



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHIRLEY DOMINGUES**

**ENTRE O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL:  
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO, NO ENSINO MÉDIO,  
É POSSÍVEL?**

**FLORIANÓPOLIS  
2017**



**CHIRLEY DOMINGUES**

**ENTRE O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL:  
A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO, NO ENSINO MÉDIO,  
É POSSÍVEL?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Santana Dias Debus.

Coorientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça.

**FLORIANÓPOLIS  
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Domingues, Chirley  
ENTRE O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL: A FORMAÇÃO DO  
LEITOR LITERÁRIO, NO ENSINO MÉDIO, É POSSÍVEL? /  
Chirley Domingues ; orientador, Eliane Santana  
Dias Debus; coorientador, Ângela Maria Franco  
Martins Coelho de Paiva Balça - SC, 2017.  
241 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Leitura Literária. 4.  
Formação do Leitor Literário. 5. Ensino Médio. I.  
Santana Dias Debus, Eliane. II. Franco Martins  
Coelho de Paiva Balça, Ângela Maria. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**"ENTRE O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL: A FORMAÇÃO DO LEITOR  
LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO, É POSSÍVEL?"**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências da  
Educação em cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Doutor em Educação.

PROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/03/2017

Dra. ELIANE SANTANA DIAS DEBUS (PPGE/CED/UFSC-Orientadora) *Eliane S. Dias*  
Dra. ÂNGELA MARIA FRANCO M. C. DE PAIVA BALÇA (UEVORA - Co-Orientadora) *Angela M. Franco*  
Dra. NEIDE LUZIA DE REZENDE (USP - Examinadora) *Neide Luzia de Rezende*  
Dra. GIZELLE KAMINSKI CORSO (IFSC - Examinadora) *Gizelle Kaminski Corso*  
Dr. DIOGENES BUENOS AIRES DE CARVALHO (UEP - Examinador) *Diogenes B. Aires de Carvalho*  
Dr. ADAIR DE AGUIAR NIETZEL (UNIVALI - Examinador) *Adair de Aguiar Nietzel*  
Dra. MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ (MEN/CED/UFSC - Examinadora) *Maria Izabel de Bortoli Hentz*  
Dra. FABIANE VERARDI BULAMARQUI (UPF - Suplente) *Fabiane Verardi Bulamarqui*  
Dra. MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN (PPGE/CED/UFSC - Suplente) *Maria Herminia Lage Fernandes Laffin*

**Chirley Domingues**  
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2017

**Prof. Elson Antonio Paim**  
Coordenador do PPGE/CED/UFSC  
Portaria 1934



*Dedico este trabalho a todos que me ensinaram a sonhar e a dar asas à minha imaginação. Ainda, àqueles que me permitem a emoção incontida. Aos que me levam para além da cruel realidade e que me fazem enxergar em todos os seres, sejam vivos ou de papel, aquele “delicado essencial”.*





## **AGRADECIMENTOS**

Esse é um momento difícil e melindroso para quem está se dedicando a uma produção acadêmica que exige essa formalidade. Difícil, porque saímos da postura meramente intelectual e vamos nos deparando com as nossas lembranças e emoções, pois não tem como acionar uma sem a outra. Agradecer, aqui, é se lembrar de momentos e de pessoas que são significantes, marcantes e inesquecíveis. No entanto, tememos ser traídos por nossa memória e deixarmos de nela encontrar pessoas que jamais poderiam ser esquecidas. Esse medo, porém, não nos pode paralisar, pois aqueles que aqui estarão nomeados, certamente, vão sentir o que, verdadeiramente, são: parte importante da história da minha frágil existência.

Eu, particularmente, não poderia concluir essa parte da minha história acadêmica sem agradecer a esses seres.

O meu primeiro agradecimento vai para a pessoa que acreditou na realização deste trabalho, a minha orientadora Professora Doutora Eliane Santana Dias Debus. Pela orientação sempre segura e generosa, pelas palavras de carinho e de alerta, quando se faziam necessárias, pela vibração a cada etapa vencida e a cada texto concluído, pelas parcerias em eventos acadêmicos e em textos publicados e, sobretudo, por sua paixão pela literatura, que a todos contagia.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) com os quais conheci os caminhos mais seguros para a construção de uma pesquisa comprometida e para a elaboração de uma tese que seja uma contribuição, ainda que pequena, para qualificar a educação no nosso país.

Meus agradecimentos, ainda, aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação com os quais compartilhei conhecimentos, leituras e discussões teóricas. Dentre tantos colegas, preciso destacar aquelas que sempre estiveram mais próximas como a Rosilene de Fátima Koscianki da Silveira, Terezinha Fernandes Martins de Souza e Karina de Araújo Dias, além dos companheiros do Grupo de Pesquisa Literalise.

Nesse percurso, meu agradecimento carinhoso à amiga Maria Laura Pozzobon Spengler, pela alegria contagiante, pelas referências indicadas, pelos eventos aos quais nos levou a participar, e por tornar a nossa vida de doutoranda mais leve e mais feliz.

Aos funcionários das duas escolas onde a minha pesquisa foi desenvolvida, principalmente aos professores que abriram as portas de suas salas de aula para as observações. Pelo comprometimento, pela generosidade e pelo acolhimento desses colegas de profissão, deixo o meu agradecimento e espero retribuí-los com uma pesquisa que os ajude a qualificar ainda mais o trabalho que desempenham com tanta dedicação e competência.

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça, pelo acolhimento durante a minha passagem pelo Doutorado Sanduíche em Portugal, por me receber de braços abertos no seu país, na sua universidade e na sua família, e por enriquecer o meu trabalho com as referências indicadas e com as discussões sobre o tema da minha pesquisa. Agradeço, ainda, à universidade de Évora e, por extensão, ao Prof. Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa, pelos materiais emprestados, pelas aulas ministradas, pela parceria nos trabalhos e pelos eventos compartilhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de doutorado sanduíche, concedida de setembro de 2015 a março de 2016, que me possibilitou o contato com um novo país, um novo continente, uma nova realidade social e educacional, me fazendo rever certas concepções, conceitos e preconceitos, sobre o meu trabalho, a minha formação e, quiçá, sobre o meu país.

Minha gratidão aos professores da banca de qualificação desta tese, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair Aguiar Neitzel, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Luzia de Rezende, Universidade de São Paulo (USP), Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Verardi Burlamaque, Universidade de Passo Fundo (UPF) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelas leituras atentas, pelas observações valiosas, por me mostrarem os equívocos e os caminhos que deveriam ser melhor percorridos. Nesse sentido, registro meus sinceros agradecimentos às referências indicadas e disponibilizadas pelas professoras Adair e Neide, cujas leituras me possibilitaram ampliar muitas das discussões que aqui apresento.

Aos colegas e gestores da Unisul, principalmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Regina de Aguiar Dutra, ao Prof. Dr. Hércules Nunes de Araújo, ao Prof. Heitor Wensing Junior e Prof. Dr. Rafael Avila Faraco, agradeço por compreenderem as minhas ausências em atividades de grande

relevância para a instituição e por me darem a oportunidade de viver uma experiência acadêmica em outro país. Nesse sentido, meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Mauri Luiz Heerdt pelo incentivo primeiro e pelo apoio dado a todos os professores que, como eu, tiveram, têm e terão o desejo de construir uma carreira acadêmica reconhecida, quando feita com comprometimento e seriedade.

Às amigas da Unisul, Dilma Beatriz Rocha Juliano e Nazaré Nazário pelo apoio inicial e por todo o incentivo durante o período do meu doutoramento, o meu muito obrigada. À amiga Fernanda Lima Jardim Miara pelo companheirismo durante nossa estada em Lisboa, por compartilhar das minhas angústias e das minhas conquistas nas terras de além-mar, mas, sobretudo, pela revisão cuidadosa desta tese, o meu agradecimento especial.

Agradeço aos meus amigos/professores do Programa de Línguas Unisul, dentre os quais eu não posso deixar de nomear, Gabriela Moll, Vanderlei Parreira, Stella Maris Meira da Veiga Perreira, Maria Izabel de Castro Lima e Alberto Dias Almeida Junior que, com comprometimento, competência e parceria, transformaram o Programa de Línguas em uma referência na nossa universidade. Agradeço a vocês, por não me deixarem esmorecer, pelo companheirismo de todos esses anos, por tornarem muitos dos meus dias de trabalho mais leves e divertidos, mas, sobretudo, por me revelarem o verdadeiro significado da palavra docência.

À Renata Duarte, minha fiel “escudeira”, por estar sempre guardando e encontrando os documentos que eu insistia em não saber onde achar. Pela organização do nosso espaço de trabalho, pela paciência nos momentos de maior estresse e por me socorrer todas as vezes em que o computador insistia em me atrapalhar.

Aos meus pais, Dirceu Domingues e Maria Aparecida Martins Domingues, pelo exemplo de determinação, pela paciência em todos os momentos, pelos almoços deliciosos, principalmente aos domingos, mas, sobretudo, por acreditarem e se orgulharem do trabalho que me viram desenvolver.

À minha irmã Simone Domingues, pela primeira leitura do projeto de tese, por vibrar comigo a cada vitória, pelo incentivo e pelo companheirismo de sempre.

À minha sobrinha Flávia Colossi, por compartilhar comigo o amor pela leitura. Por compreender as ausências, quando precisava tanto da minha presença. Por me mostrar que com o tempo o ser humano

amadurece, mas pode manter sempre viva a ternura, a delicadeza, a simpatia e a gentileza.

Ao Paulo Marcelo Gonçalves Margarido por, ainda que por vezes distante, mostrar que parceria é mais que viver juntos. É saber ouvir e saber falar. Saber calar e saber sorrir.

Agradeço também, mesmo que pareça estranho, à Belinha e ao Ted, pelo amor incondicional, por demonstrarem tanta felicidade a cada momento da minha chegada, por me fazerem esquecer dos problemas insistindo para brincarmos com uma simples bolinha, por tornar a minha vida mais leve e por me mostrar que o amor se revela de várias formas.

Incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo - um mundo sem literatura teria como traço principal o conformismo, a submissão dos seres humanos ao estabelecido. Seria um mundo animal.

(Mário Vargas Llosa, 2009. On-line)



## RESUMO

A forma como o texto literário é abordado em salas de aula da Educação Básica é tema de interesse de diversos pesquisadores e educadores, no Brasil e no exterior. Saber se o texto literário é apreciado enquanto objeto estético ou se ele apenas se apresenta como referência aos conteúdos estudados em aulas de literatura suscita diversas discussões e reflexões. A tese que aqui se apresenta segue esta perspectiva e tem como objetivo verificar se a leitura literária em salas de aula do Ensino Médio permite a efetiva participação do leitor (aluno e professor), mobilizando a sua subjetividade, possibilitando a atuação e/ou a formação de um leitor literário. Para alcançar o objetivo pretendido, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa realizada a partir da observação de 40 aulas do Ensino Médio, em 4 turmas, sendo 2 turmas de uma escola pública e 2 de uma escola privada, em que estavam em pauta o ensino da literatura. A trajetória investigativa incluiu, ainda, o desenvolvimento de entrevistas semidirigidas; questionários respondidos por 101 alunos e visita a espaços de leitura nas escolas pesquisadas. A coleta de dados foi realizada entre outubro de 2014 e junho de 2015. Autores como Rouxel (2012, 2014), Rouxel, Langlade e Rezende (2013) e Neitzel (2006, 2015) apoiaram as discussões sobre a formação do leitor literário no contexto escolar. Para as discussões sobre leitura literária na sala de aula contribuíram as pesquisas assinadas por Leahy-Dios (2004), Martins (2006), Oliveira (2013), Zilbermann (1991, 2009), bem como reflexões de Frederico e Osakabe (BRASIL, 2004), além de Todorov (2012). Os resultados indicaram que o leitor literário ainda não habita a sala de aula do Ensino Médio e que a ênfase, no último período da Educação Básica, é o ensino de conteúdos, como os movimentos literários e características das obras. Percebeu-se, ainda, a falta de conhecimento dos professores sobre o que constitui um leitor literário, além de o fato de eles mesmos não serem esse leitor, contribui para a atual realidade, que pode ser mudada, se houver mudanças na formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa, se a escola disponibilizar tempos e espaços para a leitura literária, e, se houver, de fato, a ruptura com o modelo de ensino em vigor, centrado em conteúdos literários, marcado por um conhecimentos panorâmicos, engessados e ultrapassados.

**Palavras-chave:** Leitura Literária; Leitor literário; Literatura no Ensino Médio; Sensível e inteligível.





## ABSTRACT

The way the literary text is approached in Basic Education classrooms has been a topic of interest to several researchers and educators in Brazil and abroad. Knowing whether the literary text is appreciated as an aesthetic object or whether it only presents itself as a reference to the contents studied in literature classes raises several discussions and reflections. This thesis follows this perspective, and aims to verify whether the literary reading in High School classrooms allows the effective participation of the reader (student and teacher), mobilizing their subjectivity, enabling the performance and/or training of a literary reader. In order to achieve the anticipated objective, a qualitative research was developed based on the observation of 40 High School classes in four classes, two of a public and two of a private school, in which the teaching of literature was the subject. The investigative trajectory also included the development of semi guided interviews; questionnaires answered by 101 students and visits to reading spaces in the schools surveyed. The data were collected between October 2014 and June 2015. Authors such as Rouxel (2012, 2014), Rouxel, Langlade and Rezende (2013) and Neitzel (2006, 2015) supported the discussions about the formation of the literary reader in the school context. For the discussions about literary reading in the classroom, there were contributions by Leahy-Dios (2004), Martins (2006), Oliveira (2013), Zilbermann (1991, 2009), as well as reflections by Frederico and Osakabe (BRASIL, 2004) and Todorov (2012). The results indicated that the literary reader does not yet inhabit the High School classroom and that the emphasis in the last period of Basic Education is the teaching of contents, such as literary movements and characteristics of the works. It was also noticed the lack of knowledge of the teachers about what constitutes a literary reader. Besides, the fact that they themselves are not that kind of reader contributes to the current reality, that can be changed, if the academic formation of the Portuguese Language teacher is changed; if the school provides time and spaces for literary reading; and if there is an actual rupture with the teaching model in force, centered on literary contents, marked by a too all-embracing, crystallized and outdated knowledge.

**Keywords:** Literary reading; Literary reader; Literature in High School; Sensitive and intelligible.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	O que é literatura?	149
Gráfico 2	Na sua opinião, para que serve a literatura?	150
Gráfico 3	Que importância tem a literatura para o ser humano?	151
Gráfico 4	E na escola, você considera importante a literatura? Por quê?	152
Gráfico 5	Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura?	154
Gráfico 6	Como é, ou como seria, uma boa aula de literatura?	155
Gráfico 7	O que é literatura?	159
Gráfico 8	Na sua opinião, para que serve a literatura?	161
Gráfico 9	Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?	162
Gráfico 10	Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?	164
Gráfico 11	Pra você, o que é literatura?	168
Gráfico 12	Na sua opinião, para que serve a literatura?	169
Gráfico 13	Que importância tem a literatura para o ser humano?	170
Gráfico 14	Na escola, você considera importante a aula de literatura? Por quê?	171
Gráfico 15	Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?	172
Gráfico 16	Pra você, o que é literatura?	179
Gráfico 17	Na sua opinião, para que serve a literatura?	180
Gráfico 18	Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?	182
Gráfico 19	Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura?	183

Gráfico 20	Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?	184
Gráfico 21	O que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?	191
Gráfico 22	O que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?	192
Gráfico 23	O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?	195
Gráfico 24	O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?	198
Gráfico 25	Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.	205
Gráfico 26	Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.	206
Gráfico 27	Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.	212
Gráfico 28	Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.	213

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGE	Pós-Graduação em Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN +	Parâmetros Curriculares Nacionais +
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>25</b>
<b>1 A LITERATURA E A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL</b>	<b>41</b>
1.1 A arte, a palavra e a educação (do) sensível	42
1.2 Literatura: a arte da palavra e a formação humana	46
1.3 A leitura da literatura e a subjetividade do leitor	53
<b>2 A LITERATURA NA ESCOLA</b>	<b>69</b>
2.1 A leitura literária na escola: entre o sensível e o inteligível. Será?	69
2.2 Ensino Médio no Brasil: entre percursos e metas	77
2.3 A leitura literária na escola, entre parâmetros, diretrizes e orientações	81
2.4 O que dizem as pesquisas	88
<b>3 A PESQUISA</b>	<b>107</b>
3.1 Abordagem Metodológica	107
3.2 O campo de pesquisa: uma aproximação	119
3.2.1 A Escola 1	124
3.2.2 A Escola 2	127
3.3 Os partícipes da pesquisa	132
<b>4 O MEU OLHAR MELHORA O SEU: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>	<b>137</b>
4.1 Em busca de uma análise	137
4.1.1 Aula de literatura	139
4.1.2 O leitor literário em sala de aula	185
4.1.3 A literatura dentre os muros da escola	200
<b>PARA CONCLUIR (SE POSSÍVEL FOSSE)</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>241</b>





## INTRODUÇÃO

[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração.

(Friedrich Schiller, 2002, p. 47)

Se atentarmos para o número de publicações, na atualidade, que versam sobre a importância da leitura na escola, com discussões sobre a formação de jovens leitores, o papel do professor enquanto mediador entre o livro e o aluno, a democratização do acesso à leitura, dentre outros, somados ao investimento do governo brasileiro em políticas públicas de incentivo à leitura, que incluem, além da compra e distribuição de livros, investimento na criação ou ampliação de bibliotecas escolares, fomento para o desenvolvimento de projetos que visam à formação de leitores, só para ficar em alguns exemplos, talvez não faça sentido apresentar mais uma discussão sobre a leitura na escola, considerando esse tema um problema de pesquisa.

No entanto, basta um olhar mais atento para as salas de aula da Educação Básica, ou sugerir o assunto *leitura e escola* como mote para o debate, ou ainda, analisar os índices de avaliação da educação no Brasil no que tange à leitura<sup>1</sup>, para evidenciarmos que o assunto ainda merece atenção. No caso específico da tese aqui apresentada, nos debruçamos sobre a leitura, quando esta está, como vamos denominá-la, a serviço do estudo dos textos literários, mais especificamente no Ensino Médio, momento em que a literatura passa a ser conteúdo curricular e, por sua vez, precisa ser estudada/ensinada, dando margem a vários questionamentos sobre essa leitura propriamente dita, tais como: literatura é para ser lida ou para ser estudada? O ensino da literatura na escola deve privilegiar a apreciação estética dos textos literários ou estes devem ser estudados servindo de suporte para o estudo da língua? O professor de Língua Portuguesa é um leitor literário? Há espaço e tempo na escola para uma leitura que possibilite ao aluno fruir o texto? O

---

1 Em um artigo intitulado “Competências leitoras no SAEB: qualidade da leitura na educação básica”, de autoria de Adair de Aguiar Neitzel e Janete Brindon, as autoras enfatizam que “Segundo dados de Todos pela Educação (2012), 29,2% dos alunos do Ensino Médio encontram-se no nível 4 ou acima, ou seja, 70,8% dos alunos estão abaixo do nível esperado de desempenho em leitura” (BRINDON; NEITZEL, 2014, p.455).

contato dos alunos precisa ser com a obra, ou basta saber que ela se apresenta em um dado contexto histórico, cujas características podem ser facilmente identificadas em fragmentos citados nos manuais didáticos ou apostilas, subvertendo, assim, toda e qualquer possibilidade de uma leitura frutiva dessa obra?<sup>2</sup>

Os questionamentos apresentados há muito já aparecem em publicações de importantes intelectuais no Brasil e no exterior. Para pontuarmos alguns exemplos, recorreremos às obras *A literatura em perigo*, de Tzvetan Todorov, de 2007, *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*, de Ivanda Martins, publicado no livro *Português no Ensino Médio e formação do professor*, de 2006, e *A Leitura e o Ensino da Literatura*, de Regina Zilberman, publicado em 1991. Nas referências citadas, ainda que escritas em um espaço de tempo de quase vinte anos, encontramos reflexões convergentes, quando esses autores discutem que a literatura na escola, muitas vezes, se resume a uma prática utilitária e pouco significativa para os jovens leitores.

É o que constata Zilberman (1991, p. 134.), ao afirmar que, “com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau<sup>3</sup>, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização”. E a autora complementa: “o vestibular, de cujo programa invariavelmente a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela”. (ZILBERMAN, 1991, p. 134). Refletindo sobre um outro contexto, mas partilhando da mesma constatação, Ivanda Martins nos diz que “o aluno estuda a literatura para 'passar no vestibular'”, sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária, a função social da literatura como meio de conhecer o universo transfigurado, reinventado no texto” (MARTINS, 2006, p. 94). Todorov (2012, p.39), por sua vez, constata que “sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si” (2012, p. 39), nesse sentido “os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do

---

<sup>2</sup> Necessário deixar claro que essas questões se desdobraram em outras no decorrer da pesquisa, como será visto na leitura da tese.

<sup>3</sup> Nomenclatura usada, no período em que o texto foi escrito (1991), para o hoje denominado Ensino Médio.

discurso” (2012, p. 89). E este autor acrescenta: “na escola, não aprendem acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2012, p. 27).

Nos fragmentos citados, é visível a preocupação com uma prática que privilegia o ensino em detrimento da leitura do texto literário em si, ou seja, com uma funcionalidade que justifique a presença da literatura na escola. Assim sendo, a obra literária como objeto estético parece não chegar aos jovens leitores, sobretudo àqueles que só têm acesso a ela na escola, pois a leitura literária nesse espaço, muitas vezes, torna-se uma atividade compulsória, desinteressante e sem sentido. Deixa, então, de ser “um exercício de pensamento” e a leitura “uma experimentação dos possíveis”, como define Compagnon (2012, p.66). Até porque, naquele espaço, há pouco envolvimento de um dos principais agentes dessa leitura, o leitor, uma vez que chegam aos alunos apenas partes das obras, previamente selecionadas e recortadas em fragmentos no livro didático, anteriormente analisadas pelos críticos literários e interpretadas pelo professor, impedindo, dessa forma, ao aluno-leitor a interação com o texto, já que não há por parte dele uma “efetiva participação no ato da leitura” (REZENDE, 2011, p. 02).

Mas, se o assunto leitura literária na escola ainda é tema de interesse dos intelectuais, dos professores universitários, dos governantes, dos docentes da Educação Básica e dos acadêmicos da área da educação, se já se têm mapeadas muitas das causas que geram uma prática equivocada dessa leitura na escola, se já temos uma ampla conscientização da importância da leitura literária como “poderoso instrumento de reflexão e de estruturação do pensamento” (OLIVEIRA, 2013, p.46), se não se discute a importância da arte literária como potencializadora para a formação de um cidadão mais consciente e humanizado, na medida em que, como nos diz Antonio Candido, é “proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175), por que ela ainda entra em sala de aula por caminhos tortuosos, a ponto de ser pouco apreciada pelos jovens estudantes brasileiros, mesmo os mais escolarizados? Por que, em tempos de febre literária dos livros importados, como os conhecidos livros de séries dos personagens Harry Potter e Percy Jackson, que levam milhares de jovens à leitura, a literatura na escola ainda é um problema na educação do nosso país?

Alguns caminhos para essas respostas podem ser encontrados em pesquisas realizadas no contexto nacional e internacional. No caso

brasileiro, torna-se interessante citar os trabalhos de Gabriela Rodella de Oliveira, bem como o de Regina Zilberman, por exemplo. Na tese defendida em 2013, intitulada *As práticas de leitura literária dos adolescentes e a escola: tensões e influências*, Oliveira (2013) afirma que os jovens brasileiros são leitores, mas a leitura deles não é a que a escola solicita, sugere ou obriga. Por outro lado, as leituras pelos jovens escolhidas não são reconhecidas ou legitimadas pela escola. Zilberman (2009), por sua vez, destaca que a literatura não ganha legitimidade no contexto escolar, pois a tradição, cuja ênfase estava no estudo do cânone, parece não interessar aos alunos, e a literatura contemporânea não é reconhecida, apreciada ou até mesmo lida pelos professores. Diante dessa realidade, a autora alerta que precisamos encontrar “algum significado para a presença da literatura da escola” (ZILBERMAN, 2009, p.16). Jean Verrier, em um texto publicado em 2007, no qual problematiza o ensino da literatura no contexto francês, nos diz que na França “[...] muitos jovens – muito mais do que imaginamos – leem e com prazer – uma pesquisa recente o prova –, mas nem sempre eles leem o que a escola lhes propõe” (VERRIER, 2007, p. 211). Ainda sobre esse aspecto, merece destaque o que nos diz Neitzel *et al.* (2015, p. 197), quando afirmam que “a leitura de romances e contos em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, é uma atividade atípica, alimentando, assim, paradoxalmente, uma hostilidade do jovem com a cultura escrita literária”.

Ainda que as observações dos autores e estudiosos citados sejam bastante pertinentes, é importante trazer para reflexão o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) uma vez que o documento pontua o que define como *leituras anárquicas*, ou aquelas leituras “[...] livres de valores ou de controles externos”, resultantes da “[...] ausência de referências sobre o campo da literatura e [da] pouca experiência de leitura”. Tais escolhas são orientadas por “[...] desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente” (BRASIL, 2006, p. 61).

Nesse sentido, não podemos perder de vista o fato de os livros mais lidos na atualidade terem a seu favor a ampla divulgação nas mídias mais acessadas pelos jovens. Estes, em grande parte, acabam se aproximando dessas obras pela curiosidade que a propaganda provoca, evidenciando um certo modismo facilmente percebido na dinâmica social. No entanto, acredito que a forma como se chega a essas leituras não é motivo para desmerecê-las. O problema é que elas, infelizmente,

não são legitimadas pela escola e as que lá estão não são bem recebidas pelos jovens, como os citados estudos destacam.

O contato<sup>4</sup> que tive com alunos e professores da Educação Básica, durante quase vinte anos de prática docente, como colega de profissão, como professora universitária do curso de Letras, como supervisora de estágio da disciplina Língua Portuguesa, ou ainda como pesquisadora, me revelou um cenário bem próximo do apresentado pelos autores, quando discutem a literatura no contexto escolar. Tal realidade me levou a entender que a leitura em turmas do Ensino Médio merece um olhar mais atento, principalmente quando em sala de aula está em cena a leitura literária. Durante a atuação como supervisora de estágio, vi, muitas vezes, alunos do curso de Letras angustiados com a elaboração de aulas em que seria necessária a referida leitura. Tal situação se dava, principalmente, após o período de observação, quando eles se deparavam com a ausência de textos literários em sala de aula e com uma atitude de indiferença dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo naquelas em que estava em cena o estudo dos clássicos da literatura brasileira, ou textos de ficção, que exigiam uma leitura mais atenta e um conhecimento de uma linguagem mais formal. Era visível também a falta de motivação dos professores e a descrença destes diante da possibilidade de um trabalho mais significativo com os referidos textos literários. O que os estagiários percebiam é o que Rezende (2008, p. 8) diz ter se configurado na escola, “ou seja, paulatinamente, foi sendo projetado um *saber sobre* a literatura desvinculado da leitura do texto literário”. Essa realidade levava alguns estagiários a duas atitudes: ou se desmotivavam e assimilavam a postura do professor e preparavam aulas que objetivavam o “conteúdo” a ser estudado, ou desafiavam a própria estrutura<sup>5</sup> a eles disponibilizada ou à

---

4 Acredito ser necessário deixar registrado que ora farei uso da primeira pessoa do singular, ora da primeira do plural. Tal escolha se justifica porque me refiro, ora à minha experiência e às minhas reflexões, ora ao que nós, professores e estudiosos, vivenciamos em nossa prática de trabalho com a leitura literária.

5 As práticas de estágio em sua grande maioria são feitas em escolas públicas. Não são raras as vezes em que encontramos uma enorme resistência para a realização da prática, pois muitos professores não se sentem à vontade com a presença dos estagiários em sala, observando as aulas. A dificuldade para a realização dessa importante etapa da vida acadêmica dos licenciados também se dá por encontrarmos escolas com poucas condições para um trabalho mais elaborado, uma vez que muitas apresentam uma estrutura bem precária com

falta dela, e, imbuídos de uma certeza de que podiam fazer diferente, se dedicavam a elaborar aulas, cujas atividades pudessem ultrapassar a barreira da certa “inapetência” ali encontrada<sup>6</sup>.

Dentre muitas propostas e metodologias elaboradas pelos estagiários, me vem à memória o trabalho desenvolvido em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública da capital de Santa Catarina. O tema da aula era poesia e foram selecionados diversos autores nacionais e estrangeiros para a leitura em voz alta. É importante assinalar que os poemas escolhidos apresentavam temas de interesse do público-alvo e a leitura foi realizada com os textos projetados em PowerPoint, muito bem ilustrados. Além de um material cuidadosamente confeccionado, a aula foi elaborada para ser realizada no laboratório de língua portuguesa, espaço existente na escola para a leitura da literatura, um ambiente confortável, com mesas e cadeiras para trabalhos em grupos de 4 a 6 alunos, tapetes, almofadas e poltronas, uma estrutura bem diferente daquela encontrada nas salas de aulas da maioria das escolas públicas do nosso país. O espaço descrito, além de acolhedor, dispõe de um acervo rico e variado, acessível a todos os alunos, e está aberto durante os três períodos em que a escola funciona<sup>7</sup>.

---

salas de aula mal cuidadas, tendo como único recurso o quadro negro. A maioria das escolas não dispõem de qualquer recurso tecnológico como televisão, caixas de som, datashow e telas para projeção, por exemplo, e as que têm, muitas vezes, o recurso não pode ser usado, ou porque a iluminação não permite que os slides sejam visualizados, ou porque não há tomadas, adaptadores ou mesmo cabos, necessários para o uso do equipamento. Além disso, em muitas escolas a biblioteca ainda ocupa um espaço pouco convidativo, tendo um acervo mal organizado e de difícil acesso, uma vez que, por falta de pessoal, fica fechada grande parte do dia, ou do ano letivo.

6 Creio ser importante deixar registrado que a falta de um leitor literário nas aulas observadas não se limitava apenas aos jovens alunos. Muitas vezes, o próprio professor demonstrava a sua fragilidade como leitor de literatura, sobretudo no que se refere ao conhecimento da literatura contemporânea lida pelos alunos.

7 A escola aqui citada é uma das que me recebeu para o desenvolvimento da pesquisa. Uma escola pública que se caracteriza por ser a maior da América Latina. Além de ter uma excelente estrutura física, dispõe de uma estrutura organizacional e pedagógica que possibilita o desenvolvimento de vários projetos extraclasse, como ensino de língua estrangeira, teatro, aulas de dança e

No dia da aula ministrada, os estagiários estavam confiantes e demonstravam grande expectativa, no entanto pareciam apreensivos. Assim que entraram em sala, convidaram os alunos a se dirigirem ao laboratório. Ao chegarem ao local onde a atividade seria realizada, explicaram a proposta da aula e já começaram surpreendendo a todos, declamando poesias. A partir desse momento, o que haviam planejado começa a se materializar. Os estudantes são provocados a fazer a leitura dos textos em voz alta, bem como a expressar o que essa leitura neles provocava. Um a um foram se envolvendo e, durante mais de uma hora, se entregaram a uma leitura sem cobranças que não exigiu deles nada mais que a entrega às rimas, à musicalidade, à linguagem metafórica e envolvente daqueles textos.

Uma atividade como a descrita anteriormente não pode ser tomada como único exemplo, sendo considerada a única forma correta de organizar uma aula de leitura literária, em contraste ao trabalho do professor regente daquela turma do Ensino Médio, uma vez que o cotidiano da escola e, por extensão, dos professores, apresenta uma série de fatores e exigências que interferem também nas práticas ou nas metodologias ali desenvolvidas e usadas. Ademais, a aula descrita apenas demonstra que houve um contato significativo dos jovens com o texto literário em si.

Não fiz uma análise da aula relatada, mas a conduta dos estagiários e o envolvimento dos alunos me permitem deduzir que o exemplo citado é um caminho possível para a fruição, pois essa se faz a partir de componentes sensoriais e intelectuais. Assim sendo, creio ser possível sublinhar que o envolvimento dos jovens alunos, seduzidos apenas pelos textos que ali tiveram a oportunidade de ler, foi um exemplo de possibilidade de encontro com uma leitura literária com sentido para eles, rompendo com um distanciamento que até o momento pareciam ter, quando em sala de aula se deparavam com a literatura. Parece que aqui ganha significado a afirmação de Rouxel (2012, p. 281) quando nos diz que “é pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito”.

A experiência daquela aula e o resultado alcançado pelos estagiários me levaram a pensar que um olhar mais atento para o

professor, enquanto mediador entre a literatura e o aluno, bem como uma melhor compreensão das práticas de abordagem do texto literário, em salas de aula do Ensino Médio, em diálogo com os alunos envolvidos nessa prática, podem ajudar a esclarecer uma dúvida que me angustia<sup>8</sup>, e que resulta na minha pergunta de pesquisa: ainda é possível, na escola, que a literatura seja mais que conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, possibilitando ao seu leitor uma experiência que vá além do inteligível, sendo também uma experiência sensível, uma vez que são, como afirma Costa (2015, p. 132), “duas maneiras complementares do saber que devem caminhar juntas”?

Tal questionamento, me levou à hipótese que motivou o desenvolvimento do trabalho que aqui apresento: na escola, em salas de aula do Ensino Médio, a literatura não é apreciada como arte, mas como conteúdo literário. Nesse sentido, ela é estudada, memorizada, decorada e, conseqüentemente, acaba sendo pouco apreciada, pouco lida e, menos ainda, fruída, desconsiderando, de certa forma, o envolvimento de uma importante instância da leitura literária, o seu leitor.

Para confirmar, ou não, a hipótese que apresento, me propus a realizar uma investigação mais atenta sobre o universo escolar, em turmas do Ensino Médio, quando está em pauta a literatura como conteúdo curricular, ou seja, nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, evidenciei a necessidade de uma interação com contextos escolares quando estão em cena tais conteúdos. Tal percurso possibilitou avançar um pouco mais para a compreensão do problema relacionado a uma certa resistência dos jovens à leitura literária na escola, mesmo na atualidade, quando, no Brasil, há um investimento considerável em políticas públicas de leitura<sup>9</sup>. A escolha pelo Ensino Médio se deu por

---

<sup>8</sup> Gostaria de registrar que minha angústia se dá como pesquisadora, como professora supervisora de estágio, mas também como professora de literatura, pois muitas vezes me vi enredada em aulas de literatura bastante distantes das que eu vislumbrava, nas quais a leitura literária, de verdade, se faria presente.

<sup>9</sup> Pesquisas coordenadas pela professora Neide Luzia de Rezende revelaram que “a literatura nas práticas de ensino – pelo menos na rede pública brasileira – praticamente desapareceu. Sem ter como ‘obrigar’ os alunos a ler as obras indicadas, os professores na maior parte das vezes optaram por outras formas de aferição do conhecimento: trabalhos em grupo ou individuais, invariavelmente compostos por textos baixados da internet, ou por resposta a questões do livro didático” (REZENDE, 2013, p. 16). Tal realidade levou a pesquisadora a afirmar que “infelizmente, o ensino da literatura na escola vai muito mal”



ser nesse nível escolar que a literatura aparece como conteúdo curricular e, a partir desse momento, solicitar de alunos e professores um maior contato com a leitura de textos literários, ou pelo menos assim deveria ser.

Torna-se importante, também, apresentar outros questionamentos que o tema a ser pesquisado me suscitou, quais sejam: é à escola, ou melhor, a nós, professores, a quem cabe a tarefa de promover um contato significativo entre o jovem e o texto literário? Há tempo e espaço na escola para a apreciação do texto literário como arte? Como a escola pode aproximar o texto literário, que solicita uma leitura linear e sequencial, dos jovens, hoje acostumados à rápida leitura informativa, disponibilizada nas redes sociais, às quais eles estão diariamente conectados? No Ensino Médio, quando a literatura se torna conteúdo obrigatório, há a preocupação com uma leitura que suscite o envolvimento do leitor possibilitando a ele o que Rouxel (2012, p. 281) define como “a expressão do julgamento estético”? Ou ainda, como questiona Pereira (2005, p. 133), “o ensino dos textos pode levar cada aluno a adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, a estabelecer uma relação afetiva com a língua literária”?

Para refletir sobre tais questionamentos, além do conhecimento sobre as teorias e as discussões mais atualizadas sobre os referidos temas – leitura da literatura, formação de leitores literários (professores e alunos), literatura na escola e leitura literária como formação – nós, professores, pesquisadores e formadores de professores, precisamos ter o entendimento de que o contato com a literatura exige do seu leitor mais que uma simples compreensão do objeto lido. Exige um ir além da superfície do texto. Exige uma postura de envolvimento com a obra. Ou ainda, uma leitura que possibilite a compreensão do que seja compartilhar emoções e conhecimento, resultando em uma apreciação estética do texto lido.

Mas como desenvolver essa competência do leitor, permitindo a sua efetiva implicação na leitura e dando vazão à sua subjetividade,

---

(REZENDE, 2013, p. 16). Regina Zilberman, por sua vez, alerta para o fato de que a literatura na escola “não está em parte alguma”. E acrescenta, “Até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

onde parece não haver espaço para a evasão, para a apreciação, para o sentir, uma vez que sequer que a escola privilegie o saber, sendo ali o espaço da cognição, não da emoção? Ou ainda, como promover a aproximação do jovem aluno com a literatura “não por via do antagonismo entre a relação e o conhecimento, mas por via da complementaridade entre a (autêntica) emoção e a (verdadeira) cognição?” (PEREIRA, 2005, p.144). Como aproximar o aluno da leitura literária, considerando todo o potencial de sensibilidade que essa expressão artística nos permite, em ambientes regidos por normas que visam resultados mensuráveis por instrumentos e critérios de avaliação<sup>10</sup>?

Motivada por tais questionamentos, além da leitura de teorias que versam sobre a arte enquanto possibilidade de desenvolvimento do sensível, a literatura como formação e a formação do leitor literário, me debrucei sobre a leitura no universo escolar. Dessa forma, além do estudo de obras que têm como discussão a importância da arte para a formação humana, fui em busca daquelas que tematizam a formação do professor leitor e o letramento literário deste. Outrossim, ocupei-me de autores que apresentam importantes abordagens sobre o ensino da literatura. Todas essas referências, acredito, me serviram de fundamento para atingir o objetivo principal da minha pesquisa: verificar se a leitura literária em salas de aula do Ensino Médio permite a efetiva participação do leitor (aluno e professor), mobilizando a sua subjetividade, possibilitando a atuação e/ou a formação de um leitor literário. Para tanto, procuro observar, analisar, problematizar e compreender o contexto real de abordagem da literatura em aulas de Língua Portuguesa, em 4 turmas do Ensino Médio, em duas escolas de Florianópolis, sendo uma delas particular, caracterizada aqui como Escola 1, e a outra pública, a quem passo a me referir como Escola 2.

A escolha por turmas do Ensino Médio se deu por ser nesse momento da Educação Básica onde se encontram as maiores referências às dificuldades para aproximar os alunos da leitura literária como possibilidade de apreciação estética, uma vez que nesse nível de ensino

---

10 Em um texto em que discute a leitura da literatura versus o ensino, Martins (2006, p. 84) afirma que em sala de aula, quando ocorre a leitura literária, a voz do aluno é “recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leitura, pelos exercícios propostos pelo livro didático e pela leitura já instituída pelo professor” (2006, p. 84).

a literatura ganha, institucionalmente, um espaço curricular dando margem a um questionamento ainda vigente em muitas escolas brasileiras, qual seja, como aliar a leitura literária ao ensino da literatura? Pois, como questiona Rezende (2013, p. 15 [grifos da autora]), “como [é possível] articular os aparentes opostos: a subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensuralidade dos esquemas de avaliação interna e externa”?

Decidi por duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular, porque entendo que há certo determinismo reinante que parece definir que os alunos de instituições públicas não são e não serão leitores, o que não se repete com alunos de escolas particulares. Ademais, grande parte das pesquisas que tematizam a leitura literária, o professor leitor e o formador de leitores literários, são desenvolvidas em escolas públicas, como se esse nesse espaço não houvesse qualquer possibilidade de ocorrer uma leitura significativa da literatura<sup>11</sup>.

Escolhi propositalmente as referidas escolas porque em ambas encontrei uma estrutura bem diferente daquela vista na grande maioria das instituições de ensino pelas quais passei como aluna, como acadêmica, como pesquisadora ou como docente. Nas duas instituições, há salas de aulas amplas, limpas, climatizadas e equipadas com recursos tecnológicos como *data show*, caixa de som, telas para projeção, dentre outros. Além disso, nas duas existem outros espaços bastante

---

11 Como se pode ver, no início da tese aqui apresentada, há o relato de uma aula desenvolvida em uma escola pública de Florianópolis, capital de Santa Catarina, em que a leitura literária teve um espaço significativo. Apenas para apontar mais um exemplo, acredito que mereça destaque o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI que tem como objetivo o estudo das implicações que a educação estética tem na vida de alunos e professores. Dentre as diversas experiências que o grupo tem vivenciado, merece destaque o relato disponibilizado no texto *Estratégias de Leitura no Ensino Médio - o PIBID de Letras*, onde se encontra uma rica descrição de uma série de atividades com a leitura literária desenvolvidas em uma escola pública do município de Itajaí, no estado de Santa Catarina. O texto citado pode ser encontrado no livro *Cultura, Escola e Educação Criadora: formação estética e saberes sensíveis*, organizado por Carla Carvalho, Adair Aguiar Neitzel e Janete Brindon, citado nas referências.

acolhedores<sup>12</sup> para a realização de estratégias ou de atividades de leitura diversificadas, como bibliotecas bem organizadas, com acervos bem cuidados e atualizados, teatros, pátios cobertos, áreas verdes, jardins arborizados e floridos, auditórios, salas de audiovisual etc. Um bom exemplo desses espaços é o laboratório de Língua Portuguesa, no caso da Escola 2, um ambiente confortável e acolhedor, disponível aos alunos e aos professores. Aqui, cabe elucidar porque destaco os ambientes encontrados. Primeiramente, porque vejo que eles permitem um encontro com o texto literário diferente do que acontece nas salas de aula, sobretudo se considerarmos que eles permitem uma outra performance corporal, uma vez que a sala de aula é caracterizada como ambiente de estudo, de concentração e de atenção. Dessa forma, não há lugar para o conforto, para o relaxamento do corpo e para a evasão do pensamento<sup>13</sup> que uma leitura que não envolva apenas o estudo solicita.

---

12 Duarte Jr., na tese *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, afirma que “Antes de se discutirem obras de arte consagradas e se apresentarem técnicas artísticas, um treino da sensibilidade parece ser fundamental, o qual precisa acontecer em relação à realidade mais palpável desses alunos, ou seja, aquela que eles têm ao seu redor, em termos de prédios e instalações constitutivos de seu meio ambiente imediato” (DUARTE JR., 2000, p. 194).

13 Além de um espaço adequado, a leitura solicita uma performance corporal. Ítalo Calvino, na apresentação do livro *Se um viajante numa noite de inverno*, descreve o que seja preparar o corpo para uma leitura e nos recomenda: “escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro virado, é claro.

Com certeza, não é fácil encontrar a posição ideal para ler.

[...] deve-se ficar bastante confortável para ler; manter os pés levantados é condição fundamental para desfrutar da leitura.

[...] estique as pernas, acomode os pés numa almofada, ou talvez duas, nos braços do sofá, no encosto da poltrona, na mesinha de chá, na escrivaninha, no piano, num globo terrestre. Antes, porém, tire os sapatos se quiser manter os pés erguidos; do contrário, calce-os novamente. Mas, não fique em suspenso, com os sapatos numa mão e o livro na outra.

Regule a luz para que ela não lhe canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. [...] Procure providenciar tudo aquilo que possa vir a interromper a leitura. Se você fuma, deixe os cigarros e o cinzeiro ao alcance da mão. O que falta ainda? Precisa fazer xixi? Bom, isso é com você”. (CALVINO, 1999, p. 11-12).

Torna-se importante deixar registrado que desenvolver uma pesquisa nessas escolas me permitiu encontrar diferenças e semelhanças entre as práticas de leitura em instituições de classes sociais, em princípio, distintas, mas que oferecem uma estrutura com condições favoráveis para a leitura frutiva de textos literários, ou seja, uma leitura que permite o contato com todo o potencial de formação estética que a literatura pode possibilitar.

Diante do que venho apresentando até o momento, torna-se importante explicitar, ainda, os objetivos específicos do trabalho, uma vez que foram eles que me possibilitaram chegar ao objetivo principal. Nesse sentido, me propus a observar o espaço da sala de aula quando estava em cena a literatura, com o intento de saber se havia ali uma abordagem diversificada do texto literário, considerando o poder emancipador dessa leitura (COMPAGNON, 2012). Outrossim, tive como objetivo verificar se havia a preocupação com a formação do futuro leitor literário em aulas de Língua Portuguesa, quando estava em pauta o estudo da literatura, além de averiguar a percepção dos professores sobre a contribuição deles para a formação de um leitor literário que saiba interagir com o texto e possa fruí-lo. Me dediquei, ainda, a analisar a atuação dos professores, intentando verificar se estes são leitores literários e se se percebem, ou não, como tal<sup>14</sup>.

