análises dos resultados, além das considerações finais com algumas sugestões e possíveis contribuições. Propusemo-nos a investigar o ensino de literatura nas escolas estaduais, com foco no letramento literário, ou seja, na formação literária do aluno na etapa final do ensino médio. Para emprendermos essa tarefa, buscamos apontar as relações: aluno/leitura literária, professor/ensino de literatura, documentos oficiais/escola, biblioteca/formação do leitor, todos esses elementos que aparecem interligados no processo educacional.

Nessa dissertação, interessou-nos especialmente a relação que os alunos estabelecem com a literatura e com a leitura de textos literários. Com a pesquisa foi possível, de certa forma, dar voz ao aluno da rede estadual de ensino, uma vez que nas escolas, na maioria das vezes, não se prioriza esse diálogo. O contato propiciou oportunidades para conhecer as particularidades dessa comunidade de leitores (CHARTIER, 1998), descobrir o que eles pensam, identificar as preferências, os valores. Assim, foi possível levar em conta em que condições culturais o aluno se constituiu leitor e as diferentes linguagens a que ele teve acesso nesse processo.

Interessou-nos especialmente o leitor, no caso das escolas públicas, um aluno desinteressado e com pouco contato com textos literários. Nessa perspectiva, considerou-se a experiência leitora do aluno, o que ele conhece ou tem mais facilidade para compreender, até chegar às obras com temática e estilo mais complexos. Desse modo procurou-se verificar o processo de encaminhamento da leitura literária na escola pública.

Portanto, ao concluir esse trabalho, retomamos os objetivos propostos para fazer algumas breves considerações. Na primeira etapa da pesquisa, identificamos e analisamos os documentos oficiais que contém as orientações para o ensino de literatura no nível médio, buscando verificar, dentro das diretrizes propostas, a relevância desses documentos para as escolas estaduais. Na análise desses documentos, considerando-se o os critérios de seleção de conteúdos e os processos de formação do leitor literário, percebeu-se uma grande distância entre o discurso dos governantes e a realidade das salas de aulas, principalmente quanto à recomendação de se colocar o texto literário como o objeto central das aulas de literatura. Na verdade, a relevância das diretrizes apresentadas pelos documentos oficiais só pode ser discutida com propriedade se as escolas realmente aderirem a essas novas propostas. O que se observou, entretanto, é que os professores desconhecem essas referências, uma vez que esses documentos não têm sido analisados, nem discutidos nas escolas estaduais.

Embora os documentos oficiais afirmem que se deve priorizar a formação do leitor literário, temos que admitir que apenas essa forma de abordagem não tem sido suficiente para provocar uma mudança significativa nos rumos do ensino. Nas escolas estaduais ainda predomina a tradição: os alunos estudam literatura, mas não lêem o texto literário. Conseqüentemente, não conseguem apreciar esse gênero e se mostram desinteressados em relação a qualquer leitura sugerida pelos professores. Assim, podemos concluir que o ensino de literatura não tem conseguido alcançar aquilo que deveria ser o seu principal objetivo: despertar nos alunos o interesse pela leitura literária.

No segundo momento, empreendemos uma investigação sobre a formação literária dos alunos concluintes do ensino médio nas escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa. Utilizando aspectos qualitativos e quantitativos, traçamos um breve perfil dos alunos concluintes do ensino médio do ano de 2010, buscando estabelecer ligações entre o padrão sócio-econômico, as atividades de lazer preferidas e o interesse pela leitura literária. Os resultados das análises, amparados nos preceitos teóricos de

Bourdieu e Chartier sugerem que, embora o desinteresse e o baixo desempenho do aluno em leitura não estejam automaticamente associados a um ambiente familiar pouco privilegiado, com certeza esse ambiente torna-se um poderoso fator de influência ou não do letramento literário. Ou seja, a capacidade leitora se relaciona à realidade individual e social dos alunos.

De certo modo, os dados confirmaram algumas hipóteses que são visíveis nas escolas. Os estudantes do ensino médio das escolas públicas, salvo algumas exceções, assim como muitos outros jovens nessa faixa etária, basicamente não se interessam pela leitura de textos literários, principalmente como opção de lazer. Entre as opções de lazer citadas, a leitura literária, o cinema e outras atividades culturais aparecem nos últimos lugares na lista de prioridades. No topo das preferências estão os veículos de comunicação de massa, a televisão e a Internet.