Levantar dados e tecer reflexões sobre as práticas de ensino da literatura na escola em salas de aula do Ensino Médio também foram bases deste trabalho. Usando tais percursos, recolhi elementos que me permitiram problematizar e me aproximar de uma compreensão de qual é o espaço da literatura no Ensino Médio. Para tanto, me propus a desenvolver uma pesquisa qualitativa. Tal escolha metodológica se deve, sobretudo, por esta modalidade possibilitar, como define Viégas (2007, p. 106), “um contato face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis”.

---

14 Neide Rezende, no artigo em que discute o ideal de formação institucionalizado pela escola, pela sociedade e pelos documentos norteadores da educação no Brasil em conflito com as práticas de leitura contemporâneas, destaca que, muitas vezes, o próprio professor não vivenciou um percurso de formação como leitor literário (REZENDE, 2012).

O trabalho desenvolvido, mais do que apresentar verdade indiscutíveis, apontar problemas a serem resolvidos ou propor soluções definitivas, objetiva ampliar as discussões sobre o tema, contribuindo para fomentar o debate sobre um dos aspectos que parece, até o momento, ainda ser pouco observado, quando se trata da leitura literária na escola: nas aulas de literatura há espaço para a implicação de um leitor interagente, tanto o aluno quanto o professor?

Considero esclarecedor destacar que a expressão “leitor interagente” nasce das leituras dos textos de Neide Rezende e Anniel Rouxel sobre a importância da implicação do “sujeito leitor”. E a expressão se torna mais apropriada, na minha opinião, quando a estudiosa francesa afirma que “Levar em conta o sujeito leitor, *implicá-lo* é sempre um meio de dar sentido ao ensino da literatura” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 285 [grifo meu]).

As duas escolas participantes da pesquisa estão localizadas em Florianópolis, capital de Santa Catarina, e são conhecidas como referências no Ensino Básico. Por elas passaram personalidades que hoje fazem parte da história política, econômica, cultural, educacional e financeira da capital catarinense e, quiçá, de todo o estado. Em cada uma delas, foram observadas 20 aulas de Língua Portuguesa em 2 turmas do Ensino Médio. Na Escola 1, observei aulas em turmas de um terceiro e de um segundo ano. Na Escola 2, as observações aconteceram em um primeiro ano e em um segundo ano<sup>15</sup>. Como instrumento para a coleta de dados, foram utilizados um gravador de áudio e um diário de campo, sendo este fundamental para o registro das informações e, como enfatiza Tura (2003, p. 189), se trata de “um recurso imprescindível, que ele [o pesquisador] irá consultar seguidamente”. As observações ocorreram no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. Fizeram parte do material de coleta de dados, também, um questionário com nove perguntas respondidas pelos alunos e uma entrevista com os professores regentes das turmas observadas. Por considerar os espaços de acesso à leitura literária fundamentais para a minha pesquisa,

---

15 As turmas foram selecionadas em comum acordo com os responsáveis pela direção ou pela coordenação pedagógica das escolas. Para o meu acesso às observações foi necessário aguardar o aceite dos professores regentes. Dessa forma, não me foi possível desenvolver a pesquisa nas mesmas séries nas duas escolas.

organizei, ainda, uma visita a esses ambientes, no caso as bibliotecas de ambas as escolas e o laboratório de Língua Portuguesa, na Escola 2.

Com o desenvolvimento do percurso anteriormente descrito, este trabalho apresenta a seguinte configuração: no primeiro capítulo apresento uma discussão, que tem como tema a literatura e a educação sensível. Aqui ensejei discutir a importância da arte para a formação de um ser humano mais sensível, bem como a contribuição da literatura para essa formação, pois ela ativa a subjetividade, mobiliza um conhecimento sensível e promove, no seu leitor, uma empatia com o mundo que o cerca. Me serviu de aporte teórico, principalmente, Duarte Jr. (2000), que trouxe para as minhas reflexões importantes contribuições sobre a arte e a educação do sensível. No bojo dessa discussão, me debrucei, ainda, sobre a literatura enquanto arte da palavra e todo o seu potencial para ativar a subjetividade de quem a ela se entrega sendo, também, de indiscutível importância para a formação humana. Recorri a Jorge Larossa (2002) para me ajudar a pensar sobre as questões que versam sobre a importância da palavra para a experiência humana e, ainda, Candido (2004, 1989), Compagnon (2012, 1998) e Barthes (2004), para as questões referentes à literatura e seu potencial de formação estética. Não faria sentido deixar de fora as discussões sobre o leitor e a leitura literária. Assim, teóricos da estética da recepção, como Iser (1996) e Jauss (1994), me serviram de referência, sobretudo porque se ocupam do que é fundamental nesta tese: a importância do leitor literário. Para finalizar este capítulo, tive como preocupação refletir sobre o leitor e a leitura, mas não como um tema genérico. Aqui, me interessou a leitura literária e esta, por sua vez, vista como aquela que necessita da subjetividade do leitor, não aceitando uma postura passiva que se vê em alguns contextos educacionais do nosso país. As reflexões atuais de Rouxel e Langlade (2013), bem como de Rezende (2011, 2013) e Neitzel et al (2015) também estão presentes e me serviram, sobretudo, para discutir a subjetividade do leitor.

No segundo capítulo, entram em cena as discussões sobre a literatura na escola, com ênfase na leitura e análise dos documentos oficiais, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN +) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Torna-se importante neste capítulo a discussão sobre o ensino da literatura. Teóricos e pesquisadores que discutem o tema na atualidade

me serviram de referência, como Todorov (2012), bem como os estudos de Dios (2004) e Oliveira (2013) que auxiliaram as reflexões que apresento. Dessa forma, ganhou foco o espaço que a leitura da literatura tem na escola, onde parece não haver a hora e a vez da fruição estética do texto. Ainda no segundo capítulo, apresento um mapeamento das pesquisas recentes, desenvolvidas no Brasil, com temas como leitura literária no Ensino Médio, literatura e ensino, bem como literatura no Ensino Médio, destacando aquelas que mais se aproximam das discussões que aqui desenvolvo, não esquecendo, nessa abordagem, trabalhos significativos que surgem, principalmente, na década de 1980.

O terceiro capítulo tem como foco a descrição do desenvolvimento do itinerário da pesquisa. Apresentar o percurso feito para a aproximação do campo e para a realização do trabalho, a perspectiva metodológica e a modalidade da pesquisa são os propósitos deste capítulo. Além disso, apresento os cenários e os partícipes, assim como os recursos utilizados para a coleta de dados. Antes de tudo isso, porém, ganhou um certo espaço a discussão sobre o ensino da literatura na escola, a formação docente, bem como alguns aspectos sobre o letramento literário do professor.

No quarto capítulo, estão postos os dados observados, as análises do material de pesquisa, bem como a palavra dos sujeitos envolvidos, professores e alunos. Sendo assim, entram em cena a descrição de questões que particularizam a coleta de dados realizadas em cada uma das escolas, as aulas observadas, as entrevistas e os questionários feitos. Neste capítulo, a ênfase está nas análises e reflexões sobre os dados coletados, o que resulta em um capítulo de maior fôlego.

Por fim, retomo as reflexões sobre o tema estudado, bem como apresento as conclusões, às quais cheguei, ensejando, ainda, contribuir para pesquisas futuras e para uma possível mudança no cenário educacional que, por ora, nos parece, ainda, passível de atenção.



## 1 A LITERATURA E A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

O que é um livro em si? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então chega o leitor certo e as palavras – ou melhor, a poesia por trás das palavras, pois as palavras em si são meros símbolos – saltam para a vida e temos uma ressurreição da palavra.

(Jorge Luis Borges, 2002, p.10)

Neste capítulo dou destaque à literatura e todo o seu potencial de mobilização do sensível. Para tanto, inicio com uma reflexão sobre a importância da arte para a formação humana. No bojo dessa discussão, a literatura ganha espaço, sobretudo pela capacidade que a palavra tem para acessar o que há de mais particular em cada um de nós, a nossa subjetividade, ou seja, “as reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura”, como define Langlade (2013, p. 26). Considerando a literatura como tal, passo a discutir a importância do envolvimento do leitor ou da “implicação” dele nessa leitura, como definem Rouxel e Langlade (2013), uma vez que o texto literário não aceita uma postura passiva. Aqui, a discussão ganha fôlego com as contribuições dos citados estudiosos franceses que se debruçam sobre a importância de se considerar a subjetividade<sup>16</sup> do leitor literário em sala de aula.

---

16 Me refiro à subjetividade, como nos fala Langlade (2013, p. 25), sendo aquela que está presente em todas as experiências de leitura como “os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê”. No entanto, para o trabalho que aqui desenvolvo, considero que essa subjetividade pode ser interpretada, ainda, como “indícios de uma relação viva com o texto, a qual pode nutrir o processo de elaboração semântica e orientar o procedimento interpretativo” (ROUXEL, 2012, p. 280). Ou seja, ela é a porta de entrada para “[...] engajar os alunos na aventura interpretativa” (ROUXEL, 2014, p. 21). Só assim, pode-se chegar a uma leitura literária propriamente dita, pois “o trabalho de construção subjetiva do leitor dá-se em um foro íntimo, no processo de interlocução que ele estabelece com os sentidos do texto” (NEITZEL et al, 2015, p. 185).

## 1.1 A arte, a palavra e a educação (do) sensível

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes.

(Antoine Compagnon, 2012, p.64)

Vivemos num mundo modificado pela tecnologia<sup>17</sup>, pela velocidade, pela cultura da imagem, pela dinâmica da informação quase instantânea dos fatos e, por consequência, pela pressa e pelo domínio da razão, que acaba, por vezes, nos tornando impermeáveis a muitas coisas que nos circundam. Um mundo em que o tempo urge e onde parece não haver lugar para a contemplação. O que é para ser contemplado acaba sendo rapidamente capturado e transformado em imagem que em fração de segundos está divulgada nas redes sociais. Nesse mundo, dominado pela pressa e pela produção acelerada, tudo foi compactado e o que conta é o real, o aqui e o agora, o que gera lucros e o que gera bens materiais, incluindo-se aí o conhecimento.

O estudioso espanhol Jorge Larrosa, em entrevista concedida a Veiga-Neto, em que discutem Literatura, experiência e formação, faz a seguinte observação:

---

<sup>17</sup> Modificado para o bem e para o mal. Se por um lado com a tecnologia atual “o volume de informações emitidas é maior, bem como a rapidez com que chegam aos lares, oportunizando-se situações que as tecnologias anteriores não possibilitavam” como “ler o jornal de qualquer parte do mundo, assistir a uma entrevista, participar de conferências, ouvir música das mais longínquas regiões do planeta, trocar correspondências, ler, discutir, conversar, tudo em um único aparelho” (NEITZEL, 2010, p. 25), por outro, a facilidade com que se acessam as informações e se encontra o entretenimento, muitas vezes, gera um descompasso com o ritmo do conhecimento e da reflexão tão necessários para uma formação mais crítica e para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva.

Atualmente, o *conhecimento* é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito que só pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, com a fabricação de instrumentos (VEIGA-NETO, 2007, p. 136 [grifo meu]).

Lendo a entrevista de Larrosa, me questiono sobre o espaço do conhecimento “inútil”, aquele que resulta não apenas de um saber conceitual, mas também de um saber enquanto algo que nos possibilita ir além do sentido utilitário. Onde se pode encontrar aquele conhecimento que nos “ensina a *viver humanamente* e a conseguir a *excelência* em todos os âmbitos da vida humana: no intelectual, no moral, no político, no estético”? (VEIGA-NETO, 2007, p. 138 [grifos do autor]). Estou me referindo a um saber que nos atravessa e nos modifica. Um saber sensível, como define Duarte Jr. (2000, p. 14): um saber “fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”, isto é, um saber que abre espaço para a emoção, para o afeto, para a empatia e que, lamentavelmente, parece não estar em pauta nos espaços da educação formal em nosso país e, quiçá, no mundo, onde parece só haver lugar para o inteligível.

E eu me questiono, ainda, sobre onde encontraríamos esse saber sensível que se quer além da mensurável produção intelectual, que instiga a ousadia de pensar sobre o sentir, que se estende para além do saber momentâneo, que possibilita um conhecimento do homem em seu próprio mundo, levando-o a se perceber como parte de uma existência que ultrapassa o seu mero individualismo? Por certo, uma das melhores formas de encontramos esse saber é na arte. Para justificar tal afirmação, recorro a Duarte Jr. quando este nos lembra que

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato

carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. (DUARTE JR., 2000, p. 25).

A arte nos permite uma identificação com a vida do outro, mas para tanto é preciso deixar-se impregnar por aquilo que não se é, mas que se poderia ser, ao nos deixarmos levar pela imaginação, pela identificação e, por que não, pelo encantamento. “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”, nos diz Proust (2002, p. 683). A verdade é que a arte nos permite um conhecimento do mundo porque o interpreta e, desse modo, “ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2012, p. 65). Isso acontece porque ela nos possibilita colocar em prática uma autonomia, talvez a única, que não nos pode ser jamais furtada, a autonomia de pensar, de fantasiar, de nos emocionar, sobretudo quando o contato com a arte se dá no espaço da liberdade, em que estão em cena a obra e aquele que a aprecia.

Mas, será que toda arte tem esse poder de sensibilizar, de mobilizar, de impactar? Por certo que sim, no entanto, no meu ponto de vista, as formas de arte que lidam com a ficção são as que mais nos permitem vivenciar, mesmo que, simbolicamente, outras experiências sem vivê-las na realidade. Nesse sentido, compartilho da opinião de Compagnon quando nos diz que “um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos”. (COMPAGNON, 2012, p.31). E aí entra o objeto de estudo da tese que aqui desenvolvo. Estou me referindo à arte literária, vista nesta pesquisa como possibilidade de formação humana<sup>18</sup>, sendo, portanto, mais que apenas inteligível. Para tanto, destaco o poder dessa arte, compartilhando a opinião de Rouxel, para quem “na vivência do fictício,

---

18 Neide Rezende, no artigo intitulado O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas, apresenta uma interessante discussão sobre o ensino da literatura considerando esse viés de formação humana. De acordo com a autora, precisamos olhar com cuidado para tal abordagem, uma vez que esse ideal, “banalizado, estropiado, desvinculado das perspectivas históricas que o legitimaram, permanece, contudo, estranhado na escola” (REZENDE, 2011, p. 1).

o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais” (ROUXEL, 2014, p. 23). Outra referência sobre o poder da ficção, nos é dada por Petit quando afirma que

Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. Para que pedaços inteiros do que vivemos não fiquem incrustados em zonas mortas do nosso ser. De outra forma, não temos condições de fazê-lo. (PETIT, 2009, p. 115)

Mas como a literatura nos possibilita o saber sensível, ao qual me refiro? Quem nos dá uma boa resposta para tal questionamento é Compagnon (2012), primeiramente, quando, citando Aristóteles, nos diz que literatura é, por excelência, ficção, mimesis, ou seja, imitação, e é dessa forma que o homem aprende. O referido estudioso francês nos lembra, ainda, que há outro aspecto ímpar da literatura: o fato de esta ter a língua como “seu instrumento penetrante”, de modo a deixar “toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral [...] sendo a melhor introdução à inteligência da imagem”, uma vez que ela ultrapassa “limites da linguagem ordinária” (COMPAGNON, 2012, p. 46). Dessa forma, “o poeta e o romancista nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque faltam-nos palavras” (COMPAGNON, 2012, p. 47). Podemos dizer, então, que a literatura nos permite acessar as imagens que nos habitam, porém, às quais não chegamos apenas por caminhos inteligíveis, racionais e objetivos.

Ao que tudo indica, temos aqui a matéria prima da literatura e o que nos permite acessar o que essa arte tem a nos oferecer, que é a possibilidade de nos conectarmos com a vida, sendo esta a nossa, a de outros, ou a do mundo que nos cerca, pois a literatura usa a palavra em toda a sua plenitude, sendo a palavra, por sua vez, um meio para se atingir o saber sensível, até porque, como nos lembra Larrosa,

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra

ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p.21)

Larrosa não nos deixa dúvidas da importância das palavras para o homem, sobretudo porque, complementa o autor, elas “produzem sentidos, criam as realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse sentido, concordo com o autor, quando se refere a esse poder das palavras, especialmente se considerarmos a sociedade na qual vivemos, tomada pela palavra pronunciada, escrita, ouvida, e até mesmo gesticulada. E se a palavra tem força quando desnudada na sua função denotativa, muito mais ela tem quando travestida de uma dimensão conotativa, quando nos interroga, nos desafia, nos provoca a decifrar os seus enigmas. Eu poderia apresentar uma série de exemplos que ilustrariam esse poder das palavras, quando elas suscitam a nossa subjetividade. Nenhum exemplo, todavia, estaria fora da literatura e, na tese, que ora desenvolvo, vislumbro a possibilidade de apontar o porquê.

## **1.2 Literatura: a arte da palavra e a formação humana**

Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela [a literatura] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.  
(Tzvetan Todorov, 2012, p.24)

Nenhum outro texto escrito solicita mais a subjetividade, aciona a imaginação, ou joga com as palavras, que o texto literário. Como nos diz Eco (2004) “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte do seu trabalho” (ECO, 2004, p. 09). O texto literário, no entanto, leva esse pedido ao máximo grau possível. Para fazer o seu

trabalho diante do texto literário, não basta ao leitor decifrar o código, uma vez que essa leitura não pede apenas a decifração, mas a construção de sentidos. Ou seja, ler um texto literário não é encontrar nele informações explícitas na superfície do que está dito, mas capturar o sentido oculto no jogo de palavras, porque a linguagem literária é isso, “jogo de linguagem, em que a linguagem se enrosca sobre si mesma” (VEIGA-NETO, 2007, p. 146). As palavras citadas nos permitem um diálogo com a opinião de Candido (2004) quando, ao falar sobre o direito à literatura, este esclarece porque essa arte nos atinge. De acordo com o crítico, o impacto que uma obra nos causa se dá “devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (CANDIDO, 2004, p. 178). Isso acontece, porque “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõem como todo articulado” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Na urdidura entre matéria (palavra e linguagem) e sentido, o texto literário sensibiliza e leva à fantasia, bem como proporciona conhecimento e leva à imaginação. Daí ser a literatura necessária à vida e, por extensão, ao ser humano, até porque, como nos alerta Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de efabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174). Nesse sentido, destacam-se as expressões artísticas que lidam com a ficção, pois elas nos permitem viajar por terras desconhecidas, compartilhar sentimentos íntimos, mergulhar em universos mágicos, viver as mais incríveis aventuras sem correr nenhum perigo e conhecer a vida de sociedades que há muito já foram extintas. Ademais, a ficção, e por extensão a literatura, fala de questões que movem o ser humano como o amor, a ambição, a coragem, bem como a angústia, a decepção, a perda. Necessário defendermos, porém, que a literatura, diferente do cinema ou da TV, que também vivem da ficção, exige mais daquele que com ela se depara, porque provoca e mobiliza todos os sentidos.

A partir do que foi dito, não incorreria em equívoco se afirmasse que o texto literário exige um investimento de quem com ele se depara. E é dessa forma que ele nos aborda, exigindo de nós que o decifremos ou o abandonemos. Só aceitando a sedução do texto, ou estabelecendo com ele uma relação fetichista, como sugere Barthes (2004), teremos uma leitura literária, de fato, que resulte em conhecimento e emoção, pois, como nos lembra Donald Schüler (2012), “texto algum é prazeroso em si mesmo. Prazer solitário não há. O prazer estala na relação”. (SCHÜLER, 2012, p. 169).

Entendo, porém, que a leitura, como acima é referida, ou ainda, a relação à qual Schüller se refere, precisa ser, de certa forma, melhor observada. Para tanto, recorro a Eco (2003), que nos alerta sobre o perigo de uma entrega cega à literatura, uma vez que corremos o risco de sermos arrastados pelo puro prazer e nos perdermos. O texto literário exige o envolvimento do leitor que, ancorado em suas experiências estéticas, emocionais e intelectuais, dá a ele um sentido próprio. Ademais, não exige do leitor apenas o componente sensível, solicita também o inteligível, até porque ambos são matérias do literário. É preciso estar atento, porém, para não perder de vista os limites apresentados pelo próprio texto, pois como assinala Umberto Eco (2003):

A leitura literária nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nela lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas, para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de interpretação do texto. (ECO, 2003, p. 12)

Trazendo essa discussão para a escola, a leitura sugerida pelo crítico italiano se torna mais pertinente, uma vez que nesse espaço, institucionalizado e, em certa medida, cerceado por referências estabelecidas nos documentos oficiais, o texto literário chega ao aluno em contextos de prática escolar<sup>19</sup> e, como tal, é interessante entrar em cena habilidades como a inferência, a análise crítica, a interpretação, a

---

19 Paulo Jaime Lampreia Costa, na tese *A Literatura na Escola: Estatuto, Funções e Formas de Legitimação*, na qual analisa a leitura literária nas escolas de Ensino Médio em Portugal, apresenta duas instâncias de legitimação da literatura na escola: os documentos oficiais e as práticas pedagógicas (COSTA, 2006).



seleção de argumentos, resultando em uma leitura de fruição, permitindo ao aluno ser seduzido pelo texto, mas mantendo a sua capacidade de refletir sobre o que foi lido.

Karina Naro Guimarães (2014), ao discutir sobre a formação do leitor literário na escola e pela escola, enfatiza que a aula de literatura constitui-se numa dinâmica “entre o conhecido e o desconhecido, entre percepção individual e os códigos coletivos de leitura literária, entre intuição e pensamento, fruição e trabalho, entre ousadia interpretativa e o cuidado para evitar o desvirtuamento das formas e perspectivas das obras”. (GUIMARÃES, 2014, p.63)

A leitura, da forma como venho defendendo até esse ponto, se torna ainda mais pertinente se considerarmos que o texto literário não oferece as imagens prontas, mas a partir dele é possível construí-las usando todas as habilidades apresentadas acima. É preciso se debruçar sobre o texto e encontrar nele o fino fio com que se tece a trama narrativa. É preciso se aproximar do texto, criando tal afinidade com ele, a ponto de captar o “sentido secreto que ultrapassa palavras e frases”, como nos lembra Rodrigo S. M., conhecido narrador do romance *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (LISPECTOR, 1998, p. 14). Dessa forma, encontramos, para usar uma expressão de Michele Petit (2008), a alquimia da literatura, pois esta permite que a nossa imaginação, como define Vicent Jouve (2013), vista as palavras do texto.

Diante do que foi dito, acredito que nos deparamos com um dos maiores méritos da literatura e a sua importância, então, para a nossa vida, porque ela nos fornece, “como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito linguagem” (COSSON, 2009, p. 29 e 30). As palavras de Cosson (2009) me levam a uma nova referência de Antonio Candido, quando este enfatiza que os autores “nos propõem um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada” (2004, p. 178), o que, conseqüentemente, nos torna “mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos”. Para Candido, na literatura, o conteúdo só atua por causa da forma e esta “traz, em si, virtualmente, uma capacidade de humanização devido à coerência mental que pressupõe e sugere” (2004, p. 178). Assim sendo, a literatura enriquece a nossa visão de mundo e é, portanto, uma necessidade universal, uma vez que permite a humanização. E o crítico brasileiro esclarece o que entende por humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor. [...] A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 181).

As palavras de Candido (2004) permitem uma aproximação com Llosa (2009), quando em seu texto *Em defesa do Romance*, o Nobel de literatura afirma que “nada nos protege melhor da estupidez do preconceito, do racismo, da xenofobia, do sectarismo religioso ou político e do nacionalismo excludente do que esta verdade que sempre surge na grande literatura” (LLOSA, 2009, np.). O contato do homem com mundos diferentes do seu, mas nos quais ele encontra as mesmas angústias, os mesmos medos e as mesmas alegrias que fazem parte da experiência humana, o fazem sentir que o que lhe parece mais íntimo, na verdade, é universal. Nesse sentido, a literatura confirma o que Candido (2004) define como a nossa “cota de humanidade” e a importância da literatura para a vida, pois, mais que conhecimento, ela também educa para o sensível, uma vez que “auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa ‘educação sentimental’ [...]. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos” (COMPAGNON, 2012, p. 59).

Concebida dessa forma, a literatura contribui para a formação, porque esta resulta de um processo interno, a autoformação, com a contribuição de um agente externo. Assim sendo, não se faz pelo mesmo processo da educação, que já traz no seu princípio uma intencionalidade e está vinculada a uma instituição, além de ter, de certa forma, um tempo determinado para começar e terminar. A formação, por sua vez, “não tem a ver apenas com os níveis elementares da educação [...], mas pode se estender ao longo de toda a vida adulta, com significativo

incremento na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo” (DUARTE Jr., 2000, p. 163-164).

Há que se destacar, porém, que essa formação parece resultar mais da sensibilização que da imposição, ou ainda da sedução, até porque a relação com a literatura se dá pela leitura ou pela escuta e estas só se concretizam para quem está disposto a realizar essas experiências verdadeiramente, pois, como nos lembra Larrosa “para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade”. (VEIGA-NETO, 2007, p.112). A observação de Larrosa é bastante significativa, mas será que na escola há espaço ou oportunidade para que esse encontro se realize em plenitude? Por certo que não, uma vez que a literatura na escola tem seus contornos e estes não podem ser desconsiderados, além disso, os diferentes objetivos de leitura solicitam posturas diversas do leitor diante do objeto lido. Daí a importância de um mediador que saiba aproximar o texto literário dos alunos respeitando as funções estéticas, preservando, dessa forma, a instância da literatura como arte também no contexto escolar, mesmo que limitado às amarras de um universo institucional, ou melhor, mesmo quando a literatura está “escolarizada”, como definiu Magda Soares (2001). Ademais, a postura do mediador influencia na formação do leitor. Segundo Neitzel et al (2015), “o mediador pode conduzir para a formação de um leitor, desconstruir um leitor, ou afastar qualquer possibilidade de um não leitor tocar e sentir-se seduzido por um livro” (NEITZEL et al, 2015, p. 194).

Uma vez que a sala de aula também é o espaço da leitura da literatura, entendo que a relação com os textos literários não pode se dar pela imposição e por interpretações indiscutíveis, superficiais e aligeiradas, como acontece, por vezes, no ambiente escolar. Se assim o for, ela subverte um dos seus maiores poderes, o da emancipação. Daí talvez o fato de ser a literatura tão conflituosa na escola, pois, em grande medida, professores e alunos a encontram engessada em currículos, fragmentada em livros didáticos e limitada a interpretações pré-definidas, o que, por certo, afasta a possibilidade de realização da fruição resultante da leitura literária propriamente dita, aquela leitura em que o leitor “não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2004, p. 41).

Ivanda Martins (2006), ao dissertar sobre os desafios do professor de literatura no Ensino Médio, nos diz que “a tarefa de colocar o aluno

diante do texto literário, como objeto lúdico de construção e negociação de sentidos, ainda se revela como um desafio no contexto escolar”. E a autora adverte: “não cabe mais continuar privilegiando uma escolarização inadequada da literatura, [...] privilegiando enfoques estruturalista, formalistas e biográficos de abordagem do texto literário, subestimando o papel do aluno leitor na reconstrução textual” (MARTINS, 2006, p. 91).

Cabe observar, ainda, que a relação com a obra não pode se dar também com uma postura pedante do leitor. Pelo contrário, é preciso que ele se envolva com o texto, pois, como bem define Schüller (2012), “prazer e fruição não se opõem, solicitam-se. A fruição é a meta, o prazer é o percurso. [...] Textos de fruição são os que rompem com a letargia da opinião consagradora. O prazer ataca a severidade universitária, a festa sapa a disciplina científica”. (2012, p. 169). Sem essa postura de envolvimento do leitor, como descrita acima, a literatura não realiza o que dela se pode ter, o alimento para a alma, a capacidade de tornar o homem mais sensível e mais sábio, enfim, a capacidade de nos tornar seres humanos melhores, capazes de bater à porta da “morada da grandeza” (BACHELARD, 2008, p. 164), que é o que, em grande medida, nos permite a leitura de uma boa obra literária.

No livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, resultado de uma pesquisa sobre as práticas de leitura entre populações marginalizadas, Michèle Petit traz algumas reflexões sobre a importância daquela atividade para jovens oriundos de um meio social excludente e, por vezes, cruel. Em seu estudo, Petit (2008) destaca a inegável contribuição da leitura para nos tornar “mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas”. (PETIT, 2008, p.36 - 37). E ela complementa, “ler permite ao leitor, às vezes, decifrar a sua própria experiência [...]. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem a cada um de nós (PETIT, 2008, p.38 – 39). Ainda que em seu estudo não esteja enunciada a leitura literária, propriamente dita, sobressaem as referências aos livros e textos de ficção. O trabalho de Petit (2008) nos permite evidenciar o poder libertador da leitura, sobretudo a literária, e a importância desta como mobilizadora da sensibilidade, sendo ainda “a chave para uma série de transformações, em diferentes âmbitos, contribuindo sobretudo para

uma recomposição das representações, das identidades e das relações de pertencimento” o que, sem dúvida,

é o prelúdio de uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 103). O estudo de Petit nos remete, ainda, à Leady-Dios (2004), quando esta afirma que “leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa (LEADY-DIOS, 2004, p. XXVIII).

Diante do que está dito até aqui, entendo que seja relevante apresentar quem seria esse leitor ao qual, até o momento, estou me referindo. Para tanto, tona-se indispensável olhar para ele de forma mais atenta, sem deixar de lado a importância do investimento que dele se espera em qualquer leitura que envolva o texto literário, incluindo aquelas feitas em sala de aula.

### **1.3 A leitura da literatura e a subjetividade do leitor**

Talvez o maior ensinamento de Borges seja a certeza de que a ficção não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê. A ficção também é uma posição do intérprete. (Ricardo Piglia, 2006, p. 28)

Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013), no texto de apresentação ao livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, afirmam que, para haver uma mudança real na forma como o texto literário é visto na escola, é preciso que haja “um reajustamento ideológico e uma reconfiguração prática do ensino de literatura”. (ROUXEL; LANGLADE 2013, p. 23). No meu ponto de vista, tal reformulação só será possível se trouxermos para o centro da discussão dois aspectos que há muito estão esquecidos das aulas de literatura e que são essenciais para que ela de fato se realize. Estou me referindo à leitura e ao leitor. Para tanto, me debruço agora sobre a figura do leitor literário, trazendo

para reflexão o que se espera desse leitor e o quanto a postura dele é necessária para que a leitura literária de fato aconteça.

O contato do homem com a literatura, nos seus primórdios, se deu suscitando nele a curiosidade e o interesse. As histórias eram narradas oralmente e assim passavam de geração a geração. Diante desse universo ficcional, crianças e adultos se espantavam, se divertiam ou se assustavam com as narrativas orais, contadas em pequenos grupos aquecidos pelo calor de uma fogueira ou iluminados pela pouca luminosidade de uma vela. O tempo trouxe ao homem o contato com a cultura escrita e, por extensão, com a modernidade do livro, objeto do desejo de muitos, sobretudo se considerarmos momentos da história em que a educação era privilégio de poucos e aos livros só tinham acesso aqueles que dominavam a cultura letrada.

Esse ínfimo relato, que não pretende açambarcar a história de uma sociedade grafocêntrica, parece nos levar a um tempo tão longínquo que talvez os jovens de hoje não consigam nem imaginar. No entanto, se pensarmos que há pouco mais de um século, no Brasil, a maioria dos seus cidadãos não tinha acesso à escola e, por extensão, à alfabetização, talvez não seja tão difícil para os jovens entenderem que a leitura e, por consequência, a literatura, já foi, um dia, a única forma de o homem entrar em contato com o universo ficcional, possibilitando a ele vivenciar emoções, encontrar o conhecimento, suscitar a imaginação e até mesmo desejar a revolução.

Minha história pessoal como leitora se constitui em um período em que a ficção era mais facilmente encontrada na TV ou na leitura. Quando menina, ainda que houvesse outras possibilidades de contato com o universo ficcional, como o cinema e o teatro, por exemplo, a minha proximidade com esse mundo se deu muito mais pela leitura da literatura e a essa eu chegava pela escola. Em casa, não havia nenhum livro de literatura e a leitura não fazia parte do nosso universo familiar. Talvez por isso, pela dificuldade de acesso à leitura, ao chegar a ela, me entregava de corpo, mente e alma. Não existia passividade, pois não se pode ficar impassível diante do objeto desejado. No contato com os livros de literatura, só me restava a entrega em busca do prazer que a leitura me proporcionava. Por certo, a minha relação com o livro e a minha paixão pela literatura foi o que me levou a escolher o curso de Letras e, então, a partir deste, fui conduzida ao interesse pela leitura literária na escola.

Os percursos que eu fiz na atividade docente e posteriormente na pesquisa, me revelaram algumas questões que, ao longo da minha vida acadêmica e profissional, venho tentando observar com mais atenção. Estou me referindo ao fato de que a leitura literária parece pouco habitar o contexto escolar, mesmo nas séries finais da Educação Básica, quando o estudo da literatura está presente como conteúdo e quando os jovens passariam a ter acesso a uma seleção de obras de maior complexidade, uma vez que estão às portas dos exames que permitirão a eles o ingresso ao Ensino Superior, como os vestibulares, por exemplo, que selecionam um determinado número de obras para serem lida, ou melhor, estudadas.

Não foram poucos os momentos em que vi ecoar um silêncio constrangedor, olhares de reprovação ou comentários depreciativos, quando em sala era sugerida ou solicitada a leitura de um texto literário, denotando uma certa resistência à leitura, quando a literatura adentrava o universo escolar. Essas reações me levaram a questionar se haveria naquele contexto a possibilidade de nos depararmos com um leitor interagente com toda a necessidade de envolvimento que essa leitura solicita. O cenário descrito, com certeza, se torna mais incompreensível na medida em que considero a sala de aula como o espaço da interação, do compartilhamento do conhecimento e da socialização de experiências.

Durante algum tempo, equivocadamente, acreditei que o acesso dos jovens ao mundo das mídias sociais e das novas tecnologias disponíveis pela cultura digital seria uma das principais causas da resistência deles à leitura de obras que exigem de seus leitores o que parece nos faltar hoje, tempo, silêncio, isolamento e concentração. No entanto, durante a qualificação da tese, todos os membros da banca, assim como a minha orientadora havia pontuado, anteriormente, me provocaram a ampliar o meu olhar e a perceber que culpar os meios digitais disponíveis ou a cultura midiática pelo pouco interesse dos jovens pela leitura, ou pelos livros de literatura, demonstrava que eu estava desconsiderando o nosso tempo histórico e, por extensão, como denominou a professora Rezende (2011), o universo no qual os jovens estão inseridos. O que os professores me fizeram enxergar é a realidade que hoje está posta e que, nem melhor, nem pior, essa realidade é apenas diferente da minha, quando estudante da Educação Básica, uma vez que hoje

[...] o livro já não tem mais, nas sociedades em geral, e principalmente no contexto brasileiro, hegemonia como espaço de fruição e conhecimento. Ele compartilha – e em posição muito secundária – com outras linguagens, principalmente com as narrativas eletrônicas e com as digitais, o papel de informar e transmitir conhecimento (REZENDE, 2011, p. 4).

Consciente do contexto em que estamos inseridos, reconheci o quanto é importante ter em mente que nós, educadores, precisamos estar atentos ao nosso tempo, marcado pelo uso das novas tecnologias digitais e que estas, por sua vez, “apontam para novos sujeitos culturais, cujos modos de ser, de aprender, de expressar-se, de ler e de escrever sugerem mudanças nas práticas educativas” (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 60). Precisamos, então, ter sensibilidade para reconhecer que há outros modos de ser e de fazer educação<sup>20</sup>. Não podemos negar que “os artefatos tecnológicos fazem parte de nossas vidas e povoam os cotidianos, caracterizam nossas práticas culturais e nossos modos de ser humanos” (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 61). A escola não pode fechar-se para o mundo em nome de um ensino tradicional e se manter na “lógica sequencial e linear do livro”, pois isso só acentua seu descompasso com os jovens de hoje que,

Acostumados a transitar pelas telas e janelas do computador conectados à *web*, estabelecendo nas redes sociais vínculos de sociabilidade que envolvem não só aspectos ligados ao entretenimento, mas também à aproximação e à produção de informações e conhecimentos, ao mesmo tempo em que falam ao celular, enviam

---

<sup>20</sup> A preocupação em oferecer uma educação alinhada com o contexto atual já é apontada inclusive nos documentos que norteiam a educação básica no país. É o que encontramos, por exemplo, na última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio onde podemos ler que a elaboração das diretrizes “se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação [...]” (BRASIL, 2013, p. 146).



torpedos, ouvem música e estudam (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 68).

O arsenal de conteúdos disponibilizados aos jovens pela mídia levou a uma outra dinâmica de relação com a escrita e a leitura, agora mais sucintas, fragmentadas e objetivas. Não há como retroceder diante da evolução proporcionada pela era digital. Torna-se necessário, então, compreendermos e aceitarmos que “estamos diante de leitores e escritores que se caracterizam pelas sensibilidades desenvolvidas na relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo e que têm suas formas de pensar, agir e se expressar marcadas, hoje, pelas dinâmicas da cultura digital” (OSWALD; FERREIRA, 2012, p. 60). Diante desse contexto, é indiscutível que a escola se aproxime dessa nova era, que não se feche em nome de uma tradição que não faz nenhum sentido para os alunos conectados a outras formas de acesso ao conhecimento.

Tendo em conta a escola que temos e o tempo em que vivemos, novas questões foram surgindo quando me dediquei a pensar sobre a leitura literária na escola: será que no espaço privado da sala de aula, há condições para a realização de uma leitura que resulte da verdadeira interação entre texto-leitor? Será que nas aulas de português, sobretudo do Ensino Médio, onde parece haver espaço apenas para a historiografia literária, bem como para a relação de autores e obras, ou seja, para o ensino e não para a prática da leitura do texto literário, haveremos de encontrar em algum momento o leitor literário com toda a sua capacidade de subjetividade? Como exigir do jovem leitor, acostumado ao ritmo da linguagem usada nos ambientes virtuais, envolvimento com uma leitura linear, reflexiva e afetiva, marcada por uma linguagem mais culta e complexa? Há espaço e tempo, nas aulas de língua portuguesa, para a apreciação estética do texto literário e para a expressão subjetiva dos alunos quando eles são mobilizados pela leitura literária? Ou ainda, será que há espaço na escola para a efetiva leitura literária? Desconfio que, para chegar a essas respostas, precisamos, antes de tudo, considerar que a leitura literária, bem como o leitor literário, exige certas particularidades e configurações espaciais que parecem estar um pouco distantes da nossa realidade educacional.

Mas, antes de entrar na discussão sobre o espaço da leitura na escola, ao qual vou me dedicar no segundo capítulo desta tese, e onde me dedico, ainda, à leitura dos documentos oficiais, que vão ajudar a subsidiar essa discussão, torna-se necessário, primeiramente, definir a

que leitor e a que leitura estou me referindo. Para tanto, acredito ser de grande valia deixar claro, de antemão, que aqui quero me aproximar do leitor como o define Barthes (2004), para quem aquele “é o *sujeito* inteiro”, até porque “toda leitura procede de um sujeito” (BARTHES, 2004, p. 42. [grifo meu]). À leitura, por sua vez, vou me referir como aquela que necessita da “*implicação* do sujeito leitor na obra, dando impulso a seu investimento imaginário, convidando-o a exprimir sua percepção da obra de modo a promover uma efetiva participação no ato da leitura” (REZENDE, 2011, p. 2 [grifos da autora]).

Diante do que está explícito, deixo claro, ainda, que me interessa neste estudo a figura do leitor que está nas escolas de Educação Básica, no Brasil, em turma do Ensino Médio e que precisa ser visto, ser mobilizado, ser sensibilizado, pois parece estar encoberto por exigências, cobranças e expectativas quando a literatura está em pauta na sala de aula. Não vejo aqui o leitor como aquele que não vai além da leitura exigida como trabalho escolar, ou ainda, aquele leitor que tem “um entendimento simplista do que é a comunicação literária” conduzindo-o a respostas sobre o texto lido, “não pela construção de um sentido propiciado por uma relação com a linguagem dos textos, mas por via do hábito e do *habitus* escolar de leitura” (PEREIRA, 2005, p. 135). Não me refiro aqui àquele leitor cujo envolvimento com o texto só o leve a encontrar as respostas certas solicitadas pelos exercícios que se encontram nos manuais didáticos, ou àquele que não tem fôlego para ir além dos resumos dos livros de literatura e dos fragmentos apresentados também por esses manuais.

Estou me referindo ao leitor literário que eu, como apresentado na introdução desta tese, denomino leitor interagente. Um leitor que considera o caráter estético das obras lidas e a este soma suas leituras anteriores, seu universo de experiências pessoais e de histórias de vida, ou seja, um sujeito que interage com o que lê a partir do seu conhecimento do mundo, para usar uma expressão de Paulo Freire (2005). Me refiro, ainda, ao leitor que pode ser formado na escola, em interação com o seu mediador de sala de aula, o professor, possibilitando a este leitor “mudar de patamar no processo interminável de atribuição de sentido ao texto”, como bem destaca Fernandes (2016, p. 211). Antes de me referir a ele, porém, torna-se indispensável, primeiramente, revisitar um período dos estudos literários em que a figura do leitor passa a ter relevância, se constitui como tema de pesquisa e ganha importância no mundo da crítica literária, sendo visto

como aquele que tem um papel efetivo na leitura e na produção de sentidos dos textos lidos. Estou me referindo à estética da recepção e à contribuição dos estudos de Iser e Jauss (1994), para os estudos literários e, por extensão, para a discussão que apresento nesta tese.

Percebido pelos dois autores citados, o leitor, que até então não tinha papel de destaque no universo da crítica literária, ganha nova importância a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970 com a estética da recepção e passa a ser considerado na sua interação com o texto. Jauss e Iser são os nomes que se destacam e a estes devemos uma mudança de paradigma nos estudos literários, cujo foco é ampliado da produção para a recepção das obras.

Hans Robert Jauss, em 1967, em uma conceituada universidade alemã, a Universidade de Contança, ministra a conferência intitulada *O que é e com que fim se estuda história da literatura?*. Nessa apresentação, questiona os estudos literários vigentes que se ocupam da história da literatura, considerado por ele um equívoco, pois “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24). E o autor complementa:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. [...] Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequência imperiosas [...] Ele só logra seguir produzindo efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la (JAUSS, 1994, p. 25-26).

Jauss se opõe às abordagens críticas até aquele momento, em que a perspectiva estética estava esvaziada, na medida em que se considerava apenas a historicidade da obra, seu momento de produção,

sem levar em conta a tríade que ele aponta como indiscutível para a efetiva interação e que está no bojo da leitura literária, qual seja autor-texto-leitor. Diante do exposto, sugere uma renovação dos estudos literários, uma vez que a “renovação da história da literatura demanda que se ponham abaixo os preconceitos do objetivismo histórico e que se fundamentem as estéticas tradicionais da produção e da representação numa estética da recepção e do efeito” (JAUSS, 1994, p. 24). Com a teoria que desenvolve, Jauss apresenta, então, um alerta para o período, chamando a atenção para a literatura enquanto arte e, como tal, para a necessidade de fundamentação do juízo estético que ela demanda.

As contribuições da estética da recepção para os estudos literários são de significativa relevância principalmente quando seus defensores alertam para o fato de que a obra literária garante a sua permanência e atualidade graças à ação do seu receptor, pois a cada nova leitura, independente do momento, do tempo e do contexto, a obra tem o poder de continuar mobilizando os leitores, sensibilizando-os, emocionando-os, provocando-os. Ou seja, “sem refletir sobre o modo como as obras foram lidas, avaliadas e transmitidas, nunca se saberá porque elas permaneceram ou que valor tiveram” (JAUSS, 1994, p. 23).

Dessa forma, o leitor, que até o momento estava excluído das discussões defendidas pelos formalistas e marxistas, é visto agora como aquele capaz de reatar “o fio que liga o fenômeno passado e a experiência presente” e isso ocorre quando “se contempla a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito” possibilitando, ainda, a mediação entre o seu aspecto estético e seu aspecto histórico (JAUSS, 1994, p. 23). E o crítico complementa ainda: “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, p. 26).

Conhecendo os pressupostos defendidos por Jauss, podemos dizer que o foco da historicidade, agora, dá-se pela ação do leitor, daí a constante renovação e a perda do caráter de monumento, que caracterizava as obras literárias. Para explicar essa tese, o crítico nos apresenta uma analogia bastante ilustrativa comparando a obra literária a uma partitura, cuja ressonância é sempre renovada a partir da leitura, “libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 25). É dessa forma, numa sobreposição de interpretações e recepções, que as obras se fazem e se refazem “abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52).

Contemporâneo de Jauss e seu colega de universidade, Wolfgang Iser (1996) também desenvolve seus estudos na linha da estética da recepção. Com um olhar voltado para o texto, afirma que a obra tem uma estrutura que apela ao leitor. Este, por sua vez, com a leitura, vai ativando as lacunas e os sentidos que ali estão se oferecendo para serem concretizadas, garantindo, assim, o que define como o efeito estético produzido pela obra. Eis aí o que o crítico alemão chama de leitor implícito que é “de certo modo uma criação ficcional, já que prefigurado pelo texto” (ZILBERMANN, 1989, p. 65). O leitor implícito está delineado no texto, está nele embutido e é ele que possibilita aos leitores reais a preencherem os vazios do texto. Sendo assim, o leitor implícito é de “cunho intraliterário” está “prefigurado pelo texto” e é “uma criação ficcional” ((ZILBERMANN, 1989, p. 65). Por outro lado, existe o leitor real que “contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela” (ZILBERMANN, 1989, p. 65)). Diante do exposto, é possível dizer que a obra resulta de um antes e um depois, do que foi estabelecido pelo autor e do que precisa ser ativado pelo leitor. Só assim a obra literária se concretiza.

A concepção de leitor apresentada pela estética da recepção, como podemos ver, é de grande valia, sobretudo se considerarmos que a partir daquele momento ler não se resume mais a uma atividade passiva, é a interação do sujeito com o texto literário que dá sentido a este. Dessa forma, a obra possibilita ao seu leitor, em grande medida, o diálogo com o texto, uma vez que ao completar as lacunas existentes na urdidura da trama textual o leitor vai dando sentido ao que, de certa forma, ele traz consigo e o que a obra lhe suscita, uma vez que há entre eles um certo “horizonte de expectativa”. Como se pode perceber, o referido teórico leva em conta a recepção da obra, que vai se dar por diversos leitores, em contextos históricos também diversos.

Se o sentido da obra se dá pelo que ela traz, mas também pelo que o leitor lhe dá, Jauss alerta para o fato de que o sentido está atravessado por questões estéticas e por questões sócio históricas que são assim por ele definidas:

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A

implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Esse pequeno percurso pelas teorias de Iser (1996) e Jauss (1994), certamente não tem a pretensão de esgotar a grandeza dos estudos da estética da recepção, sobretudo se considerarmos a sua relevância para as discussões que até hoje se sustentam desses estudos. Mas para a tese que aqui desenvolvo, considero indispensáveis as abordagens dessa linha dos estudos literários, pois não se pode discutir a literatura e seu potencial de sensibilização deixando o leitor na periferia dessa discussão, afinal quem, além dele, pode mobilizar o efeito que a arte literária solicita a cada nova leitura? O crítico literário, certamente. Porém, nesse caso, estamos falando de um outro tipo de leitor, do qual não vamos nos ocupar. Aqui, nos interessa a figura do leitor real denominado assim por estudiosos franceses que hoje discutem a importância da leitura subjetiva na escola. Estou me referindo a Annie Rouxel e a Gérard Langlade, autores que defendem que, depois de Proust, o leitor real é aquele que “está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda a apreensão sensível, ética e estética das obras” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 20). E é ele quem pode vivenciar a leitura subjetiva que, em grande medida, é a que pretendemos ver se está presente nas aulas de literatura do Ensino Médio.

Esse leitor real, com certeza, está potencialmente em todas as aulas de literatura, mas parece ser pouco sensibilizado. Nas referidas aulas, na maior parte das vezes a leitura da literatura parece estar limitada, uma vez que os conteúdos literários, incluindo aí a historiografia, o contexto histórico em que as obras se inserem, a estrutura dos gêneros literários, e a biografia dos autores é o que está em pauta, até porque é isso o que os manuais didáticos (apostilas e livros didáticos) trazem sobre a literatura. E sendo esses manuais a principal fonte de referência para o professor, este não vai além dos conteúdos ali apresentados. Embora consideremos que sejam necessários tais conteúdos, não há como desconsiderar a importância do contato dos alunos com os textos de ficção, mobilizando a dimensão subjetiva do leitor e resultando, assim, em uma leitura literária propriamente dita,

pois esta, como bem define Compagnon (1998), é uma experiência “dupla, ambígua, dilacerada: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a obrigação, entre o cuidado com o outro e a preocupação de si” (COMPAGNON, 1998, p. 194).

A leitura, como Compagnon a define acima, sem dúvida, está presente na nossa atualidade. Ocorre, porém, que não parece estar com a frequência que almejamos, onde nós, professores e educadores, gostaríamos que ela estivesse, na escola. Não precisamos ir muito longe para vermos no nosso dia a dia jovens lendo o tempo todo em seus celulares, tablets, iPads, computadores etc. Como sabemos, tais equipamentos têm o objetivo de possibilitar a ampla inserção no mundo virtual, no “aqui e agora” dos acontecimentos e na atualização instantânea dos fatos, no conhecimento do mundo, sendo este o de agora ou de tempos remotos, acessos que a tecnologia da informação nos proporciona. Nesse sentido, ela também está a serviço da literatura, pois os recursos tecnológicos permitem o acesso a incontáveis títulos da literatura universal.

Ocorre, porém que a escola não tem acompanhado o ritmo dinâmico da tecnologia da informação e da cultura midiática. Dessa forma, torna-se compreensível a postura dos nossos jovens diante da leitura exigida pela escola e o pouco envolvimento deles com leituras que por vezes se tornam monótonas e sem sentido, uma vez que muitas práticas escolares, que em grande medida privilegiam a transmissão de conteúdo, estão distantes daquelas em voga na era tecnológica. A facilidade de acesso à informação e a velocidade dos meios eletrônicos exigem um dinamismo e uma interatividade que só podem ser acessados por “um leitor familiarizado com a articulação de diferentes linguagens. Do leitor, passa-se à noção de navegador [...] sujeito a desenvolver uma leitura superficial, pela rapidez no acesso às informações disponibilizadas pelos recursos digitais” (MARTINS, 2006, p. 97).

Diante do contexto que se apresenta, a escola precisa acertar o passo com a contemporaneidade, pois é perceptível o descompasso entre o tempo da escola e o tempo da cultura digital marcado pela velocidade, pela síntese, pela construção coletiva e pela interação. Assim sendo, e pensando o jovem no seu contexto, talvez seja mais fácil compreendermos o pouco interesse dos nossos alunos pelas obras de ficção, sobretudo aquelas exigidas pela escola. Aliás, parecem serem essas as leituras que se transformam na maior aversão deles, provavelmente pela carga de obrigatoriedade que trazem consigo, bem

como pela complexidade da linguagem que tais textos apresentam, mas também pela fragmentação dos textos que resultam em leituras sem qualquer sentido para os alunos. Assim, é bastante comum na atualidade o fato de as obras sugeridas pela escola ou para serem lidas na escola se tornarem a mola propulsora do distanciamento cada vez maior entre a literatura e a formação do leitor literário.

Por certo, a exigência é um aspecto relevante nesse caso, principalmente se levarmos em conta que a leitura literária, como a queremos, com a efetiva participação e adesão do leitor, também habita o espaço da liberdade. No entanto, não esqueçamos que essa liberdade não é completa, pois não se pode deixar de considerar na leitura o que Langlade (2013) chama de “materiais textuais da obra” (LANGLADE, 2013, p. 29). Nesse sentido, talvez seja interessante deixar claro para o aluno que na escola a literatura não se reduz à mera distração. Ainda que não se deva perder de vista que a obra literária é uma forma de expressão artística, ela não se justifica (ou não deve adentrar) no espaço escolar apenas por seu caráter lúdico. “Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade” (BRASIL, 2006, p.59), como nos alerta o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM/2006). O mais importante, talvez, seria fazer o aluno entender que a leitura da literatura e o estudo dela são o que Ivanda Martins (2006) define como dois níveis “imbricados, na medida em que, ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado” (MARTINS, 2006, p. 84). Eis aí uma boa definição do que é a fruição de um texto literário que exige do seu leitor que “se entregue à leitura, que se deixe inundar pelos desconfortos que a leitura pode causar, diferentemente do texto de prazer que apresenta as chaves de leitura, voltadas ao confortável, não incitando o leitor a ir à busca de resolver os estranhamentos provocados” (NEITZEL *et al.*, 2015, p. 182).

Outros questionamentos nos surgem, então, da nossa realidade: que espaço existe hoje no cotidiano dos jovens para aquela formação que a literatura pode proporcionar, seja individualmente, quando contribui para suscitar “o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2008, p. 27) ou para a “amplitude do ser” (ROUXEL, 2013, p. 74) possibilitando-os enxergar no seu mundo particular o que tem de mais universal? E mais: o que é preciso para que o jovem leitor exerça o papel que dele se espera?



De acordo com Rouxel e Langlade (2013), primeiramente, é preciso dar espaço para que esse leitor apareça. É preciso ouvir esse leitor, acolhê-lo e encorajá-lo. É essencial, ainda, respeitar o que Langlade (2013, p. 36) denomina de “ecos subjetivos”, que resultam de uma leitura literária e que seriam “os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor” (LANGLADE, 2013, P.36). Mesmo que essa apropriação revele “lacunas e insuficiências relativas” ela precisa ser considerada, pois “qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de *leitura literária*” (LANGLADE, 2013, p. 35). Até porque a leitura literária nos coloca diante de “um discurso ‘aberto’ que não congela significações e estimula assim a imaginação e a criatividade do leitor” (ROUXEL, 2013, p. 183). Aqui, cabe uma referência de Bertrande Gervais (2013), quando este afirma que a subjetividade é “condição fundamental” à prática da leitura da literatura e ele nos explica o porquê “ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las ressoar em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição”. (GERVAIS, 2013, p. 51).

Para que a leitura literária se efetive dessa forma, porém, é preciso que haja um investimento do leitor, já que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura” (ROUXEL, 2013, p. 23). Nesse sentido, “se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos do seu universo pessoal” (LANGLADE, 2013, p. 35). Como podemos ver, as observações dos críticos contemporâneos em muito resgatam o que Iser e Jauss já defendiam em meados do século XX. Aliás, é o que podemos confirmar ao nos depararmos com a afirmação de Rouxel quando esta enfatiza que “a atividade do leitor está hoje reabilitada, promovida e até mesmo consagrada por numerosos teóricos da literatura e da recepção literária” (ROUXEL, 2013, p. 19).

Considerando a definição dos autores franceses sobre o leitor real e sobre a subjetividade da leitura literária, penso o quanto possa estar equivocada a discussão sobre a ausência de leitura literária, ou de leitores literários, na escola, quando não se traz para a discussão a realidade das salas de aula da maioria das escolas brasileiras, ambiente onde, em grande medida, falta o essencial para que a subjetividade

possa ser ativada. Em geral, nas escolas do nosso país, há pouco contato do aluno com o texto literário, pois no espaço de uma ou duas aulas de Língua Portuguesa por dia, não há tempo suficiente para o estudo dos conteúdos mencionados e mais a leitura dos textos literários. Senso assim, não há o tempo necessário para que o aluno leitor possa ativar seus conhecimentos prévios, bem como ativar o seu repertório de leitura. Parece faltar, também, a liberdade necessária para que as reações pessoais dos alunos possam sobressair já que, na maioria das vezes, a leitura escolar tem um caráter objetivo e mensurável.

Outro fator que merece atenção é a ausência do espaço necessário para a intervenção subjetiva do leitor, até porque é o professor quem direciona a interpretação do que é lido e o seu objetivo, ao que tudo indica, é o ensino da literatura, não a formação de um leitor literário propriamente dito. Para concluir, além de tudo o que foi apontado, falta ainda o que Gervais define como o “isolamento do mundo”, condição importante para que a leitura literária de fato aconteça, uma vez que, diferente de outras leituras, o contato com a literatura exige silêncio e solidão, pois a subjetividade do leitor é, sem dúvida, ativada por “uma experiência singular” e, para isso, é preciso, se “retirar do mundo”, isolar-se (GERVAIS, 2013, p. 41). Como nos alerta Neitzel *et al.* “a formação de leitores dá-se, também, no silêncio, momento em que a interação leitor/obra propõe uma entrega ao texto, e uma crise na intimidade do sujeito leitor instaura-se e revela-se pelo desejo ao texto” (NEITZEL *et al.*, 2015, p.182).

Esse isolar-se, no entanto, não pode ser visto como uma forma de afastar o leitor do mundo que o cerca, ao contrário, o isolamento é necessário para que o leitor entre em contato com o que lhe é mais pessoal e íntimo, mas esse caminho, certamente, o levará a enxergar o mundo e toda a sua complexidade. Como defende Petit “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente”, pois “ao experimentar, em um texto, tanto a sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma” e, nesse ato, “o mais íntimo pode alcançar o mais universal” (PETIT, 2008, p. 43). E é a partir das reflexões de Petit (2008) que recorro a Compagnon (2012) quando, no livro *Literatura para quê?*, este autor afirma que “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca a minha compaixão; quando eu leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”, de maneira que o crítico complementa:

“em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção ao outro” (COMPAGNON, 2012, p. 62-63).

Diante do exposto, torna-se importante, ainda, trazer à discussão a opinião de Petit quando esta afirma que a falta de espaço para a ação do leitor na escola é o maior entrave para que a literatura resulte em uma experiência significativa. Segundo a autora, o problema da literatura na escola é que quando ela é trazida à cena, ela vem com toda uma carga de cobranças. Ademais, “os poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de ‘jogo’, deixando ao leitor a mínima liberdade” (PETIT, 2008, p. 26 e 27).

As palavras de Petit e de Compagnon me fazem lembrar de um questionamento bastante pertinente de Annie Rouxel quando esta discute a leitura literária na escola. No texto intitulado *O Advento dos Leitores Reais*, a autora enfatiza a necessidade de se repensar a leitura literária em sala de aula e, em suas análises e reflexões, indaga se é pertinente “privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal?” (ROUXEL, 2013, p. 195). Com a indagação de Rouxel abro espaço para a discussão que pretendo desenvolver no próximo capítulo e que se ocupa da leitura literária na escola.



## 2 A LITERATURA NA ESCOLA

[...] querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos”.

(BRASIL, 2006, p. 51)

A discussão e as reflexões que aqui pretendo apresentar se voltam para o papel da literatura na escola. Para tanto, entendo ser importante uma reflexão sobre o leitor e a leitura literária em sala de aula. Torna-se necessário, também, traçar um percurso histórico do Ensino Médio no contexto da educação brasileira, além de trazer para a discussão uma análise dos documentos oficiais que tematizam esse ensino e que nos ajudam a compreender a realidade com a qual nos deparamos quando a literatura adentra o universo escolar como conteúdo curricular. É relevante, ainda, considerar a atuação do professor, principal agente de mediação entre a literatura e o aluno leitor.

### **2.1 A leitura literária na escola: entre o sensível e o inteligível. Será?**

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguísta, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos.

(Tzvetan Todorov, 2012, p. 89)

No Brasil, não é de hoje que se atribui única e exclusivamente ao professor de português a responsabilidade sobre o ensino da língua e

toda a “obrigatoriedade” da leitura. Nas escolas de Educação Básica, as expectativas que se têm sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa são enormes, sobretudo no Ensino Fundamental II, uma vez que a partir desse nível de ensino cabe ao profissional das Letras muito mais que melhorar a fluência do aluno em leitura. Exigir que os alunos leiam, indicar as leituras obrigatórias, cobrar a fluência na leitura de todos os tipos ou gêneros textuais, incentivar o aluno e torná-lo um amante da literatura, são algumas das atribuições do professor de Língua Portuguesa. Aliás, nos próprios documentos norteadores da Educação Básica já se encontra gestada essa expectativa, como se pode ver nos PCN+ onde se lê que

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Formar o leitor para a escola, para a sociedade e para o mundo, é obrigação do professor de português. E se é assim, nem se discute de quem é a responsabilidade pela formação de um leitor de literatura. Todavia, ao tomar como tema de análise a aula de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Médio, me questiono se no curto espaço de uma ou duas aulas diárias, e de três ou quatro encontros semanais, é possível seduzir os jovens alunos ou envolvê-los em uma leitura de tamanha envergadura, como a leitura literária, por exemplo. Diante disso, me pergunto: que metodologias ou estratégias o professor pode usar para que o contato dos alunos com a leitura da literatura, de fato, se realize como uma atividade significativa? Talvez uma resposta possível possa ser encontrada na apresentação de uma passagem retirada do livro de Pennac (1993), intitulado *Como um Romance*. Na citada obra, encontramos a personagem Perros, um professor de literatura, que

parece conseguir sensibilizar seus alunos com uma leitura, no mínimo, instigante. Vamos a ele.

Perros é descrito como um homem meio desleixado que entrava em sala e instantaneamente criava um ambiente que envolvia seus alunos. De sua sacola tirava vários livros e escolhia um deles para compartilhar com seus atentos observadores. Lia como se estivesse oferecendo o livro a eles. Era uma leitura sem cobranças que, como enfatiza a estudante que narra a história, “não nos pedia nada em troca. Quando a atenção de um ou de uma entre nós esmorecia, parava de ler um segundo, olhava o sonhador e assobiava. Não era uma repreensão, era um alegre apelo à consciência. Ele não nos perdia nunca de vista” (PENNAC, 1993, p. 87). Com uma atuação cheia de emoção, Perros personificava-se. “Ele era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem” (PENNAC, 1993, p. 87). E assim, o professor arrebatava seus alunos e os transformava em leitores, como descreve a estudante:

Com ele [...] Nós tínhamos vontade de ler e pronto, era tudo. [...] E quanto mais líamos, mais, em verdade nos sentíamos ignorantes, sós sobre as praias de nossa ignorância, e face ao mar. Com ele, no entanto, não tínhamos medo de nos molharmos. Mergulhávamos nos livros, sem perder tempo em braçadas friorentas (PENNAC, 1993, p. 87 a 89).

Perros oferece não só uma leitura emotiva e sedutora, como também um cardápio rico e variado, com sugestões do que há de melhor no menu da literatura clássica universal.

Ele nos dava uma hora de curso por semana. Essa hora se parecia com a sua mochila: uma mudança. Quando nos deixou no fim do ano, fiz as contas: Shakespeare, Proust, Kafka, Vialatte, Strindberg, Kierkegaard, Molière, Beckett [...] Em dez anos, eu havia conhecido um décimo! Perros ressuscitava autores. Levanta e caminha: de Apollinaire a Zola, de Brecht a Wilde, eles apareciam todos na nossa sala, bem vivos, como se tivessem saído de Chez Michou, o café em frente (PENNAC, 1993, p. 87 a 89).

Na narração da estudante apresentada por Pennac encontramos talvez a mais esclarecedora definição do que seja sensibilizar para a leitura literária. O professor Perros “embriaga” seus ouvintes com a literatura. Com uma leitura envolvente, evidencia as potencialidades da linguagem literária levando os alunos a produzirem sentido sobre o texto lido, como podemos ler na seguinte afirmação: “nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz, quando ele *antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão*” (PENNAC, 1993, p. 87 [grifos meus]).

O que Perros provoca nos alunos é a possibilidade de sensibilizá-los para a apreciação estética do texto, tornando a leitura significativa, na medida em que abre caminho para que se perceba a multiplicidade de sentidos do texto lido. É o que Cosson (2009) define como sendo o papel do professor, uma vez que cabe a ele “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29).

Mas como a leitura dos textos literários feita por Perros envolve tanto os alunos? Para compreender o que ali acontece, podemos trazer à baila a explicação que Antonio Candido nos dá sobre a função da literatura e como ela atua sobre nós. No texto, *O direito à literatura*, publicado em 1988, o autor afirma que o mais comum é pensarmos que a leitura literária atua em nós porque transmite conhecimento que resulta em aprendizado. Mas não é somente assim. Segundo esse autor, o efeito que a literatura nos provoca resulta da ação simultânea de três aspectos: (i) da maneira pela qual a mensagem é construída; (ii) da manifestação de emoções e da visão de mundo de indivíduos e grupos; (iii) e, por ser uma forma de conhecimento. O primeiro aspecto, no entanto, é o mais importante, porque é o que decide se uma produção é literária ou não. Daí a importância da literatura, porque ela nos fornece, “como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito linguagem” (COSSON, 2009, p. 29-30).

As palavras de Cosson nos permitem uma nova referência ao crítico brasileiro quando este enfatiza que, quando escrevem, os autores “nos propõem um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada” o que, conseqüentemente, nos torna “mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos”. Isso acontece porque a “produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo



articulado” (CANDIDO, 2004, p. 178). Na literatura, o conteúdo só atua por causa da forma, e esta “traz, em si, virtualmente, uma capacidade de humanização devido à coerência mental que pressupõe e sugere” (CANDIDO, 2004, p. 178).

Por certo, o exemplo apresentado é uma boa referência. No entanto, quando pensamos na realidade das salas de aula no nosso país, na atualidade, a descrição pode ser vista pelos professores como uma cena, de certa forma, idealizada ou distante do cotidiano das nossas escolas, onde parece não haver espaço, nem tempo para esse tipo de leitura e, muito menos, para referências à literatura universal como as que Perros apresenta. A esperada reação dos professores pode ser compreendida sobretudo se pensarmos que no Ensino Médio, no Brasil, três realidades estão mais presentes. Um primeiro exemplo são aquelas salas de aula com grande número de alunos que têm como objetivo principal o acesso ao ensino superior. Dessa forma, a preocupação recai sobre o conteúdo que lhes será exigido na prova do vestibular, cabendo ao professor a tarefa de cumprir o que define o currículo, ser objetivo e investir em uma avaliação que possa dar aos alunos a dimensão das exigências que aquela prova, que tem por fim selecionar os melhores para o ingresso à universidade, solicita. Por outro lado, há as salas de aula nas quais os alunos visam à formação técnica e ao acesso ao mercado de trabalho. Nesse caso, ao que tudo indica, disciplinas voltadas para as humanidades são consideradas supérfluas, pois pouco contribuem para a formação prática de um profissional. Por fim, há os cursos de formação rápida, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja iniciativa tem por objetivo possibilitar, aos jovens trabalhadores, ou aos que não tiveram a oportunidade no tempo certo, o acesso à formação na Educação Básica. Infelizmente, em muitas escolas, os alunos desistem da formação regular e ingressam nos cursos da EJA,<sup>21</sup> vislumbrando apenas a conclusão do último ciclo de ensino, mesmo que isso resulte em uma formação mais aligeirada.

Como se pode ver, aos que desejam seguir o ensino superior, a memorização das características das obras, das escolas literárias e a

---

<sup>21</sup> No Censo Escolar de 2016 há uma referência ao aumento do número de alunos nos cursos da EJA. No referido documento podemos ler que “A baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular”. (BRASIL, 2017, p. 22)

leitura dos livros exigidos para o vestibular parece ser suficiente. Para os que concluirão a vida escolar na Educação Básica, o conhecimento proporcionado pela leitura literária não se torna necessário, nem para o seu ingresso no mercado de trabalho, nem para a sua vida social. Para os alunos da EJA, por sua vez, a carga-horária diária é bastante sobrecarregada, pois a maioria desses alunos são trabalhadores, sobrando pouco tempo para uma leitura literária como a estamos definindo até o momento. Diante de tal realidade, “fica difícil justificar a exigência de leituras que, via de regra, parecem ter muito pouca relação com as tais exigências da vida cotidiana. Logo, a presença da literatura no Ensino Médio tende a responder a desígnios estranhos à vida dos seus maiores interessados, que são os alunos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 67).

Ainda que o contexto seja pouco favorável, muitos professores têm buscado alternativas que possibilitem pelo menos um contato, ainda que superficial e pouco significativo, com a literatura. Em geral, usam textos curtos, com uma linguagem mais acessível, fazem uso de fragmentos de obras, disponíveis nos livros didáticos, ou, ainda, recorrem aos resumos e adaptações. Infelizmente, tais atitudes vêm a contribuir para ceifar de muitos alunos, talvez, a única possibilidade que eles teriam de ter contato com uma leitura mais significativa da literatura, pois

À escola, em geral, e ao Ensino Médio, em particular, cabe exercer esse papel que deve ser encarado não como imposição curricular, mas como disposição de uma chance única, cujo acesso as exigências da vida cotidiana tendem a vedar. A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79).

É preciso lembrar, porém, que a literatura no Brasil, sobretudo no Ensino Médio, há muito figura como conteúdo escolar, devendo ser estudada, ficando encoberta, por leituras superficiais e exercícios do livro didático, o seu potencial enquanto expressão artística de indiscutível valor estético e social. Ao que tudo indica, no último ciclo da Educação Básica, *locus* da minha pesquisa, o aluno leitor vai se despidendo da possibilidade de uma leitura mais sensível e cada vez mais vai se afastando das experiências afetivas que acontecem no Ensino

Fundamental, mesmo porque, como conteúdo escolar, ensinar a literatura passa a ser o principal. Leahy-Dios (2004), em um estudo comparativo entre a leitura literária nas salas de aula do Brasil e da Inglaterra, observou que

A escola medeia o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação* (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII. [grifos da autora]).

Como reverter, então, essa realidade? Como tornar mais significativo o contato com a literatura em um contexto tão desafiador como se apresenta a sala de aula quando está em pauta a leitura literária? Uma interessante alternativa é considerar a complexidade do fenômeno literário, uma vez que, “ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXII), aliando, dessa forma, o sensível e o inteligível e conciliando arte e conhecimento. Talvez, um passo importante seja não cairmos numa visão dicotômica que vê a literatura só como uma coisa, ou só como outra. Nesse sentido, é preciso estar atento ao fato de que “a visão que se tem de literatura deve ultrapassar a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa”. Mas, por outro lado, é importante, em sala de aula, não desconsiderar que “seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 8). A afirmação de Leahy-Dios, nos leva a outra referência. Duarte Jr., na tese *O Sentido dos sentidos*, defendida em 2000, afirma que “a arte é uma realização humana que se situa entre a experiência imediata do mundo e os conceitos abstratos e generalizantes das várias modalidades do conhecimento” (DUARTE, JR. 2000, p. 146).

Nesse sentido, concordo com autores, pois entendo que a leitura literária na escola precisa ser mais que mera distração e ir além dos conteúdos mensuráveis, até porque, como espaço político historicamente constituído, a escola não pode se despir da sua função social de

formadora de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, papel ao qual, em grande medida, pode se chegar pela formação literária. Como define Leahy-Dios, “estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais”. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX). Pensando dessa forma, entendo que em sala de aula a leitura do texto literário deve proporcionar a sensibilização, mas não apenas isso, é preciso, também, provocar a apreciação estética, bem com o posicionamento crítico do leitor.

Diante das afirmações acima, torna-se desafiante observar e analisar o contexto escolar no Ensino Médio, questionando-se: quando o estudo da literatura passa a ser compulsório, tornando-se conteúdo curricular e acentuando-se o conflito, literatura é para ser lida, apreciada e fruída, ou é para ser estudada? A resposta a essa questão, no entanto, exige um olhar atento para vários fatores que compõem uma sala de aula e toda a sua complexidade. É preciso considerar o que está presente no dia a dia, como os sujeitos que ali estão, alunos e professores, bem como as atividades desenvolvidas durante as aulas, o calendário escolar e o horário das aulas, o material didático usado e, ainda, a estrutura que sustenta e organiza esse mesmo espaço, como os ambientes usados por alunos e professores e pelos quais eles circulam. Não se pode deixar de fora, também, a análise dos documentos que balizam a prática pedagógica da disciplina e do professor, sejam os documentos de autoria do corpo pedagógico da escola, como os Projetos Políticos Pedagógicos, ou aqueles publicados pelos governos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou as Diretrizes Curriculares, sejam estas federais ou estaduais.

Todos esses contextos que constituem uma instituição de ensino são temas de pesquisas e estudos variados que trazem importantes contribuições para que a literatura e o seu ensino, bem como a leitura literária, sejam mais significativos na escola. Tais referências têm procurado compreender melhor o cenário escolar brasileiro quando está em pauta o ensino da literatura e conhecê-las é fundamental para qualquer estudo que tenha o ensino da literatura como tema. Antes, porém, compreender a história do Ensino Médio no nosso país torna-se necessário, pois esse percurso formador vai resultar de uma série de acontecimentos, estudos e reformulações pelos quais tem passado a Educação Básica, no Brasil, cuja história, ainda recente, é marcada por

acontecimentos políticos, econômicos e sociais, ainda hoje presentes no nosso país e que, em grande medida, definem o Ensino Médio que temos hoje.

## **2.2 Ensino Médio no Brasil: entre percursos e metas**

Qualquer estudo sobre a educação no Brasil precisa considerar alguns fatos que caracterizam a nossa história. Somos um país gigante, tanto territorialmente quanto populacionalmente. A educação em nosso país surge como necessária aos filhos da elite e amargamos vinte anos de Ditadura Militar (1964 a 1984). As questões pontuadas são decisivas para a constituição do que temos hoje como educação, e o Ensino Médio não deixou de ser atingido por esses fatores, uma vez que está transpassado por decisões tomadas no âmbito econômico, político e social.

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam (BRASIL, 2000, p. 54).

Pesa ainda, sobre esse nível de ensino, ter surgido no início do século XX quase que exclusivamente para os filhos da elite, como proposta de acesso a uma educação mais ampla e, por extensão, ao ensino superior (MOEHLECKE, 2012). Diante de tal realidade, não se pode deixar de considerar o fato de que o Ensino Médio como etapa fundamental da vida escolar era uma necessidade de poucos, uma vez que o Ensino Fundamental, no mesmo período, também se caracterizava por uma educação frágil e precocemente abandonado pelos jovens antes da conclusão dessa formação.

Apenas na metade do século XX, o Ensino Médio ganha relevância como formação necessária a uma parcela maior da população, o que acontece mais especificamente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, quando este passa a ser dividido em ginásial e colegial. Para ingressar nesse nível era necessário submeter-se a um exame de admissão, que já marcava a seletividade de uma sociedade dividida em extratos bem definidos. Mesmo com tal configuração, a partir desse período houve a preocupação com a ampliação da oferta de vagas para uma grande parte da população que até esse momento ficava distante da educação formal, ou seja, os filhos das classes menos favorecidas. A esses, no entanto, destinou-se uma proposta de formação específica para o trabalho que marca historicamente a divisão do Ensino Médio como uma etapa propedêutica, que possibilita o acesso à educação superior, e como educação técnica “com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir” (MOEHLECKE, 2012, p. 40). Quase vinte anos depois, em 1961, houve a equivalência dos dois modelos possibilitando aos alunos do profissionalizante o acesso ao ensino superior. A partir de 1971, com a lei n. 5.692/71, há uma nova alteração nesse cenário, a educação com viés profissionalizante passa a ser compulsória e o Ensino Secundário é denominado Segundo Grau.

Em meados da década de 1980, os ventos da democratização começam a soprar em terras brasileiras e ao final dessa década, mais especificamente em 1988, o país ganha uma nova Constituição Federal. No que tange à educação, tem início nesse período a ampliação da oferta de vagas, com a obrigatoriedade e gratuidade para a todos os cidadãos em idade escolar. Importante evidenciar que a Constituição não tem como objetivo apenas a ampliação da oferta, mas define o Ensino Médio como uma etapa fundamental para a formação do cidadão, além de garantir a qualidade desse ensino e o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, np).

A partir de 1990, diversas leis, programas e projetos governamentais têm o Ensino Médio como tema. Nestes documentos, além da regulamentação dos cursos profissionalizantes, entram na pauta a preocupação com a formação e valorização do professor e a inclusão desse nível escolar como etapa final da Educação Básica, como preconiza a LDB Lei nº 9.394/96, a partir da qual “o Ensino Médio

passou a ser configurado com uma identidade própria” (BRASIL, 2013, p. 146), “associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper com a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Além disso, ficam definidos objetivos mais claros para a oferta, tais como “a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

O início do século XXI torna-se um marco para a educação no Brasil, com inúmeras ações que visam, mais uma vez, ampliar a oferta de vagas e, incluindo, outras preocupações, como melhorar o desempenho dos alunos nos exames nacionais de avaliação, diminuir o número de evasão e repetência, ofertar uma infraestrutura mais igualitária para as escolas de todas as regiões do país, diminuindo a diferença entre as escolas do Norte e Nordeste, marcadas pela precariedade de espaços adequados e de tecnologia, e as de outras regiões, como as do Sul e Sudeste, ainda que estas também sofram com ambientes de ensino pouco adequados. Com a implantação da obrigatoriedade de estudo para cidadãos de 4 a 17 anos, em 2009, definida pela emenda constitucional n.59/2009, o Ensino Médio se constitui, de fato, como parte final da Educação Básica. No mesmo ano, a implantação do Ensino Médio Inovador<sup>22</sup> (EMI) se apresenta como uma política que rompe com a dualidade da função profissionalizante ou propedêutica, incorporando ambas numa identidade integrada (MOEHLECKE, 2012).

Como podemos ver, há a mobilização de vários setores governamentais para qualificar a oferta do Ensino Médio no Brasil, o que resulta em significativas alterações. Passamos de uma educação vista como um período de transição entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior para uma etapa constitutiva da formação básica que, obrigatoriamente, deve ser cursada por todos os brasileiros. Merecem

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que a oferta do EMI, ao que tudo indica, pode somar para um ensino mais significativo da literatura, uma vez que são objetivos dessa proposta a “centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores” e, mais, “Fomento das atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural dos alunos” (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

destaques as ações e os documentos do Governo Federal voltados para a regulamentação e consequente melhoria do ensino. Destacam-se, ainda, os investimentos que se dão na esfera das políticas públicas com o lançamento de projetos, fomento a programas de capacitação docente, bem como o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como processo de avaliação e acesso ao Ensino Superior.

As ações, os programas e os investimentos feitos no último nível da Educação Básica evidenciam a convergência de ideias e objetivos no âmbito nacional. Por outro lado, apesar de em vários aspectos observarmos uma evolução, fica evidente que há muito a se fazer para que possamos atingir os níveis e os índices que outros países apresentam e que resultam em uma educação de qualidade. Muitos dados nos mostram, por exemplo, que ainda temos um grande número de alunos que chegam tardiamente à etapa final do Ensino Fundamental, não concluindo a formação básica na idade recomendada. Outro dado que merece atenção diz respeito à distorção idade série no final da Educação Básica. Como aponta o Censo Escolar de 2016, “apesar da melhoria das taxas de aprovação do ensino médio, observa-se uma elevação da distorção idade série, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016”. (BRASIL, 2016, p. 21). Essa realidade assinala que, apesar de ter um papel de destaque nas discussões que versam sobre a educação brasileira, esse nível de ensino ainda é passível de atenção, “pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 145). Diante de uma realidade que ainda se mostra preocupante, uma vez que é responsável pela formação de uma parcela significativa de cidadãos brasileiros, que em breve será a força produtiva e intelectual desse país, o Governo Federal tem elaborado uma série de documentos que se apresentam como parâmetros e diretrizes para orientar e regulamentar o ensino, visando dar à última etapa da Educação Básica uma identidade que resulte em

[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule



trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2013, p. 170).

Dentre esses documentos, destaco os PCNEM/1999, PCN+/2002 e nas OCNEM/2006, sobre os quais vou me debruçar visando observar e analisar as referências ao ensino da Língua Portuguesa e, por extensão, ao ensino da literatura, interesse primeiro do meu estudo. Entendo que compreender o lugar que a literatura ocupa nesses documentos pode nos dar a dimensão do quanto a escola considera esse ensino necessário para a formação de um cidadão mais crítico, reflexivo e humanizado, intenções que devem estar no bojo de todas as discussões que objetivam garantir uma educação de qualidade no nosso país.

### **2.3 A leitura literária na escola, entre parâmetros, diretrizes e orientações<sup>23</sup>**

A chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais marca um momento importante da história da educação no Brasil, quando está em pauta a necessidade de se qualificar a Educação Básica. Para fomentar o diálogo em todas as instâncias pedagógicas no país, os PCN surgem como

[...] referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente,

---

<sup>23</sup> Em 2014 a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina publicou a nova *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica*, documento norteador, como os demais apresentados nesse capítulo. Decidimos não fazer uma abordagem do documento por ser uma publicação recente, o que não nos permite vislumbrar a recepção que teve pelos professores. Ademais, consideramos que a proposta dá pouca atenção ao ensino da literatura, ainda que já apresente reflexões importantes como a que defende que as vivências com a literatura no Ensino Médio precisam “transcender a vinculação biunívoca como o vestibular: ler e analisar apenas obras que as universidades de prestígio indicam como ‘conteúdo de prova’”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 122)

no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p.13).

Publicado no ano de 1997, a primeira versão dos parâmetros apresenta orientações e discussões sobre o Ensino Fundamental do, ainda naquele período, 1º ao 4º ano. Dois anos depois, em 1999, o governo brasileiro apresenta a versão dos parâmetros para as séries finais da Educação Básica, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Assim como ocorre com a versão das séries iniciais, o documento resulta de encontros e discussões de professores universitários e da Educação Básica, representantes de conselhos estaduais, técnicos e secretários da educação, além do estudo de documentos diversos, que servem de suporte para o ensino nos estados e municípios de todas as regiões do Brasil e, ainda, pesquisas que referendam o ensino em outros países.

O surgimento dos parâmetros reflete uma situação que se torna mais presente no final do século XX e início do século XXI, no Brasil, que até então priorizava o Ensino Fundamental. A preocupação com a etapa final da Educação Básica é tema de diversos documentos, como diretrizes curriculares, parâmetros, leis e propostas avaliativas. Dentre esses documentos, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB nº15/98) que, como define Marcuschi (2006):

[...] além de reafirmarem o EM como etapa imprescindível de escolarização, passam a defender a necessidade de garantir a todos os jovens matriculados nesse nível de ensino uma formação básica comum, capaz de integrar, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas. Tais finalidades podem ser assim resumidas: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento do educando como pessoa

humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (MARCUSCHI, 2006, p. 58).

Nos ocupando da leitura dos PCNEM, saltam aos olhos a forma como o ensino da literatura é abordado. Do mesmo modo como na escola, no livro didático e nos currículos do Ensino Médio, a literatura é parte do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, sendo o seu ensino definido, sem qualquer eufemismo, como “conteúdo tradicional”. É o que pode ser visto na citação que segue:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (BRASIL, 2000, p.23).

Ao deixar de apresentar diretrizes específicas para o ensino da literatura, os PCNEM perpetuam uma postura histórica, há muito presente nas aulas de Língua Portuguesa, onde se privilegia o estudo sobre fatos literários ou conteúdos que gravitam em torno do texto de ficção, em detrimento do principal: a experiência da leitura desse texto, propriamente dita. Como documento que tem por princípio servir de referência para os professores, os parâmetros reafirmam uma prática reducionista, uma vez que a literatura é “encarada em sua função de referencial linguístico” (OLIVEIRA, 2008, p. 47), “integra[ndo]-se à área de leitura” (BRASIL, 2000, p. 18), além de ser apresentada numa perspectiva instrumental e, conseqüentemente, redutora, sobretudo quando defende que, dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina está o foco de “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 24). Podemos deduzir dessa afirmação que a proposta do documento valoriza um ensino pautado em uma historiografia. Ainda que a historiografia contribua, de certa forma, para a formação do leitor literário, ela não deve ser privilegiada ou ocupar todo o tempo da aula de literatura a ponto de não deixar qualquer espaço para o contato do

leitor com a obra, pois, dessa forma, se priva os alunos da possibilidade da experiência estética, de uma leitura de fruição, impedindo-os de desenvolverem as competências necessárias para a formação do leitor interagente.

Da forma como se apresentam os PCNEM, o objetivo ao qual o documento visa, parece não ter logrado êxito. Nas páginas iniciais, encontramos que a proposta foi articulada com o propósito de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” e, ainda, “contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2000, p. 4). Porém, apesar de todo um esforço do Ministério da Educação, no sentido de divulgar os PCNEM e de uma ampla distribuição do documento em todo o país, visando atingir aos professores, parece que esta intenção não se concretizou. Segundo Oliveira, “Percebendo que os PCNEM não havia sido assimilado pelo professores, o governo promoveu a publicação dos PCN+ (MEC, 2002), com a intenção de explicar, desenvolver e traduzir as orientações dos PCNEM.” (2008, p. 47)

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os parâmetros provocaram a manifestação de estudiosos e especialistas sobre o que estes consideraram uma lacuna imperdoável, a ausência de referências mais pontuais sobre o ensino da literatura de forma que pudesse contribuir para uma mudança significativa em sala de aula. Segundo Oliveira (2008), importantes críticas, vindas principalmente da academia, destacam a preocupação com um discurso que não contribui para uma mudança efetiva no frágil ensino da literatura na escola brasileira. Dentre as críticas citadas, destacamos a de autoria de Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe (2004). Depois de uma interessante análise, na qual evidenciam a forma superficial, e quem sabe equivocada, como o ensino da literatura é apresentado nos PCNEM, as autoras apontam o que denominam de “uma atitude duplamente problemática” desse ensino, “ou dele se mantém os padrões tradicionais, ou descaracteriza-se completamente, perdendo-se no meio de outras práticas pedagógicas” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72). Tal constatação leva os autores a se questionarem: “em nome de quê? Baseados numa ideia dita sócio-interativa da língua e numa atitude complacente de seu ensino, o modo como está implícito o lugar da literatura no documento autoriza o seu deslocamento a um plano significativo nas preocupações pedagógicas do Ensino Médio”

(FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72). Diante do que concluem da análise dos PCNEM sobre o ensino da literatura, defendem que esse “está inteiramente fora de sintonia em relação àquilo que tanto as expectativas sociais e escolares (ENEM), quanto as universitárias vêm formulando” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 74).

Dois anos após a publicação dos PCNEM, o Ministério da Educação lança os PCN+, cuja finalidade é ampliar as discussões do documento anterior. Já nas páginas iniciais, a proposta se posiciona como ferramenta necessária para auxiliar professores, gestores e demais educadores para que estes possam implementar em suas práticas cotidianas as reformulações propostas por leis e decretos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de 1996), por exemplo. Essa nova proposta, no entanto, mais que indicar caminhos e sugestões de trabalho, deixa claro que tem como intenção apresentar sugestões, e não receitas didáticas. Ao nos depararmos com a leitura do documento, torna-se claro que este é uma versão que se quer complementar, uma vez que pouco contribui para alguma mudança de paradigma em sala de aula. Ainda que faça uma introdução, na qual destaca as alterações significativas para a melhoria da oferta do Ensino Médio no Brasil, que passa a se preocupar, sobretudo a partir da LDB/96, com uma formação “para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 41), percebemos, ao ler o texto, uma preocupação maior em descrever um percurso histórico e documental daquele nível de ensino, que promover um debate sobre as fragilidades ali encontradas, sobretudo se considerarmos as abordagens referentes ao ensino da literatura. Mais uma vez, a literatura ou aparece como “produto cultural”, ou como conteúdo escolar. Quando está vinculada à cultura, a leitura da literatura é caracterizada como uma atividade de desfrute, com “caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como adereço que distrai” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72). Ao ser considerada conteúdo, o contato dos alunos com a literatura parece não solicitar a análise, a reflexão ou o posicionamento crítico. É o que pode ser inferido quando lemos a referência às competências e habilidades da disciplina de Língua Portuguesa, parte do documento, no qual está expresso que

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) 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, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 65).

Como podemos inferir, no texto encontramos referência a um estudo historiográfico. Nos chama a atenção, ainda nos dois documentos, que se intitulam como parâmetros e que, portanto, têm por objetivo servir de referência para os professores em suas práticas cotidianas, a ausência de uma discussão mais atual que inclua, por exemplo, a formação justamente do leitor interagente. Tal posicionamento nos distancia das discussões que tem ganhado relevância em outros países como Portugal e Espanha, quando se discute a Educação Literária, com destaque para as publicações de Fernando Azevedo e Ângela Balça (2016) e Blanca-Ana Roig Rechou (2013), cujas discussões já perpassam os documentos oficiais que subsidiam a leitura na escola naqueles países.

A referência a essa preocupação com a formação de um leitor literário, no entanto, aparece no Brasil com a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) que, diferente dos dois documentos anteriores, dá à literatura a devida importância que esta deve ter no currículo do Ensino Médio e, por extensão, no contexto escolar, até porque, como nos lembram Frederico e Osakabe, “ela [a literatura] pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo”. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 49).

Publicada em 2006, as Orientações Curriculares trazem uma discussão até então ausente das políticas públicas do nosso país, a necessidade de se ter na escola uma leitura literária propriamente dita que resulte na formação do leitor. Parece que há aqui, pela primeira vez, uma preocupação real com um ensino da literatura que ultrapasse o mero utilitarismo e não se limite às questões postas até o momento, pois

agora a literatura passa a ser vista “como arte que se constrói com palavras” e, por extensão,

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de se atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos, como o meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural, como meio de transcender o simples dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito (BRASIL, 2006, p. 52-53).

O excerto acima nos mostra uma aproximação com um movimento que se preocupa com a educação estética, com um saber sensível (DUARTE JR., 2000) e, porque não, que potencializa aquela parcela de humanidade que há em cada um de nós, como defende Antonio Candido (2004). Ou seja, um conhecimento mais complexo, o qual a leitura literária pode proporcionar, inclusive na escola, resultando em um letramento literário, para usar um conceito presente nas próprias Orientações Curriculares, levando o aluno leitor a “se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”, o que vai permitir a ele “experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética” (BRASIL, 2002, p. 55).

Além de apresentar uma rica e importante discussão sobre o que faz da leitura de um texto literário uma leitura literária propriamente dita, nas OCNEM encontramos um esclarecimento bastante importante sobre a fruição estética do texto literário no contexto escolar. Assim, indo além do senso comum, para o qual fruição é entendida como prazer, deleite e diversão, as Orientações Curriculares Nacionais esclarecem que

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais

profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p. 59-60).

Consideramos particularmente importante essa referência, pois, como apresentamos, no primeiro capítulo dessa tese, entendemos que a leitura literária não pode se realizar sem essa entrega do leitor. Importante destacar ainda que, indo além da formação do aluno leitor, encontramos pela primeira vez um documento que amplia o olhar para o leitor na escola, a partir do momento em que se preocupa com uma figura de leitor essencial no espaço escolar, ou seja, o professor. Visto em uma “dupla perspectiva”, como mediador e como leitor, as Orientações Curriculares alertam “para a necessidade de formação literária dos professores de Português” que deve ser, “além de mediador de leitura, [...] leitor especializado” detentor de um “conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária” (BRASIL, 2006, p. 75). Consideramos que o citado conhecimento deva ser alcançado no contato direto da prática em sala de aula da Educação Básica, mas ele precisa ser embasado em pesquisas desenvolvidas na academia a quem a escola deve estar diretamente integrada, pois a universidade “jamais pode esquecer seu compromisso com a educação básica” (BRASIL, 2006, p. 75).