Nas escolas, prevalece o senso comum de que a televisão e a Internet estão afastando cada vez mais os jovens da leitura. Entretanto, é preciso questionar até que ponto essa afirmativa retrata a realidade. Atualmente, a escola não pode mais ignorar a influência desses meios de comunicação na formação dos nossos jovens. É preciso enxergar com olhos menos preconceituosos o que há de positivo nesses veículos de comunicação, principalmente porque a televisão é uma das principais fontes de informação e lazer na vida cultural das famílias brasileiras.

Diante dessa realidade, cabe à escola e ao professor, mais particularmente, desenvolver formas de interligar esses elementos ao mundo da leitura. Descobrir, nesses veículos de comunicação atividades que possam, de alguma forma, incentivar a formação literária do aluno. O universo, tanto da televisão quanto da Internet podem ser explorados pelos professores para uma inserção do aluno no mundo da literatura, visto que há uma infinidade de sugestões a esse respeito. Além disso, outras linguagens podem enriquecer o processo de letramento literário, permitindo que o aluno se transforme em um leitor do mundo. Em síntese, todos os meios de comunicação são bons e podem ser utilizados em sala de aula, desde que levem o aluno à leitura.

Embora a escola seja uma instituição conservadora, com uma resistência natural às mudanças, temos que ter em mente que se queremos ampliar as possibilidades de letramento dos alunos, o uso de diferentes mídias: televisão, cinema, Internet podem ter um papel relevante no processo educacional.

Outro ponto a ser considerado refere-se à capacidade leitora dos alunos. De acordo com a pesquisa eles preferem textos curtos, contemporâneos, de estrutura

narrativa tradicional, sem fragmentação, com personagens simples. Ainda que essas escolhas não correspondam às expectativas das escolas e dos professores, a pouca competência dos alunos nessa área não deve ser usada para justificar a ausência do texto literário na sala de aula. Não podemos deixar de acrescentar que a valorização do repertório cultural dos jovens pode ser um caminho para aproximá-los da leitura literária. Sendo assim, é válido trabalhar com leitura de textos literários distintos, com o objetivo de contemplar a diversidade social e cultural dos alunos das escolas públicas.

Por outro lado, foi possível observar outros fatores que, de certa forma, também têm dificultado a implementação da leitura literária nas escolas. Dentre eles, podemos citar: seleção inadequada de obras para leitura, diversidade de opções de lazer com novas tecnologias que cumprem a função de entreter e informar, diversificação das leituras escolares com a incorporação de diversos gêneros textuais, rejeição dos alunos à leitura obrigatória.

Além desses fatores, detectamos diferenças significativas entre o sexo masculino e o feminino, em relação aos hábitos de leitura e aos temas de interesse dos jovens. Essa é uma informação que merece ser considerada pelos professores, possibilitando futuras modificações nos planejamentos pedagógicos. É essencial questionar por que continuamos a exigir que os alunos leiam os mesmos livros, se há interesses tão diversos entre os sexos.

Chamou atenção o fato de que grande parte dos alunos não leu um único livro sequer durante os três anos do ensino médio, apesar de muitos afirmarem que gostam de ler. Como verificamos que os alunos do ensino médio praticamente não participam de projetos de leitura e o ensino de literatura não prioriza a leitura literária, podemos inferir que faltam oportunidades concretas nas escolas estaduais para que a leitura de textos literários se concretize. Os alunos consideram que é importante estudar literatura, mas criticam a maneira como os conteúdos dessa área vêm sendo oferecidos a eles. Os professores ainda estão presos à tradição e não conseguem promover mudanças substanciais. No nível fundamental, sem o ensino sistematizado de literatura, os alunos lêem com mais frequência e mais interesse.

Por último nos propusemos a investigar o papel desempenhado pelas bibliotecas escolares na formação do aluno-leitor. Verificar em que medida esse espaço se apresenta como um lugar de apoio e complementação para a leitura literária. Embora se tenha consciência de que o uso adequado desse espaço é um facilitador na divulgação e realização da leitura, constatou-se nas escolas que a biblioteca é pouco utilizada pelos

alunos do ensino médio, principalmente com a finalidade de promoção da leitura literária. Apesar do empenho de alguns funcionários, dos diretores e dos professores, as bibliotecas pesquisadas não estão adequadamente aparelhadas para atender os estudantes desse nível de ensino. Faltam livros adequados, mediadores de leitura com qualificação, projetos que envolvam os alunos dessa faixa etária.

Além de atraente, a biblioteca precisa ser dinâmica, tornando-se um espaço de cultura, lazer e convivência, inclusive com a comunidade onde ela está inserida. Restringir as funções da biblioteca ao empréstimo de livros e consultas para pesquisas impede o aproveitamento de inúmeras possibilidades educacionais. Portanto é imprescindível que a escola defina o seu planejamento pedagógico, tendo a biblioteca como o eixo estruturador do currículo. Identificar com clareza as competências que queremos desenvolver nos alunos nos ajuda a planejar melhor nossas atividades, buscando o que é essencial, procurando tornar a leitura literária uma atividade realmente significativa.

Ao mesmo tempo, as atividades com leitura literária nas escolas poderiam produzir melhores resultados se não houvesse tanta cobrança e avaliações. A criação de clubes de leitura ou a implantação de projetos de letramento literário permitiriam mais independência ao aluno, possibilitando que ele escolhesse seus momentos de leitura e os livros que gostaria de ler. A meu ver, um bom começo seria o investimento em projetos que trabalhassem a idéia de “leituras compartilhadas” (COLOMER, 2007). A idéia de compartilhar a experiência literária é válida, pois possibilita que um aluno beneficie-se da competência de outros leitores para construir o sentido e obter o prazer de entender melhor a obra.

Embora tenhamos detectado nas escolas poucos investimentos na formação do leitor literário, sabemos que nunca é tarde para se começar a construir com os alunos uma trajetória de leitor. Os obstáculos podem ser comparados aos degraus de uma escada, dificuldades que serão superadas gradualmente. É importante lembrar ainda que não há apenas um caminho nesse processo. Cada um pode construir o seu, respeitando os interesses específicos dos alunos, dos professores e da comunidade onde a escola está inserida.

Em consonância com os dados dessa pesquisa, apresentamos uma breve reflexão diante dos pontos levantados. De acordo com as novas orientações curriculares a literatura só tem sentido no currículo do ensino médio se estiver acompanhada do letramento literário. Assim, o professor de literatura deve ser um professor de leitura e o

maior responsável para formar leitores. Nessa perspectiva, as escolas públicas podem e devem exercer um papel relevante na formação do leitor literário. Para isso é essencial definir objetivos, organizar eixos temáticos, selecionar um “corpus” atraente para essa faixa etária, além de organizar projetos de letramento que apresentem resultados pontuais e efetivos.

É preciso definir com clareza quais são os objetivos do ensino de literatura. O aluno precisa “ler ou saber” literatura? A busca de um novo modelo de ensino literário deve começar com essa discussão. Nossos alunos estão estudando literatura, mas se encontram distantes da leitura literária. Portanto, se o principal objetivo da inserção desse conteúdo no ensino médio for a formação do leitor de textos literários (ensinar a “ler literatura”), parece claro que a escola precisa repensar os conteúdos e redefinir novas formas de ensinar.

O essencial é ter em mente que quanto mais flexível for o ensino de literatura, mais os jovens podem se beneficiar da relação entre a leitura de textos literários e a aprendizagem em todas as áreas. Colomer (2007, p. 36) nos lembra que a literatura nos prepara para ler melhor, visto que os textos literários podem se constituir em andaimes educativos, não apenas para ler literatura, mas para aprender os mecanismos do funcionamento da língua de forma geral. Além do mais é difícil formar leitores nas escolas sem investir na leitura de textos ficcionais, já que esse é um dos tipos de leitura que ainda atrai os alunos nas séries iniciais. Portanto, ainda que as novas orientações educacionais busquem, através da leitura, a inclusão e a democratização das oportunidades no país, há muitas indagações e lacunas a serem preenchidas e o desafio pela formação de alunos-leitores nas escolas públicas deve manter esse tema em pauta por muito tempo.