Nesse sentido, torna-se pertinente verificarmos que lugar questões como a fruição literária, a formação do professor leitor, a leitura literária na escola, dentre outros temas convergentes, ocupa no espaço da academia e de como eles têm interessado pesquisadores de todo o país. Para tanto, apresentamos, a seguir, uma breve apresentação de pesquisas e estudos que se ocupam dos temas apontados, além de apresentar algumas pesquisas com temáticas afins que abordam a problemática da leitura literária na escola e seu leitor.

## **2.4 O que dizem as pesquisas**

No Brasil, desde a década de 1970 a temática aqui estudada tem sido tema de interesse de pesquisadores, professores e educadores. Em geral, pesquisas e estudos que se ocupam do ensino da literatura ou da leitura literária na escola têm revelado uma discussão redundante ao



final da qual se conclui que naquele espaço o texto literário, infelizmente, limita-se ao utilitarismo pedagógico e essa leitura em nada se diferencia daquela exigida para os demais textos, como os informativos, os opinativos e os publicitários, por exemplo. Além disso, a literatura é apenas um conteúdo a mais dentre outros apresentados ou sugeridos pelos currículos e seu ensino se faz com foco na historiografia literária, bem como em dados sobre autores e obras.

Para ilustrar a situação descrita, vamos revisitar a história da educação do nosso país, mais especificamente o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando algumas discussões sobre o ensino da literatura na escola surgem e se destacam no bojo da problemática da falta de leitura e de leitores na escola. Importante sublinhar que até aquele período, nosso país vivia a difícil realidade da ditadura militar e, por consequência, havia um certo esvaziamento de muitas discussões, sobretudo daquelas que, de alguma maneira, pudessem macular a imagem de um poder autoritário, expondo o fracasso das suas instâncias educativas.

Dentre os estudos de grande importância, destacamos 4 trabalhos publicados entre 1980 e 1991, e que ainda hoje são referências para as pesquisas na área da educação. Estou me referindo aos títulos *Literatura e Ensino: uma problemática*, de Maria Tereza Fraga Rocco (1981), *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite (1983), *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*, obra de Tânia M. K. Rösing (1988) e *A leitura e o ensino da literatura*, de Regina Zilbermann (1991). Nesses livros, já nos deparamos com a preocupação que ainda hoje se faz presente, qual seja, o papel secundário da literatura na escola e a problemática em torno de um ensino que pouco contribui para a formação de um leitor literário propriamente dito. A leitura das citadas obras, considerando o período em que foram escritas, nos levou a perceber que o ensino da literatura no Brasil parece não acompanhar as importantes alterações que vivenciamos no cenário educacional nacional, sobretudo se considerarmos a mudança significativa no que se refere a questões como a democratização do e o acesso ao ensino, a alfabetização e a educação especial, por exemplo. Se nestas áreas muitas respostas foram encontradas, o que reflete em mudanças no cenário atual, o mesmo parece não ter acontecido com a literatura, haja vista o número de pesquisas que, ainda hoje, pleno século XXI, tematizam as discussões sobre a literatura na escola, questão que também me interessa.

A título de ilustração, e ensejando conhecer o panorama dos trabalhos publicados no nosso país, me ocupei de um levantamento das pesquisas disponíveis no Banco de Tese da Capes e que tenham a literatura na escola como discussão principal. Os objetivos dessa busca foram definidos primeiramente pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre os estudos desenvolvidos na atualidade e que tenham aproximação com o tema da tese que aqui apresento. Mas, tive como interesse, também, verificar se a minha proposta se justifica e assegura certa originalidade a um trabalho acadêmico de tamanha envergadura, como uma tese solicita.

O levantamento no Banco de Teses da Capes necessitou de recortes bem definidos, uma vez que ao fazer um trabalho como esses, na mesma agência de fomento, antes de me candidatar a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE/UFSC), em 2012, já evidenciei um grande número de estudos que apresentam a temática em questão.

A metodologia usada para o levantamento das pesquisas que aqui descreverei teve início com a seleção de descritores que, acredito, mais particularizam o meu trabalho. Dessa forma, *Leitura Literária no Ensino Médio* aparece como o primeiro a ser usado. No entanto, ampliei o campo da pesquisa e incluí outros descritores como *Ensino de Literatura* e *Literatura no Ensino Médio* e, por fim, *Letramento Literário e Educação Estética*, sendo que os dois últimos descritores apresentaram referências que já haviam sido encontradas com os descritores anteriores. Dessa forma, os três primeiros descritores foram os usados para a pesquisa, até porque, com eles já foi possível encontrar um número significativo de referências.

É importante deixar registrado que a própria plataforma da Capes delimitou o período da consulta, qual seja, trabalhos defendidos entre 2010 até novembro de 2014, quando realizei esse levantamento. Estando definidos o período e os descritores, passei a selecionar os títulos e, em seguida, me dediquei à leitura dos resumos dos trabalhos encontrados. Quando o resumo indicava referências epistemológicas que tinham aproximação com as de meu interesse, como autores da Teoria da Literatura e da Estética da Recepção, ampliava a leitura para a introdução das teses e/ou dissertações. Em alguns casos, me dediquei a ler o trabalho na íntegra.

Com o intuito de deixar mais didaticamente organizado, os trabalhos serão apresentados com o título, o nome dos autores, a

instituição ao qual estão vinculados e o ano de publicação. Primeiramente, faço referências às dissertações e, logo depois, às teses, sendo que ao lado do título estarão indicadas com a letra M os trabalhos de mestrados e D, os de doutorados. Ao final de cada bloco de trabalhos com os referidos descritores, teço as minhas considerações. Os primeiros descritores utilizados, *Leitura Literária no Ensino Médio*, revelaram 27 registros, sendo 22 referentes à área de Letras e 5 da Educação. Destes, selecionei 10 dissertações e 3 teses, pois evidenciei que alguns trabalhos se aproximavam mais de outros descritores.

A primeira dissertação a merecer a minha atenção intitula-se *Leitura para que te quero: a literatura e o Ensino Médio* (M), de Bianca Cristina Buse, Universidade Federal de Santa Catarina - Letras (2012). A pesquisa teve por propósito evidenciar que a literatura, em salas de aula do Ensino Médio, pode ser vista como uma prática social. A preocupação com a formação de um leitor literário e, por extensão, um leitor crítico, que se constitua como um cidadão mais atuante e participativo, também faz parte desse estudo. Tendo como recorte alunos do primeiro ano do Ensino Médio e sendo definido como de caráter bibliográfico, o estudo se justifica por ter a autora partido do princípio que muitos alunos ingressam nesse nível de ensino sem serem leitores de literatura e é essa a linha de discussão que Bianca Buse (2012) segue para, em seguida, fazer uma reflexão sobre a metodologia do ensino da literatura no contexto escolar e contribuir com uma proposta didática que parte da literatura contemporânea vindo, nessa perspectiva, uma grande possibilidade de atrair o interesse do jovem para a leitura.

Com foco no leitor, a dissertação intitulada *A internet como suporte da leitura literária: a leitura da poesia no blog* (M), assinada por Gilsa Elaine de Lima Ribeiro, da Universidade Federal da Paraíba – Letras (2011), procura perceber como ocorre a leitura de poesias em *blogs* tendo como foco o comportamento do leitor. Com a pesquisa, o que a autora pretende mostrar é que circular no ciberespaço agrega mais leitores e aquele se torna um instrumento motivador para a leitura literária. O vínculo com o Ensino Médio se dá pela construção de outros *blogs* com alunos desse nível de ensino. Como não foi possível a leitura da dissertação na íntegra, porque ela não está disponível, não pude evidenciar como se deu a seleção do *corpus* da pesquisa, nem quais os referenciais teóricos que a fundamentam.

A convivência com um cotidiano escolar em que a leitura literária era rejeitada pelos alunos e feita de maneira mecanizada, levou ao desenvolvimento do trabalho intitulado *Narrativas de Leitura: um estudo no cotidiano escolar* (M), de Adriana Aparecida Borin, Universidade de Sorocaba – Educação, 2011. Assim como o trabalho de Buse (2012), a pesquisa de Borin (2011) resulta de uma prática realizada pela pesquisadora com turmas do primeiro ano de Ensino Médio. Neste estudo, porém, as atividades de leitura foram feitas usando como material os clássicos de literatura do Kit Apoio do Saber, distribuídos pelo governo do estado de São Paulo. A proposta tinha por objetivo encontrar respostas para alguns questionamentos tais como: por que e como ensinar literatura no Ensino Médio? De que literatura os alunos precisam? Quais os objetivos do ensino de literatura na escola? Como lidar com os alunos que rejeitam as propostas de leitura literária? Quais as subjetividades presentes nos discursos escolares? Ao final, temos como uma das conclusões do estudo que o professor precisa ser um pesquisador da sua prática e que a formação docente é um processo contínuo e não pode encerrar-se ao final da graduação. O foco da pesquisa é a formação do professor, mas esse se dilui no caminhar da pesquisa quando a pesquisadora percebe que professor e aluno se constituem como tal nas práticas cotidianas de sala de aula numa simbiose de formação que não se pode jamais separar.

A dissertação *Letramento literário: uma experiência de leitura com alunos do ensino técnico*, assinada por Priscila Rodrigues do Nascimento, da Universidade Federal de Goiás – Letras, 2012, nos revela um estudo de caso de caráter etnográfico que teve por objetivo discutir a importância do uso de estratégias adequadas para a formação de leitores. Para tanto, a proposta apresentada resulta da aplicação de estratégias para a leitura de dois contos da literatura brasileira usando como recursos a sequência expandida sob a ótica do letramento literário proposto por Rildo Cosson, referência que se apresenta como fundamentação teórica na pesquisa. Para chegar à conclusão almejada, qual seja, o uso de estratégias adequadas em sala de aula, quando estão em pauta a leitura literária, contribuem para a formação do leitor literário, de modo que a autora escolheu como cenário salas de aula do Ensino Médio técnico. Infelizmente, a dissertação não está disponível no Banco de Teses da Capes e não a encontrei, também, no acervo da Biblioteca da Universidade Federal de Goiás, à qual a dissertação está vinculada. Dessa forma, não foi possível precisar outros aspectos que

considero importantes na minha busca, como outros autores que compunham o referencial teórico, por exemplo. Importante deixar registrado que essa pesquisa, bem como, ao que segue, aparecem como títulos de referência quando usamos como termo de busca *letramento literário*.

Em mais um trabalho lido, vimos a preocupação com a formação estética do jovem leitor. Na pesquisa *A educação estética na contemporaneidade: a estrutura linguística do texto literário e a formação do leitor* (M), de Viviane de Cassia Maia Trindade, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Letras, 2012, porém, o foco da pesquisa são os textos literários propostos pelos manuais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Com um estudo que envolve a leitura de referências da área da filosofia, como Friedrich Schiller, da literatura, Antonio Candido, e da Estética da Recepção, e Wolfgang Iser, cujas discussões convergem para a importância da formação estética do homem, a autora propõe um diálogo com o intento de analisar o tratamento que materiais didáticos atuais dão ao texto literário. Mas, como a proposta do material didático aqui analisado é o ensino da língua por meio dos textos literários, a pesquisadora procura entender se esta proposta vem ao encontro das estratégias de leitura literária que têm como ênfase a leitura estética do texto.

A proposta de estudo de Trindade (2012) em muito se aproxima da minha, sobretudo por desenvolver um estudo bastante relevante das teorias sobre a educação estética do homem. Todavia, sua pesquisa se distancia da minha na medida em que desenvolve uma abordagem bibliográfica que tem como objeto de estudo os manuais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa distribuídos para o Ensino Fundamental e Médio, além de não considerar a prática de sala de aula.

Levantar informações de como é o ensino da literatura em turmas do Ensino Médio das escolas públicas de Roraima é o objetivo do trabalho em *O ensino de literatura Boa Vista - RR: aprendizagens literárias nas escolas de Ensino Médio*, que Herica Maria Castro dos Santos, da Fundação Universidade Federal de Roraima – Letras, 2012, apresenta. Com o foco no professor, a quem a autora denomina “o maior estimulador que temos na escola”, a pesquisadora visitou 16 escolas e teve contato com mais de 80 professores de Língua Portuguesa para conhecer quem é esse professor que leciona literatura, como motiva seus alunos para a leitura, se é leitor e conhece as bibliotecas escolares e

municipais, se consome livros e tem um acervo particular. No que se refere à sala de aula, os professores que responderam ao questionário formulado para a pesquisa colocaram em evidência a preocupação com a falta de hábito de leitura literária dos alunos e a pouca aderência a essas leituras em sala de aula, apesar do esforço dos docentes. Um aspecto importante da pesquisa mostrou que os professores consideram de extrema relevância a divisão da disciplina Língua Portuguesa, devendo esta, na escola, ocupar-se apenas do ensino gramatical e da produção textual, ficando a literatura sob a responsabilidade de outro professor, dando a essa disciplina um espaço mais significativo na grade de horários do Ensino Médio. Como referencial teórico para as discussões destacam-se autores que abordam a formação do leitor, como, por exemplo, Regina Zilbermam e Vera Teixeira de Aguiar.

Como os professores buscam condições favoráveis à fruição do texto literário em aulas de literatura de um Centro de Ensino Médio de Tocantins? Esta foi a pergunta que Maria da Conceição Ranke tentou responder com a escrita da dissertação *O lugar da fruição em aulas de literatura em um centro de Ensino Médio de Araguaína* (M), Tocantins, desenvolvido na Fundação Universidade Federal do Tocantins – Letras, 2012. O trabalho teve como procedimentos para geração dos dados a inserção da pesquisadora no ambiente escolar para observação de aulas, entrevistas com professores de Língua Portuguesa, bem como com pedagogos e bibliotecários, além de análise de material didático, documental e até conversas informais. Outro objetivo apontado pela pesquisadora é produzir conhecimentos sobre o espaço da leitura de fruição literária no Ensino Médio, quando a literatura ganha o status de conteúdo escolar. Destacam-se, também, nesse estudo as abordagens de conceitos como educação, letramento literário, fruição e semiótica. Ao final do trabalho, a pesquisadora conclui que as condições favoráveis para o ensino da literatura na escola, tendo como objetivo a leitura de fruição, ainda são reduzidas. A aproximação do referido estudo com o meu se dá, acredito, pelos objetivos, bem como por abordar os conceitos de fruição, uma vez que a literatura aqui é vista como objeto estético. No entanto, encontro um certo distanciamento entre o meu estudo e o da referida autora na medida em que faz parte do trabalho dela a observação de aulas apenas na escola pública e não apresentar discussões que contemplem a literatura também como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa.

Dayb Manuela Oliveira dos Santos apresenta como tema de sua dissertação *Leitura Literárias: representações de professores de língua portuguesa do ensino médio* (M), Universidade Estadual de Feira de Santana – Letras, 2012, o que o próprio título define e quais os desdobramentos dessas leituras nas práticas de sala de aula na formação de leitores. Para tanto, usou como instrumentos de coleta de dados a entrevista e o questionário. Por não estar disponível no Banco de Tese da Capes, nem na biblioteca da universidade que deveria abrigá-la, não foi possível conhecer melhor o trabalho.

A pesquisa nomeada *O ensino da literatura no Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado do Paraná: um estudo de caso* (M), de Danielle Ayres Silva, Universidade do Oeste Paulista – Letras, 2012, é, como já define o título, um estudo de caso que tem como tema a literatura no Ensino Médio. Aqui, no entanto, a pesquisadora procura entender como a instituição alvo da pesquisa, uma escola pública do estado do Paraná, desenvolve o ensino da literatura contemplando a sala de aula, a biblioteca e o conceito de literatura que têm os próprios alunos. Para a coleta de dados, tem-se a observação de aulas e a entrevista com doze alunos, um professor de Língua Portuguesa e um funcionário da biblioteca escolar. A pesquisa, assim como a anterior, não está disponível para consulta o que não possibilita um conhecimento melhor sobre o trabalho. No entanto, fica claro no resumo que os resultados mostraram uma “abordagem equivocada do texto literário pela escola, que, por vezes, encaminha o trabalho com esse tipo de texto de modo a tratá-lo como um texto utilitário, desprezando, assim, as suas peculiaridades. Ora, o texto literário é sobretudo polissêmico, simbólico e alegórico e assim deve ser lido. Para tanto, o professor deve conhecer essa linguagem e, a partir dela, conduzir seus alunos a uma leitura completa” (SILVA, 2012, p. 8).

Com um estudo que pretende conhecer, discutir e tentar significar a representação e a função da Literatura dentro do espaço escolar, o trabalho intitulado *A representação da literatura no Ensino Médio: estudo de caso do Colégio de Aplicação CAP/COLUNI*, em Viçosa MG (M), de Maria de Lourdes Nogueira da Silva, Universidade Federal de Viçosa, 2012, apresenta como objetivo verificar a representação e a função que a Literatura assume no citado colégio de aplicação. Para tanto, a pesquisadora colocou em cena a voz de alunos que estão inseridos no contexto da cultura de massa e vivem os atrativos da tecnologia. Os alunos, por sua vez, trouxeram à tona uma revelação

considerada de salutar importância para a pesquisadora, pois revelaram que há uma concepção ingênua de que todos amam a literatura. Os dados apontados pelos envolvidos na pesquisa revelam o caráter utilitarista que a literatura ocupa nas salas de aula; que é preciso, primeiramente, conquistar os jovens para essa leitura, aproximá-lo desse texto e mostrar a eles que essa leitura, mesmo na escola, pode ampliar o conhecimento e a capacidade de compreender o mundo no qual estão inseridos.

Ainda que tematize a formação docente, a tese *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*, de Daniela Maria Segabinazi, da Universidade Federal de Paraíba – Letras 2011, merece atenção por trazer uma relação dessa formação com a prática dos professores de literatura em sala de aula do Ensino Médio. Assim sendo, a pesquisadora evidenciou que na escola se reproduz um conhecimento que tem início na formação do professor de literatura na universidade e que esse ensino, por sua vez, se restringe à história da literatura e ao cânone literário. Verificou, ainda, que não há, na formação dos professores, nenhuma discussão a respeito do ensino da literatura em contextos escolares e que os professores em nada, ou muito pouco, mudam em seus programas de ensino, desencadeando um ciclo vicioso que resulta no que temos hoje na educação básica quando está em cena a leitura literária, qual seja, um total desinteresse dos jovens leitores.

Partindo da hipótese de que a leitura literária nas escolas brasileiras é falsa, Ernani Mugge, na tese *Ensino Médio e educação literária: propostas de formação do leitor* (D), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Letras, 2011, defende que a literatura no Ensino Médio deve ser abordada com o uso de estratégias que permitam ao aluno uma leitura significativa. Para isso, propõem uma série de atividades a serem desenvolvidas com a literatura. Estas, porém, estão balizadas por um estudo sobre o Ensino Médio brasileiro, a sua história e evolução. Em seguida, traz para a cena a contribuição relevante da estética da recepção, principalmente as abordagens de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Justifica-se essa escolha por estes estudiosos se debruçarem sobre a importância do leitor como agente de coautoria do texto literário. Para completar o recorte teórico, o estudo apresenta uma discussão sobre as funções da literatura, priorizando a formadora. É importante enfatizar que as propostas apresentadas pela tese não se querem como uma receita, mas como uma possibilidade de



tonar o texto literário mais significativo no Ensino Médio, livrando os alunos de atividades que tornam a literatura uma prática utilitária, como ocorre na maioria das salas de aula de todo o Brasil.

O trabalho assinado por Sérgio Luiz Alves, *Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de Ensino Médio* (D), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011, teve como objetivo refletir, com professores e alunos de uma escola de Ensino Médio, sobre a questão da leitura e da escrita na era da internet. A partir das imagens fotográficas produzidas ao longo da pesquisa, o autor evidenciou que a escola desconsidera diferentes concepções do ato de ler, bem como a relação da leitura literária e de outros tipos de leituras com as novas tecnologias. Com uma proposta de trabalho que aliou leitura, escrita e fotografia, o pesquisador, com o grupo envolvido na pesquisa, conseguiu redefinir para si e para os demais o papel da escola, valorizando o acesso aos diferentes suportes de leitura que já se faziam presentes naquele contexto escolar, mas que a escola, com sua rotina engessada e suas práticas pedagógicas esmagadoras, teima em apagar. A pesquisa permitiu ao pesquisador evidenciar, ainda, que há leitores de literatura na escola, mesmo que esses não sejam os leitores que os manuais didáticos teimam em querer formatar.

A busca com o descritor *Ensino de Literatura* revelou 1.340 referências de trabalhos defendidos. Ao iniciar a leitura dos títulos encontrados, porém, percebi que esse número se dá porque o Banco de Teses da Capes inclui na sua base a Instituição de Ensino em que o trabalho foi realizado. Dessa forma, grande parte dessas referências aparece por ter o termo “ensino” aí incluído. Estando atenta a esse fato e ao volume de títulos disponibilizados, entendi que seria necessário refinar a pesquisa por área e selecionei as de meu interesse: Educação e Letras. A consulta por área revelou 510 trabalhos. Na área da Educação, foram encontradas 265 Dissertações e 59 teses, totalizando 324 trabalhos, enquanto as produções oriundas de programas de Letras revelaram 164 dissertações e 22 teses, resultando no total de 186 pesquisas. As pesquisas vinculadas aos programas de Pós-Graduação em Educação trazem para o foco do estudo, ainda que a preocupação seja a leitura literária em sala de aula, questões como a literatura e o vestibular, a leitura da literatura infantil na escola, a literatura no Ensino Fundamental e a formação do leitor na infância, só para citar alguns exemplos. Por outro lado, mestrados e doutorados na área de Letras mostram a preocupação com a leitura na escola, principalmente no

Ensino Fundamental II, a poesia em sala de aula, a leitura em ambientes virtuais e/ou digitais, a literatura no livro didático, além de alguns trabalhos se ocuparem do ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas.

Após ler os títulos de todos os trabalhos com o descritor apontado, passei a leitura dos resumos atentando para os objetivos, o caminho metodológico e as referências epistemológicas de cada um deles. Desse estudo, selecionei quatro trabalhos que, na minha compreensão, apresentavam pontos de aproximação com a minha tese. O primeiro estudo, *Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura e sala de aula no Ensino Médio* (M), de Marilene Rezende Duarte, Universidade Católica de Santos – Educação, 2012, traz uma discussão sobre a atuação do professor em aulas de leitura literária e as dificuldades que ele enfrenta para uma leitura efetiva do texto de ficção na escola. Tais dificuldades foram organizadas em três grupos: (i) falta de conhecimento dos professores sobre didáticas específicas para o trabalho com o texto literário, sobre as etapas cognitivas do conhecimento e sobre teorias da linguagem; (ii) insuficiência de ambientes de leitura que permitam ao professor diversificar os momentos de ensino e aprendizagem; (iii) falta de condições básicas para que ele possa atualizar a sua formação.

Assinado por Glaucia Maria Bastos Marques, o segundo título selecionado, *O texto literário nas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa (MELP'S)* (M), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Letras, 2011, apresenta uma análise das disciplinas de metodologia de ensino da Língua Portuguesa na universidade e já pontua, aqui, alguns problemas relacionados à literatura na escola, na medida em que identifica que esse ensino ainda não ocupa um lugar de destaque nos programas das referidas disciplinas.

No que se refere a essa discussão, há uma aproximação dessa pesquisa com a que foi desenvolvida por Larissa Cristina Viana Lopes, *O curso de Letras e as ementas das disciplinas voltadas para o ensino da literatura a preocupação com a prática do futuro professor* (M), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2012, cuja preocupação é analisar que espaço o ensino da literatura ocupa na formação do professor de Letras, indo mais além, visto que procura saber qual o elo dessa formação com a atuação do professor na escola. O estudo, porém, se debruça sobre a análise das ementas das disciplinas

de Literatura e de Ensino de Literatura, e não há, ao que tudo indica, uma discussão sobre a atuação do docente na escola de Educação Básica.

Outro trabalho que nos possibilita uma aproximação com os dois anteriores é o de Ana Paula Castanho, intitulado *O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de letras* (M), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis – Letras, 2012, cujo objetivo é refletir sobre a formação do professor de literatura nos cursos de Letras. A pesquisa revelou que há uma oposição cristalizada entre as disciplinas pedagógicas e as teóricas, ou seja, as disciplinas de Ensino da Literatura e as de Literatura, propriamente ditas. Nesse sentido, a pesquisadora concluiu que a literatura acaba ocupando um lugar secundário na formação dos professores de letras e que a universidade é omissa na sua responsabilidade de formar professores de literatura, o que facilmente se reflete nas salas de aula da Educação Básica.

Encontramos nas referências supracitadas alguns indícios que refletem os problemas ainda em voga atualmente nas aulas de Língua Portuguesa quando estão em cena conteúdos ou a leitura de textos literários. Ao que tudo indica, esses problemas parecem ter início na formação do docente e se desdobram na atuação dele na Educação Básica.

Dando continuidade à pesquisa, me dediquei à procura de trabalhos com os descritores *Literatura no Ensino Médio*. Encontrei 234 Registros, sendo 193 dissertações e 41 teses de mais de 70 áreas, incluindo Comunicação, Computação, Medicina, Arquitetura, Educação Agrícola, entre outras. Nesses registros encontram-se várias pesquisas sobre a formação do leitor na escola, mas são pesquisas que versam sobre a formação do leitor em geral. Há, ainda, um grande número de pesquisas que apresentam como palavras-chave Literatura no Ensino Médio, mas são trabalhos com temas variados, como, por exemplo, a educação tecnológica no Ensino Médio, as questões étnico raciais na literatura para o Ensino Médio, o desempenho escolar no Ensino Médio, o currículo de história no Ensino Médio, o ensino de física, o ensino de ciências e a educação física no Ensino Médio, a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, a análise dos livros didáticos de Biologia; a história em quadrinho como possibilidade de incentivo à leitura e produção de texto autoral, a literatura e o teatro no Ensino Médio, as adaptações de obras literárias para o ensino da literatura, dentre outros temas.

Ao filtrar a pesquisa, selecionando as áreas da Educação e Letras, encontrei o seguinte resultado: 66 títulos na área da Educação, sendo 10 teses e 56 dissertações, e 37 da área de Letras, com 6 teses e 31 dissertações. Refinando a leitura desses 103 trabalhos, selecionei 20 dissertações e 5 teses. Dessas, torna-se importante informar que encontrei vários títulos que também apareceram quando se usa os descritores *Leitura Literária no Ensino Médio*. Dessa forma, destaco 9 títulos que considero relevantes e que apresento sucintamente.

Os quatro primeiros trabalhos apresentados trazem para a discussão o uso do livro didático como material de apoio para a abordagem da literatura no Ensino Médio, ainda que em um deles o termo não apareça no título, mas se pode atestar pelo assunto delineado no tópico destacado, a saber, o Trovadorismo. A leitura dos resumos me permitiu verificar que o primeiro deles, *A literatura no Ensino Médio: um diálogo entre os documentos oficiais e o livro didático* (M), assinado por Cyl Miquelina Batista Gedda, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Letras, 2012, apresenta como resultado de pesquisa uma investigação sobre a forma como está estruturado o ensino de literatura nos livros didáticos, mas com um recorte em dois livros indicados para o Ensino Médio. Estabelecendo um diálogo entre os documentos oficiais e os livros, a autora definiu como objetivo entender quais as condições dessa disciplina naquele nível de ensino. Infelizmente, não tive acesso à dissertação completa, pois não está disponível para consulta na biblioteca virtual da instituição, à qual a pesquisa se vincula. Dessa forma, no que se refere ao referencial teórico usado, só me foi possível saber que nele está incluída a leitura dos documentos de referência como as Orientações Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O trabalho intitulado *A Leitura Literária no livro didático do 1º ano do Ensino Médio* (M), de Ana Paula Pachega da Silva, Universidade Federal da Grande Dourados – Letras, 2012, tem como objetivo analisar como a leitura literária é concebida no livro *Português: linguagens*. A escolha por tal material didático justifica-se por ser este o livro didático usado por um grande número de professores das escolas públicas do município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. O foco é a análise do material tendo como suportes teóricos referências que discutam a importância da literatura para a formação de leitores literários e o papel do livro didático na formação desse leitor. Como se pode ver, a ênfase está na análise do material didático, mas são

discutidas, na dissertação, o papel importante das políticas públicas na formação de leitores literários no Brasil. Assim como o trabalho anterior, este não está disponível na íntegra para a leitura nem no Banco de Teses da Capes, nem na biblioteca da universidade ao qual está vinculado.

A dissertação *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio* (M), de Lígia Gonçalves Diniz, Universidade de Brasília, 2012, é mais um estudo que tem como foco de análise a literatura no livro didático do Ensino Médio e o quanto esse material contribui, ou não, para aproximar o jovem da leitura literária. Nesse trabalho, porém, foram analisados 11 livros distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2011, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A análise, nesse caso específico, não se limita aos textos e seus usos em salas de aula, mas debruça-se, ainda, sobre os exercícios que acompanham os referidos textos. É importante ressaltar que a discussão proposta por Diniz (2012) já apresenta a preocupação com o papel humanizador da literatura, além de considerar o papel da experiência estética e o lugar do conhecimento literário como capital cultural, temas que me são de grande interesse. Ao final, da pesquisa, porém, a autora chega à conclusão que o material em nada aproxima o jovem da leitura literária e, pelo contrário, ainda se constitui como um entrave para tal aproximação.

Com a dissertação intitulada *Uma análise do livro didático de literatura brasileira: tempos de leitores e leituras, no tópico trovadorismo e algumas sugestões de aplicação* (M), Regina Celli Santana Jardim, Universidade de Taubaté – Letras, 2011 teve como objeto de estudo a preocupação com a leitura literária e com a subjetividade do leitor que aquela necessita, uma vez que discute até que ponto o livro didático analisado permite uma postura que proporcione ao seu leitor construção de sentido. Apesar de apresentar uma temática próxima da nossa pesquisa, está limitada à análise de um livro didático específico. Como não encontrei, no resumo, o referencial teórico de apoio para a discussão proposta e o trabalho não se encontra disponível para consulta, não foi possível verificar se há ou não proximidade com a discussão que pretendo desenvolver.

Os títulos que apresento a seguir, como é possível verificar, são trabalhos que resultam de experiências de leituras, com gêneros literários específicos, realizadas em salas de aula do Ensino Médio. O

primeiro deles, *Leituras e leitores de corações solitários - alternativas para a abordagem do conto em sala de aula*, de Luciana Maria Moura Rodrigues (M), Universidade federal de Campina Grande - Letras, 2012, é o resultado de uma intervenção realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio com a leitura de contos de Rubem Fonseca. A referida proposta metodológica teve como suporte referências sobre a literatura na escola e a educação literária, autores que abordam a Estética da Recepção como Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, além de uma discussão sobre Letramento Literário. O objetivo da dissertação é descrever aspectos relevantes da recepção do texto literário pelos alunos envolvidos na pesquisa. A autora da dissertação chegou à conclusão que os alunos se interessam pela leitura literária, mas isso se dá quando o professor, sendo o mediador dessa leitura, privilegia o diálogo entre o texto e o aluno leitor.

Evidenciar a experiência literária como produtora de subjetividade é um dos objetivos da pesquisa intitulada *A crônica, o leitor e a produção de subjetividade na sociedade contemporânea* (M), de Luciane Vieira, Universidade de Santa Cruz do Sul – Letras, 2011. A partir de uma proposta de intervenção com alunos do 1º ano do Ensino Médio, que teve a crônica como gênero literário escolhido e as autonarrativas como ferramenta de pesquisa de caráter formativo, a pesquisadora concluiu que é na interação entre o sujeito e o texto literário que se vivencia um processo contínuo de configuração/reconfiguração de si. Nesse sentido, a literatura torna-se fundamental uma vez que é um exercício de liberdade, de reflexão, de crítica e de transformação.

Com uma proposta de intervenção que trouxe a poesia para salas de aula da Educação Básica, sendo uma delas uma turma de 3º ano do Ensino Médio, a dissertação que tem como título *O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor* (M), de Leonaldo Batista dos Santos (2012), Universidade de São Paulo – Letras, apresenta algumas discussões que se aproximam da minha proposta de tese, como a relação entre produção e recepção da obra de arte em determinado contexto, além da preocupação com concepções de leitura literária. Meu interesse por esse trabalho, porém, resultou, sobretudo, do referencial teórico usado, pois além de autores que são bastante citados quando se tem em discussão o texto literário como produção artística, como Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Umberto Eco, traz, ainda, discussões recentes como as de Annie Rouxel, Catherine Tauveron e Gérard Langlade,

autores que muito me interessam por apresentarem a preocupação com a subjetividade do leitor na construção de sentidos do texto, como já foi trabalhado anteriormente.

Usando como referência autores da Teoria Crítica, a tese intitulada *A literatura poética nas escolas de Ensino Médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem* (D), de Isabel da Silva Amaral, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação, 2012, teve como objetivo verificar como se dá a recepção poética de alunos do Ensino Médio e as possibilidades de inserção desse gênero literário como resistência “à despontencialização da arte” diante das expressões produzidas pela indústria cultural. A presente pesquisa partiu da hipótese de que “sujeitos com maior recepção poética tendem a ter também um maior nível de autoconsciência”. No entanto, os resultados mostraram que a hipótese não se confirma, ou seja, não se pode estabelecer uma relação direta entre apreciação poética e autoconsciência, ainda que a autora tenha percebido algumas associações importantes. Ao final do trabalho, fica claro que há uma necessidade real de aproximar os jovens de expressões poéticas mais significativas. A tese apresenta reflexões importantes sobre as potencialidades da linguagem estética e, por extensão, da arte como instrumento formador e transformador dos indivíduos. Neste ponto, encontro a aproximação desse trabalho com as discussões da minha tese.

A referência que ocupa o último lugar na pesquisa com os descritores *Leitura Literária no Ensino Médio*, tem como título *A literatura no terceiro ano do Ensino Médio em Araguaína-TO: um estudo de caso comparado entre as práticas de um professor em escola pública e particular* (D), e é assinada por Antônio Adailton Silva, da Fundação Universidade Federal de Tocantins – Letras, 2012. O trabalho visa a comparar o ensino de literatura nos últimos anos da Educação Básica em uma escola pública e uma particular, mas tendo como proposta de investigação as práticas de um professor que atua nas duas redes. A proximidade do trabalho de Adailton Silva (2012) com o meu se dá pelo estudo ter sido desenvolvido em duas escolas de realidades diferentes, como a que proponho. Aqui, no entanto, a discussão sobre a literatura como formação não é o tema central da pesquisa. Essa discussão, ao que tudo indica, aparece quando seu proponente está discutindo o ensino da literatura na contemporaneidade e que, na sua opinião, resume-se à literatura pedagogizada ou didatizada. Considero

importante destacar que a discussão apresentada na tese não se refere à leitura como arte, e sim uma abordagem sobre a literatura na escola, sem problematizar, no entanto, a sua potencialidade formadora.

Ao final dessa pesquisa, no Banco de Teses da Capes, na análise das referências encontradas, foi possível verificar que nos títulos consultados a preocupação com uma didática do ensino da literatura que possibilite aos alunos a apreciação estética do texto literário, levando-os, por consequência, a se tornarem leitores autônomos desses textos, é recorrente. Contudo, evidenciei nos estudos uma certa insistência de que, nas aulas de Língua Portuguesa, da forma como esse ensino tem se configurado nas nossas escolas, é possível que a literatura seja apreciada, fruída e lida levando em conta todo o seu potencial artístico, mas isto não acontece porque, única e exclusivamente, o professor, um dos atores principais do cenário escolar, não se mobiliza para que a aproximação do jovem e do livro seja pautada por uma leitura que proporcione a apreciação estética. Nesse sentido, talvez seja possível evidenciar um ponto que particulariza a minha proposta de pesquisa, uma vez que acredito haver outros aspectos relevantes que precisam ser melhor estudados. Dentre os mais importantes está a questão do professor também como leitor literário.

Além disso, é essencial saber se ele já se apropriou de um conhecimento indispensável para quem ensina literatura, ou seja, o que constitui um leitor literário no contexto escolar. Há ainda, outros fatores que precisam ser levados em conta, como a possibilidade de desenvolvimento da leitura literária, tendo em vista o tempo que ela exige e o tempo que os nossos alunos têm disponíveis para essa leitura nas aulas de Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras, além dos espaços disponíveis no contexto escolar para uma leitura que possibilite a entrega do indivíduo, tão necessária à leitura de fruição.

No estudo que ora desenvolvo, ainda que evidencie o papel fundamental do professor, estou atenta a outros fatores que considero preponderantes para a realidade que se faz quando está em pauta a literatura, sobretudo no Ensino Médio. Dentro das circunstâncias e realidades com as quais me deparo, a literatura parece ainda estar longe de se livrar do caráter pedagógico e das finalidades didáticas vigentes. Até porque, tais finalidades estão no bojo do conhecimento objetivo que visa a única e exclusivamente uma formação mais pragmática e formal. Minha experiência no universo escolar me leva a desconfiar que, no último nível de ensino da educação básica, se está privilegiando o



conhecimento em detrimento da apreciação estética, uma vez que o texto literário deixa de ser lido, apreciado e fruído para ser estudado. Assim, dispensa-se o envolvimento emocional e sensorial do leitor, e passa-se a exigir a capacidade de memorização e teorização do aluno, afastando-o da possibilidade de uma efetiva leitura literária.

Mas foi preciso que eu me debruçasse sobre os dados coletados durante a realização da minha pesquisa, bem como analisasse esses dados à luz do referencial teórico por mim estudado, para que eu chegasse às conclusões que me permitiram um conhecimento mais significativo sobre o assunto, ou levantar questões que pudessem ser posteriormente respondidas por outros pesquisadores que consideram a leitura literária na escola um caminho para atingirmos a excelência na educação como nós, professores e educadores, queremos.



### 3 A PESQUISA

Hoje, a instituição escolar tende a legitimar apenas uma forma de leitura, a distanciada – senão **erudita**, pelo menos, consciente e racional: sempre atividade de construção de conhecimentos, de saberes, de competências, de uma cultura, de um sujeito através de tudo isso. (Catherine Mazauric, 2013, p. 89)

Apresentar o percurso feito para a realização da pesquisa, bem como os partícipes desse momento, é um dos objetivos deste capítulo. Para tanto, pretendo deixar claro o porquê da escolha pela pesquisa qualitativa, além de apresentar as escolas onde realizei a observação das aulas e os recursos utilizados para a coleta de dados, aliados a uma reflexão sobre os espaços em que a leitura literária se faz, ou deveria se fazer, presente.

#### 3.1 Abordagem Metodológica

Nos tornarmos leitores literários pela mediação de outro leitor, que motiva pelo conhecimento e/ou pela “sedução”, pelos questionamentos e pelas reflexões compartilhadas que sobressaem do emaranhado de um texto lido. Na escola, quando temos como foco a leitura literária, entendo que deveriam fazer parte desse encontro do texto com o leitor a sensibilização, a apreciação estética e a leitura de fruição. Mas, quem seria aqui o mediador ou o motivador dessa leitura? Por certo, no espaço da sala de aula, essa leitura deve ser apresentada, mediada e motivada pelo professor, pois ele é o agente de mediação entre o texto literário e o aluno. Um questionamento aqui, no entanto, me parece pertinente: será que em duas ou três aulas semanais de língua portuguesa, ou mesmo de literatura, existe tempo, espaço e disponibilidade por parte do professor, e mesmo dos alunos, para uma leitura que exige tamanho envolvimento do leitor?<sup>24</sup> Será que há na

---

<sup>24</sup> Uma interessante reflexão sobre esse aspecto nos é apresentada pela pesquisadora Neide Luzia de Rezende quando, na apresentação à edição brasileira do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, afirma que um dos paradoxos da questão da leitura literária na escola diz respeito ao tempo e ao

escola espaço para uma leitura que possibilite que o aluno/leitor perceba a obra lida como “objeto artístico, respeitando suas funções estéticas” (NEITZEL *et al.*, 2015, p.186)? Ou, ainda, será que nossos alunos, principalmente os do Ensino Médio, onde há uma enorme carga de conteúdos para serem estudados, memorizados e decorados, têm tempo e disponibilidade para uma leitura que não se limite “em uma concepção instrumentalista, mecanicista da linguagem” (NEITZEL *et al.*, 2015, p. 173), uma vez que parece ser mais comum, nessas aulas, uma leitura superficial, aligeirada e cerceada?

No contexto escolar, muitas estratégias usadas para aproximar o jovem aluno dessa leitura parecem ser pouco efetivas. Distribuir textos curtos e com linguagem mais próxima do uso coloquial para serem lidos em sala de aula, fazer a leitura de fragmento de obras nos livros didáticos, incentivar os alunos a lerem os livros exigidos pelo vestibular, enfatizando o peso que essas leituras têm nesse exame, são os exemplos que mais aparecem. Mas, por trás dessa proposta de incentivo à leitura, essas atividades se revelam em uma prática repetitiva e, o que é mais preocupante, institucionalizada pelos documentos norteadores. Sem contar que, muitas vezes, os professores acabam por repetir os gestos de outros colegas que há anos vêm usando as mesmas estratégias, pouco contribuindo para alterar o cenário educacional brasileiro no que se refere à leitura literária. Com tal prática, torna-se bastante difícil formar um leitor crítico, conhecedor de um repertório significativo de obras, ou dotado de recursos intelectuais e linguísticos que o permitam ser capturado pela leitura, se envolvendo subjetiva e intelectualmente, que é o que se espera de uma boa leitura literária, também na escola.

Importante enfatizar ainda que atividades como as citadas, que incluem a leitura de textos rápidos e fragmentados vêm, na maioria das vezes, imbuídas de uma convicção de que elas contribuem de forma indiscutível para a formação do leitor literário. Por certo, muitas estratégias na escola aproximam os alunos dos livros de literatura, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando a leitura

---

espaço disponíveis no currículo escolar para essa leitura, pois “reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é o daquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas e mecanizadas. *Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer*” (2013, p. 11 [grifo meu]).

compartilhada e a contação de histórias, por exemplo, se constituem como atividades significativas para as crianças<sup>25</sup>. Todavia, à medida que o aluno vai tendo maior fluência na leitura, o contato dele com o texto literário não pode se resumir a isso, mesmo porque a sua formação como leitor exige que ele próprio tenha contato direto com a obra. E se este contato é essencial para o leitor inicial, não o deixa de ser para o leitor mais fluente, como deve ser o aluno do Ensino Médio. Porém, no Brasil, parece que há uma inversão preocupante nessa trajetória de formação leitora. Como destaca-se no texto das OCNEM;

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais[...]. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASL, 2006, p. 63).

A citação acima aponta uma realidade preocupante, principalmente se concordarmos que no final do segundo ciclo do fundamental e, principalmente no Ensino Médio, os alunos já deveriam estar mais sensibilizados para a leitura, ou, como bem define Larrosa, para “escutar”<sup>26</sup> o que os livros de literatura têm a nos dizer. Nesse sentido, para fazer do contato com a obra literária uma experiência significativa é preciso se apropriar do texto lido “debruçando-se” sobre ele, fruindo-o, visto que “o texto se faz, se trabalha através de um

---

<sup>25</sup> No ensino fundamental há outro fator que não podemos deixar de mencionar, são as inúmeras políticas públicas de incentivo à leitura que visam a faixa etária infantil possibilitando o contato com um acervo de qualidade, no que se refere a autores, títulos e edições. Dentre as políticas de incentivo à leitura no Brasil destacamos o PNLD e o PNBE que, apenas a título de ilustração, em 2010 distribuiu mais de 10,7 milhões de livros/coleções, beneficiando cerca de 24 milhões alunos em 86 mil escolas. Dados disponíveis in: <http://www.fn.de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>.

<sup>26</sup> Ao expressar o que seja para ele a formação como leitura, Jorge Larrosa afirma que “a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) o que essas coisas têm a nos dizer” (2007, p. 133).

entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nesta textura – o sujeito se desfaz nela, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1993, p. 83). Eis aí um ponto de grande relevância quando o que está em discussão é a formação do leitor literário. Ou seja, a relação do sujeito com a literatura só resulta em uma experiência significativa quando ele mesmo frui o texto. Desse modo, torna-se interessante a metáfora do fármaco e da viagem, usada por Larrosa para a leitura. Em entrevista à Veiga-Neto (2007), o citado autor enfatiza que “a experiência da leitura é múltipla: o fármaco atua de modo diferente em pessoas diferentes; cada viajante faz uma viagem diferente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 151). Assim sendo, como o fármaco e a viagem, “Não se pode planejar a leitura de modo técnico” (VEIGA-NETO, 2007, p. 151).

Diante do que foi dito, acredito que seja possível advogar que a leitura literária é formação. Esta formação, no entanto, não resulta da imposição, mas da sensibilização, ou ainda da sedução, pois a relação com a literatura se dá pela leitura e esta só se concretiza para quem está disposto a realizar essa experiência verdadeiramente, pois como Larrosa nos lembra: “para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade”. (VEIGA-NETO, 2007, p.12). Pennac (1993) nos lembra que “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: ‘Ama-me!’ ‘Sonha!’ ‘Lê!’. ‘Lê, já te disse, ordeno-te que leias!’ - Vai para o teu quarto e lê! Resultado? Nada” (1993, p. 13). Ou seja, não há como ativar a subjetividade do leitor, indispensável na leitura literária, sem que haja uma relação dele com o objeto lido. Para tanto, é preciso que o leitor interaja com o texto, se ligue a ele usando todo o universo particular que lhe constitui. “A passagem pela subjetividade é necessária, pois permite trabalhar na zona intermediária entre compreensão e não compreensão, ou seja, a interpretação [...]” (LEBRUN, 2013, p. 139).

Mas, será que no espaço das salas de aula da educação básica a leitura literária acontece dessa forma? Ou ainda, em aulas do Ensino Médio, quando a literatura ganha *status* de conteúdo escolar, há condições de os alunos desenvolverem essa relação com a literatura? Ademais, será que os professores se sentem preparados para serem referências de leitura literária para os seus alunos ou serem mediadores dessa leitura? A docência em cursos de licenciatura em Letras tem me

revelado que há certa lacuna na formação dos professores-leitores, o que é bastante preocupante, pois as leituras desse professor, somadas ao conhecimento teórico que devem ter sobre os temas com os quais trabalham é o que, de fato, vão fundamentar as suas propostas metodológicas. Aqui, pode-se trazer a observação de Cosson (2009), pois, em certa medida, ele tem razão quando diz que, na escola, os livros são escolhidos de acordo com o “arsenal” de leitura do professor.

O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele (o professor) lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. [...] tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor (COSSON, 2009, p. 32).

As palavras citadas nos fazem ver o quanto a atuação do professor pode ser significativa enquanto mediador entre o livro literário e a formação do seu leitor. E, ao que tudo indica, os acadêmicos de letras têm consciência do papel indispensável deles na formação dos leitores. Mas, ainda que estejam conscientes disso, muitos se mostram resistentes à leitura da literatura, mesmo sabendo que elas são indispensáveis para a sua formação profissional. A título de ilustração, talvez seja pertinente a referência a uma pesquisa realizada com professores de português de escolas públicas da cidade de São Paulo, intitulada *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, na qual Gabriela Rodella de Oliveira constatou que a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa têm uma formação precária. Tal formação “não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura” (OLIVEIRA, 2013, p. 177), o que leva a estudiosa a alertar: “professores mal formados não serão capazes de formar leitores, que dirá leitores literários” (OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Em consonância com que concluiu a pesquisadora, vi que a resistência de muitos alunos dos cursos de licenciatura em letras, futuros professores em formação, demonstra a continuidade de uma postura recorrente em algumas instituições de ensino no Brasil, em todos os níveis, que parecem cultivar o que Osakabe (2008) define como a

cultura do acessível. Em tempos de acesso rápido a informações e de conteúdos superficiais, a leitura, para se tornar atraente, possível e acessível a todos, precisa ser “agradável” e facilmente “digerível”, tornando-se, assim, um componente da “pedagogia da facilitação”, para usar uma denominação também de Osakabe. Entendo que por trás dessa pedagogia há a falta de leitura, das quais muitos alunos do ensino superior estão sendo privados e aí incluem-se autores e obras necessárias para a formação do profissional de letras, como os cânones literários.

No entanto, é preciso estar atento para não valorizarmos uma formação unilateral, privilegiando, por um lado, uma formação tradicional do professor de português ou, por outro lado, negando a ele o contato com obras atuais, incluindo aí os *best-sellers* e os livros das séries de sucesso que, no espaço de atuação docente, em muito podem possibilitar uma interlocução mais produtiva com os jovens alunos. Ou seja, as disciplinas de literatura na universidade não devem desconsiderar a importância de uma boa base teórica para a formação do profissional de Letras, fazendo parte da formação deste “um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária” (BRASIL, 2006, p. 75). Importante também é aproximar esse leitor de um repertório de leitura tanto de obras clássicas, ou canônicas, quanto de obras atuais, pois não podemos desconsiderar que aquele que se encontra hoje na universidade em breve estará diante de inúmeras crianças e jovens, potenciais leitores literários em formação, e não dar relevância a esse fato é também um equívoco.

Aliás, aí parece haver um ponto de grande descompasso entre a formação docente e atuação desse profissional na escola. Muitos estudos, como os aqui já elencados, destacam a distância lacunar entre o ensino da literatura na universidade, onde só há espaço para as questões de natureza crítica, e a realidade do ensino da literatura, com toda a sua problemática, nas salas de aula da Educação Básica. Sobre esse tema, é relevante a contribuição de Todorov quando este enfatiza que os professores, na verdade, não são os responsáveis pela “maneira ascética de falar da literatura” (TODOROV, 2012, p.31), pois eles acabam sendo apenas reprodutores de uma prática equivocada que já está presente na própria formação na universidade, onde as disciplinas de literatura se ocupam mais das teorias e críticas literárias que das próprias obras analisadas. Ou seja, assim como os alunos da educação básica conhecem



as obras pelos resumos, os professores as conhecem pelas leituras críticas.

Os fatos apresentados acima talvez possam elucidar o que acontece na universidade quando a discussão tem como tema leitura, literatura e ensino. Nessas discussões, por vezes, observei que a opinião dos alunos de Letras, muitos já professores, ou cai no senso comum, em que sobressaem os discursos evasivos que resultam de um “ouvi dizer” ou “já li em algum lugar” ou, ainda, os discursos derrotistas de que os alunos não são leitores. Tal atitude deixa claro que os acadêmicos de Letras estão, de certa forma, distantes das discussões do que seja leitura literária no contexto escolar, ou tangenciam aquelas que tematizam o que seja ensinar literatura na escola.

Isso fica mais evidente ainda quando me deparo com os depoimentos dos estagiários em observação de aulas no período que antecede à atuação deles. Não foram poucas as vezes que li relatos que versavam sobre as metodologias usadas para o estudo do texto literário em sala de aula. Muitas vezes percebia a crítica negativa dos meus alunos aos professores, cujas aulas eles observavam, antes da prática. Além de destacarem tudo o que consideravam inadequado na metodologia utilizada pelo professor, meus alunos deixavam registrado uma certeza: a de que eles não repetiriam tais metodologias. Mas, infelizmente, não era o que acontecia. Em vários momentos, me deparei com estagiários repetindo as mesmas práticas que condenavam. Após a realização do estágio, os questionava sobre o porquê de terem repetido alguns equívocos apontados por eles e, dentre várias outras justificativas, era recorrente o fato de eles se depararem com um contexto que, de certa forma, era determinante para a reprodução de metodologias equivocadas. Além disso, muitos alunos se mostravam despreparados para desenvolver o trabalho com a literatura na escola e acabavam se apoiando nos livros didáticos, caindo na armadilha da cronologia das escolas literárias.

Os discursos dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras, somados à minha experiência como docente na educação superior e como pesquisadora, me levaram a inferir que o letramento literário do professor e a sua compreensão do que seja leitura literária no contexto escolar pode ser um aspecto importante para aproximar o aluno da literatura. Mas, por que o letramento literário do professor?

Para me ajudar a responder a tal questionamento, recorro a Paulino e Cosson (2009). De acordo com os dois autores, letramento

literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos”. Ou melhor, “trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, [...] mas como um repertório cultural que proporciona uma forma singular [...] de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68). Assim sendo, quando se fala em letramento literário, fala-se em ler atribuindo sentido ao texto lido. Fala-se em explorar os sentidos do texto de maneiras diferentes. Fala-se em estabelecer relações com outras leituras feitas. Fala-se em questionar-se diante do objeto lido. Fala-se em procurar respostas na própria tessitura do texto. Fala-se, inclusive, em elaboração e em compreensão de conceitos. Fala-se, por exemplo, em encontrar a chave para o entendimento de muitas questões que não nos são esclarecidas em nenhuma outra leitura, além de falar-se em “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55).

Diante do exposto acima, podemos afirmar que letramento literário é uma prática social e, como nos diz Cosson (2009, p. 23), “responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada é [...] como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega que confirma seu poder de humanização”. Que compreensão o professor tem do que seja a formação pela literatura? Certamente, um caminho para se alcançar respostas como essas diz respeito à atuação do professor como formador de leitores de textos literários em escolas de Educação Básica. É inegável que professores não leitores não podem ter êxito nas práticas com o texto literário, pois, como já advoga Vygotsky (1998), só é possível mediar o desenvolvimento de uma habilidade em outra pessoa quando o mediador já desenvolveu essa habilidade em si mesmo.

Levando em conta as afirmações expostas, entendo que analisar a atuação do professor nas atividades de leitura literária, bem como o contexto em que as referidas atividades se desenvolvem, em salas de aula do Ensino Médio, sem perder de vista a sua própria formação como leitor de literatura e o seu entendimento sobre ensino de literatura, seja um caminho para nos ajudar a avançar um pouco mais nas discussões sobre leitura literária na escola e formação de leitores. Para tanto, me vi motivada a ir a campo para encontrar respostas para algumas indagações que podem ser enquadradas em três grandes temas desenvolvidos em questões: (i) a leitura literária em sala de aula contempla o sensível e o

inteligível, ou seja, a emoção e o conhecimento?; (ii) as aulas de literatura no Ensino Médio permitem a efetiva mobilização do leitor literário, seja esse o aluno ou o professor?; (iii) a leitura literária, na sua dimensão estética e sensível, está presente no cotidiano da escola?

Antes de definir o caminho metodológico percorrido para chegar às respostas, torna-se salutar reforçar que a formação de leitores literários aqui não está sendo vista única e exclusivamente como a formação de leitores que leiam literatura para ter um conhecimento que deva ser mensurado por avaliações objetivas. Entendo que a presença da literatura, no espaço escolar, deve ir além, e ter como princípio formar um leitor competente capaz de ler o texto literário dando a ele o significado que lhe possa ser atribuído para que o texto faça sentido para esse leitor, fazendo com que essa experiência de leitura seja, como define Larrosa, uma “experiência de formação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 131), permitindo a esse leitor ampliar a sua capacidade intelectual e afetiva, bem como a sua percepção sobre o mundo, sobre o seu entorno e sobre o seu estar no mundo.

No intento de refletir sobre os questionamentos postos e encontrar possíveis respostas que contribuam para ampliar o conhecimento sobre o tema em discussão, me propus a desenvolver uma pesquisa que pode ser definida como qualitativa. Para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa, consideram-se vários fatores como: interpretação em contexto, utilização de uma variedade de informantes, fontes de informações e situações, inclusão de diferentes pontos de vista, mesmo que conflitantes, além de englobar a perspectiva do próprio pesquisador. Assim, deve-se estruturar o trabalho a partir de um plano flexível, que se configura no decorrer do campo e é realizado por Observação Participante, Entrevista Semidirigida e Análise Documental. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No texto *O que é um estudo de caso qualitativo em educação*, Marli André (2013) faz uma reflexão sobre pesquisa em educação e, já no início do texto, alerta sobre o fato de que o rigor metodológico de uma pesquisa não se resume a nomeá-la, enquadrando-a em uma classificação ou resumindo-a a um tipo. Para essa autora, o mais importante na metodologia é

[...] a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para

alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p. 96)

No caso da minha pesquisa, confesso que defini-la não foi uma tarefa simples, pois havia a consciência da complexidade da realidade observada, o contexto escolar e, mais especificamente, salas de aula do Ensino Médio. No entanto, depois de algumas leituras e de um conhecimento mais apurado sobre alguns tipos de pesquisa que pensei serem mais adequados para seguir como caminho metodológico, como a pesquisa exploratória ou a etnografia, considerei mais pertinente adotar a metodologia denominada de estudo de caso qualitativo. Julguei ser esta a metodologia mais apropriada por me identificar, no percurso que seguia como pesquisadora, com alguns dos seus pressupostos, como: (i) ter uma “atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho”; (ii) “utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais”; e (iii) “fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Além dos aspectos apresentados, o estudo de caso qualitativo se mostra mais adequado, porque achei pertinente selecionar recursos para a coleta de dados que são usados nessa metodologia, tais como observações de campo, entrevistas e análise documental. Como defendo que não posso deixar de fora do estudo personagens importantes do contexto da sala de aula, como os alunos, incluí como recurso, na coleta

de dados, o uso de questionários, pois o número de alunos das quatro turmas observadas não me dava outra opção, já que não teria nem tempo, nem permissão, para entrevistar todos. Ademais, acreditando que seja necessário deixar registrado que fiz uso de roteiros para as entrevistas, usei diário de campo para o registro das aulas observadas e para as anotações sobre os espaços de leitura, como as bibliotecas e o laboratório de Língua Portuguesa, no caso da Escola 2, sendo esse recurso mais um dos indicados para quem opta pelo estudo de caso qualitativo.

Definida a modalidade de pesquisa, considero indispensável deixar claro os cenários nos quais ela foi desenvolvida, bem como quem são os seus participantes, além de definir a trajetória investigativa e os possíveis caminhos para a análise dos dados coletados. Mas, antes dessa apresentação é importante, ainda, explicitar a razão da escolha das duas escolas, sendo uma pública e outra particular.

Ao elaborar o projeto de pesquisa, tinha em mente realizar a pesquisa apenas na escola pública, primeiramente por estar vinculada a um Programa de Pós-Graduação de uma universidade também pública, e me sentir na obrigação de contribuir para a resolução de pelo menos parte dos problemas que as instituições de ensino dessa natureza enfrentam no nosso país, pois, uma vez que há um investimento da sociedade na minha formação, entendo que é preciso dar uma contrapartida a esse investimento. Contudo, durante a realização das disciplinas, depois de muitas leituras que convergiram para o tema a ser pesquisado, comecei a perceber que a maioria dos estudos que tematizam o ensino da literatura na escola são desenvolvidos em instituições públicas. Sendo assim, parece haver uma certa ênfase de que apenas nessas escolas a leitura literária é equivocadamente abordada. É como se apenas os alunos das escolas públicas estejam excluídos da oportunidade de ter um contato significativo com o texto literário em sala de aula.

Durante o período de realização das disciplinas do doutorado, me deparei com uma indagação que foi fundamental para essa, digamos, mudança de rota da minha pesquisa. Com a preocupação de observar se em sala de aula a leitura literária pode ultrapassar o mero utilitarismo pedagógico e pode, em grande medida, acionar a subjetividade do leitor possibilitando a ele ir além do inteligível, atingindo um saber sensível, me questionei se isso é possível de acontecer em ambientes em que os alunos estejam, hipoteticamente, mais sensibilizados para o encontro

com a arte, como imaginamos que aconteça com os jovens de uma classe social mais favorecida economicamente e, portanto, com mais condições de acesso à cultura, uma vez que parece ser essa a classe que mais valoriza a formação intelectual e cultural dos seus filhos. Diante desse fato, entendi que seria de grande relevância incluir na pesquisa a observação de aulas também em uma escola particular. Mas, para ter uma análise comparativa que se mostrasse mais fidedigna, considere importante a escolha de uma escola que, além de ter em suas salas alunos oriundos de famílias com grande poder aquisitivo, apresentasse uma estrutura que se aproximasse da escola pública pesquisada, como grande número de alunos, uma boa estrutura física, sobretudo no que se refere aos espaços de leitura, além de apresentar um corpo docente efetivo.

A pesquisa desenvolveu-se, então, em duas escolas do Ensino Médio, uma particular, denominada Escola 1, e outra pública, denominada Escola 2, localizadas no Centro de Florianópolis, foram observadas 40 aulas de Língua Portuguesa, cujo foco era o estudo da Literatura, nas seguintes turmas: 2º Ano D e 3º Ano A, da instituição particular, 2º Ano, turma 232, e 1º Ano, turma 103, da instituição pública. Além das aulas observadas, foram entrevistados os quatro professores de Língua Portuguesa regentes das turmas, cujos nomes foram preservados para garantir o anonimato que lhes foi garantido pela pesquisadora.

Enquanto elaborava o projeto de pesquisa, percebi que seria importante incluir na minha abordagem metodológica os estudantes, pois assim teria a tríade que compõe o universo da sala de aula. Além disso, considere importante saber como eles se percebiam nesse espaço, até porque é a atuação do leitor literário que vislumbro analisar, considerando o objetivo principal da minha tese, que é “verificar se a leitura literária em salas de aula do Ensino Médio permite a efetiva participação do leitor (aluno e professor), mobilizando a sua subjetividade, possibilitando a atuação e/ou a formação de um leitor literário”. Considerando o referido objetivo, elaborei o questionário com questões abertas, que foram respondidas em sala de aula. Responderam ao questionário: 101 alunos, sendo 39 do 3º A; 18 do 2º D; 20 da turma 232 e 24 da turma 103. Fica definido assim o desenho da coleta de dados da pesquisa que visou analisar (i) a prática pedagógica para o ensino da literatura; (ii) o leitor literário em cena (professor e aluno) e a literatura na escola; (iii) sendo estas as categorias da análise.

Minha inserção nos espaços pesquisados aconteceu nos anos de 2014 e 2015. O meu contato com as escolas se estendeu por quase dois anos, se considerarmos a primeira visita, na qual apresentei a proposta da pesquisa, e as visitas posteriores para entrega de documentos, coleta de assinaturas, leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos e observação de aulas. Foi necessário, ainda, retornar às escolas para visitar os espaços de leitura.

Esclarecida a seleção das duas escolas para o desenvolvimento pesquisa de campo, é importante apresentar a descrição desses cenários, bem como dos partícipes da pesquisa.

### **3.2 O campo de pesquisa: uma aproximação**

O início da minha trajetória nas escolas foi marcado por alguns desafios e surpresas, um pouco de resistência e muita determinação, a começar pela aproximação, que se deu de forma bastante diversa. Mesmo sabendo que só poderia iniciar a pesquisa no segundo semestre de 2014, meu contato com as instituições realizou-se nos primeiros meses letivos daquele ano, uma vez que precisava organizar a documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Enquanto organizava a documentação necessária, fiz contato com as escolas já prevendo que haveria um bom período de tempo entre esse primeiro passo e a realização dos trabalhos propriamente ditos.

Na Escola 1, fiz contato telefônico diretamente com a Direção Acadêmica da Escola. Já nessa conversa, deixei claro que havia um pedido formal de realização da pesquisa e uma carta de apresentação do projeto, na qual eu explicitava os objetivos do trabalho, o número de aulas a serem observadas, bem como os instrumentos a serem usados na coleta de dados. Nesse momento, pude perceber o quanto a direção estava receptiva, pois já foi possível agendarmos uma visita à escola para a semana seguinte. Lá chegando, apresentei as referidas documentações e pude fazer uma breve exposição de como seria realizada a pesquisa. Com esses documentos em mãos, a diretora acadêmica me pediu mais uma semana de prazo para dar uma resposta definitiva, pois agora ela passaria a conversar com os professores do Ensino Médio para saber quem estaria disposto a me receber para a observação de 10 aulas, aplicação de um questionário aos alunos, além de se disponibilizar a participar de uma entrevista.

Passados alguns dias, recebi o retorno da direção da escola com o aceite dos professores. Agendamos, assim, mais um encontro para organizarmos o calendário de observação das aulas. Nessa oportunidade, também pude fazer o meu primeiro contato com os professores, que foram bastante receptivos, e conhecer a estrutura física do colégio, sob o acompanhamento de uma das funcionárias da direção. Dessa forma, entre o meu contato com a escola e a autorização para o início do trabalho, foram apenas três semanas. No entanto, como o projeto ainda estava sob a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, definimos com os professores que as observações aconteceriam no segundo semestre de 2014. Eis aí a minha primeira surpresa nesse percurso da pesquisa e eu explico o porquê.

A Escola 1 é uma instituição privada, conhecida por seu ensino tradicional, na qual eu imaginava encontrar maiores resistências à pesquisa, justamente por não ter como característica receber estagiários ou pesquisadores, como comumente acontece em escolas públicas. Sendo uma das mais conhecidas instituições de ensino do estado de Santa Catarina, é onde estudaram, e ainda estudam, os filhos da elite catarinense. Dessa forma, imaginava que haveria ali um rígido controle do acesso de pessoas que não fazem parte daquela comunidade escolar, por questões de segurança e privacidade. No entanto, desde o primeiro contato com a escola tive permissão para circular pelos espaços necessários para o desenvolvimento do meu trabalho e em nenhum momento fui impedida de desenvolvê-lo. Pelo contrário, a boa receptividade da direção da escola estendeu-se aos funcionários, professores e até mesmo aos alunos.

A proximidade com a Escola 1 ganha mais destaque, ainda, depois que me deparei com um processo bastante desgastante para iniciar a minha pesquisa na escola pública. A Escola 2, também conhecida por ser uma das mais tradicionais da capital catarinense e por ser uma das maiores escolas públicas da América Latina, apresenta um contexto com condições ideais para o desenvolvimento da pesquisa que me propus desenvolver, como grande número de turmas do ensino médio, bom número de professores efetivos, espaços de leitura disponível a todos os alunos, como Laboratório de Língua Portuguesa, onde são disponibilizados um bom acervo literário e atividades de leitura, tendo, ainda, uma boa biblioteca aberta aos estudantes durante todo o dia. Além de ter uma estrutura bastante próxima da Escola 1, considerei que, por eu ter certa proximidade com a escola, uma vez que



nela cursei parte da Educação Básica, trabalhei como professora do Ensino Fundamental II e atuei como supervisora de estágio, encontraria aí o acolhimento necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Tal proximidade, porém, não facilitou em nada a minha chegada à escola como pesquisadora, o que me foi, de fato, bastante surpreendente.

Como eu já conhecia os setores aos quais deveria me dirigir para solicitar o espaço da pesquisa, fui diretamente a eles. Na referida escola, todo o acesso de supervisores de estágio e pesquisadores se dá por meio do Serviço de Orientação Educacional (SOE). São os funcionários deste setor que fazem a mediação entre os coordenadores de disciplinas, professores e direção da escola com as pessoas de fora da comunidade escolar que queiram realizar qualquer atividade na instituição. Ciente desse procedimento, foi a esse setor que me dirigi para a apresentação dos documentos necessários ao desenvolvimento do meu trabalho. Fui recebida por uma orientadora educacional que se responsabilizou por apresentar a minha solicitação à coordenadora da disciplina de Língua Portuguesa. Na oportunidade, fiquei sabendo que precisaria aguardar a resposta, que seria dada por telefone, mas somente na semana seguinte, uma vez que o meu projeto precisaria ser apresentado aos professores na reunião semanal do núcleo de Língua Portuguesa. Passado esse período, não recebi qualquer retorno.

Duas semanas depois, decidi, então, fazer um contato telefônico com a escola para saber se havia alguma resposta. Fui atendida por outra orientadora que, muito educadamente, me disse que, infelizmente, nenhum professor se colocou à disposição para participar da pesquisa e que ela não poderia ser realizada. Fui informada, ainda, que o meu projeto estava à disposição para que eu pudesse pegá-lo. Retornei à escola, então, na mesma semana, mas não pude pegar o projeto, pois a pessoa que o recebeu não estava e as demais orientadoras não encontraram o material que eu havia disponibilizado aos professores. Saí de lá bastante desapontada e decidida a tentar mais uma aproximação com a escola. Mais uma vez procurei a orientadora educacional que me recebeu e esta, da mesma forma, me disse que não haveria como desenvolver ali a pesquisa, pois os professores estavam relutantes em me aceitar em sala de aula como observadora. Insisti que talvez fosse necessário que eu apresentasse o projeto na reunião do núcleo, pois, assim, talvez, tivesse a possibilidade de explicar aos professores que não estava ali para avaliar a atuação deles, mas para observar todo um contexto que, de certa forma, contribui para a

realidade que se apresenta em aulas de literatura do Ensino Médio. Ainda que tenha insistido, não tive sucesso e precisei recuar, pois temia não ser bem interpretada pela minha insistência.

Passados alguns meses, fiz contato com uma das diretoras adjuntas da escola que se interessou pela pesquisa e se comprometeu a conversar com o diretor geral para saber se haveria, por parte dele, interesse em conhecer a minha proposta de pesquisa. Pouco tempo depois, fui chamada à escola para uma conversa com o diretor geral. Na oportunidade, me apresentei como doutoranda da Universidade Federal de Santa Catarina e mencionei que havia sido aluna e professora da escola, e que voltava a ela, agora, como pesquisadora. Enfatizei os motivos que me levaram à escolha da escola e que há alguns meses tentava realizar ali a pesquisa. Para a minha surpresa, o diretor já havia lido o projeto e se mostrou bastante interessado. Afirmou, ainda, que era interessante que trabalhos como esses fossem realizados, pois também trazem para a escola o olhar de alguém de fora e que, em certa medida, se mostra menos “contaminado” pelo ambiente e por seus pares. Ao final desse encontro, o diretor autorizou a pesquisa e me encaminhou para uma conversa com a professora responsável pelo núcleo da disciplina de Língua Portuguesa, com a recomendação de que eu pudesse expor para os professores a minha proposta.

Saí da escola, nesse dia, com a certeza de que em breve estaria em sala de aula fazendo as observações. No entanto, precisei ser paciente e bastante persistente para que, de fato, a pesquisa pudesse ser realizada. Durante dois meses, fiz contato por telefone e pessoalmente com a coordenadora do núcleo de Língua Portuguesa. A cada semana, ela me pedia para aguardar a resposta dos professores. Primeiro, porque ela não tinha feito contato com eles. Depois, porque ainda não tinha a resposta definitiva. Por último, porque estávamos chegando ao final do ano letivo e não haveria mais tempo para o desenvolvimento de nenhum trabalho. Diante dessa realidade, agendamos um novo encontro para o início do ano letivo de 2015.

No início desse ano, novamente, fui procurar a referida coordenadora para, por fim, começarmos um novo contato com os professores, pois de um ano para o outro o quadro de horários é modificado, novos professores ingressam e várias mudanças alteram o contexto escolar. Na minha primeira visita do ano, deixei claro que se a pesquisa não tivesse início imediato, todo o meu trabalho ficaria comprometido, pois havia sido aprovada para o doutorado sanduíche e

precisava concluir minha pesquisa antes da minha saída do país. Infelizmente, meus argumentos, ainda que reais, não sensibilizaram a professora e mais uma vez iniciei uma saga para ingressar na escola. Depois de muitas semanas de desculpas das mais diversas, aconteceu o que eu mais temia, os professores do estado de Santa Catarina entraram em greve, que teve início em março e durou mais de sessenta dias.

Com o fim da greve e não vendo outra alternativa, me dirigi à direção da escola e informei que ainda não havia iniciado a pesquisa, mesmo tendo em mãos uma carta assinada pela direção geral autorizando o desenvolvimento do trabalho. Diante desse fato, a direção se posicionou, mais uma vez, a meu favor e em apenas duas semanas pude, finalmente, iniciar a observação das aulas.

A trajetória na escola pública, como se pode ver, foi marcada por impedimentos, obstáculos e desvios que, por certo, influenciaram na minha relação com os próprios grupos observados, pois não senti a mesma receptividade que tive na Escola 1, uma vez que todo o meu contato com os professores passou pelo cerceamento da coordenação que, visivelmente, não era a favor da minha presença em sala de aula. No entanto, tal fato é bastante compreensível se levarmos em consideração o que afirma Tura (2013), quando nos diz que “quando o observador chega ao campo é sempre ‘gente nova no pedaço’ e, como qualquer situação desse tipo, a forma como irão acontecer as primeiras aproximações é fundamental para a imagem que os atores sociais irão fazer dele” (TURA, 2013, p. 194). Por certo, os professores que permitiram a minha presença em sala pouco ou nada sabiam sobre a pesquisa e, conseqüentemente, imaginei eu, não poderiam estar tão receptivos a ela. Contudo, essa impressão só se efetivou com uma das turmas, onde a interlocução com o grupo ficou bastante prejudicada. Vale ressaltar que, apesar de todas as dificuldades encontradas e de todo esse constrangimento inicial, a pesquisa desenvolvida nessa escola trouxe contribuições significativas para essa tese, o que espero poder apresentar quando da análise dos dados coletados.

Antes de passar a descrição da coleta dos dados, é importante destacar que o contato inicial com os dois espaços, a disposição das aulas de Língua Portuguesa no calendário escolar, o horário em que as aulas foram observadas, – na Escola 1, no período matutino, e na Escola 2, uma turma no período matutino e outra no período noturno – por certo incidiram nos resultados aos quais cheguei, pois tais realidades foram determinantes para a minha maior ou menor aproximação com

todas as pessoas envolvidas nesse período de desenvolvimento da pesquisa.

Acredito que seja necessário, a partir desse momento, apresentar os contextos do campo de pesquisa, pois a descrição dos dois espaços também vai contribuir para elucidar o resultado ao qual cheguei ao final desta tese.

### **3.2.1 A Escola 1**

Localizada em uma área nobre da capital catarinense, na Praça Getúlio Vargas, próxima à Beira Mar Norte, a Escola 1 pertence à Rede Jesuíta de Educação e teve a sua primeira sede em Florianópolis no ano de 1751. Vários acontecimentos levaram à desativação do colégio por três vezes, durante os anos de 1751 e 1871. Muitos anos depois, em 1905, foi reorganizado definitivamente.

Durante muito tempo, o colégio recebia apenas alunos do sexo masculino, além de abrigar um seminário destinado aos jesuítas, que se preparavam para a vida religiosa, e oferecia apenas o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A partir de 1970, abre-se as portas para o ingresso de estudantes do sexo feminino e, no final da década de 1990, passa-se a oferecer o Ensino Fundamental I e Ensino Médio noturno, sendo este um projeto social em que os alunos são beneficiados com bolsas de estudo integral. Dessa forma, o colégio mantém o comprometimento com a responsabilidade social e, mesmo sendo considerada uma instituição particular de ensino, se caracteriza como uma instituição sem fins lucrativos.

É uma escola frequentada pelos filhos da classe média alta e da elite, cujas mensalidades no Ensino Médio ultrapassam a média de R\$ 1.000,00. Grandes nomes da sociedade catarinense, e quiçá brasileira, são egressos da escola que, durante décadas, se orgulha de ter formado personalidades ilustres do cenário municipal, estadual e até mesmo nacional como o Cardeal Dom Jaime Câmara e o ex-governador catarinense Aderbal Ramos da Silva. “Nas décadas de 1940 e 1950, a maioria dos políticos catarinenses que atuavam em nível estadual e em nível nacional haviam sido alunos” da referida escola (DALLABRIDA, 2008, p.150).

Ocupando uma área de 55.983 m<sup>2</sup> e uma área construída de 27.343 m<sup>2</sup>, a Escola 1 mantém excelentes instalações como auditórios, teatro, laboratórios, bibliotecas, museu, igreja, capelas, ginásios e

quadras de esporte, campo de futebol, pista de atletismo, academia, bosque, horta, restaurantes, lanchonetes, casas de encontros e retiros etc. Algumas destas instalações estão localizadas em locais fora do centro urbano, mas podem ser usadas por toda a comunidade escolar.

As salas de aula são amplas, tem ar-condicionado, ainda que sejam bem ventiladas, e estão equipadas com lousas interativas. Nas portas, um vidro retangular permite que, do corredor, se visualize a sala de aula não interferindo neste ambiente. Assim como todos os espaços, as salas são muito bem cuidadas, limpas, amplas e com mobiliário bem conservado. Os corredores são amplos e nos intervalos das aulas, os alunos circulam e conversam durante a troca dos professores, mas são convidados a entrarem em sala pelos bedéis. Durante o tempo em que permaneci na escola, observei que em cada corredor há um funcionário responsável por essa função. Eles têm uma boa relação com os alunos, que respeitam a solicitação feita para entrarem em sala. Aliás, vale destacar que em nenhum momento percebi qualquer sinal de desrespeito ou de irritação dos alunos com a insistência dos bedéis. Pelo contrário, constantemente vi apertos de mão e cumprimentos carinhosos entre eles. Como em cada corredor há uma sala de coordenação, os alunos que chegam tarde, ou necessitam de qualquer documento, se dirigem a esse local. Nesse espaço trabalham cerca de quatro funcionários e todos conhecem os alunos que atendem e os chamam pelo nome, o que demonstra que muitos alunos, bem como os funcionários, estão na escola há bastante tempo.

Construído no século XIX, o prédio da referida escola tem uma bela arquitetura, é bem conservado e iluminado, o que evidencia o cuidado com a limpeza e a organização de todo o espaço. Nos corredores de acesso às salas de aula, estão afixados grandes painéis com fotos de todas as turmas de formandos que passaram pela escola, desde seu início. O acesso é feito por quatro portões, assim organizados: Portão 1 – acesso oficial à recepção do colégio para visitantes, pais e colaboradores; Portão 2 – acesso exclusivo de pais e alunos; Portão 3 – acesso para alunos, pais e colaboradores; Portão 4 – acesso ao Ensino Infantil e Fundamental I. Todos os acessos são monitorados 24 horas por vigilantes e sistema de monitoramento de câmeras.

Há, ainda, um pátio interno com cobertura em material transparente que possibilita a entrada de luz natural e um pátio denominado infantil com grama sintética e cobertura. Fazem parte do espaço de construção da escola uma igreja, que é aberta à comunidade,

sendo uma das mais procuradas para a realização de casamentos de membros da sociedade florianopolitana, e uma residência dos religiosos que atuam na instituição. Além da igreja, a academia também é aberta à comunidade e oferece diversas modalidades de esportes. A entrada principal é ao lado da igreja e esta fica aberta diariamente, podendo ser visitada, desde que o visitante se identifique na guarita. No entanto, para entrar na escola é preciso passar pela recepção e neste espaço há um controle bastante rigoroso com identificação por documento. Além disso, para acessar o interior da escola é preciso estar acompanhado de um funcionário, responsável por levar o visitante até a pessoa com quem o encontro está agendado.

Quando cheguei à escola, fui recebida na recepção e levada à sala da Diretora Acadêmica, que fica no mesmo corredor da sala dos professores. Em poucos minutos, fui recebida pela diretora. A ela apresentei o projeto e enfatizei quais eram os meus objetivos com a pesquisa, bem como o número de aulas que precisava observar, em quantas turmas e que instrumentos utilizaria na pesquisa. Conversamos por cerca de 20 minutos. Saí da escola com o comprometimento da direção de que os professores seriam consultados e de que, em breve, eu receberia a resposta para o desenvolvimento, ou não, da minha pesquisa.

Poucos dias depois, retornei, agora na posição de pesquisadora, com todos os documentos regularizados e autorizações necessárias. Fui, novamente, recebida por uma funcionária que me levou ao encontro da diretora acadêmica e essa me encaminhou à sala dos professores para o primeiro contato com os que aceitaram a minha presença em sala de aula. Para preservar a privacidade dos professores, que estavam no horário do intervalo, fiquei aguardando do lado de fora da sala, no corredor em que estão disponíveis confortáveis estofados. Os dois professores vieram ao meu encontro e já se mostraram bastante receptivos. Nesse espaço, e em poucos minutos, nos apresentamos e definimos a data de início das observações, bem como o calendário destas. Necessário deixar claro que os dois professores tiveram acesso ao projeto que deixei na escola na minha primeira visita.

O período de observação nessa escola aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 2014, considerando os dias alternados de aulas nas turmas, uma vez que os dias de aula não coincidiam em ambas as turmas, os feriados e algumas atividades da escola que resultaram na interrupção das aulas. Nesse período, pude observar 10 aulas em cada uma das salas, apliquei os questionários, entrevistei os professores,

conheci os espaços da escola e visitei a biblioteca. Nas duas turmas, o questionário foi respondido no último dia das observações, conforme solicitado pelos professores, pois eles precisavam concluir os conteúdos do bimestre. As entrevistas foram feitas de forma diferenciada. Com o professor do 3º ano, a entrevista foi realizada na escola de teatro por ele dirigida. O local foi escolhido, segundo o próprio professor, por ser ali onde ele passa grande parte do dia e tem uma sala reservada. Com a professora do 2º ano, a entrevista foi realizada na própria escola, no período de intervalo de uma aula, cerca de 40 minutos, no corredor em frente à sala dos professores. Mesmo com essa pouca privacidade que o espaço nos deu, a entrevista transcorreu tranquilamente, assim como foi a minha experiência na escola.

Ao final das observações, os funcionários já me chamavam pelo nome e me deixavam bem à vontade. Gostaria de relatar também que a gentileza e as formalidades para o meu acesso às salas de aula foram os mesmos do início ao fim da pesquisa, o que denota que há certos comportamentos que estão institucionalizados e que refletem a formalidade com que aquela comunidade escolar trata os que dela fazem parte, denotando uma preocupação com uma educação tradicional.

### **3.2.2 A Escola 2**

A Escola 2, também localizada no Centro de Florianópolis, ocupa um espaço bem estratégico e de fácil acesso, inclusive para os que nela chegam, usando carro próprio ou transporte coletivo. Grande parte das linhas de ônibus que dão acesso aos bairros do Norte da Ilha passam pela avenida onde a escola está localizada. Assim, como a Escola 1, esta foi criada no século XIX, quando ocupou o prédio que já foi sede do governo do estado e que hoje abriga o Museu Cruz e Souza. Sua sede própria foi inaugurada na década de 1960 e no final dessa década passa a ser denominada como hoje é conhecida.

Durante muito tempo, foi referência no ensino e suas vagas eram bastante disputadas, tanto que, para o ingresso no Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, eram realizadas provas de seleção. Hoje, a escola atende quase que exclusivamente alunos dos bairros próximos e, dessa forma, nela estudam alunos da classe média e classe média baixa. Até meados da década de 80, a escola era conhecida por ter um ensino tradicional e uma disciplina rigorosa. Os alunos não podiam circular pelos corredores da escola durante o horário das aulas e

só podiam entrar nas dependências da instituição com a apresentação do documento de identificação da própria escola. A partir do ano 2000, passa a ter uma disciplina menos rígida e, hoje, precisa lidar com os problemas que muitas escolas públicas enfrentam, como indisciplina e violência. Mesmo sendo essa uma realidade preocupante para funcionários e professores, a escola ainda é considerada referência e tem certo reconhecimento pela tradição no ensino público, sobretudo pela estrutura que oferece.

Com uma área construída de 22.000 m<sup>2</sup>, a escola ocupa um espaço de 52.000 m<sup>2</sup>, o que a faz ser considerada a maior instituição de ensino da América Latina, não só pela estrutura física, mas por circular em suas instalações cerca de oito mil e quinhentas pessoas, diariamente. São mais de oito mil alunos, cerca de quatrocentos professores e cem funcionários. Nesse espaço gigantesco, estão cinco alas com as cento e quarenta e quatro salas de aula e salas de coordenações. Fazem parte da estrutura física, também, diversos laboratórios, auditórios, bibliotecas, sala de projeção, sala de professores, refeitórios, complexo esportivo com quadras e ginásio, além de um estúdio de dança. O acesso à escola é feito por três portões: Portão Central – acesso de alunos, professores e funcionários, além de acesso ao estacionamento; Portão Lateral – acesso ao estacionamento superior, entrada de alunos, professores e funcionários; Portão de acesso da Educação Infantil e Fundamental I – entrada apenas para pedestres. Em todos os portões há cabines de segurança e só entram naquele espaço escolar pessoas com identificação. O acesso ao estacionamento só é permitido com uma autorização da direção geral e a solicitação deve ser feita com antecedência.

As salas de aula são amplas e bem conservadas<sup>27</sup>, mas possuem apenas os tradicionais quadros negros. Algumas salas têm armários onde ficam guardados os livros didáticos dos alunos. Dentre as salas de aula, duas se destacam por serem equipadas com lousa digital e 40 notebooks para uso individual dos alunos. Estas, porém, são usadas apenas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio e pelos alunos do Ensino Médio

---

27 A localização da escola, no Centro de Florianópolis, ainda que estratégica, tem um fator negativo. Por estar localizada em uma das mais movimentadas avenidas da região, o barulho de carros, motos e ônibus interfere diretamente nas salas de aula da ala Sul Alta, atrapalhando, por certo, a concentração dos alunos.



Inovador, projeto instituído na escola em 2010, com aulas em período integral e diversas atividades que visam aprofundar os conteúdos curriculares e ampliar o acesso à cultura, ao esporte, à informática e à pesquisa.

Como já relatado anteriormente, a minha chegada à escola para o início das observações foi marcada por inúmeros problemas, desencontros e eventos que me impediram de iniciar a pesquisa no mesmo período em que ela foi desenvolvida na Escola 1. Na instituição pública, só pude começar as observações em junho de 2015, no período pós-greve e marcado pelo descontentamento dos professores que não tiveram suas reivindicações atendidas, retornando ao trabalho pelo esvaziamento da paralisação, após uma batalha contra o governo do Estado que, como recurso para aniquilar o movimento, implementou o corte nos salários de todos os professores grevistas e decretou a contratação de professores temporários para substituírem aqueles que aderiram ao movimento.

Antes de iniciar as observações, fui ao encontro dos professores que cederam espaço para a minha pesquisa, que foi realizada em uma turma do 1º do Ensino Médio matutino, turma 103, e em uma 2º ano noturno, turma 232. Diferente do que aconteceu na Escola 1, o meu contato foi diretamente com as duas professoras, que me receberam na sala dos professores, nos períodos correspondentes às aulas. Com a professora da turma 103 conversei antes do início da primeira aula e a conversa foi bastante rápida. Nessa oportunidade, ela apenas me confirmou o horário das aulas, disse que ainda não estava trabalhando os conteúdos de literatura e me aconselhou a iniciar a observação na semana seguinte. Atendi ao que sugeriu a professora e vi que não teria problemas para concluir as observações no tempo necessário, uma vez que as turmas do período matutino e vespertino têm quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. Na mesma semana, conheci a professora da turma 232, que foi bastante receptiva. Assim que me apresentei, se mostrou interessada na pesquisa e me convidou para sentar e definir com ela as aulas a serem observadas. Nesse encontro, fiquei conhecendo o cronograma das aulas que, para a minha sorte, teriam como tema o Romantismo. Diferente do que acontece nas turmas do diurno, o Ensino Médio noturno tem apenas três aulas de Língua Portuguesa por semana.

O primeiro contato com as duas turmas da Escola 2 foi bastante diferente. Na turma 232 fui apresentada aos alunos, pela professora, que explicou o porquê da minha presença e enfatizou a importância da

pesquisa para a melhoria da educação. Era uma turma pequena, com apenas 20 alunos, mas, considerando que estudam à noite, ainda podia se considerada uma turma com um bom número. Os alunos se mostraram bastante receptivos e me deixaram bastante à vontade. Muitos, nesse mesmo dia, já queriam saber o que eu estava anotando no caderno e porque eu estava gravando a aula. Caracterizada por ser uma turma pouco agitada, os alunos tinham uma excelente relação com a professora, que se mostrava bastante atenciosa com todos e os incentivava a todo momento. O respeito entre a professora e os alunos podia ser percebido, sobretudo, quando ela estava fazendo a exposição dos conteúdos. Os alunos ficavam atentos e a questionavam diversas vezes. As perguntas eram pertinentes e sempre relacionadas ao conteúdo estudado. Um ou outro aluno se dispersava em sala e conversava com os colegas, mas isso não atrapalhava os que estavam atentos à professora, pois a conversa acontecia de forma discreta e sem perturbar o bom andamento da aula.

Considerando o histórico dos últimos anos da escola, que tem vivenciado experiências de evasão e violência, fatos relatados pela professora, essa turma do período noturno se destacava por ser calma e participativa. A boa relação com a professora parecia se estender aos demais funcionários, como os coordenadores de ala, por exemplo. Diversas vezes presenciei alunos conversando com esses coordenadores e demonstrando muito carinho por eles. O comportamento amigável desses alunos não foi diferente comigo. A cada dia que eu chegava em sala, era cumprimentada por todos e muitos já me chamavam pelo nome. Um aluno, a cada aula, me mostrava as suas poesias e era perceptível como se sentia orgulhoso com os meus comentários.

Entendo que as circunstâncias nas quais cheguei a essa turma, bem como a atitude da professora, foram fundamentais para o resultado da pesquisa com esse grupo. Todos os alunos que estavam em sala no dia em que apresentei o questionário para ser respondido, mesmo os que demonstraram mais dificuldade, responderam ao que foi pedido e mostraram o respeito não só por mim, como também pelo trabalho que eu ali desenvolvia.

Tal fato me chamou a atenção, especialmente, por ter o comparativo da turma 103, do período matutino. Este 1º ano era formado por 35 alunos, mas um número menor se fazia presente nas aulas que eu acompanhei, principalmente quando eram as primeiras aulas do dia. Era uma turma muito agitada, em que os alunos

conversavam o tempo todo, não ficavam sentados em seus lugares e passavam a maior parte do tempo com os celulares na mão. Acredito que isso tenha também chamado a minha atenção, sobretudo, por ter percebido que na Escola 1 nenhum aluno usava o celular. Em nenhum dia de observação naquela escola eu presenciei qualquer aluno manuseando o celular, mesmo que rapidamente.

Já no primeiro dia de observação na turma 103, me deparei com uma rotina agitada. A professora entra em sala e mal consegue cumprimentar os alunos. Eu não fui apresentada a eles que, por outro lado, pouco se importaram com a minha presença. Depois de uns 10 minutos em sala, a professora consegue, aos gritos, iniciar a chamada. Tão logo ela inicia a aula, a conversa paralela toma conta da sala. Gritos e palavrões são ouvidos a todo momento.