Para terminar, retomamos o pensamento de Dimenstein, expresso na epígrafe que introduz o primeiro capítulo: educar é preparar para a liberdade e as pessoas só são livres quando podem escolher, e só podem escolher quando conhecem alternativas. O letramento literário dos alunos das escolas públicas pode representar uma dessas alternativas. O texto literário pode ensiná-los a ler criticamente, aprimorando a capacidade de analisar e julgar, possibilitando a visão de uma realidade até então implícita, preparando-os pouco a pouco para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006. 125 p.
- ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 190 p. (Coleção Os Pensadores).
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 272 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). **Território da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. 267 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1981. 213 p.
- BORBA, Maria do Socorro de Azevedo. Adolescência e leitura. In: AMARILHA, Marly. **Educação e leitura**. Natal: UFRN, 2000. 360 p.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p.

- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 250 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Leitura, leitores, letrados, literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Brasília, 2000. 360 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244 p.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 244 p.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 138 p.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1985. 95 p.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. 269 p.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005. 208 p.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995. 590 p.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998. 159 p.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, 1991.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268 p.
- CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. 335 p.

- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global Editora, 2003. 452 p.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007. 207 p.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 303 p.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. 144 p.
- EAGLETON, J. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 240 p.
- FLORY, Suely F.V. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. 144 p.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007. 107 p.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 97 p.
- ISER, Wolfgang. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 203 p.
- JAUSS, H.R. et al. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- JAUSS, H.R. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 203 p.
- JOUVRE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002. 156 p.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001. 198 p.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. São Paulo: Martins, 2004. 255 p.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação. Campinas: Papyrus, 2001. 144 p.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: ROSSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

LEITE, Lígia Chiapinni Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 240 p.

LOPES, Elisa Cristina. **Por onde caminha a literatura no ensino médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate**. São Paulo: Senac, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente, conversas sobre leituras e políticas**. São Paulo: Ática, 1999. 159 p.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo**: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. 174 p.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 179 p.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 112 p.

MARTÍNEZ, Lucila. **Escola, sala de leitura e bibliotecas criativas**. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 1998.

MARTINS, Ivandra. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. 244 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982. 92 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **CBC (Conteúdo Básico Comum)**: proposta curricular de português para ensino fundamental e médio. Belo Horizonte, 2005. 160 p.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2002. 80 p.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 364 p.

NEVES, Josélia Gomes. **Metodologia científica ou a dor e a delícia de aprender a ler e a escrever na graduação**. Disponível em: <<http://partes.com.br/educacao/metodologia>>. Acesso em: 01 mar. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 82 p.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, p. 117, 2001, p.117. Disponível em: <www.revistafaced.ufba.br/include/getdoc.php>. Acesso em: 01 fev. 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. Barueri: Manole, 2005. 152 p.

PERROTI, Edmir. A palavra reinventada: seus usos na educação. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006. 180 p.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117 p.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura-ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981. 286 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003. 102 p. (Coleção Linguagens e Sociedade).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 104 p.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 268 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

SOUZA, Solange Jobim. *Leitura: entre o mágico e o profano*. In: FARACO, T.; CASTRO, B. et.al. **Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino**. Curitiba: UFPR, 2007. 308 p.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura**. São Paulo: EPU, 1989. 68 p.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002. 178 p.

ZAPPPONE, Mirian H.Y. *Estética da recepção*. In: ZOLIN, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. 406 p.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991. 146 p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2001. 120 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO⁸

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Idade: _____ anos
- 3) Tendo por base que o salário mínimo corresponde a R\$ 510,00, qual é aproximadamente o rendimento mensal de sua família?
() até 1 salário mínimo () de 2 a 3 s/m
() de 1 a 2 s/m () de 4 a 5 s/m () mais de 5 s/m
- 4) Assinale a alternativa que corresponde ao nível aproximado de escolaridade de seus pais:
() Ensino fundamental () Ensino médio () Ensino superior
Outros (especificar) _____
- 5) Qual a sua principal fonte de informação de atualidades? (Assinale apenas uma alternativa)
() Jornal escrito () Telejornal () Jornal falado (rádio)
() Revista () Internet
- 6) Assinale os tipos de assuntos que lhe despertam maior interesse.
() Cultura e lazer () Esportes () Política
() informática () Outros (especificar) _____

⁸ O questionário foi inspirado em pesquisas desenvolvidas por Lígia Chiappini, William Roberto Cereja e em questões propostas pelas avaliações institucionais (SIMAVE / PROEB, ENEM).