Talvez por eu ser e ter permanecido uma estranha para eles, não me foi possível qualquer aproximação. Eu entrava em sala e saía sem conversar com qualquer aluno. Isso, por certo, influenciou na minha pesquisa, pois vários alunos se recusaram, por exemplo, a responder aos questionários, demonstrando total desinteresse pelo trabalho que eu estava desenvolvendo. Mesmo tendo explicado o motivo de eu estar presente em sala, antes de entregar os questionários a eles, e de enfatizar o quanto era importante a participação deles na pesquisa, não consegui mobilizar a todos, e a maioria, na verdade, respondeu às questões com certa falta de vontade. Alguns nem se deram ao trabalho de ler as questões, enquanto outros ficavam insistindo para que o colega respondesse, sem qualquer preocupação com o fato de eu estar ali presente. Diante dessa realidade, ainda que houvesse 35 alunos em sala, apenas 24 questionários foram respondidos e, desses, alguns foram entregues com uma ou duas questões em branco.

Ao final das observações, pude compreender o quanto precisamos estar atentos quando estamos inseridos nesse contexto, principalmente ao nos colocarmos como observadores. Nesse sentido, é preciso ficarmos vigilantes à nossa própria postura de pesquisador para não nos deixarmos influenciar por preconceitos que podem comprometer todo o trabalho, resultando, dessa forma, em uma compreensão reducionista do universo observado.

Durante todo o momento da análise dos dados, procurei considerar que o universo escolar é constituído por pessoas que se fazem e se refazem nos encontros e nos confrontos do cotidiano. Aliás, o ser não é definitivo, nem no dicionário. Até neste espaço, o que temos

como significado é sentir inclinação para. Portanto, uma pesquisa que se faz em um contexto escolar não pode ser pensada e/ou pautada por concepções lineares e definitivas. Diante dessa realidade, o pesquisador que tem como campo investigativo a escola tem de estar aberto à surpresa, à transgressão, à incerteza e, também, à complexidade.

### **3.3 Os partícipes da pesquisa**

Quatro professores de Língua Portuguesa e 101 alunos das turmas observadas formam o público partícipe da pesquisa. Como acordado com todos, as identidades foram preservadas. Dessa forma, os professores estão aqui denominados com nomes fictícios, sendo o professor Hugo, do 3º Ano A, e Ana, do 2º Ano D, da Escola 1, bem como Luzia, da turma 103, e Rúbia, da turma 232, da Escola 2. Os quatro entrevistados afirmaram ter graduação, sendo o professor Hugo, as professoras Ana e Rúbia licenciados em Letras Português e Língua Estrangeira, e a professora Luzia licenciada em Língua Portuguesa e Libras. Os três primeiros professores estão no magistério há mais de 15 anos, têm larga experiência no ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, quando questionados se a universidade contribuiu para formá-los professores de literatura, todos afirmaram que não. Ainda que tenham destacado a importância da formação em letras para o conhecimento que têm hoje para atuarem no Ensino Médio, pontuaram que a formação para ensinarem literatura foi acontecendo no desenrolar da vida profissional, na experiência em sala de aula.

Com relação à experiência desses professores no magistério, três deles têm larga experiência em sala de aula. O Hugo tem 23 anos de magistério, Ana 13 anos e Rúbia 19. A professora Luzia está no magistério há mais ou menos 10 anos, mas leciona português há apenas 3 anos. Além do tempo de atuação no ensino da língua portuguesa, outro aspecto que aproxima os três primeiros professores diz respeito ao vínculo com as escolas nas quais lecionam, pois todos são professores efetivos e têm carga horária de 40 horas semanais, divididas entre sala de aula, horas atividades e encontros pedagógicos. Luzia, por sua vez, estava atuando na escola pesquisada apenas no ano de 2015, como professora substituta. Lecionava na escola um período de 20 horas semanais, mas tinha carga-horária dupla com 20 horas em outra escola, também pública, onde trabalhava como intérprete de libras. Dentre os

entrevistados, apenas o professor Hugo concluiu o ensino superior em uma universidade pública. Os demais são egressos de universidades privadas.

Os professores se mostraram muito receptivos à entrevista e prontamente se colocaram à disposição quando sugeri a data do encontro. No entanto, o local da entrevista foi escolhido e indicado por eles, me levando a recuar na decisão de realizar esse encontro na casa dos entrevistados, como estava previsto no projeto de tese. No período de elaboração do projeto, deixei claro que, considerando que as práticas de leitura do professor não se limitam ao ambiente escolar, sobretudo em se tratando de leitura literária, que a realidade cotidiana dele se faz dentro e fora da escola, e que a sua história de vida não está descolada do seu percurso formador, tinha como pretensão fazer as entrevistas, de preferência, no local onde os professores residiam, pois entendia que dessa forma sobressairia o leitor- professor. Ademais, observar a “microcultura” no qual esse professor está inserido, por certo, me possibilitaria uma maior compreensão dele enquanto leitor-professor, ou não leitor-professor, pois, como advoga Tardif (2000, p. 13), o saber dos professores “provém de sua própria história de vida”. Mesmo sabendo da importância em manter essa proposta, recuei quando percebi que nenhum dos partícipes estava receptivo a ela. Temendo perder a boa proximidade que conquistei, ou que a minha insistência pudesse interferir negativamente na entrevista, achei melhor deixar que eles decidissem onde se sentiriam mais à vontade para serem entrevistados.

A entrevista com o professor Hugo aconteceu na sede do grupo de Teatro Vanguarda, que é dirigido por ele. Há alguns anos o professor criou esse grupo que é conhecido pela montagem de peças adaptadas dos livros dos vestibulares das universidades de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE. A sede localiza-se em um pequeno sobrado no Centro de Florianópolis. A casa é um espaço bastante peculiar, com recepção, escritório com mesa e estante com livros e uma sala ampla com um palco. Ali são elaborados os roteiros das peças e feitos os ensaios. A entrevista no local foi bastante tranquila e o professor se mostrou bem à vontade.

Com as professoras Ana e Rúbia, as entrevistas foram realizadas nas escolas. Ana me recebeu em um intervalo de aula, no corredor em frente à sala dos professores. O espaço não foi muito adequado, pois

alguns funcionários circulavam pelo local, o que nos deixou pouco à vontade. A entrevista foi rápida, mas a professora estava tranquila e respondeu a todas as perguntas. Infelizmente, como só tínhamos o tempo do intervalo de uma aula, não foi possível estender muito a conversa e nos limitamos às questões do nosso roteiro. Rúbia me recebeu na sala dos professores antes do início da aula. Foi em um final de tarde e a professora, como sempre, estava muito receptiva fazendo com que a entrevista se tornasse uma conversa sobre formação docente, leitura literária e ensino de literatura. A professora Luzia me recebeu em outra escola onde leciona, em Florianópolis. Fui recebida por ela na biblioteca da escola. O local estava vazio e permitiu que a entrevista seguisse tranquilamente.

Dos 101 alunos que responderam ao questionário, 57 são da Escola 1, privada, e 44 da Escola 2, pública. No entanto, havia mais alunos nas salas durante as aulas observadas. Como enfatizado anteriormente, alguns alunos estavam ausentes no dia da aplicação dos questionários e uns poucos não foram receptivos à minha solicitação. A maioria dos respondentes têm entre 15 e 18 anos. Poucos alunos do 1º Ano registraram ter 14 anos e um aluno do turno noturno da escola pública informou ter 19 anos. Na Escola 1, os alunos foram bem receptivos à minha solicitação para responderem ao questionário, bem como me receberam sempre com muito respeito e carinho, demonstrando interesse pela pesquisa. Alguns, durante o período das observações, já me chamavam pelo nome, demonstrando certa familiaridade com a minha presença em sala de aula.

Na Escola 2, os alunos do turno matutino são assíduos, mas há um número grande de alunos que chegam atrasados, principalmente na primeira aula. No turno noturno, a frequência oscila, principalmente nas aulas de sexta-feira. Segundo a professora, como a maior parte dos alunos trabalha durante o dia, ao final da semana eles estão bastante cansados. Sem contar que sexta-feira à noite a cidade está mais agitada. Estando a escola em uma região central, onde há muitos bares, os alunos acabam optando por começar mais cedo o final de semana. Torna-se relevante informar, ainda, que as observações na Escola 2 aconteceram durante um momento bem complicado da história política do nosso país, quando se tornaram constantes as manifestações contra e pró governo. Assim, foram vários os dias em que não houve aula por conta desses eventos, ou por medo de que eles acontecessem. Como a cidade de Florianópolis fica em uma ilha, as pontes de acesso e saída da cidade

são constantemente fechadas por manifestantes, levando muitas pessoas a se deslocarem mais cedo para suas casas, temendo ficar reféns do trânsito que se forma com as manifestações.

Enfim, de modo geral, os alunos responderam ao questionário rapidamente. Os da Escola 1 demonstraram mais receptividade à minha solicitação para participarem da pesquisa, ouviram a minha explicação sobre os objetivos do meu trabalho e responderam a todas as questões. Na Escola 2 tive mais dificuldade para me aproximar dos alunos. Alguns não demonstraram nenhum interesse pelo meu trabalho, não ouviram a apresentação que fiz sobre a pesquisa e não deram atenção à minha solicitação para que respondessem ao questionário. Esse comportamento resultou em muitas questões sem respostas, principalmente na turma 103. Tal fato, no entanto, não comprometeu o resultado da pesquisa, porque o número de respondentes foi superior a 80% dos alunos das quatro turmas observadas.





## **4 O MEU OLHAR MELHORA O SEU: UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Sempre que podia, e a Maísa podia quase sempre, ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das ideias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro. E a Maísa gostava um bocado de desdobrar gente por dentro. (Márcio Vassallo, 2010. np)

Nas próximas páginas, apresento os dados coletados a partir das aulas observadas, bem como o resultado das entrevistas com os professores e dos questionários respondidos pelos alunos. A coleta, como mencionado antes, ocorreu no segundo semestre de 2014, nos meses de setembro a novembro, na Escola 1, e no primeiro semestre de 2015, entre abril e maio, na Escola 2. O tempo de contato com as duas instituições, bem como o envolvimento com os dois contextos, marcaram experiências diferentes. No entanto, procurei ficar atenta ao meu papel de pesquisadora e não me deixar levar por uma postura tendenciosa que pudesse, de alguma forma, refletir na minha análise e na minha escrita.

### **4.1 Em busca de uma análise**

O contato com o campo de observação marcou o meu retorno ao espaço da Educação Básica, onde estive muitas vezes no papel de supervisora da prática alheia, quando acompanhava os alunos do curso de Letras na disciplina de estágio. Por certo, tal tarefa exige comprometimento, mas não posso deixar de lembrar que o papel do professor supervisor de estágio é mais confortável, uma vez que avaliar o outro é mais fácil que ser avaliado. No entanto, durante as observações para a elaboração da tese, procurei não me limitar a observar apenas o professor, nem cair no erro de avaliá-lo. Ao iniciar esta pesquisa, o tempo todo me políciei para não perder de vista que a minha presença na sala de aula tinha como proposta observar e analisar, para posteriormente compreender um contexto complexo no qual a literatura se apresenta como conteúdo de uma prática pedagógica na interlocução com alunos do Ensino Médio. Ciente do meu papel, me dirigia às aulas

a serem observadas com o cuidado de estar atenta ao que era dito e ao que era silenciado, procurando não me dispersar e não me deixar levar por análises ou conclusões precipitadas e superficiais. Foi preciso, então, me despir de alguns conceitos ou pré-conceitos, que havia incorporado ao longo da minha vida como docente e pesquisadora.

Posteriormente, ao iniciar a organização da análise dos dados coletados, me deparei com uma angústia. Me vi diante de um arsenal de material de pesquisa que podia ser trabalhado em blocos assim divididos: observações das aulas, entrevistas e questionários. Todavia, ao retomar o material, ler as anotações, ouvir as gravações e tabular as respostas dos questionários, um quebra-cabeças estava a minha frente, com centenas de peças que precisavam ser cuidadosamente olhadas, analisadas e encaixadas com atenção, sem perder de vista que o desenho final não estava dado antecipadamente, esse desenho se fazia ali, na minha escrita e, através desta, eu ia encaixando as peças desse grande e rico cenário, no qual está inserida a literatura no contexto escolar.

Para alcançar o objetivo proposto na minha pesquisa, considerei importante apresentar o resultado da coleta de dados seguido da análise e das reflexões que estas me possibilitaram. Os instrumentos utilizados, observações, entrevistas e questionários, tiveram por intento possibilitar o cruzamento do olhar de todos os envolvidos. Para tanto, além do olhar sobre o contexto, procurei, nas entrevistas, identificar como os professores se percebiam na sua prática em sala de aula, como eles se percebiam como leitores literários e como formadores desse leitor. Procurei, ainda, verificar se os nossos olhares, os meus e os desses profissionais, se aproximavam do olhar dos alunos inseridos no mesmo contexto.

Dessa forma, o desenho que se apresenta na categorização e análise dos dados é o seguinte: primeiramente, minha análise se ocupa da literatura em sala de aula, cuja categoria denominei de *Aula de Literatura*. Em seguida, me debruço sobre o leitor literário naquele contexto, aluno e professor, ficando a categoria de análise definida como *O leitor literário em sala de aula*. Por fim, a leitura literária na escola é o foco, daí ter nomeado essa categoria como *A leitura literária dentre os muros da escola*. Definidas as categorias, considerei que a análise seria feita seguindo uma sequência assim definida: observação das aulas, que contempla o meu olhar; entrevistas, que contemplam o olhar do professor sobre a sua aula; e questionários, uma vez que estes contemplam o olhar dos alunos sobre os mesmos contextos observados.

Dessa forma, as análises foram feitas na sequência das observações, mas construídas com o entrelaçamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados.

Importante registrar que a intenção não foi dicotomizar comparativamente os dois contextos pesquisados, mas desenvolver uma interpretação que contemple os universos ali encontrados, a Escola 1 e a Escola 2, em diálogo com as referências teóricas usadas. Outrossim, torna-se necessário, ainda, deixar registrado que a participação dos alunos na pesquisa é de suma importância, mas não vou me debruçar sobre a análise pontual dos questionários de cada uma das turmas. Eles se constituem como dados relevantes na medida em que contribuem para a análise dos contextos, que são o ponto principal da minha pesquisa, qual seja, a aula de literatura no Ensino Médio. Pensando em proporcionar uma clareza maior ao leitor e considerando que as duas escolas pesquisadas são espaços, de fato, que se mostram com suas particularidades e diferenças, ainda que com similaridades e aproximações que se refletem nos resultados, vou apresentá-las em sequência dentro de cada categoria de análise. Assim, a Escola 1, particular, aparece em primeiro, seguida da Escola 2, pública, como foram apresentadas no Capítulo 3.

#### **4.1.1 Aula de literatura**

Ao elaborar o roteiro para a entrevista com os professores, já de antemão, me preocupei em incluir uma questão que me permitisse saber qual a concepção deles sobre literatura, uma vez que tal concepção, sem dúvida, incide sobre as práticas em sala de aula. A maioria dos professores entrevistados concebe literatura como arte. É o que se deduz a partir de algumas definições evidentes como, “literatura é a arte da palavra”, “literatura, pra mim, é estética”, ou de algumas definições mais aproximativas, tais como: “o que define se um texto é literário, ou não, é a forma como o autor nos conta a história”. Apenas uma professora se mostrou um pouco reticente para expressar a sua opinião, uma vez que, ao ser questionada sobre “qual a sua concepção sobre literatura?”, depois de alguns segundos de silêncio, afirmou: “pra mim, literatura é tudo, e tudo é literatura”. O vínculo com o conhecimento/conteúdo escolar também apareceu nas respostas dos entrevistados. É o que me levaram a inferir enunciados como: “através da literatura eu consigo resgatar todo o período literário, histórico,

daquele momento, e é isso o que eu mais ‘curto’ na literatura” ou “a literatura me dá o suporte, a fundamentação para eu entender que o que passamos hoje é fruto de um passado”.

No desenrolar das entrevistas e durante a observação das aulas, no entanto, fui percebendo que o fato de considerarem literatura como arte não era suficiente para que ela fosse vista dessa forma em sala de aula, pois, em grande parte das 40 aulas assistidas, dominou o polo do conhecimento. O ensino da literatura foi a tônica das aulas observadas, com ênfase nos conteúdos literários, mais especificamente na historiografia, nas características das escolas, bem como na referência aos principais autores e obras. Dessa forma, os professores, mesmo que em séries e escolas diferentes, reproduziram uma espécie de aula padrão, nas quais se mantiveram presos à periodização e à contextualização das obras, a interpretações cerceadas pelo livro didático e a exercícios objetivos. Ou seja, o que estava em pauta era o ensino, o estudo de conteúdos literários e não a leitura literária e toda a possibilidade de apreciação estética que essa leitura pode suscitar. O que o contexto da pesquisa ia me revelando é o que Jurado e Rojo (2006, p. 47) viram há uma década, quando desenvolveram um estudo sobre a literatura em um livro didático do Ensino Médio, e através do qual perceberam que

[...] cada movimento literário oferecido ao ensino segue as seguintes etapas: apresentação do contexto histórico; apresentação das manifestações culturais e artísticas, dentre as quais, as manifestações literárias, em que são explicitadas as características do movimento literário em questão, com exemplos de obras (trechos ou parágrafos); e, por fim, os principais autores, quando se apresentam uma pequena biografia e, também, algumas características do estilo do autor, seguidas de trechos de obras que as exemplificam.

A realidade observada muito se aproximou da sequência apresentada nos livros analisados pelas autoras. Infelizmente, nas turmas do Ensino Médio, cujas aulas de Língua Portuguesa eu assisti, ainda que cada professor mantivesse seu ritmo, sua estratégia e seus recursos para trabalhar com a literatura, pouca diferença houve, como é possível

vislumbrar a partir da descrição que acredito ser importante aqui apresentar. Apenas uma das professoras se mostrou mais preocupada em conduzir os alunos a uma possibilidade de apreciação estética do texto literário, como será visto na descrição que segue.

No 2º Ano D, primeira turma com a qual tive contato na Escola 1, o Realismo, o Parnasianismo e o Simbolismo foram os conteúdos abordados. As aulas, em geral, foram expositivas e seguiram uma rotina de apresentação do conteúdo, leitura de fragmentos de textos exemplares dos períodos estudados e resolução de exercícios. Quando iniciei as observações naquela turma, o Realismo era o tema em pauta e a primeira atividade que acompanhei foi a leitura de uma passagem da obra *Dom Casmurro*. A discussão feita sobre o fragmento teve como objetivo destacar as características psicológicas da personagem Capitu. A professora deu o tom da interpretação, reforçou a importância de analisar a personagem sob aquela ótica, lembrando que assim os leitores teriam mais possibilidades de chegar à conclusão sobre a traição, ou não, cometida pela famosa personagem machadiana. À certa altura, comentou que esse era o grande mistério da literatura brasileira e tudo indica que ela defende a tese de que houve a traição, pois reforçou que a personagem é dissimulada, “manipuladora, esperta e artilosa”. Nenhum aluno se posicionou contra ou a favor à análise apresentada. Todos ouviram atentamente a professora e, em seguida, se dedicaram a resolver as questões do livro didático referentes ao período e à obra estudados.

Para exemplificar o Parnasianismo e o Simbolismo, alguns poemas foram lidos e, da mesma forma como aconteceu com o texto de Machado de Assis, a leitura teve como objetivo destacar características, mas, nesse caso, dos dois movimentos literários. Na sequência, a ênfase foi na apresentação dos principais autores, na leitura de alguns poemas das escolas citadas e, posteriormente, na resolução de exercícios. Sempre que chegava nessa parte da aula, dedicado às atividades sobre o tema em estudo, a professora fazia a leitura das perguntas e estimulava os alunos a darem uma resposta, que era complementada por ela com comentários próprios, aos quais os alunos acatavam, sem discussão.

No meu olhar interpretativo, percebia que na sala de aula observada era privilegiado o ensino de conteúdos sobre a literatura, como a historiografia, as características dos períodos estudados, os principais autores e obras. E assim, não havendo um contato significativo do aluno leitor com o texto literário, desintegrava-se a possibilidade de uma leitura literária propriamente dita, uma vez que a

subjetividade dos alunos não era ativada. Para que leitor literário seja acionado e faça uma “leitura participativa”, para usar uma expressão de Gérard Langlade (2013), é preciso que o professor, como nos lembra Ivanda Martins, colabore “com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas”. (MARTINS, 2006, p. 85). No espaço escolar descrito, como a leitura e a interpretação eram feitas pela professora, a leitura dos alunos acabava sendo a leitura dela.

Considero salutar destacar que tanto o fragmento do texto machadiano quanto os poemas lidos estavam disponíveis no livro didático, o que denota a importância desse recurso para aquele grupo. Acredito que o uso recorrente do livro não seja por falta de outro material, pois a biblioteca da escola tem um bom acervo e a escola tem uma excelente estrutura com sala de informática, auditórios, ambientes com recursos audiovisuais, teatro etc. Ou seja, há espaços e estrutura que possibilitam o acesso a outros recursos para a leitura literária. No entanto, imagino que a falta de tempo contribuiu consideravelmente para que o livro didático seja a ferramenta mais acessível. E aqui não me refiro à falta de tempo da professora para preparar as aulas, pois em nenhum momento ela mencionou essa dificuldade, mas à falta de tempo em aula para usar outros espaços, uma vez que, durante a semana, há apenas dois horários da disciplina de Língua Portuguesa<sup>28</sup> reservados à literatura.

Ainda que os alunos fossem bastante participativos e estivessem atentos, não se pode dizer que havia o envolvimento deles na análise dos textos, uma vez que as leituras eram seguidas da explicação da professora e havia o direcionamento dela na interpretação. Após a discussão sobre aspectos da obra, os alunos passavam a fazer os exercícios do livro, cujas questões, respondidas coletivamente, eram corrigidas primeiro oralmente. Em seguida, as respostas eram novamente lidas, calmamente, pela professora, que repetia algumas palavras, para que todos os alunos pudessem copiar a resposta “correta” em seus cadernos.

---

<sup>28</sup> Na Escola 1, há 4 aulas de Língua Portuguesa por semana no Ensino Médio, sendo 2 aulas dedicadas à gramática e 2 à literatura. Há na grade curricular outros 2 horários reservados à aula de redação. As aulas têm em torno de 45 minutos e todas são ministradas pelo mesmo professor.

A prática descrita, me fez lembrar de um estudo de Branco (2005), quando este, no texto *O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta*, faz um alerta ao afirmar que,

Do ponto de vista pedagógico, nada haverá mais mortífero do que a apresentação de um autor ou de uma obra como “incontestável”. Efectivamente, a indiscutibilidade escolar do cânone é a melhor estratégia de “fossilização” da literatura que pode haver, o melhor e mais clarividente prenúncio de morte do desejo dela (dentro, fora e depois da escola). (BRANCO, 2005, p. 88)

Na maioria das aulas da professora Ana os alunos eram solicitados a participar, evidenciando um esforço dela para envolvê-los o tempo todo na discussão sobre o conteúdo estudado, mas não houve espaço para que aflorasse a subjetividade resultante de uma leitura literária propriamente dita. Até porque não houve, em sala de aula<sup>29</sup>, essa experiência, de fato, com a leitura literária. Os alunos liam fragmentos das obras, respondiam às questões referentes às características, fatores históricos/contexto dos textos estudados, e se ocupavam da apresentação de parte da biografia dos autores. A cada

---

<sup>29</sup>Em um dos encontros, a professora Ana me falou a respeito de um trabalho que seus alunos estavam desenvolvendo a partir da leitura de um livro de Machado de Assis. Foram cinco obras escolhidas e cada grupo tinha a responsabilidade de apresentar a sua leitura usando como recurso o vídeo. A proposta era selecionar um fragmento da obra e encenar essa passagem. Além disso, os alunos deviam fazer uma entrevista tendo como assunto a temática da obra machadiana lida. Tive a oportunidade de assistir à apresentação de alguns desses trabalhos. Os alunos se envolviam na elaboração do vídeo, que ficaram bem interessantes, mas não se pode dizer que houve uma leitura literária das obras encenadas, porque o vídeo contemplava apenas o resumo, ainda que com boa caracterização dos personagens e cuidado com o cenário. A professora fez questão de me dizer que, além da leitura necessária para a elaboração do trabalho em equipe, todos os alunos leram *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, leituras que eu não pude verificar como foram trabalhadas em sala.

novo período literário, um grupo ficava responsável por apresentar à turma parte da biografia dos escritores mais importantes.

A aula de literatura que ali se fazia reproduz o que Ivanda Martins (2006) já havia evidenciado em seu estudo no início da década passada, quando atestou que, no Ensino Médio, no Brasil,

[...] a literatura continua sendo vítima de abordagens que privilegiam a história da literatura, na medida em que parece haver uma supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos produzidos nos mais diversos períodos literários. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, pois a preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de se classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, arcáde, romântico etc. sufoca a leitura por prazer. (MARTINS, 2006, p. 101)

Nas aulas de literatura do 2º Ano D, várias obras dos movimentos literários estudados foram citadas, deixando visível a preocupação com títulos, nomes e datas que marcam um ensino pautado por conteúdos formais. A aula era mais expositiva que dialogada, uma vez que os alunos, na maior parte do tempo, falavam apenas quando eram solicitados. Mas eles não demonstravam estarem incomodados com as estratégias usadas, visto que ficavam atentos e anotavam o que estava escrito na lousa, sem grandes questionamentos. Tal postura desses alunos reflete o que Leady-Dios (2004) denomina de modelo brasileiro de educação que “mostra sua ênfase no conhecimento quantitativo; para ter sucesso acadêmico, a atenção e o interesse dos alunos precisam estar voltados para a aquisição de um saber acrítico e memorizável” (LEADY-DIOS, 2004, p. 35-36).

A citação anterior de Leady-Dios (2004) ganha maior relevo quando, à certa altura de sua entrevista, a professora Ana revela que a leitura de obras completas também é exigida. Na série para a qual leciona, os clássicos do século XIX são lidos, uma vez que no 2º ano do Ensino Médio são estudados os conteúdos do Romantismo ao Simbolismo, como define o Projeto Pedagógico da escola. De acordo



com a entrevistada, como os clássicos do Romantismo e do Realismo fazem parte, recorrentemente, das listas do vestibular da UFSC, todos os anos ela exige a leitura de pelo menos dois romances dos citados períodos, o que nem sempre é bem aceito pelos alunos. Ana justifica a cobrança que faz relatando que certa vez foi questionada pela mãe de um aluno sobre as leituras exigidas na disciplina de Língua Portuguesa: “quando é que tu vais deixar de pedir essas leituras chatas e vais pedir uma leitura mais atual?”. E a professora, então, se defendeu: “no dia em que a universidade [UFSC] trocar a maneira de pedir no vestibular, eu troco aqui também. Porque todas as leituras que eu peço aqui, caem no vestibular. O que é que adianta eu mudar aqui e o vestibular continuar pedindo?”. Como se pode ver, a fala é significativa e deixa claro a ênfase no ensino da literatura como conteúdo, já que este será cobrado no vestibular.

A realidade apresentada, porém, parece não ser vista como um problema para a citada professora. Ou seja, ensinar literatura tendo como objetivo preparar os alunos para o vestibular, pouco oportunizando o contato deles com a leitura literária ou não possibilitando a eles a apreciação estética do texto e a leitura de fruição, parece não causar frustração à professora. No transcorrer da sua entrevista, pude perceber que esta, com a experiência de quase vinte anos de magistério, parece ter superado as angústias que tinha por não conseguir levar os alunos a apreciarem os autores do século XIX: “a cada ano que passa, a literatura se distancia mais dos alunos. De cada livro que eu peço, a maioria dos alunos não leem. É difícil. Eu não posso fazer milagre”.

Observando a professora em sala de aula, conversando com ela nos intervalos ou no final das aulas e ouvindo suas respostas aos questionamentos feitos durante a entrevista, tive a impressão que ministrar uma aula de literatura que se resume a exigir a leitura de clássicos<sup>30</sup> escolares, objetivando o conhecimento que gravita em torno do texto, bem como o estudo de aspectos do contexto histórico e das

---

<sup>30</sup> Importante deixar registrado que o problema não é a leitura dos clássicos. É preciso que eles estejam na escola, pois está é, por certo, a melhor forma de se manter a perenidade das obras. O que torna-se necessário observar é como esses livros chegam aos alunos, ou ainda como os alunos chegam a essa leitura, pois uma aproximação equivocada, engessada e apressada pode ceitar qualquer possibilidade de apreciação estética.

características da escola literária, à qual a obra pertence, é o que dela se espera, de modo que exerce esse papel com competência, até porque é inegável o comprometimento e a dedicação desta professora em sala de aula. No entanto, parece não ser um problema o fato de privilegiar o ensino da literatura e não a formação de um leitor literário que vá além da sala de aula. Ao que tudo indica, o importante é que as leituras indicadas na aula e para as aulas sejam feitas, pois, como revela a professora, os alunos precisam fazer “pra mim, porque eu vou cobrar. E eu tenho total apoio do colégio pra isso”, e ela complementa, “se a gente não fizer assim, o que vai ser dessa gurizada? A leitura deles é muito momentânea”. Nessa parte da entrevista, a docente deixa claro que não rotula nenhuma leitura feita pelos alunos fora da escola, mas destaca que, paralelo a essas, os alunos precisam entender que “tem as leituras que a Ana pede, que é *conteúdo*, que faz parte da minha formação como estudante do Ensino Médio” [grifos meus], assegura, se colocando no lugar dos seus alunos.

Ao resgatar aspectos do Classicismo, houve uma referência ao filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, que foi exibido em sala e no qual o professor Keating leva os alunos a desconsiderarem a rigidez formal da poesia, provocando os jovens estudantes a se aproximarem da literatura em busca do prazer, do sonho, da emoção que a leitura de um texto literário pode proporcionar. A aula de literatura do professor Keating, um exemplo de possibilidade de encontro dos alunos com a leitura literária na escola, no entanto, ainda que tenha sido mencionada pela professora Ana, sob esse ponto de vista, foi trazida como referência com outro objetivo, que foi mostrar que o Romantismo, na poesia, é um movimento literário que contraria a rigidez do Classicismo que, por sua vez, vai ser resgatado pelo Parnasianismo. Dessa forma, os poetas parnasianos “formatam a poesia, fazem ressurgir o modelo clássico de poesia. O Parnasianismo vem para reorganizar a poesia, colocando-a dentro das regras. O que os poetas procuram é trazer a poesia para os modelos tradicionais, já que ela foi bagunçada pelos românticos. Daí a volta ao que se tinha no Classicismo”, disse a professora, justificando a referência ao filme.

Para dar continuidade ao estudo do Parnasianismo, foi apresentada a etimologia da palavra, que se origina de Parnaso, monte no qual, na mitologia greco-latina, vivia Apolo, deus da beleza e da arte. Nesse aspecto, “o subjetivismo da poesia romântica dá lugar a um distanciamento do eu lírico”, afirma Ana, deixando claro, ainda, que a

emoção e o sentimento perdem força, rompendo com as ideias românticas. Assim sendo, ganha destaque a poesia que exalta a descrição, a forma, a arte pela arte, como no poema *O Vaso Chinês*, um dos textos mais emblemáticos do Parnasianismo. Toda esta explicação foi pautada no resgate das características do Classicismo.

Com o propósito de ilustrar o que havia sido dito até o momento, a professora pediu a uma aluna que lesse em voz alta o texto *O Vaso Chinês*, disponível no livro didático. Durante a leitura, os alunos deveriam observar se era possível identificar os sentimentos do poeta ao construir o texto. Findada a leitura, a professora retomou o que foi sugerido, ou seja, se foi possível identificar algum sentimento. Tendo a negativa dos alunos, ela reforçou que aí está o objetivo dos parnasianos, “desassociar a poesia do poeta”, até porque as características principais desse período literário são: objetivismo, racionalismo e contenção dos sentimentos, sendo este último também identificado no Realismo. A professora citou as características, os alunos copiaram no caderno e assim a aula chegou ao fim.

No decorrer do período das observações no 2º Ano D, bem como ao analisar os questionários respondidos pelos alunos, percebi que o ritmo, o formato e a condução das aulas de literatura estavam em sintonia com as expectativas daqueles alunos que, ao que tudo indica, estão confortáveis na postura de coadjuvantes de um ensino centrado na aula expositiva e na figura do professor e do livro didático como detentores do conhecimento. Ou seja, os alunos da professora Ana encaram com tranquilidade uma rotina bastante distante daquela vivenciada pelos alunos do protagonista do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, no qual se destaca a figura de um professor que rompe com o tradicionalismo e a rigidez de uma educação que visava apenas o conhecimento utilitário. Trazer o filme para a sala de aula, sem dúvida, seria uma boa oportunidade para mostrar aos alunos o quão libertador pode ser a leitura literária quando resulta do contato do leitor com o texto, do seu envolvimento com ele e do diálogo que ali se estabelece. A referência ao filme, porém, teve uma função mais didática, qual seja: enfatizar as características do movimento Parnasiano. Diante do que pude observar, acredito que as aulas da professora Ana se aproximam do tradicionalismo e do pragmatismo comuns nas nossas escolas, em que

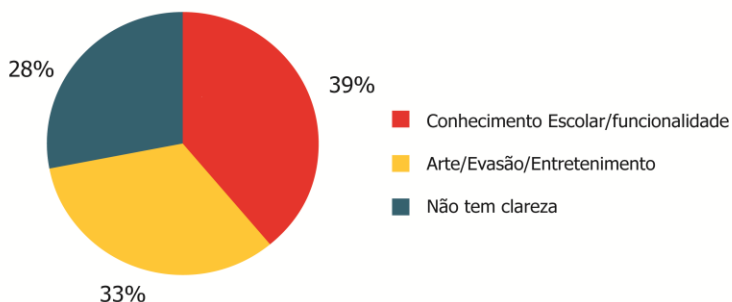
A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente dita e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo etc, deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o. (BRASIL, 2006, p. 70).

As aulas observadas me remeteram à Rouxel (2014, p. 20), quando esta afirma que “os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiagético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo; eles elaboram o esquema actancial sem exprimir seu julgamento sobre tal ou tal personagem etc.”. Diante da realidade da citada sala de aula, torna-se compreensível a forma como a literatura é vista por muitos dos alunos, isto é, apenas como conteúdo escolar. E é o que evidenciamos quando, no questionário elaborado para a minha pesquisa, indaguei “o que é literatura?” e um número significativo dos respondentes, mais especificamente 39% deste grupo de alunos, como ilustra o Gráfico 1, evidenciou essa relação. Respostas como, “literatura pra mim é a parte da língua portuguesa que estuda os livros, os autores, os tipos de escrita”, “parte do português que estuda história”, “o estudo das obras literárias” ou “é a leitura e o conhecimento histórico dos livros de épocas e dos autores”, nos permitem verificar que, para aqueles jovens, literatura é conteúdo escolar e precisa ser estudada.

Não se pode deixar de reconhecer que na escola a literatura é conteúdo e este não é necessariamente um problema. Talvez a questão mais importante para a qual devemos estar atentos é para a forma como esse conteúdo é abordado pelo professor.

**Gráfico 1:** *O que é literatura?* (respostas do 2º D, em percentagem)

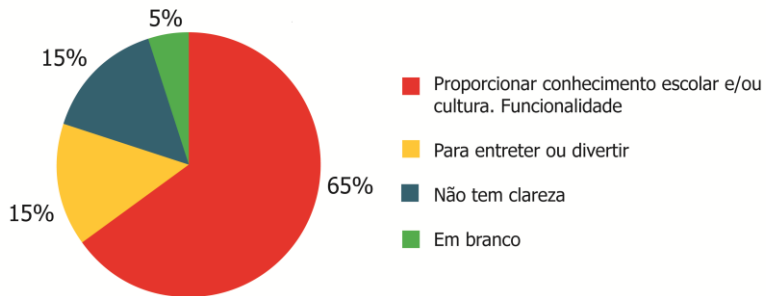
**Questão 1:** O que é literatura?



Ainda que 33% dos alunos tenha feito referência à literatura como arte, como revela o Gráfico 1, identifiquei que o aspecto inteligível da literatura aparece em outras respostas, como nas referentes à Questão 4, quando interrogo “para que serve a literatura?”, à Questão 5, na qual desejo saber “que importância tem a literatura para a formação do ser humano?” e à Questão 6, na qual me ocupo em saber se “na escola, você [o aluno] considera importante a aula de literatura? Por quê?”. Nas respostas a estes questionamentos, não foram poucos os respondentes que, mesmo tendo definido literatura como arte ou se aproximaram dessa definição, ou ainda os que demonstraram pouca clareza para defini-la, na Questão 1, a relacionam a conhecimento, como demonstram os Gráficos 2, 3 e 4 apresentados a seguir.

**Gráfico 2:** *Na sua opinião, para que serve a literatura?* (respostas do 2º D, em percentagem)

**Questão 4:** Na sua opinião, para que serve a literatura?



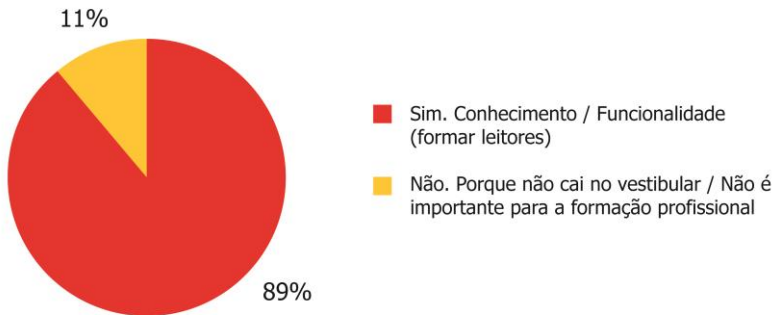
**Gráfico 3:** *Que importância tem a literatura para o ser humano?* (respostas do 2º D, em percentagem)

**Questão 5:** Que importância tem a literatura para o ser humano?



**Gráfico 4:** E na escola, você considera importante a literatura? Por quê? (respostas do 2º D, em percentagem)

**Questão 6:** E na escola, você considera importante a literatura? Por quê?



Como podemos ver, na resposta à Questão 4, representada no Gráfico 2, 65% dos alunos consideram que a literatura proporciona conhecimento escolar, cultura ou está na escola para cumprir uma função utilitária, uma vez que, como eles mesmo definiram, serve “para gerar novos conhecimentos”, “para o conhecimento e a boa escrita”, para “conhecer a cultura e estilo dos autores e de épocas diferentes”, “para escrevermos e falarmos corretamente”, “para ampliar o conhecimento e ter um vocabulário amplo e correto”.

Certamente, a escola contribui para que os nossos jovens tenham esta visão sobre a literatura, pois é assim que, na maioria das vezes, ela se apresenta em sala de aula, com todo o seu viés pragmático, curricular e obrigatório, o que fica evidente também no Gráfico 4, que representa a Questão 6, onde indaga: “na escola, você considera importante a aula de literatura? Por quê?”. Para esta questão, 89% dos alunos revelaram que no contexto escolar a literatura é importante à medida que proporciona conhecimento escolar e/ou cultura, além de servir para outras



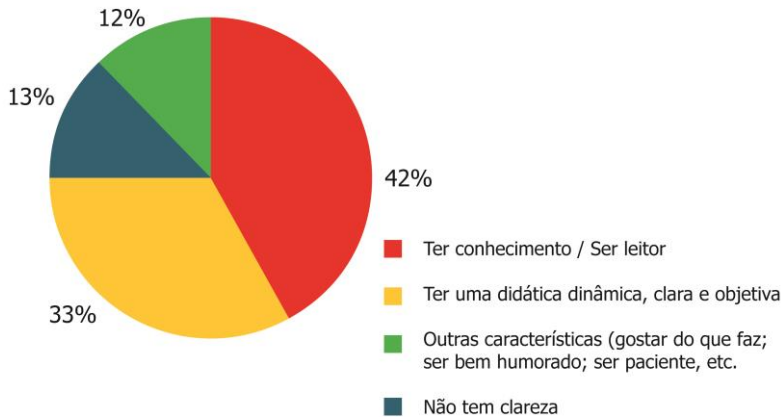
aprendizagens, como está expresso em respostas como esta: “sim, além do vestibular, a literatura mostra a rotina do povo antigo e como a sociedade pensava e agia”; “sim, pois aprendemos sobre obras passadas, conhecendo outros títulos que não iriam nos interessar se não fosse o colégio”; “sim, pois nós conhecemos a nossa cultura e porque lendo também aprendemos a escrever melhor, o que é muito importante”.

A fala dos alunos apresenta algumas referências que merecem destaque como, por exemplo, a percepção deles sobre a importância da literatura na escola para garantir o acesso a conhecimentos histórico aos quais eles não chegarão por outros meios. Há, ainda, a relação entre a leitura e a escrita. Por certo, a leitura em muito pode contribuir para o aperfeiçoamento da escrita, mas aqui é preciso ter cuidado, pois, como defende Martins, muitas vezes a leitura dos clássicos resulta na cobrança de produções escritas, como resumos ou fichas de leitura, atividades que criam no aluno “a expectativa de que, após a leitura de uma obra literária, o professor irá avaliar a recepção do leitor por meio de exercícios que, de modo geral, irão de fato avaliar ‘o domínio’ da norma gramatical, do registro escrito e não a ‘competência leitora’ dos alunos. (MARTINS, 2006, p. 94)

Considerando os dados apresentados pelos questionários e as aulas observadas, faz sentido que os alunos do 2º Ano D considerem um bom professor de literatura aquele que domine o conteúdo ensinado e saiba “transmiti-lo” de forma clara e objetiva, como podemos verificar nas respostas à Questão 7, representada pelo Gráfico 5, quando boa parte dos alunos, mais especificamente 8 dos 18 respondentes, afirmou que para ser um bom professor de literatura é preciso “ter conhecimento e passar este conhecimento aos alunos”, “ter conhecimento e transmitir vontade de leitura aos alunos”, “conhecer o assunto e fazer aulas dinâmicas”, “ter conhecimento sobre as obras e fazer os alunos se interessarem por elas de forma dinâmica”, só para mencionar em alguns exemplos. Ao categorizar os dados, ainda que tivesse definido duas categorias diferentes, sendo (a) ter conhecimento/ser leitor e (b) ter uma didática dinâmica, clara e objetiva, na hora de tabular os dados, foi preciso considerar, para alguns questionários, as duas categorias citadas, como se observa no Gráfico 5, a seguir:

**Gráfico 5:** Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura? (respostas do 2º Ano D em percentagem)

**Questão 7:** Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura?



Ao analisar as respostas do 2º Ano D, um outro aspecto chama a atenção. Como já mencionado anteriormente, durante a minha observação, os alunos não demonstraram qualquer insatisfação com as aulas centradas no conteúdo e no professor. No entanto, ao responderem à Questão 8, quando os questiono “como é, ou seria, uma boa aula de literatura?”, 50% das respostas evidenciaram que eles preferem uma aula interativa, como ilustra o Gráfico 6:

**Gráfico 6:** *Como é, ou como seria, uma boa aula de literatura?* (respostas do 2º Ano D em percentagem)

**Questão 8:** Como é, ou como seria, uma boa aula de literatura?



Ao fazer a análise das respostas à referida questão, no entanto, percebi que a interatividade não está diretamente relacionada à leitura dos textos literários, de forma que possibilite a participação do aluno como leitor, tornando-o, como destaca Martins (2006, p. 93), “coenunciador do texto”, onde o seu papel na recepção textual seja privilegiado, possibilitando assim a apreciação estética e a fruição. Ao que tudo indica, uma aula interativa seria aquela na qual os alunos são convidados a participar e a interagir, embora o professor continue sendo a figura central. É o que se pode constatar em repostas como, “uma boa aula de literatura é aquela na qual você consegue imaginar o lugar e se prender à aula. É aquela que você mal se mexe de tão concentrado que você fica”, “uma aula boa, não apenas de literatura, é uma aula dinâmica, onde o professor interage com os alunos e relaciona o conteúdo com os fatos atuais”. Ou seja, para muitos, a referência continua sendo o formato da aula que eles estão acostumados a assistirem. Aliás, um dos respondentes deixa isso bem claro ao definir que uma boa aula de literatura é “uma aula dinâmica, a da Ana, por

exemplo”. De fato, na sala de aula do 2º Ano D, os alunos são envolvidos, questionados e têm espaço para se manifestar. Contudo, a participação deles não foge às análises formais que, por sua vez, são isentas do envolvimento e da subjetividade que a leitura literária pode possibilitar.

Há, porém, um aspecto nesse grupo que me chamou a atenção. Estou me referindo ao fato de em alguns questionários encontrar indícios de um anseio por mudança, com aulas nas quais eles, os alunos, possam ter experiências de leitura literária mais significativas, e com leituras que fazem parte do repertório lido por eles fora da escola. Alguns alunos expressaram o desejo de que a escola passe a “harmonizar a leitura por prazer e a leitura ‘chata’ (clássicos), pois o prazer em ler também é importante, mas não é desenvolvido quando achamos chatos os livros”. Esse desejo pode ser encontrado, também, na referência ao filme *Sociedade dos poetas mortos*, citado por um dos respondentes, como um exemplo do que seria uma boa aula de literatura. E há, ainda, uma resposta na qual ficou registrado que um bom professor de literatura seria aquele que “nos deixasse ler livros de escolha própria, pois muitas vezes deixo de ler pela falta de tempo e por ter que ler livros que não me interessam”.