- 7) Com que frequência você busca essas informações sobre os acontecimentos atuais?
(Assinale apenas uma alternativa)
 Diariamente Semanalmente Ocasionalmente Nunca
- 8) Assinale, com um X até três atividades mais comuns em seu tempo livre:
 Assistir à televisão Ouvir música Praticar esportes
 Ir a shows Ir ao cinema Sair com os amigos
 Assistir a competições esportivas Ler Navegar na internet
 Outras (especificar) _____
- 9) Você gosta de ler?
 sim não
- 10) O que você lê com maior frequência?
 Revistas Jornais Revistas em quadrinhos
 Romances Poemas Leituras indicadas pela escola
Outros (especificar) _____
- 11) Quando você lê, o que você prefere:
 Literatura de ficção: romances/contos/poemas/crônicas, etc.
 Literatura de não ficção (ensaios/biografias/ciência/etc.)
 Livros de mensagens, de auto-ajuda.
 Outros (especificar) _____
- 12) Quantos livros, aproximadamente, você lê por ano?
 Entre 1 e 3 Entre 4 e 6 Entre 7 e 10
 Mais que 10 Nenhum
- 13) Você utiliza a biblioteca da escola?
 Raramente Frequentemente, para estudar
 Frequentemente, para leituras de lazer. Nunca utilizo.
- 14) Os funcionários orientam quanto à escolha de livros de literatura?
 sim não
- 15) Há facilidade para emprestar livros?
 sim não
- 16) O tempo de empréstimo é satisfatório?
 sim não
- 17) A biblioteca tem os livros que você procura?
 sim não
- 18) Quando você lê obras literárias, elas:
 São recomendadas pelos professores São recomendadas por amigos
 São indicadas pela mídia Você nunca lê obras literárias

- 19) Quando o professor de literatura indica a leitura de obras literárias, você:
 Nunca lê nenhuma das obras Lê apenas os resumos das obras
 Lê algumas das obras Lê todas as obras indicadas
- 20) Cite uma obra literária que você leu e gostou.
Nome da obra: _____
Autor: _____
- 21) Você acha importante estudar Literatura?
 sim não
- 22) Você acha importante ler textos literários?
 sim não
- 23) No ensino da disciplina Literatura o que é mais valorizado?
 A história da Literatura
 A leitura de fragmentos de textos literários
 A leitura e análise de obras literárias
 Os estilos literários e os autores.
- 24) Nas aulas de Literatura são trabalhadas relações com outras áreas de conhecimento ou com outras artes (cinema, História, pintura, música, sociologia, filosofia)?
 Não
 Sim. Especificar a área _____
- 25) A leitura das obras literárias solicitadas pelo professor é avaliada:
 Através de trabalhos escritos
 Através de provas
 Através de apresentação de seminários
 Através de discussões e debates
 Outros (especificar) _____
- 26) Estudar literatura seguindo a sequência cronológica das estéticas literárias é:
 Muito interessante
 Pouco interessante
- 27) Nas aulas de Literatura o que é mais valorizado?
 O nome dos autores, obras e datas
 As características das estéticas literárias
 A leitura dos textos literários
 A relação dos textos literários com a atualidade
 Outros (especificar) _____
- 28) Que escritores de Literatura Brasileira você já leu e gostou?
 Nenhum, não gosto de ler
 Vários (especificar) _____

29) Por que você lê?

Nunca leio

Para aprender

Para fazer tarefas escolares

Para me distrair

Outros (especificar) _____

30) Quais são os temas que despertam o seu interesse em uma obra literária:

Amor

Morte

Medo

Família

Solidão

Preconceitos

Outros (especificar) _____

APÊNDICE B

ENTREVISTA

1) No ensino médio, o que você aprendeu nas aulas de Literatura?

2) Que tipo de textos literários circulam com maior frequência na sala de aula (poemas, contos, crônicas, romances...?)

3) Você gosta de ler textos literários? O que você prefere ler (romances, poemas, contos, crônicas...?)

4) Quais as principais dificuldades que você enfrenta na leitura textos literários?

5) Como o professor trabalha o texto literário em sala de aula?

6) Em sua opinião, o que a escola e o professor podem fazer para que o aluno se interesse pela leitura de textos literários?

7) Em sua opinião, para que serve o ensino de Literatura?

8) O que você gostaria de estudar na disciplina Literatura?

9) Nos três anos de estudo da disciplina Literatura houve atividades de literatura com outras artes (cinema, teatro, pintura, música)? Cite as mais relevantes.

10) Nas suas memórias de leitura, que livros você citaria como inesquecíveis? Justifique

APÊNDICE C

PROFESSORES RESPONDEM SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

- 1) Como você divide as aulas de Língua Portuguesa, considerando as atividades de literatura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos?

- 2) Quantas aulas de Literatura são dadas por semana?

- 3) Você gosta de ensinar literatura?

Sim Não

- 4) O que você acha mais importante para o aluno do ensino médio?

Literatura Conhecimentos linguísticos Produção de texto

- 5) Você solicitou aos alunos a leitura de algum livro em 2010?

Sim Não

- 6) Se a resposta foi **sim**, cite os livros que você indicou:

- 7) Os documentos oficiais norteiam seu planejamento anual para as aulas de literatura?

Sim Não

- 8) Se você respondeu **sim**, assinale os documentos oficiais que você utiliza?

PCNs PCNs+ CBC

Orientações Curriculares para o Ensino Médio

- 9) Para a preparação das aulas de literatura, você segue preferencialmente o livro didático?
 Sim Não
- 10) Qual o livro didático adotado pela escola?

- 11) O livro didático adotado segue o modelo tradicional do ensino de literatura?
 Sim Não, apresenta inovações.
- 12) Além do livro didático, que outros recursos você usa para preparar suas aulas de literatura?

- 13) Você participa de algum projeto de letramento?
 Não Sim. Qual? _____
- 14) A biblioteca da escola tem os livros que você procura?
 Sim Não
- 15) Na biblioteca, o atendimento aos professores e alunos é satisfatório?
 Sim Não
- 16) Você utiliza a biblioteca da escola para o desenvolvimento de alguma atividade com os alunos do ensino médio?
 Sim Não
- 17) Se você respondeu **sim**, exemplifique algumas atividades.

- 18) Nas aulas de Literatura, o que você valoriza mais?
 A história da literatura
 A leitura e análise de obras literárias
 A leitura de fragmentos de obras literárias
 Os estilos literários e os autores
 As características das estéticas literárias
- 19) Você trabalha as relações da literatura com outras áreas do conhecimento?
 Sim Não
Quais?
 Filosofia Música
 Pintura Cinema
 Sociologia Outros

- 20) Você avalia a leitura de obras literárias através de:
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Provas | <input type="checkbox"/> Seminários |
| <input type="checkbox"/> Discussões e debates | <input type="checkbox"/> Trabalhos escritos |
| <input type="checkbox"/> Outros | <input type="checkbox"/> Não avalio. |
- 21) No site da SEE-MG, no Centro de Referência do Professor (CRV), encontram-se orientações metodológicas e sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos. Você já utilizou algumas das atividades propostas para as aulas de literatura?
- Sim Não
- 22) Na sua opinião, a disciplina Literatura contribui para a formação de leitores de textos literários?
- Sim Não
- 1) Você trabalha os conteúdos de literatura em movimento espiralado e progressivo conforme indicações do CBC?
- Sim Não
- 2) O CBC sugere estudar literatura através de unidades temáticas, relacionadas aos *Temas e Motivos Constantes na Literatura Brasileira*, entretanto os livros didáticos não apresentam essa opção. O que você acha mais viável?
- Ensinar literatura através das unidades temáticas: *O autor e seu fazer literário, Discursos fundadores, O amor e a mulher, O índio, O negro.*
- Ensinar literatura seguindo a cronologia dos estilos de época, com uma visão geral da literatura brasileira.

APÊNDICE D

QUESTÕES SOBRE O FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

- 1) A escola tem biblioteca?
- 2) A biblioteca funciona em todos os turnos?
- 3) Quantos funcionários atuam na biblioteca?
- 4) O acervo da biblioteca é atualizado?
- 5) A escola recebe verbas p/ a aquisição de livros?
- 6) Como os livros são adquiridos?
- 7) A escola recebe livros de programas de distribuição de materiais p/ as bibliotecas?
- 8) Há projetos de leitura envolvendo os professores e a biblioteca?
- 9) Os professores levam os alunos do ensino médio para aulas na biblioteca da escola?
- 10) Como são feitos os registros dos empréstimos dos livros?
- 11) Verificar o s livros preferidos dos alunos do ensino médio.
- 12) Verificar se há divulgação do acervo das bibliotecas.
- 13) Os professores do ensino médio utilizam a biblioteca?