Depois de concluir as observações no 2º Ano D, após a audição da entrevista feita com a professora Ana e após a leitura dos questionários respondidos por seus alunos, fiquei me questionando se haveria a possibilidade de encontrarmos naquela sala de aula propostas metodológicas que permitissem uma aproximação mais significativa da leitura literária, como venho defendendo nesta tese. Será que as aulas assistidas podem ser consideradas inadequadas, bem como a atuação de professora equivocada? Vejo aqui um desafio. É perceptível que a presença da literatura naquela turma do Ensino Médio vem cerceada por programas institucionais e é marcada pela imposição curricular que, posteriormente, precisa refletir em um bom resultado nos exames de acesso ao Ensino Superior, porque assim esperam os alunos, os pais e a própria instituição escolar. Olhando de frente para a realidade posta, me lembro de Paulo Jaime Lampeja Costa (2006, np), quando afirma que a literatura no campo da educação se revela “algo delicado” e, portanto, é preciso estar atento ao que seja literatura na escola, uma vez que, como se pode ver, neste espaço ela ganha outros contornos.

Como na turma apresentada anteriormente, as dez aulas observadas no 3º Ano A também foram desenvolvidas a partir do estudo

de conteúdos literários, sendo estes, mais especificamente, as Vanguardas Europeias e o Modernismo Brasileiro. Por esse ser um grupo que está concluindo o Ensino Médio e se preparando o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficou mais visível a preocupação com o ensino da literatura. Talvez, por isso, todas as aulas observadas tenham sido expositivas, com o auxílio de datashow, usado para projetar *slides* que apresentavam basicamente a mesma configuração e sequência: título do período literário estudado, fatos principais do contexto histórico, características das escolas literárias, principais autores e obras. Nas duas últimas aulas observadas o professor fez uma espécie de resumo<sup>31</sup> dos livros indicados para as provas do vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE.

Um aspecto se destacou nas aulas do professor Hugo, regente do 3º Ano A, a saber, o fato de em nenhuma das aulas observadas haver a leitura de fragmento de obras, nem mesmo para ilustrar ou identificar características dos períodos, como comumente acontece nas aulas de literatura. O conteúdo elaborado e apresentado pelo professor ficava disponível para os alunos na plataforma *moodle* e o docente lembrava, em todas as aulas, que eles deveriam se preocupar apenas em ficar atentos à explicação. E, de fato, vi que eles não se preocuparam em anotar nada. No entanto, eram participativos e demonstraram ter conhecimento dos períodos literários estudados anteriormente.

É preciso destacar ainda outro ponto relevante naquela turma: o fato de não haver, em nenhum dos encontros, a resolução de exercícios ou qualquer atividade escrita referente aos conteúdos estudados. Aliás, isto me remete ao livro didático, que os alunos têm, mas que em nenhuma das aulas foi usado. Em conversa com o professor, ele mencionou que no primeiro semestre do ano letivo dos terceiros anos a ênfase é nos conteúdos, o que não acontece no segundo semestre, cuja preocupação é com as obras indicadas pelos vestibulares das mais importantes universidades de Santa Catarina, além de uma revisão de

---

<sup>31</sup> O termo resumo me remete a *aulão*, encontros organizados pelos cursos pré-vestibulares na véspera das provas e que costumam reunir os alunos para aulas de 2 ou 3 horas objetivando revisar cada disciplina estudada e resumir todo o conteúdo das provas. No final, o evento vira um *show* à parte e os aulões se transformam em poderosa estratégia de *marketing*.

conteúdos para o Enem. Certamente, estas foram as aulas que eu observei. Ainda que o professor não tenha me dito que se tratava de uma revisão, foi a impressão que eu tive, uma vez que os conteúdos foram expostos rapidamente, sequencialmente e sem qualquer interferência dos alunos, seja para discutir ou questionar, a respeito do que estava sendo estudado.

Chamaram a minha atenção também as referências feitas, em quase todos os encontros, aos processos de seleção para o ingresso na universidade. A preocupação foi tanta a ponto de o professor afirmar que uma das questões do vestibular da UFSC apresentaria um fragmento da Carta de Caminha, um do poema *Pau Brasil* e um da obra *Macunaíma*. A postura do professor evidencia que ele precisa estar atento às provas, pois isto, certamente, dá a ele maior credibilidade. Aliás, o fato de ele conhecer todas as obras das listas dos vestibulares do estado também conta ponto, ainda que assim seja, porque ele “vive disso, do teatro Vanguarda”, que se tornou uma referência ao trazer para o palco, todos os anos, peças que tematizam os livros selecionados para os vestibulares<sup>32</sup>.

Diante do que eu pude observar, as aulas de literatura no último ano do Ensino Médio, na Escola 1, tem por objetivo principal o ensino da literatura. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos conhecerem e memorizarem as obras selecionadas pelos vestibulares das universidades ou instituições de ensino superior catarinenses. Nesse sentido, “incentiva-se a quantidade de obras literárias lidas durante o ano, mas não há uma preocupação sobre como tais obras são de fato lidas, de que modo se estabelece a relação texto-leitor” (MARTINS, 2006, p. 94).

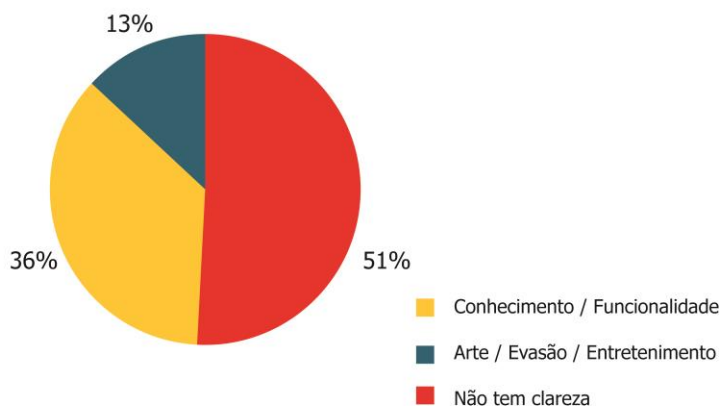
---

<sup>32</sup> Durante o período de observação das aulas, o professor Hugo me convidou para uma sessão do teatro *Vanguarda*. A peça teve duração de mais de 2 horas e contemplava, de fato, as obras que constavam da lista dos vestibulares 2015 das universidades de Santa Catarina. O público é formado por alunos do último ano do Ensino Médio. Na plateia, ao meu lado, sentou uma jovem que estava assistindo à peça pela segunda vez, naquele ano. Os jovens se divertem com o espetáculo que tem um certo viés humorístico, ainda que tenha um roteiro adaptado das obras indicadas. Durante a entrevista, ficou visível a paixão do professor por esse trabalho e o orgulho dele pelo sucesso que o grupo vem tendo a cada ano com a representação das obras literárias que fazem parte da lista do vestibular da UFSC, da ACAFE e da UDESC.

A configuração das aulas do 3º Ano A se reflete na dificuldade dos seus alunos, jovens que estão chegando ao final do percurso da Educação Básica, para definirem o que é literatura. Como podemos ver no Gráfico 7, a seguir, que representa a Questão 1 “o que é literatura?”. Conforme se observa no Gráfico 7, 51% dos alunos demonstraram não ter clareza sobre tal definição, como fica evidente em respostas como “é o estudo dos livros”, “é expressão através da escrita”, “todo texto que expressa algo” ou “é toda produção escrita ao longo da história da humanidade”. Salta aos olhos, ainda, o fato de muitos considerarem apenas o viés inteligível, vendo a literatura como conhecimento escolar, sendo assim definindo: “é o estudo dos livros e das escolas literárias, sua linguagem”; é “qualquer história ou poema que possa identificar características das escolas literárias”; “é o estudo das obras, relacionando com seu momento histórico e suas características principais” – como descreveram 36% dos respondentes.

**Gráfico 7:** *O que é literatura?* (respostas do 3º Ano A, em percentagem)

**Questão 1:** O que é literatura?



Os Gráficos 8 e 9 que representam as Questões 4 e 5, cujos questionamentos são “Na sua opinião, para que serve a literatura?” e “Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?”, reforçam o caráter utilitário da literatura para esse grupo de alunos, evidenciado em respostas como “ajuda bastante na escrita”, “tem a importância de enriquecer o vocabulário da pessoa”, “estimula a criatividade”, “ajuda a incentivar a leitura”, “ajuda na interpretação de textos”, “serve para ampliar o conhecimento cultural da população e estimula a não alienação dos jovens”, servindo, ainda, “para o aprendizado da leitura e da escrita”. É perceptível, também, a ênfase na importância da literatura como conteúdo escolar, como ilustram afirmações que relacionam literatura ao estudo das escolas literárias e ao contexto histórico. É o que podemos ver quando os alunos afirmam que a literatura serve “para mostrar uma parte da história, através da vida dos livros, dos autores”, “para mostrar os diferentes gêneros, as diferentes escolas literárias e como os autores pensavam”, “para entender e admirar as tendências de cada período histórico, ou seja, conhecer e estudar o passado pelos costumes de época, representados nas obras”. Observe os Gráficos 8 e 9, que seguem:



**Gráfico 8:** Na sua opinião, para que serve a literatura? (respostas do 3º Ano A, em percentagem em percentagem)

**Questão 4:** Na sua opinião, para que serve a literatura?



**Gráfico 9:** *Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?* (respostas do 3º Ano A em percentagem)

**Questão 5:** Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?



Como se observa nos Gráficos 8 e 9, certamente pelas aulas descritas terem a conotação apresentada até o momento, estando a literatura em sala como conteúdo formal e a leitura dos livros desprovida de qualquer possibilidade de envolvimento sensível dos alunos, é compreensível que esses considerarem “literatura como leitura de livros obrigatórios”, como mencionou o professor em sua entrevista, pois é essa a experiência com a literatura que a escola parece lhes proporcionar. Ao que tudo indica, eles leem literatura objetivando um saber pontual, reducionista e mensurável. Uma leitura configurada como lição a ser cumprida. Até porque, segundo o professor, não há como ir além disso quando a literatura está cerceada pelo ensino apostilado, pela cobrança do vestibular e do Enem e, sobretudo, quando os alunos não têm tempo de ler nem para “contar historinha” ou “pra nada”, como ele enfatizou na sua entrevista. Dessa forma, parece difícil para esse professor ver a literatura livre das amarras do ensino legitimado e institucionalizado.

A metodologia usada em sala de aula e a postura do docente nos dão indícios de qual seja ali a sua função: ensinar literatura como conteúdo escolar, pois é assim que o vestibular vai exigir dos candidatos, alunos que, naquele momento, estavam na sua sala de aula. Dessa forma, não há espaço para a leitura literária, nem para possibilidade de fruição ou apreciação estética de qualquer obra citada ou estudada naquele contexto. Por consequência, “não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado a priori e deve ser reconhecido e repetido. E esse *tudo é muito pouco*” (JURADO; ROJO, 2006, p. 52 [grifos meus]).

Não se pode, porém, acusar o professor de exercer uma prática incoerente, afinal, esta, ao que tudo indica, é a prática que se espera da escola. A postura dos alunos, ansiosos com a proximidade do Enem e do vestibular, denota que o professor corresponde ao que eles esperam. Isso ainda ficou mais evidente quando, ao interrogá-los sobre “como seria ou é, na sua opinião, uma boa aula de literatura? ”, as respostas remeteram à atuação do professor Hugo. Para grande parte dos alunos do 3º Ano A, 59%, como ilustra o Gráfico 10, que segue, uma boa aula de literatura tem a configuração bastante próxima daquelas que eles assistem, qual seja, uma aula expositiva, na qual o “professor passe o conteúdo de forma clara”, “uma aula bem explicada, com certo tom de humor na hora certa”, “dinâmica, interessante e com recursos audiovisuais como vídeos, slides e imagens”, “falada, com muitos exemplos”; “descontraída, mas sem deixar de explicar a história e principais características de cada escola literária”, “que não seja maçante e que se entenda o conteúdo estudado”; “onde o professor nos explique sobre obras importantes, passe vídeo, para ampliar nosso jeito de compreender as histórias”.

**Gráfico 10:** *Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?* (respostas do 3º Ano A, em percentagem)

**Questão 8:** Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?



Como se pode ver no Gráfico 10, não há uma expectativa diferente do que eles vivenciam no cotidiano escolar. Ao que tudo indica, está assimilado pelo grupo que essa é a configuração do que seja literatura na escola. Não está em questão a postura deles enquanto leitores, porque não está em jogo a leitura que eles fazem das obras indicadas, nem a autonomia interpretativa que as leituras possam neles gerar. O que prevalece é o que eles precisam saber para responder às questões das provas pelas quais vão passar, seja na escola, no Enem ou no vestibular. O que está em cena é a literatura para ser estudada, não para ser lida, apreciada e fruída, como educadores, pesquisadores e críticos da leitura literária defendem que deva ser, também, na escola.

Antes de iniciar as observações na outra escola partícipe da pesquisa, considerei importante manter um certo distanciamento dos dados coletados na Escola 1, pois temia que a audição das gravações e a leitura das anotações feitas pudessem me “contaminar” e influenciassem o meu olhar para as aulas que passaria a observar na outra escola selecionada para a pesquisa. No entanto, eu sabia que era inevitável as

comparações, até porque era esse um dos objetivos de eu ter selecionado as duas escolas para desenvolver a pesquisa. Mas, o que eu precisava evitar era uma postura pré-definida que me levasse a chegar à escola pública com a atitude de um *dejá vu*. Ainda que a minha experiência com o ensino público tivesse sido longa e que o meu acesso à Escola 2 tivesse sido marcado por dificuldades e pela pouca receptividade de alguns funcionários e professores, procurei me despir completamente de análises pré-concebidas, pois estava decidida a entrar naquele contexto livre dos “antolhos”, para usar uma imagem que eu, acredito, seja emblemática.

Foi com esse espírito que eu, em uma fria manhã de outono de 2015, cheguei à Escola 2, para iniciar a minha pesquisa com o 1º Ano, turma 103 que, como mencionado anteriormente, tinha como característica ser bastante agitada. Havia na turma mais de 30 alunos matriculados, segundo informou a professora, mas era comum ter menos alunos em sala, sobretudo quando a aula era no primeiro horário do dia. Como regra, a escola não deixa os alunos entrarem em sala após tocar o último sinal para entrada e eles precisam aguardar o início da segunda aula. Já nesse dia, a professora entrou em sala, se dirigiu à mesa e iniciou a chamada em meio ao tumulto, o que lhe tirou muito tempo da aula. Este comportamento se repetiu em todos os encontros, durante as dez aulas nas quais estive presente, por isso, acredito que seja importante eu detalhar o primeiro dia de observação, porque ele vai retratar uma espécie de rotina que marcava o encontro da professora com aqueles alunos.

O contexto da aula de Língua Portuguesa do referido 1º Ano era marcado por uma postura de desinteresse dos alunos. Alguns cantavam, outros gritavam com um colega que estava do outro lado da sala, enquanto muitos ficavam com fone de ouvido, ou usando o telefone celular. No primeiro dia de observação, após fazer a chamada, a professora questionou se os alunos trouxeram o livro didático e a maioria respondeu que não. Ela comunicou que faria uma introdução ao Trovadorismo, incluindo às cantigas medievais e suas características. Em seguida, se dirigiu à lousa e passou a registrar o conteúdo sobre o período literário a ser estudado. Os alunos continuaram conversando. A todo momento se ouvia palavrões e muitas gargalhadas. A docente, em nenhum momento, pareceu estar incomodada com o comportamento dos alunos e permaneceu registrando o conteúdo no quadro negro. Alguns copiavam o conteúdo, outros sentavam ao lado de um colega que estava

copiando e quase todos conversavam em voz alta. Vez ou outra, a professora era interrompida por alunos que pediam permissão para sair de sala, ou que se dirigiam a ela para fazer questionamentos sobre atividades feitas anteriormente. Após concluir o registro, a professora pediu que os alunos lessem, em voz alta, o que estava exposto na lousa. Uma aluna se ofereceu para fazer a leitura. A professora aceitou e, posteriormente, foi indicando outros alunos para continuarem. Ela tentava envolvê-los, mas muitos ficavam num jogo de empurra-empurra impossibilitando uma leitura linear. Poucos acompanharam com atenção a leitura que foi encerrada sem que houvesse qualquer comentário da professora a respeito do que foi lido, assim como não houve nenhum questionamento dos alunos acerca do assunto.

Finalizada a atividade descrita, a professora pediu que os alunos abrissem o livro didático na página 62 e lessem o texto sobre Trovadorismo. Nesse momento, percebeu que muitos estavam sem o livro didático. Ela se irritou e mandou um dos alunos ir até a coordenação para explicar o porquê de não ter trazido o material. O aluno contestou e questionou querendo saber por que estava sendo excluído de sala quando tantos outros estavam na mesma situação. Apesar do protesto, ele saiu de sala, sem parecer estar, de fato, incomodado. Assim que o aluno se retirou, a aula acabou.

Foram vários os momentos nos quais os comportamentos descritos se repetiram. Em quase todas as aulas, vi os alunos desconsiderando as propostas de atividades e mantendo uma postura de descaso. A maior parte deles não seguia as orientações da professora, não se envolvia com a aula e não deixava os demais se envolverem. As atividades propostas, por sua vez, eram bastante superficiais e acabavam sendo rapidamente resolvidas pelos alunos, deixando-os muito tempo ociosos<sup>33</sup>. Em uma das aulas, os alunos receberam um texto com exemplos de cantigas medievais, cuja leitura, feita em voz alta, foi interrompida constantemente por conta do barulho em sala. Alunos

---

<sup>33</sup> Uma das atividades feitas teve como objetivo o estudo da linguagem denotativa e conotativa. A proposta se resumiu aos seguintes exercícios: a) criar cinco frases com sentido denotativo e cinco com sentido conotativo; b) escrever uma frase empregando a palavra “rosa” no sentido conotativo; c) escrever D para denotativo e C para conotativo nas seguintes frases: 1. Que gato burro!; 2. A flor desabrochou no campo nesta manhã; 3. Ela é um doce de menina; 4. Meu pai vira um leão quando está bravo; 5. Vi alguns leões no zoológico de São Paulo.

alunos reclamaram que não conseguiam compreender o que estava sendo lido e a todo momento a professora chamava a atenção da turma. Ao final da leitura, a professora Luzia fez um breve comentário sobre cada uma das cantigas. Nesse momento, um aluno questionou o significado da palavra “vassalo”, mas ela não respondeu.

Ficou evidente que havia pouca interação entre os alunos e a professora. Havia uma relação autoritária, mas sem muita autoridade. Ela chamava a atenção dos alunos, dava ordens, porém era pouco ouvida. Por outro lado, não se mostrava muito aberta à interação. Entrava em sala, em meio ao barulho, se dirigia à mesa, abria o diário de classe, fazia a chamada e iniciava a aula. A atitude da professora Luzia me remeteu a uma postura de desistência ou falta de relação afetiva dela com a escola e, por extensão, com os alunos, o que talvez possa ser explicado pela condição da sua contratação, uma vez que ela era substituta e estava ali de passagem, dificultando o vínculo com a comunidade escolar. Ademais, não se pode perder de vista o fato de ela ter chegado àquele espaço poucos dias antes do início de um longo período de greve que, por certo, não possibilitou um contato mais próximo com os alunos. O que testemunhei naquele contexto escolar me remeteu a Pillotto (2015, p. 9) para quem, ser professor é

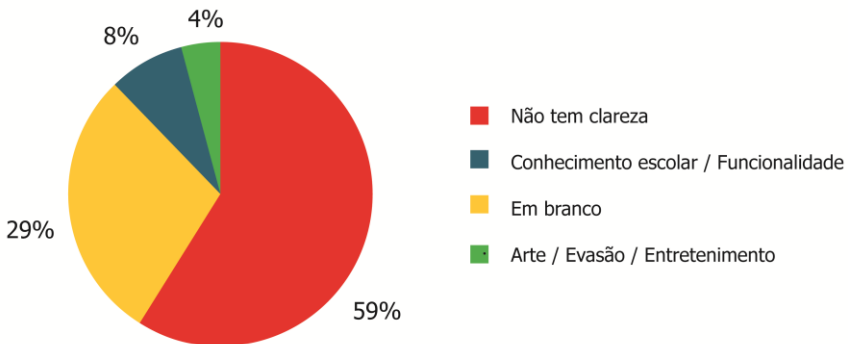
Uma aprendizagem que, sem a relação afetivo/sensível com suas cognições, seus sentimentos, suas emoções e suas ações, acabam lamentavelmente em desencantamento. E desencantar-se também é parte do inventário das relações afetivas. Mas, ponto arriscado, no qual podemos optar por permanecer no desencanto ou dar a virada criativa para transmutar dor em prazer (PILLOTTO, 2015, p. 9).

Assim como não havia um envolvimento da professora, não havia um engajamento dos alunos. Tal comportamento evidenciei também na adesão deles à minha pesquisa, pois essa foi a turma com a maior incidência de respostas em branco, sem contar que, dos mais de trinta alunos em sala, apenas 24 responderam ao questionário. No entanto, não posso perder de vista outros fatores que, por certo, contribuíram para o resultado apresentado por essa turma, como a dificuldade para lidar com questões que parecem estar distantes da realidade deles em sala de aula, como a discussão sobre o conceito de literatura, por exemplo. Ao serem

questionados sobre “o que é literatura?”, conforme ilustra o Gráfico 11, exposto a seguir, 59% dos alunos demonstraram não terem clareza ou deixaram explícito não saberem responder tal conceito, como é possível evidenciar em respostas como, por exemplo, literatura é “uma forma para você expor seus escritos artísticos (conforme o que minha amiga falou. Eu nem sabia o que era, só sabia que era relacionado a livros e tal)”, além da resposta de que “literatura [...] não é matéria de português”, ou ainda, “é leitura”.

**Gráfico 11:** *Pra você, o que é literatura?* (respostas do 1º Ano, turma 103, em porcentagem)

**Questão 1:** Para você, o que é literatura?



Não posso desconsiderar, porém, que há nesse grupo um número representativo de alunos que relaciona literatura a conteúdo, evidenciando a relação com o contexto escolar. É o que fica evidente nas respostas às Questões 4, 5 e 6, expostas nos Gráficos 12, 13 e 14. Na Questão 4, Gráfico 12, apresentado logo a seguir, quando questionei “para que serve a literatura?”, mesmo que um número significativo de respondentes, 20%, não tenha clareza ou não tenha respondido, 68% deles demonstram relacionar literatura a conteúdo escolar ou à cultura,



tendo ainda os que atribuem a esse ensino certa funcionalidade, destacando que: literatura serve “para aprender mais”; “para adquirir cultura, conhecimento e escrita”; “para saber ou aprender a se comunicar diante da sociedade em questão [...] a entender ou interpretar textos”; “para ensinar”. Há, ainda, a relação que muitos estabelecem com a literatura enquanto possibilidade de evasão ou entretenimento, como verificamos em respostas como: “serve para aperfeiçoar o português, mas é também um lazer”; ou, ainda, “serve para você conhecer novas opiniões, novas histórias, rir, se emocionar. É para viver”; enfim, “para nos ensinar algo ou apenas para nos entreter, divertir”.

**Gráfico 12:** *Na sua opinião, para que serve a literatura?* (respostas do 1º Ano, turma 103, em porcentagem)

**Questão 4:** Na sua opinião, para que serve a literatura?



No que se refere às respostas às Questões 5, “que importância tem a literatura para o ser humano?”, e 6, “na escola, você considera importante a aula de literatura? Por quê?”, representadas pelos Gráficos 13 e 14, abaixo, é possível ver que um número representativo não tem clareza sobre as questões e muitos acabaram deixando a resposta em

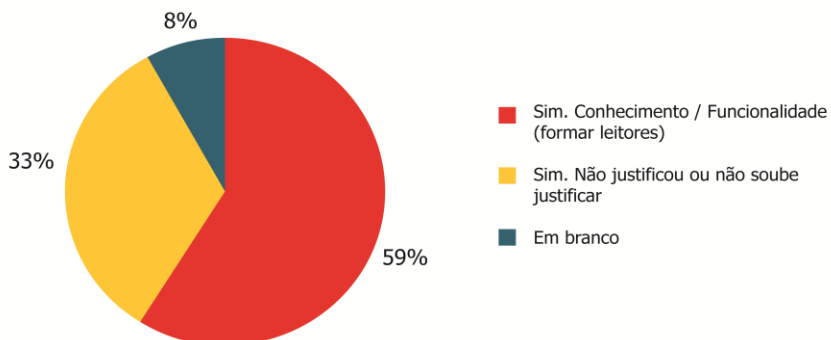
branco. No entanto, uma parte dos respondentes atribuiu importância à literatura, sobretudo pela possibilidade de ampliar o conhecimento, principalmente na escola, como evidenciamos em afirmações como: “sem a literatura não conheceríamos palavras novas, pontos de vistas diferentes do nosso e viveríamos num mundo sem graça, sem vida”; “é importante para que os jovens se interessem pela leitura”; “com a literatura você só ganha conhecimento, não perde nada”. Merece destaque, ainda, o fato de esses alunos não relacionarem, em nenhum momento, o vínculo da literatura com o vestibular, ou com qualquer conhecimento necessário para o acesso ao Ensino Superior, como ficou bem evidente nos questionários respondidos pelos alunos das duas turmas da Escola 1. Não seria essa uma preocupação desses alunos? Ou seja, não teriam eles a ambição de alcançarem tal formação? Ou por estarem no 1º ano do Ensino Médio tal preocupação estivesse, ainda, distante deles? São questões sobre as quais a minha análise me levou a pensar. Observemos os Gráficos 13 e 14:

**Gráfico 13:** *Que importância tem a literatura para o ser humano?* (respostas do 1º Ano, turma 103, em porcentagem)



**Gráfico 14:** *Na escola, você considera importante a aula de literatura? Por quê?* (Respostas do 1º Ano, turma 103, em porcentagem)

**Questão 6:** Na escola você considera importante a aula de literatura? Por quê?



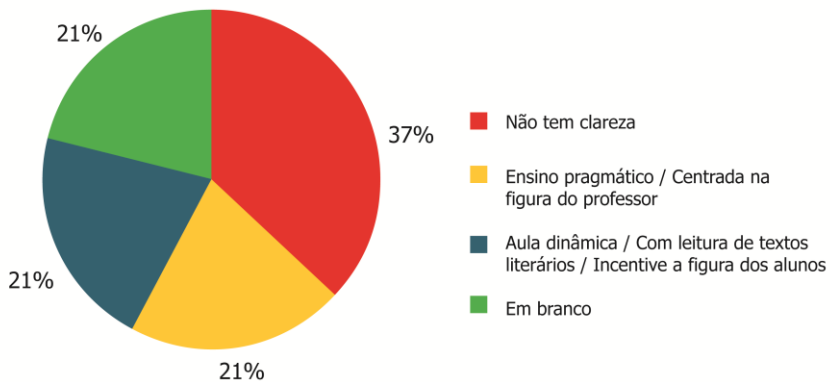
A partir da realidade apresentada, uma questão se faz pertinente, como possibilitar que se forme naquele contexto o leitor literário se não havia ali o indispensável, o contato dos alunos com a leitura literária? Por certo é bastante difícil, pois, como define Zilbermann (2009, p. 18), “não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula [...] ou diluída em generalizações pouco esclarecedoras”. Outrossim, acredito que a pouca interação entre a professora e a turma não permitiu que se estabelecesse um vínculo significativo entre eles possibilitando o acesso a elementos essenciais para a atuação do leitor literário, como o desejo e a afetividade. Como nos lembra Rouxel (2013, p. 72), quando falamos em leitor literário, “o primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor”. E a estudiosa francesa complementa: “o desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável” (ROUXEL, 2013, p. 72).

Algum tempo depois do período de observação, ao retomar minhas anotações sobre as aulas assistidas, ao ouvir a gravação da entrevista realizada com a professora Luzia e analisar os questionários respondidos pelos alunos da turma 103, pude constatar a ausência, naquele espaço, da mediação, da motivação e do interesse, elementos

essenciais em qualquer aula, mas indispensáveis nas que necessitam dar voz ao aluno que aqui vislumbramos, ou seja, o aluno leitor de literatura a quem denominamos, nas primeiras páginas desta tese, de leitor interagente. Sem dúvida, a pouca atuação dos alunos está refletida nas respostas que eles deram à Questão 8 do questionário, quando os interrogo sobre como seria uma boa aula de literatura, e a maioria, o que corresponde a 58% dos respondentes, considerando os que não têm clareza ou os que deixaram a resposta em branco, de acordo com o Gráfico 15, exposta a seguir. Como se vê, parece que os alunos não têm ideia do que possa ser uma boa aula de literatura, o que é bastante sintomático.

**Gráfico 15:** *Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?* (respostas do 1º Ano, turma 103, em percentagem)

**Questão 8:** Como é, ou seria, uma boa aula de literatura? Por quê?



Ainda que em sala de aula não aconteça uma aula de literatura que permita o contato desses alunos com textos literários e, por extensão, com a possibilidade de uma apreciação estética do que seja lido, a professora, em sua entrevista, afirmou que acredita ter espaço para a leitura literária na escola e atribuiu o sucesso dessa abordagem ao professor. Em suas palavras, “depende do professor. Se o professor

entra nessa parte literária, eles [os alunos] se interessam bastante. Mas tem que puxar”. Esta resposta me levou a duas possibilidades de interpretação, ou ela estava pouco envolvida com aquela turma e não vislumbrou ali a possibilidade de uma prática docente que contemplasse a literatura como arte, ou até mesmo como conteúdo escolar, visto a superficialidade dos temas estudados, ou ela assumiu, na entrevista, um discurso que acreditava ser o esperado por mim, atribuindo ao professor o papel que ela supõe que esta pesquisadora considere que lhe cabe. Afirmando isso porque leituras ligeiras, explicações superficiais e atividades primárias marcaram a atuação da professora nas dez aulas da turma 103.

Um outro aspecto destacou a dissonância entre o discurso da professora e a sua prática. Mesmo não apresentando estratégias para que a leitura literária se realizasse em sala, Luzia defende que a literatura na escola pode ir além da abordagem pragmática, informativa e normativa. É o que pude inferir quando a questioneei “por que e para que você ensina literatura?” ao que respondeu: “para possibilitar aos alunos uma outra visão de mundo. Um outro jeito de olhar a vida. Para que ele se torne um leitor mais crítico”. Para ela, no entanto, a escola pública não contribui para que isso aconteça. Primeiro porque os alunos têm pouco interesse, pois a professora afirma que “a gente [os professores] passa mais tempo chamando a atenção dos alunos do que dando aula”. Conta ponto, também, a falta de estrutura nas escolas, o que impede um trabalho mais efetivo com a obra literária em si, visto que “tem escola que nem biblioteca tem, ou quando tem fica fechada”, nas palavras da professora. Quanto a essa resposta, argumentei que hoje há mais material didático disponível e citei as diversas políticas públicas de leitura que possibilitaram um incremento no acervo das escolas no nosso país. Lembrei, ainda, que a escola na qual ela estava atuando havia dois espaços com bom acervo, sendo a biblioteca e o laboratório de Língua Portuguesa. Então a professora concordou: “tem escola que até tem o acervo”, no entanto, isto pouco contribui, porque “fica tudo lá, no pó”. Luzia sublinha que em muitas instituições o maior entrave é o acesso aos livros, cuja dificuldade advém da falta de funcionários nas bibliotecas escolares, ou da pouca vontade deles: “eu já trabalhei em algumas escolas que para entrar na biblioteca e pegar um livro é um trabaaaalho... É uma burocracia para pegar um livro. Então, não facilita, né?”. Deste discurso, por certo, vem a sua convicção de que para ser um bom professor de literatura no contexto da sala de aula da escola pública

é preciso que se tenha uma postura hercúlea, uma vez que esse professor precisa, como ela mencionou, “se virar nos 30”.

Durante o tempo em que permaneci na Escola 2, observando as aulas do 1º ano, pouco mais de dois meses, me questionava onde e quando aqueles alunos poderiam ter a chance de, em sala de aula, ter contato com a literatura a ponto de encontrar aquela “beleza que enriqueça sua existência”, como define Todorov (2009, p. 33). E foi ali, na mesma escola, no mesmo período de observação, que eu pude encontrar a resposta que procurava. Por certo, eles teriam essa oportunidade se pudessem frequentar as aulas da professora Rúbia, que naquele ano ministrava Língua Portuguesa para os alunos do 2º Ano, turma 232, no período noturno e cujas aulas me autorizou a observar.

Encontrei a professora Rúbia, para me apresentar a ela, na sala dos professores. Já no primeiro momento, ela foi bastante receptiva, disse ter conhecimento sobre a minha necessidade de inserção no espaço das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, fez um breve comentário sobre a turma e me convidou para assistir à aula naquele mesmo dia, pois eles começariam a estudar o Romantismo e ela estava preparando a turma para o estudo do conteúdo. A aula seria dedicada à leitura de poesias, gênero bastante presente no período romântico, sobretudo no Brasil.

Ao entrarmos na sala de aula da turma 232, os alunos que ainda estavam fora da sala foram convidados a entrar e assim o fizeram, sem qualquer resistência. Antes de iniciar à aula, a professora me apresentou ao grupo, explicou o motivo da minha presença e comunicou que eu estaria presente nas próximas semanas. Após esse momento, a aula teve início e, como a professora havia comentado, a proposta daquele encontro era a apresentação dos alunos, individualmente, ou em duplas, para a declamação de poemas por eles selecionados. E assim aconteceu. Em pouco mais de 30 minutos, todos os alunos se dirigiram à frente da sala e, sozinhos ou acompanhados por algum colega, declamaram poemas diversos. Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes foram alguns dos autores escolhidos. Um aluno declamou uma poesia de sua autoria e foi aplaudido pelos demais.

Ao final de cada apresentação, a professora fazia comentários elogiando ou chamando a atenção para algum aspecto que precisava melhorar, como a entonação, o tom da voz ou a ênfase em fragmentos que mereciam maior destaque. Alguns alunos, após as observações feitas, pediram para repetir a leitura. Para finalizar a atividade, houve

um comentário geral no qual a professora destacou a falta de emoção em algumas apresentações e o quanto esta é importante para o texto poético. A aula chegou ao fim, mas antes de encerrá-la a professora distribuiu uma folha com o poema *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade. Ela orientou os alunos para que, em casa, fizessem a interpretação do poema, ficando atentos às figuras de linguagem.

O primeiro dia de observação naquela turma de Ensino Médio de uma escola pública, não posso negar, me surpreendeu. Talvez porque naquela mesma semana havia iniciado a minha observação na turma 103, ou porque vinha de outras experiências que não possibilitavam muita aproximação com o que estava assistindo. Talvez, ainda, porque se tratava de uma turma do Ensino Médio noturno, período escolhido por alunos que trabalham e, por consequência, têm menor disponibilidade para se dedicarem aos estudos, o que leva alguns professores a serem menos exigentes, pois conhecem a realidade daquele público<sup>34</sup>. Não foi o caso, porém, da professora Rúbia. Mesmo mantendo uma aula centrada nos conteúdos curriculares, a professora mostrava-se preocupada em envolver os seus alunos e, sempre que possível, proporcionar a eles o contato com textos literários e com uma leitura que ultrapassasse o mero utilitarismo ou ficasse limitada a um conhecimento engessado ao movimento literário estudado.

A partir do segundo dia de observação, as aulas seguiram um viés mais pragmático. O Romantismo era o conteúdo estudado e na sequência das aulas foram abordados o contexto histórico, as características das três gerações do movimento no Brasil, além de muitos autores e obras da literatura nacional. Assim como os demais professores, Rúbia fez uso dos recursos disponíveis, como o quadro

---

<sup>34</sup> No que se refere ao turno noturno, na Escola 2, cabe um esclarecimento. Historicamente, as turmas do Ensino Médio desse período têm sofrido um esvaziamento. De acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, em menos de 10 anos, a escola, que contava com 40 turmas em 2005, viu o número reduzir significativamente, estando no ano de 2015 com apenas 11 turmas. A leitura que a funcionária faz da situação diz respeito ao pouco interesse dos jovens pelo conhecimento formal e o aumento de vagas nas escolas dos bairros de Florianópolis, principalmente no Norte e Sul da Ilha. Com a oferta de vagas para o Ensino Médio naquelas regiões, diminui a procura por escolas no Centro da cidade. Ademais, a ampliação dos cursos de formação de jovens e adultos têm atraído aqueles que procuram uma formação mais rápida o que, na opinião da coordenadora, é cada vez mais comum.

negro e o livro didático, este último usado em quase todas as aulas. Mas, diferente dos demais professores, em duas oportunidades a professora levou os alunos para a sala de audiovisual para assistirem a dois vídeos relacionados ao tema em estudo. Em outros momentos, dedicou grande parte da aula para a leitura de poemas representativo do movimento romântico. Era comum, antes da leitura, a professora fazer uma apresentação do texto a ser lido, além de dar um destaque à estrutura do poema, explorando, sobretudo, aspectos da linguagem. Rubia demonstrava ter preocupação com os alunos, se empenhava para que eles compreendessem os textos estudados e observassem a musicalidade, o ritmo e a linguagem dos poemas. Em quatro, das dez aulas assistidas, ela cedeu espaço para a leitura de textos literários, feita, às vezes, em voz alta, outras em silêncio, em alguns momentos individualmente, e, em outros, em grupo ou compartilhada entre a turma.

Ficou claro, durante o período em que acompanhei a atuação da professora, que ela tem preocupação com a formação de um leitor que vá além da superfície do texto lido, pois em diversos momentos testemunhei a docente incentivando os alunos a investirem em uma análise estética da obra estudada, procurando levar o aluno a encontrar aquela intenção do texto, tão atentamente apontada por Eco (2013). A preocupação a qual me refiro ficou mais evidente, ainda, quando, em sua entrevista, a professora ter se mostrado convicta de que literatura, na escola, pode ser ensinada. Para tanto, acredita ela, é preciso que o professor seja, primeiramente, um leitor literário. “Não basta saber o conteúdo que precisa ensinar, apenas”. É necessário, ainda, que a escola disponibilize mais tempo para a disciplina de Língua Portuguesa. “A falta de tempo é um dos maiores entraves para a leitura literária na escola”. Sem dúvida, este é um ponto relevante para o bom desempenho de uma leitura literária, o tempo que se pode dedicar a ela. A fala da professora vem ao encontro do que assinala o texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, onde lemos que,

No caso da literatura, o tempo é crucial. A leitura de um romance, por exemplo, requer planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro. Trazer para a sala trechos da obra (a partir dos quais seja possível recuperar aspectos significativos da obra que está sendo lida) e a esses dedicar uma ou mais aulas



não é perder tempo, pelo contrário, é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão (BRASIL, 2006, p. 78).

Além do fator “tempo”, para a professora Rúbia, o pouco envolvimento de professores de outras disciplinas com a leitura literária também merece ser lembrado, porque o trabalho interdisciplinar é enriquecedor no contexto escolar. “O professor de história, por exemplo, seria um excelente aliado dos estudos literários, pois é inegável a importância do contexto histórico para uma boa compreensão da obra lida”. Há, também, um fator que não pode ser desconsiderado, a saber, a falta de vontade e de repertório de leitura de muitos alunos do Ensino Médio. Aqui, porém, a professora faz um adendo, pois não é que eles não leiam. O problema é que “os alunos são leitores da literatura atual, mercadológica. Mas a resistência pela leitura do cânone é fato”.

Ainda que aponte alguns entraves para que a literatura na escola realize o que muitos almejam, como, por exemplo, conquistar leitores para que posteriormente saibam fruir o texto lido, a professora regente da turma 232 defende que o papel de formar esse leitor cabe à escola e, o que é mais interessante, que não é por falta de livros de literatura que eles deixarão de ser leitores, pois, defende a professora, “a escola tem um bom acervo a disposição dos alunos”. Como podemos ver, aquele discurso das faltas e das ausências “prototípica da *esfera escolar*, sobretudo das instituições públicas” (IRIGOITE, 2015, p. 205 [grifos da autora]), não foi aderido pela professora Rúbia. Durante as conversas que tive com Rúbia, ou na sua entrevista, me pareceu que ela, como nenhum dos demais entrevistados, compartilha da minha opinião de que, mesmo que o gosto pela leitura seja provocado por outros meios, é na escola que se ampliam as chances de formação de um leitor literário. Primeiro, porque é naquele espaço que se encontra, ou se deve encontrar, o mediador preparado para possibilitar tal formação. Segundo, porque é naquele contexto que a maior parte dos alunos terão o primeiro contato com o texto literário como objeto estético. Além disso, e em terceiro lugar, é na escola que o leitor tem a possibilidade de ampliar o seu repertório de leituras literárias, bem como se munir de estratégias que lhe permitam ir além da superfície do texto, encontrando nas frestas, nos silêncios, nas ausências, o significado do que não está

dito, mas pode ser sentido quando do embate da sensibilidade do leitor, com o conteúdo inteligível do texto. E é assim que se faz um leitor literário, dando a ele a possibilidade de envolvimento com a potência encantatória de uma obra. Este leitor, uma vez formado, jamais vai se deparar com a literatura sem que ela lhe produza “um tremor de sentimentos”, sem que ela abale o seu “aparelho de interpretação simbólica”, promova a sua “capacidade de associação” e provoque “um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial”, como define Todorov (2012, p. 78).

Para a professora Rúbia, é importante que o aluno não se limite a conhecer apenas o enredo, é preciso que ele “tenha a percepção de como o autor construiu esse texto”, de modo a “ter um diálogo com essa literatura. O interessante é que o leitor perceba o que envolve a obra literária, que identifique a estética que existe naquele texto”.

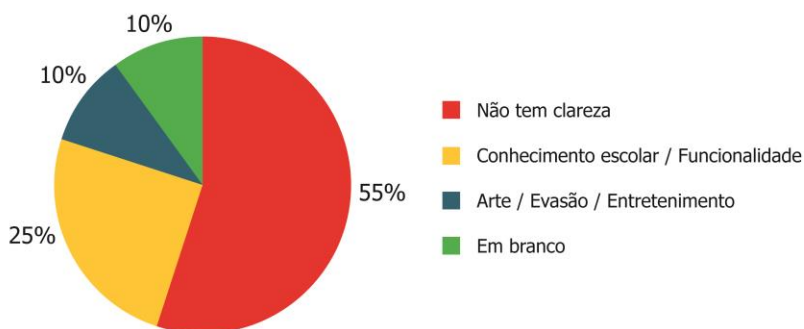
Embora a atuação da professora tenha se destacado dentre as demais observadas e que ela se esforçasse para que os alunos tivessem contato com uma leitura literária que resultasse em uma ampliação da capacidade de percepção dos textos lidos, o resultado ao qual ela chegava, em suas aulas, ainda estava aquém do desejado. Havia, primeiramente, uma certa falta de interesse. Por mais que a professora incentivasse e destacasse a importância do comprometimento dos alunos para que houvesse uma boa compreensão do conteúdo estudado ou das leituras feitas, alguns não demonstravam interesse, talvez por chegarem em sala cansados, depois de um dia de trabalho, talvez por não considerarem relevante aquele aprendizado. Talvez, ainda, porque não estivessem sensibilizados para o encontro com a arte literária e toda a capacidade que ela tem de emocionar, divertir e, por que não, ensinar. Mas, se por um lado havia falta de interesse, por outro, era visível a dificuldade primária de alguns para compreender os textos sugeridos, cuja linguagem, considerada difícil, acabava transformando a leitura em uma atividade cansativa e monótona. Tal dificuldade, por certo, advém de uma formação lacunar no Ensino Fundamental e se reflete nas respostas ao questionário da pesquisa, sendo essa a turma com maior incidência de respostas em branco ou incluídas na categoria *não tem clareza*.

Ao analisar os questionários respondidos pelos alunos da turma 232, verificamos que um número relevante deles não conseguiu definir o que é literatura. De acordo com o Gráfico 16, a seguir, 65% dos respondentes, somando 10% de respostas em branco e 55% das que

foram enquadradas na categoria *não tem clareza*, expressaram essa dificuldade, que pode ser constatada em afirmações como “acho que seja tudo aquilo que vemos em livros, revistas, jornais, cartazes panfletos etc.”, ou, ainda, “acredito que se resume a literatura, tudo que se lê”. Mais respostas: “toda e qualquer obra escrita: livros, jornais, tirinha de humor etc.”; “é leitura, é o português”; “acho que são livros com os autores brasileiros e estrangeiros em geral”. Apenas 25% deles estabeleceram alguma relação entre literatura e conteúdo escolar. Pelo menos é o que se pode depreender de respostas como “é o estudo de poesias, romances”, “é um lado do português que fala mais sobre histórias, contos e filmes”, “uma forma de entender a nossa língua, entender melhor os livros de poesia e poemas, que tem uma linguagem mais difícil”.

**Gráfico 16:** *Pra você, o que é literatura?* (respostas do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 1:** Para você, o que é literatura?



Já de acordo com o Gráfico 17, apresentado a seguir, ainda que os alunos tenham demonstrado dificuldades para expressarem a concepção que têm de literatura, um grande número de alunos, o que corresponde a 71%, entende que a literatura serve para proporcionar

conhecimento e/ou cultura. É o que evidenciamos nas respostas à Questão 4, em que questiono: “na sua opinião, pra que serve a literatura?”. Parte considerável dos estudantes desse 2º ano relaciona esse vínculo a um conhecimento, como se pode ver em respostas como: “apesar de não ter tanto contato, acredito que a literatura enriquece o conhecimento sobre a história”; amplia “o conhecimento de outras culturas, outros povos, outras épocas, entre outras coisas”; “a literatura serve para a pessoa ter mais cultura e também para ajudar nos estudos”. Em outras respostas, é perceptível o vínculo com a funcionalidade que é atribuída à literatura, o que mostra, também, a relação que eles estabelecem com o contexto escolar. É o se pode inferir em afirmações que deixam claro que literatura “serve para que a gente saiba falar todas as palavras do modo que são e não do modo que a gente acha que é”, “pra você ler e se comunicar formalmente”, “para melhorar na escrita”.

**Gráfico 17:** Na sua opinião, para que serve a literatura? (respostas do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 4:** Na sua opinião, para que serve a literatura?

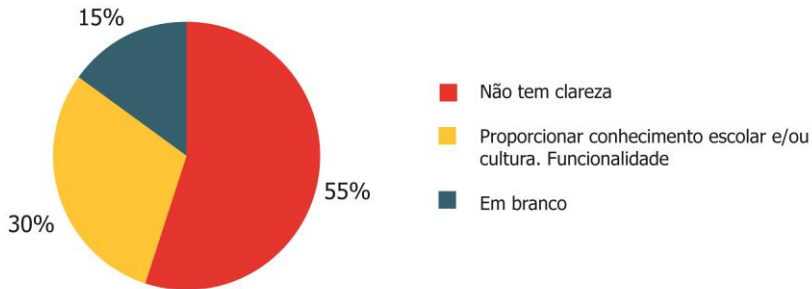


É importante observar, no que se refere a essa turma, a dificuldade que os alunos demonstraram ao responder algumas questões. Na Questão 5, quando os interroguei sobre “que importância tem a literatura para a formação do ser humano?”, e na Questão 6, quando perguntei “[s]e na escola, você [o aluno] considera importante a aula de literatura? Por quê?”, novamente, a metade ou um pouco mais da metade dos respondentes demonstrou não ter clareza. Um número expressivo de respostas evasivas foram apresentadas, como aquelas que defendem que a literatura é importante “no desenvolvimento psicológico”, ou ainda, que “pessoas precisam ler para serem intelectuais”, sendo “importante para estudar” ou de “grande importância”, ou, simplesmente, “toda [importância]”.

Não podemos desconsiderar, no entanto, que alguns alunos atribuem importância à literatura pelo que ela proporciona de conhecimento, como ilustra o Gráfico 18, abaixo, representando a Questão 5, no qual 30% das respostas apresentam justificativas como “a literatura traz mais conhecimentos para as pessoas. Cultura. Inteligência. Ajuda na vida pessoal”, “pois sem a literatura não teria (*sic*) professores, médicos, engenheiros. A literatura está em todo lugar”.

**Gráfico 18:** *Que importância tem a literatura para a formação do ser humano?* (respostas do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 5:** Que importância tem a literatura para o ser humano?



No que se refere à aula de literatura e ao professor, como às demais turmas, os alunos da 232 consideram importante que o professor tenha conhecimento e/ou seja leitor, como fica evidente no Gráfico 19, que segue, o qual representa a Questão 7 e no qual 38% das respostas se enquadram nessa categoria de resposta. Com relação à Questão 8, a saber, “o que é, ou seria, uma boa aula de literatura?”, é necessário verificar que, diferentemente das demais turmas, onde ficou mais evidente que uma boa aula é aquela que preserva o ensino pragmático e é centrada na figura do professor, na turma 232, mesmo que um número significativo de respostas tenham demonstrado falta de clareza sobre o que foi questionado, para 40% dos alunos, como nos mostra o Gráfico 20, uma boa aula de literatura é “uma aula com debate”, “com diálogo e troca de informações”, “realmente lendo muito mais livros”, “com bastante poemas e exercícios”, “em que aprendemos a fazer cordel, jornais, poesias”. Observemos que o mesmo percentual de alunos entende que a qualidade de uma aula de literatura depende do envolvimento dos alunos, bem como do contato deles com a leitura literária.

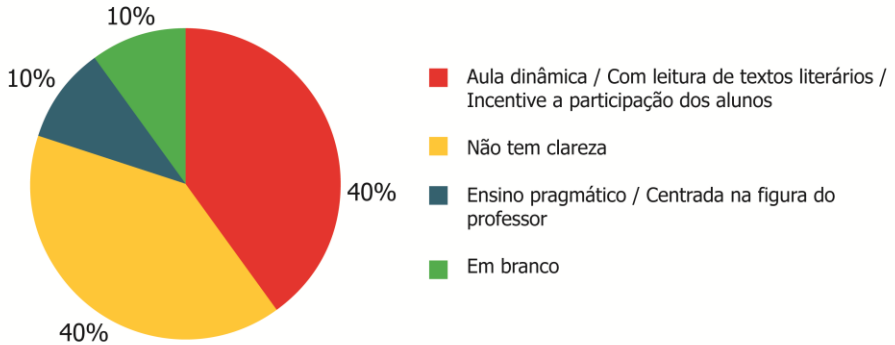
**Gráfico 19:** Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura? (respostas do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 7:** Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura?



**Gráfico 20:** *Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?* (respostas do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 8:** Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?



Finalizando essa primeira etapa de análise dos dados da pesquisa, já disponho de alguns indícios que me ajudam a pensar sobre o que seja ensinar literatura na escola e quais as possibilidades, nesse contexto, de se chegar à formação de um leitor literário. Dentre esses indícios, considero importante destacar que a literatura, nas escolas pesquisadas, e, em grande medida, parte do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e, portanto, precisa ser estudada em um tempo delimitado por um cronograma pré-definido. Ademais, a língua portuguesa e, por extensão a literatura, disputa espaço com mais nove ou dez disciplinas em cada uma das séries observadas, como acontece na maioria das escolas do nosso país. Além disso, na Escola 1, os professores precisam seguir o planejamento pré-definido pela escola, pelo qual eles são cobrados, tanto pela instituição, quanto pelos pais. Contribuem, ainda, as atividades avaliativas que precisam ser desenvolvidas, uma vez que são essenciais para que se cumpra a expectativa daqueles alunos cujo objetivo é o acesso ao Ensino Superior. Na Escola 2 o cenário se altera um pouco, principalmente porque não há a mesma preocupação com o



vestibular ou o Enem. No entanto, da mesma forma que na Escola 1, a literatura é vista como conteúdo e parece fazer sentido na medida em que possa servir para outros objetivos, como o aperfeiçoamento da língua, ampliar o vocabulário ou melhorar a produção textual, o que acaba contribuindo para que a leitura literária, propriamente dita, acaba ficando relegada a segundo plano, ou não acontece, como verificamos em algumas aulas.

Desse modo, se não há leitura literária, como haverá o leitor literário em sala de aula capaz de fruir um texto? Considero bastante difícil a existência desse perfil de leitor, pois

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitantemente à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado ele será. (BRASIL, 2006, p. 60).

Ao finalizar o período de observação nas duas escolas, cuja estruturas física e pedagógica podem ser consideradas ideais para uma educação de qualidade, uma indagação ainda me angustiava: como “desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, a sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p. 25) em ambientes marcados por leituras obrigatórias, análises formais e interpretações pré-definidas? Ou seja, há nesses contextos observados alguma possibilidade de encontrar ou de fazer emergir o leitor literário, seja ele o aluno e ou o professor? Em busca de repostas para tais questionamentos me debruço, em seguida, à próxima categoria de análise, *O leitor literário em sala de aula*.

#### 4.1.2 O leitor literário em sala de aula

Para que haja qualquer mudança na realidade das nossas escolas, quando o ensino da literatura está em questão, é preciso termos a certeza de que teremos uma resposta positiva quando ouvirmos o seguinte

questionamento: será que os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica estão preparados para formar leitores literários? Tal questionamento nos leva a outro, também de grande relevância: os professores de literatura são leitores literários? Sendo estas duas questões fundamentais para esta tese, considere necessário investigar os professores partícipes da pesquisa sobre três aspectos importantes que se referem ao leitor literário em sala de aula e que estão diretamente relacionados às questões postas.

Primeiramente, tive por preocupação saber se os professores observados se incluem na referida categoria, pois, como já enfatizamos anteriormente, professores não leitores dificilmente serão bons mediadores ou terão algum êxito como formadores de leitores. Em seguida, procurei saber se eles tinham clareza sobre o que constitui o leitor literário, se percebiam e consideravam as particularidades desse leitor nas aulas de literatura por eles ministradas e se esta discussão fez parte da formação deles como professores de Língua Portuguesa, pois esta é uma reflexão que, sem dúvida, não pode mais estar excluída dos cursos de Letras.

No que se refere à formação como leitores, os entrevistados enfatizaram a importância da graduação para ampliar o conhecimento deles sobre literatura, bem como ampliar o acervo das suas leituras. Como afirmou a professora Ana, “a universidade me abriu para o campo literário, do conhecer, formar um espírito crítico, um cidadão pensante”. Para o professor Hugo, a carga-horária das disciplinas de literatura na universidade foram fundamentais. Sendo egresso da escola pública da década de 1980, esse professor chega à universidade com um repertório insignificante, pois o acesso aos livros de literatura na Educação Básica no Brasil daquela época era restrito demais, lamenta o professor. Foi na universidade que ele teve contato com o que considera indispensável para a formação de um profissional de letras, como os clássicos nacionais e portugueses. Destacou, ainda, que as disciplinas de teoria literária deram a ele o suporte necessário para mudar a forma de interpretar os textos ficcionais.

As professoras da Escola 2 lembraram que a graduação em Letras foi um reforço para as leitoras que se formaram durante o Ensino Básico. A professora Luzia comentou que a universidade ampliou a sua compreensão leitora, mas o gosto pela leitura da literatura vem da família e da escola. Ressaltou que estudou em uma instituição privada, cuja biblioteca dispunha de um excelente acervo. Assinalou que a

universidade foi importante na medida em que trouxe todo o conhecimento que tem hoje sobre teoria literária, considerado por ela necessário para a compreensão da literatura. A professora Rúbia assegura que se tornou leitora de literatura graças à escola e à família. Seu pai era um amante das obras de ficção, sendo figura fundamental para a menina que se apaixonou pelos livros. A escola contribuiu com uma boa parcela para tal formação, principalmente no Ensino Médio, período lembrado com carinho por Rúbia, pois foi nesse momento que ela teve contato com uma professora entusiasta da literatura. Seu percurso na Educação Básica foi definitivo para que, ao ingressar na universidade, pudesse aproveitar mais as disciplinas de teoria. De acordo com o seu relato, era visível que os colegas que não tiveram maior proximidade com a leitura literária na juventude encontraram muitas dificuldades no curso de Letras. Apesar de ter desenvolvido o gosto pela literatura na infância e na adolescência, foi a universidade que tornou Rúbia uma leitora literária com mais proficiência. Afirma a professora: “eu tive excelentes professores de literatura na faculdade, que me motivavam”.

Todos os entrevistados se consideram leitores literários. No transcorrer da entrevista, porém foi transparecendo que poucos mantêm a leitura da literatura como atividade diária ou constante. Quando afirmavam que se consideravam leitores, eu os questionava sobre o que estavam lendo e as respostas acabavam revelando outra realidade. O professor Hugo disse que durante o ano letivo se dedica à leitura dos livros indicados para o vestibular. Mas, na época da entrevista, estava lendo um livro de autoajuda: “é que eu estou passando por um problema pessoal”, justificou. Registrou que havia comprado *Incidentes em Antares* e *O Tempo e o Vento*, leituras que faria quando tivesse tempo. Perguntei, então, que títulos ou autores indicava para os alunos que demonstravam interesse por conhecer obras que vão além do contexto escolar. Ele não destacou nenhuma obra, mas disse que os alunos o procuram para pedir sugestões de livros, que ele indica, mas faz questão de cobrar essas leituras, mesmo que seja fora do horário das aulas, porque “ler por ler, do nada, não se justifica”.

A professora Ana também se disse leitora literária, mas no período do nosso encontro estava lendo um livro espírita. “Hoje, a minha leitura está muito voltada para o pessoal. É a literatura espírita que me ocupa o maior tempo”. Quando questionei sobre o que indicava aos alunos como sugestão de leitura, ela reforçou que, primeiramente,

Machado de Assis, “autor que eu amo e admiro muito. Sou admiradora do Machado”. Também fez referência a Pedro Bandeira e destaca que lê tudo que pode servir de referência para os seus alunos. Tais referências, no entanto, são os clássicos escolares.

Para a professora Luzia a leitura literária é uma atividade constante. De acordo com o que me disse, ela lê tudo e gosta de tudo, mas no momento do nosso encontro, não estava lendo nada. “Érico Veríssimo, José Lins do Rêgo, Machado de Assis, os clássicos nacionais. São essas as minhas leituras”. Disse que costuma ler também o que os alunos sugerem e que eles estão muito mais abertos às publicações atuais. Justificou que se dedica a essas leituras para acompanhar os alunos e poder manter um diálogo com eles, principalmente depois do *Café Literário*, atividade que, segundo ela, realiza com todas as turmas para as quais leciona. No entanto, reforça que não consegue ler muito, por conta da correria do horário semanal, já que leciona em duas escolas.

De todos os entrevistados, a professora Rúbia foi quem me pareceu, de fato, ser uma leitora de literatura. Condição indispensável, na sua visão, para quem se denomina professor de língua portuguesa, pois, como ela destacou, “a gente sente quando um professor fala de uma obra ou de um autor com prazer, diferente daquela coisa metódica. Se você não consegue mostrar para o seu aluno que você é um leitor, você também dificulta o desenvolvimento daquele aluno como leitor”. Naquele momento, porém, lhe faltava tempo para a leitura. Vê como necessário reler as obras com as quais vai trabalhar, porque muitas foram lidas há anos. Acha importante, também, ler o que há de mais contemporâneo, pois facilita a interlocução com os jovens do Ensino Médio. Lamentou que tenha pouco tempo para ler literatura hoje, diferente do que fazia em outras épocas, quando não lecionava, mas citou autores que costuma indicar como sugestão aos alunos, como Clarice Lispector, Mia Couto, Gabriel García Márquez, Caio Fernando Abreu, Moacyr Scliar e Luiz Fernando Veríssimo. Nas palavras da professora, “ainda que tais autores sejam um pouco mais difíceis, e que devam ser indicados para aquele aluno que esteja mais preparado para ler literatura, eles precisam fazer parte da vida de qualquer leitor. Mas é claro que eu vejo qual a condição desse meu aluno antes de indicar qualquer obra”.

Neste ponto, acredito haver um aspecto que mereça mais atenção quando se discute literatura no contexto escolar. Ao que tudo indica e

pelo que pude inferir das conversas que promovi com os partícipes da pesquisa, parece que os citados professores não fazem diferença entre o leitor literário e o leitor de literatura. Como em sala de aula a fruição não é o objetivo das aulas ministradas, fazer a leitura de textos literários ou de fragmentos deles com o propósito de promover análises formais já se constitui como atividade significativa para promover o encontro do aluno com a leitura da literatura, como de fato é. O problema, no entanto, é a falta de percepção dos professores sobre a mudança significativa que pode haver em sala de aula se os alunos forem estimulados a investirem um pouco mais nas suas leituras, promoverem interferências e ousarem “interagir com a literatura pela via do conhecimento estético” (NEITZEL, 2006, p. 108), como se permite o leitor literário. No entanto, parece que essa discussão ainda não faz parte das que mobilizam os professores que lecionam literatura nas duas escolas observadas, como espero deixar mais claro com a descrição que segue.

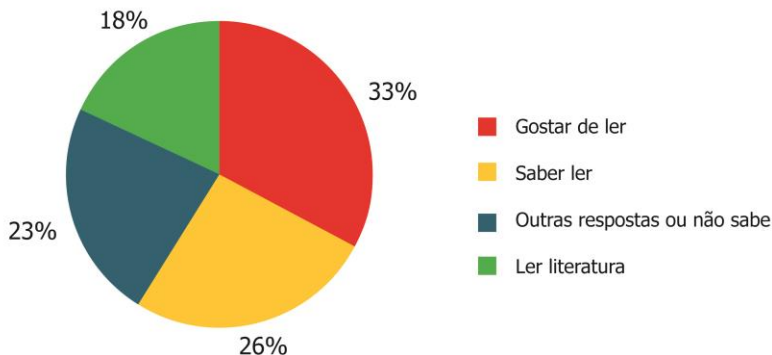
Estas discussões, sem sombra de dúvida, não podem continuar à margem de nossas instituições de ensino e, mais importante ainda, precisam fazer parte da formação dos professores de Letras, que devem se apropriar desse conhecimento. Com a pesquisa desenvolvida, percebi que a preocupação com a formação do leitor literário ainda está distante dos docentes entrevistados, porque há falta de conhecimento sobre o que caracteriza esse leitor. Afirmando isso porque quando os questionei sobre “Pra você, o que constitui um leitor literário? Há uma especificidade na formação desse leitor? Que postura esse leitor deve ter diante do texto?”, as respostas foram diversas, mas a maior parte delas não contemplou o leitor literário propriamente dito.

Para o professor Hugo, um leitor literário não pode perder de vista a contextualização e a caracterização relacionada ao período em que a obra estudada foi produzida. Ele está convicto de que “o leitor tem que ter esse conhecimento”. Em nenhum momento o professor fez referência a qualquer abordagem estética como necessária para a formação de um leitor mais experiente e, por extensão, menos ingênuo. Ao que tudo indica, sua convicção é de que o leitor literário é aquele que estabelece relação entre as obras e o conteúdo escolar. Percebemos essa referência também na fala socializada por seus alunos. Afirmando isso porque em algumas justificativas à questão “o que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?”, que fazia parte do questionário respondido pelo aluno. As afirmações deles vieram ao encontro do que argumentou

o professor, como, por exemplo, quando afirmaram que o leitor literário é aquele que: “lê obras mais cultas, de autores que fizeram parte da escola literária. E bons autores”. Outras respostas apareceram, como: “é preciso ter vontade e compreensão sobre o período histórico em que a obra foi escrita, pois assim é possível entender o sentido e objetivos do autor com o seu livro”. Em outra resposta, um dos alunos afirmou que para ser um leitor literário é preciso “gostar de aprender sobre épocas e estilos diferentes”, enquanto outros dois destacaram que é necessário “saber o estilo de cada autor e a escola literária pertencente”, além de “ler livros que fazem parte da literatura, principalmente as brasileiras. E ir além, estudando os tempos em que os livros foram escritos, pois assim será capaz de compreender a intenção de seus autores”. Em outra justificativa, um dos respondentes enfatizou que para ser leitor literário é importante “compreender a história da literatura e suas características ao longo da mesma”. Destaca-se ainda nesse grupo de alunos, concluintes do Ensino Médio, a ausência de qualquer abordagem que se aproxime de uma prática de leitura que envolva a apreciação estética. Como se pode ver no Gráfico 21, para maior parte dos alunos, para ser leitor literário basta saber ou gostar de ler.

**Gráfico 21:** *O que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?* (respostas do 3º A, em percentagem)

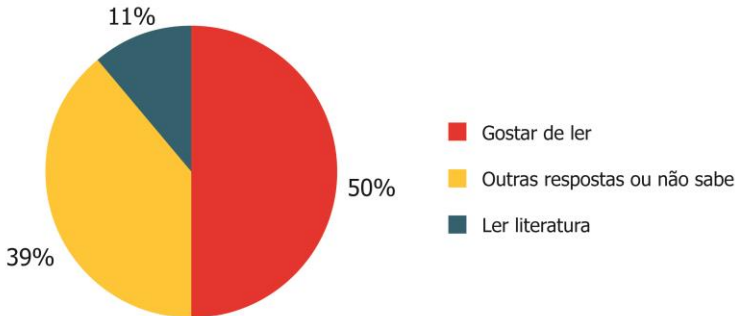
**Questão 3:** O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?



A professora Ana relaciona o leitor literário a um leitor mais criterioso e esta evolução acontece com o passar do tempo. Por isso ela não censura nenhuma leitura: “se um aluno me diz que está lendo Harry Potter, eu digo, continua lendo. Pra mim é leitura. Sempre se aprende um pouquinho nesse tipo de leitura”. O apoio dado pela professora para que os alunos leiam o que lhes desperta o interesse apareceu, de certa forma, nas respostas aos questionários respondidos por essa turma. Como se pode ver no Gráfico 22, abaixo, 50% dos alunos defendem que para ser um leitor literário é preciso, antes de qualquer coisa, gostar de ler.

**Gráfico 22:** *O que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?* (respostas do 2º Ano D, em porcentagem)

**Questão 3:** O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?



Dentre as respostas que se incluem na categoria, conforme o Gráfico 22, b) *gostar de ler* mostra que em algumas justificativas os alunos relacionam a formação do leitor ao gosto e ao prazer. É o que observamos nos seguintes comentários: “ler livros que façam você amar a leitura te tornam leitores viciados. Muitas pessoas não leem por não procurarem obras que os satisfaçam. Achem que só existem livros escolares, os quais, na maioria, não interessam os adolescentes”, ou ainda, “é preciso que o leitor encontre seu gênero ou autor, com o qual ele se identifica, porque quando somos obrigados a ler o que não gostamos, acabamos construindo uma barreira para a leitura”; “Gostar de literatura, porque não dá pra ler o que não gosta”.

Concordo com o que disse a professora sobre deixar o aluno ler o que escolhe, mas precisamos, por outro lado, ir além e apresentar livros mais ricos esteticamente. Ainda que a fruição dependa da compreensão “que pode não estar imediatamente acessível ao leitor em formação”, ela “pode ser acessada com prática, estímulo e mediação” (SOUZA, 2015, p. 383). E aqui está um ponto de suma importância quando se discute a formação do leitor literário na escola, o valor da mediação, fundamental



para ampliar a capacidade leitora do aluno, levando-o a um nível de interpretação que lhe permita aliar forma e conteúdo. No entanto, durante os quase dois meses de contato com a professora Ana, não me foi possível identificar que esta seja uma das suas preocupações. É o que presumo, já que em suas aulas não presenciei qualquer tentativa de levar os alunos a um nível de interpretação que fosse além da perspectiva instrumental. Até porque não houve a possibilidade de os alunos entrarem “no jogo literário que conduz à experiência estética” (ROUXEL, 2014, p. 31), já que as leituras realizadas nas suas aulas se resumiram a fragmentos de textos ou a poemas representativos dos períodos literários estudados.

A professora Luzia entende que o leitor literário é mais crítico e disse que esse leitor também pode ser formado pela escola, ainda que seja bastante difícil. “Tem que puxar porque tem uns alunos que estão mais interessados na tecnologia, nas redes sociais. Houve épocas em que os alunos eram mais interessados”, afirma a professora. Disse também que procura trazer a leitura literária para as suas aulas, diariamente. Nessa oportunidade, perguntei quais estratégias costumava usar para incentivar a leitura, foi quando citou o *Café Literário*. Ao explicar, ela havia dito que esta era uma proposta realizada fora da sala de aula. Confirmou, assim, que deixava uma das aulas da semana para os alunos se dedicarem à leitura da obra que apresentariam naquela atividade. Acrescentou Luzia: “e eu não faço só o *Café Literário*. Faço fichas de leitura e outros trabalhos”. A proposta do *Café Literário*<sup>35</sup> parece mesmo interessar aos alunos, pelo menos foi o que pude ver pelas fotos que a professora mostrou. É uma proposta que merece ser citada e tem muita validade por permitir a liberdade de escolha, além de ser uma forma de aproximar os alunos da literatura, com certeza. Entretanto, ainda está longe de possibilitar a eles a fruição. Os alunos, de acordo com o relato da professora, leem os livros e apresentam o resumo aos colegas. É uma forma de compartilhar o enredo, não a leitura literária e todo o investimento do leitor que ela solicita.

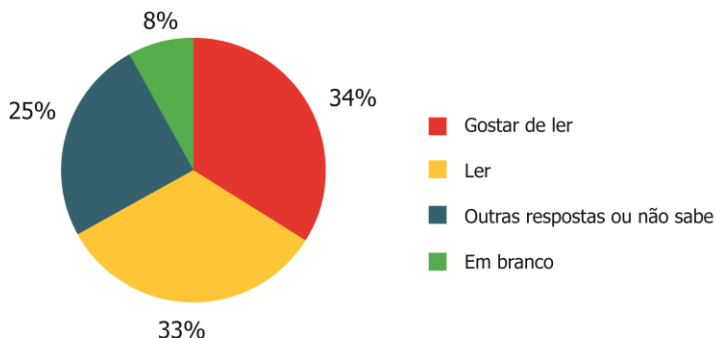
---

<sup>35</sup> Ainda que a professora faça referência ao *Café Literário* como uma atividade interessante, que envolve os alunos, na qual há a leitura de obras da literatura e que há um espaço em suas aulas para essas leituras, não acompanhei nenhuma dessas aulas durante o meu período de observação, nem mesmo ouvi qualquer referência à atividade enquanto observava as aulas na turma 103.

Assim, como nas demais questões, nas respostas dos estudantes da turma 103 à pergunta “o que é preciso para ser um leitor literário?”, encontramos um percentual significativo de respostas, nas quais os alunos simplesmente disseram que não sabiam responder, como está registrado no Gráfico 23, a seguir, especificamente na categoria d) Outras respostas ou não sabe. Além disso, dentre todas as turmas pesquisadas, esta foi a que apresentou um maior percentual de respostas em branco. Como já informamos nesta tese, a falta de interesse desses alunos deve ter contribuído para isso. Mas, pelas aulas observadas, podemos inferir que a ausência de qualquer possibilidade de encontro com textos literários que levasse aqueles alunos a uma fruição estética, também interferiu. Por certo, o número reduzido de leitura da literatura, naquela sala de aula, foi favorável para que os alunos não relacionassem os textos lidos a qualquer aspecto artístico ou estético, vendo a leitura literária apenas como mais uma atividade chata, obrigatória e desinteressante. Acredito que tal relação resulte, ainda, na crença desses jovens que para ser um leitor literário basta gostar de ler ou, simplesmente, ler, como revelam a maioria das respostas deles ao questionário, como ficou registrado no Gráfico 23, a seguir:

**Gráfico 23:** *O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?* (respostas do 1º Ano, da turma 103, em percentagem)

**Questão 3:** O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?



Para a professora Rúbia, o leitor literário é aquele “que consegue ter a percepção de como o texto foi construído. É aquele que consegue ter um diálogo com aquela literatura”. Ainda de acordo com o que disse a professora, parece que ela se reconhece como responsável por levar o aluno a essa postura diante do texto, pois considera importante “fazer com que o aluno perceba que aquela é uma obra literária. Não [se tratando de] simplesmente conhecer o enredo. Mas [de] identificar essa estética que existe em toda boa literatura”. Destaca, porém, que não é fácil atingir esse nível de leitura, mesmo no Ensino Médio, pela dificuldade que os alunos apresentam com a linguagem das obras, principalmente dos clássicos. Ademais, há toda uma resistência dos alunos que já se tornou uma cantilena no ambiente escolar. E, para quebrar essa barreira, a professora prepara atividades diversas. Dentre estas, citou o Sarau Literário, que estava sendo preparado para ser apresentado no final do ano letivo.

O Sarau Literário foi uma proposta que mobilizou os alunos a ponto de eles concordarem com os ensaios serem feitos extraclasse, geralmente sábado de manhã, o que envolveu, sem dúvida, maior

dedicação deles à atividade. O evento aconteceu no final do ano de 2016 e eu fui convidada para assistir à apresentação do Sarau. Naquela oportunidade, vi uma apresentação que me levou a pensar sobre o quanto se pode conseguir na escola quando a literatura chega aos alunos pelo viés do acolhimento, da motivação e do compartilhamento de saberes que vão além do inteligível. A sensibilidade dos alunos durante toda a apresentação e, sobretudo, ao final dela, além da entusiasmo de todos durante o evento, mostraram que há espaço para proporcionar aos nossos alunos um encontro com a literatura como exemplo de expressão estética, artística e como meio de compreender o mundo também pelo sensível.

Ao que tudo indica, Rúbia se preocupa com a formação de um leitor literário, uma vez que procura levar seus alunos a uma possibilidade de apreciação estética da obra. Ademais, em vários momentos, a docente demonstrou preocupação em formar um leitor observador, um leitor crítico e não um leitor que se limite a contextualizar a obra literária. E ela se posiciona: “eu vejo que a escola dificilmente trabalha para formar esse leitor. Eu penso que deveria ser lá do Ensino Básico, dessa forma. Fazer com que ele perceba que a obra é literária”. Considera importante que o aluno não se preocupe tanto com o contexto histórico, ou se limite a vincular a obra lida às características da escola à qual pertence.

A postura dessa professora nos leva a Duarte Jr. Quando este assinala que “Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições de ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes que são estreitas, mas podem permitir alargamentos.” (DUARTE JR., 2000, P. 212).

As ponderações da professora Rúbia me remeteram à Rouxel (2014, p. 21), na medida em que ela demonstrou preocupação pela formação de leitores que tenham o que a autora francesa denomina de “consciência reflexiva”, a qual se chega por meio do engajamento dos alunos “na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos”.

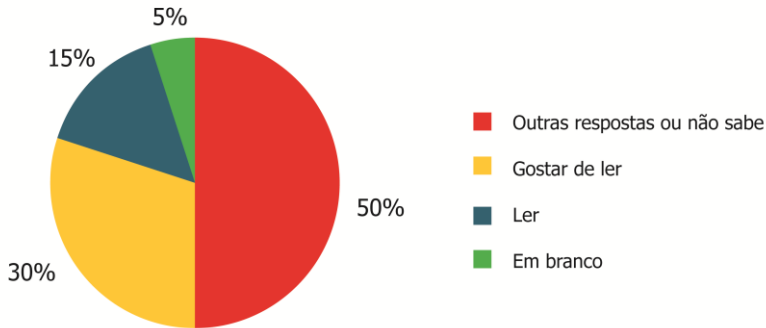
Outra questão que merece destaque com relação à professora Rúbia é a consciência que ela demonstra ter sobre o ensino lacunar da literatura nas escolas básicas do nosso país. Lamenta, por exemplo, que não haja uma divisão da disciplina de Língua Portuguesa “que precisa

contemplar a língua, a gramática, a produção textual e a literatura em três aulas de 40 minutos semanais”, como acontece com ela. Sem contar que são séculos de literatura em um único ano. Mas, o que considera mais grave é o fato de ver os colegas na escola se submetendo ao que rege o planejamento escolar ou o que exige a direção: “eu vejo que os meus colegas se restringem a trabalhar o contexto histórico, as características das obras, os principais autores e obras. Não abrem mão do estudo de todos os autores do período literário que precisam ensinar”, destaca ela. O que, sem dúvida, não dá a esses professores, e, por conseguinte, aos seus alunos, a oportunidade de romperem com um modelo de aula de literatura que em nada contribui para a formação de um leitor literário.

Ainda que a professora tenha sido a que mais se aproximou do que seja o leitor literário, ainda que denote ser uma leitora literária e se revele preocupada em proporcionar aos alunos o encontro com a leitura literária e todo o potencial estético que essa leitura pode proporcionar, fica evidente que os seus alunos ainda não se apropriaram deste conhecimento. Como revela o Gráfico 24, que segue abaixo, grande parte dos respondentes da turma 232, o que corresponde a 33%, acreditam que para ser um bom leitor literário é preciso apenas gostar de ler, sendo que 50% deles, porém, vincula essa formação a outras características. Dentre essas características, a maioria delas diz respeito a ter paciência, concentração e conhecimento da linguagem, como ilustram as seguintes respostas: “acho que compreender as palavras e os sinais”; “acho que precisa de atenção, compreensão, paciência e um livro que seja interessante”; “é necessário concentração, livros e paciência”.

**Gráfico 24:** *O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?* (respostas do 2º Ano, da turma 232, em percentagem)

**Questão 3:** O que é preciso para ser um bom leitor literário? Por quê?



O último aspecto importante para a categoria de análise, que tem como foco o leitor literário em sala de aula, diz respeito à formação docente. No que se refere a este tema, os quatro entrevistados confirmaram o que as pesquisas já apontam: os cursos de licenciatura em Letras formam professores de língua portuguesa, não de literatura. Hugo destaca que a universidade amplia o repertório de leitura do professor, dá a ele uma base importante sobre teoria literária, mas em nenhum momento da sua graduação se deparou uma discussão sobre o ensino de literatura na Educação Básica. Além disso, lamenta que também na academia a aproximação com a literatura seja marcada pela cobrança de que “você é obrigado a ler para fazer prova”.

Ana lembra que a universidade não forma o professor de literatura e que este se faz na escola, na prática de sala de aula. Afirmou que até hoje está em processo de formação, por isso não lhe sobra tempo para ampliar o seu repertório de leitura literária, pois ainda precisa se dedicar à leitura dos clássicos escolares, já que estes são essenciais para a sua atuação no Ensino Médio. Para estar sempre por dentro do que tem de mais atual no ensino, a professora procura ler revistas como

*Nova Escola*. “É uma forma de conhecer o trabalho de outros professores”, lembra a docente.

Semelhantemente aos dois decentes descritos anteriormente, a professora Luzia afirmou que a universidade não contribuiu para a sua formação como professora de literatura. Afirma a professora que “a universidade forma um conhecedor de teoria literária, além do professor de língua portuguesa”. Durante a entrevista, como ela era sucinta nas respostas, fiz menção à minha formação, há mais de vinte anos, e afirmei que não me lembrava de qualquer discussão sobre ensino de literatura, sobre leitura literária em sala de aula, ou sobre formação do leitor literário na escola, e perguntei se tais questões fizeram parte da sua formação, já que ela concluiu a graduação há poucos anos. Luzia disse que não e reforçou que “nada mudou”. Segundo a professora, nas disciplinas de metodologia ou de estágio a preocupação é com o ensino da língua portuguesa.

A professora Rúbia, por sua vez, destacou que há uma distância lacunar entre o professor que a universidade forma e o professor de literatura que se almeja na escola. A universidade ainda dedica muito tempo às questões conceituais e “não aborda como trabalhar a literatura, como motivar o nosso aluno a se tornar leitor. Falta essa questão mais prática. Saímos despreparados para lidar com essa situação na escola”, disse a professora. Ou seja, a licenciatura em Letras, no que se refere à formação do professor de literatura, deixa a desejar.

Diante do que foi apresentado até o momento, sobre o leitor literário em sala de aula, o professor leitor e a sua formação não nos surpreende que nas aulas observadas a leitura da literatura tenha se resumido a fragmentos de obras ou a alguns poemas, quase que exclusivamente do cânone nacional, usados, em grande parte, para a resolução de exercícios. Se o professor não é leitor literário, se na sua formação não foi “ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura” (REZENDE, 2013, p. 11), se ele não tem o entendimento de que o aluno precisa ter uma outra postura de entrega ao texto lido, levando-o para além do inteligível, como será possível promover a formação do leitor literário, no contexto da sala de aula? Sem dúvida, aqui se encontram os pontos de maior relevância para a discussão sobre literatura na escola.

Mas, se o que estamos vendo até o momento não é o ideal, não se pode perder de vista que a leitura literária precisa acontecer no ambiente escolar. Ainda que esquartejada em fragmentos, diluída em conteúdos

historiográficos e pouco compreendida como produção de valor estético, a literatura não perdeu o seu valor como conhecimento e possibilidade de evasão, como nos revelaram alunos e professores que participaram desta pesquisa. Ademais, em outros espaços da escola, pelo que este estudo me possibilitou ver, fora da sala de aula a literatura parece encontrar um leitor mais receptivo, como vimos nas duas instituições pesquisadas. Foi o que pude constatar na visita que fiz à biblioteca da Escola 1, quando me foi possível verificar que o acervo de literatura contemporânea é bastante lido, que há uma interlocução interessante entre a biblioteca e os alunos através de vários recursos como o *blog* da biblioteca e a divulgação de todo o acervo que chega à escola.

Na Escola 2, o destaque vai para o relato da professora Rúbia sobre uma atividade de leitura que realizou e que teve a participação voluntária dos alunos, mas com um comprometimento e um engajamento pouco visto quando a literatura estava em sala. Estou me referindo ao *Sarau Literário*. Ainda que tenha sido realizado fora do horário das aulas e se constitua como um evento extraclasse, a proposta foi elaborada, organizada e executada por iniciativa da docente, dentro da escola, e mesmo não fazendo parte do cronograma das aulas, ou do planejamento escolar, revelou-se marcante para os alunos que participaram. Considerando que esses podem ser os caminhos possíveis para que os jovens se aproximem de uma performance mais condizente com a formação de um leitor literário, me propus a verificar como aconteceu o encontro do jovem aluno com a literatura dentre os muros da escola, mas estando livre das amarras e de cobranças institucionalizadas.

#### 4.1.3 A literatura dentre os muros da escola

Alguns estudos que problematizam a função da biblioteca escolar, no nosso país, caracterizam-na pelo que ela não tem, isto é, espaço ideal, limpo, arejado, organizado e aconchegante, acervo atualizado e bem conservado, profissionais especializados, que possam contribuir para a organização e atualização do acervo, que sejam, também, mediadores entre os livros e os leitores<sup>36</sup>. Há estudos, ainda,

---

<sup>36</sup> Um estudo interessante sobre biblioteca escolar foi desenvolvido pelo Ministério da Educação. O documento intitulado *Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil*, publicado pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica



que destacam a dificuldade de acesso dos alunos à biblioteca, pois em muitas escolas elas permanecem fechadas na maior parte do período letivo. Os problemas levantados pelos pesquisadores e apontados em estudos e eventos sobre a leitura no Brasil não incidem sobre as duas escolas pesquisadas. Em ambas encontrei espaços amplos, bem cuidados e com um bom acervo, estando a Escola 1 mais a frente nesse aspecto. No que se refere ao atendimento à comunidade escolar, o acesso é facilitado, pois as duas bibliotecas têm horário de atendimento compatível com o horário escolar. Um único, porém, neste sentido, diz respeito à Escola 2 cujo horário de atendimento é das 7h às 19h, o que impede os alunos do turno noturno de usarem o espaço. Ademais, as duas bibliotecas se destacam pelas boas referências que disponibilizam para a leitura literária.

Na Escola 1, a biblioteca está aberta das 7h às 20h, mas acaba sendo mais usada no período vespertino, horário no qual estudam os alunos bolsistas, que procuram principalmente os títulos mais atuais, de acordo com a observação feita pela funcionária que me recebeu. Segundo ela, há uma certa demanda por livros que se transformam em uma espécie de fenômeno editorial, mas que não podem ser adquiridos, não só pelo custo do exemplar, mas pelo número de publicações que se multiplicam, sobretudo quando se trata dos conhecidos livros das séries que conquistaram os leitores mais jovens desde a saga do bruxo Harry Potter.

Assim como os demais setores da Escola 1, a biblioteca também é um ambiente caracterizado pela organização e tradição, mas não tem uma configuração diferente das demais bibliotecas escolares, com suas famosas estantes de ferro, mesas e cadeiras para estudo que, no dia da

---

em 2011 traz uma ampla pesquisa desenvolvida em todas as regiões do território nacional. Como conclusão, o documento apresentou que, apesar dos investimentos do governo na compra de acervo para as bibliotecas escolares, ainda são encontradas bibliotecas defasadas no que se refere ao acervo e aos profissionais. A pesquisa constatou que em muitas escolas há pacotes de livros “fechados e intocados” o, que por certo, “põe em risco não apenas os processos de formação de leitores, mas também políticas de distribuição de acervos, pela responsabilidade não compartilhada de gestores com a prestação de serviços aos públicos aos quais se destinam. Políticas de distribuição de acervos devem ser acompanhadas de outras já aqui mencionadas: de financiamento, de formação de mediadores de leitura, de contratação de pessoal especializado”. (BRASIL, 2011, p. 89)

minha visita, estavam quase todas ocupadas. Em algumas estantes estão disponíveis livros religiosos, cujas edições remontam ao século XIX, com temáticas sobre Teologia, Ensino de Catecismo e Igreja Cristã. O acervo conta com aproximadamente 44.000 obras e vários periódicos. Deste acervo, fazem parte clássicos literários como William Shakespeare, Molière, James Joyce, Emily Brontë, Conan Doyle, Virginia Woolf, Kafka, Goeth, e muitos outros. Dentre os citados, ganha destaque o número expressivo de títulos dos romances policiais de Agatha Christie que, com certeza, foram os preferidos por uma geração de leitores de algumas décadas passadas, haja vista o estado de uso dos exemplares.

Na entrada do ambiente está disponível um mural com imagens das últimas aquisições. São livros contemporâneos, na maioria de autores internacionais, ou livros das listas dos vestibulares da UFSC e da UDESC. Verifica-se, assim, a preocupação com os leitores, o que fica mais evidente quando nos deparamos com um ambiente mais aconchegante para a leitura, com tapetes e almofadas, mais no fundo da sala. Um espaço para os livros infantis e juvenis, com estantes coloridas e onde o acervo está disponibilizado de forma diferente, para facilitar o acesso aos livros, está disponível para os alunos menores. Nesse local, encontram-se exemplares dos contos de fadas, da série *Para Gostar de Ler*, releitura dos clássicos da literatura nacional, além de títulos de autores catarinenses. O destaque, no que se refere ao acervo atual, vai para os livros das séries como *Garotas da Rua Beacon*, de Annie Bryin, *Querido Diário Otário*, de Jim Benton, bem como alguns títulos de Nora Roberts, Veronica Roth, John Green e Stephen King, separados em uma estante identificada como *Sugestões de Leitura*, onde encontramos, também, alguns autores clássicos da literatura universal, como Gabriel Garcia Márquez e Alexandre Dumas.

Ainda que mereça ser citada pela estrutura física e pelo acervo que apresenta, a biblioteca da Escola 1 tem como diferencial a preocupação com os leitores. Além do que já citei sobre as sugestões e indicações de leituras, ao que tudo indica, há uma preocupação em manter uma interação com os alunos, que se torna possível através do *blog* da Biblioteca Central. Criado em 2011, é uma ferramenta alimentada com regularidade e na qual os alunos têm acesso a artigos sobre temas diversos como aprendizagem, artes, ciência, datas comemorativas, dicas de estudo, escritores, literatura, dentre outros.

O destaque do *blog*, no meu ponto de vista, está no incentivo à leitura de uma variedade de títulos e autores de literatura. O acesso às informações sobre o acervo se dá por vários caminhos, através das *Sugestões de Leitura*, *Dicas de Leitura* ou *Novidades*. Acessando um destes itens é possível encontrar imagens das obras disponíveis para empréstimo, além de um resumo de cada uma delas. Em uma das postagens, encontramos referência à série *Star Wars*, que ganhou fama nos cinemas. Mais que indicar os títulos e apresentar os resumos, as postagens vêm acompanhadas de frases como: “Conheça alguns desses livros, listados conforme a cronologia das histórias, lançados pela editora Aleph e disponíveis para empréstimo na nossa biblioteca”; “Fãs de Nora Roberts? Temos tudo!”. Nestes espaços, além da imagem da capa de vários livros da série e autora citados, os leitores têm à disposição o número de exemplares para empréstimo. É interessante a preocupação da biblioteca com a circulação dos livros, como podemos ver em outras postagens como esta: “Sabe aquele livro ótimo que você quis comprar na livraria? Não precisa! Sua biblioteca já tem”, ou “Encontre o seu próximo livro favorito na sua biblioteca”, “Uma avalanche de livros novos! Confira!” e “Sugestões de leitura? Que tal um Jabuti?”. Esta última referência mostra a riqueza das sugestões às quais os alunos têm acesso e que não estão resumidas aos livros comerciais, ou às narrativas de entretenimento. É o que pude constatar ao encontrar no *blog* a indicação de autores e obras da literatura contemporânea brasileira. Usando uma indicação do portal de notícias *Brasil Post*, o *blog* traz uma lista com sugestões que incluem nomes como Cristovão Tezza, Milton Hatoum, Bernardo Carvalho, Moacyr Scliar e Nélide Piñon. Apesar de alguns títulos dos citados escritores não constarem do acervo da biblioteca, a referência se justifica pelo conhecimento que disponibiliza aos alunos, além de apresentar autores que, por certo, muitos não conheceriam por outros meios.

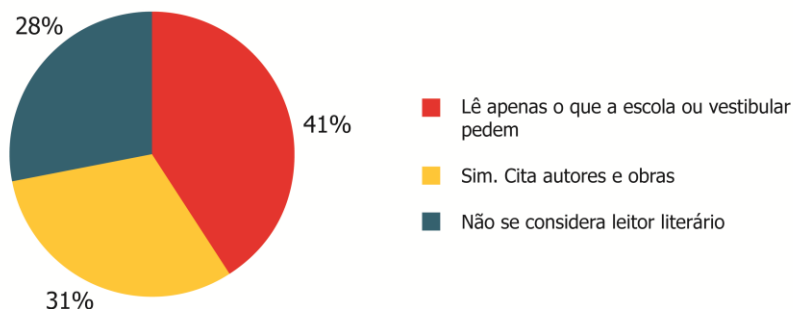
A facilidade de navegação no *blog* é outro ponto da proposta a ser valorizado. Com *links* diversos, acesso a assuntos e a temas atuais, além da riqueza de informações sobre títulos e obras, permite que o aluno rapidamente acesse informações sobre o que há de mais atual no mercado editorial. Além de um acesso também ao acervo dos livros indicados pelas universidades catarinenses, há um caminho que indica quais livros estão disponíveis para *download*. O *blog* constitui-se, também, como uma ferramenta de busca sobre temas afins, como biografia de escritores, pintores e músicos de grande expressão mundial,

além de referências a bibliotecas, sites e outras fontes de pesquisa. Atualizado semanalmente, e com possibilidade de interlocução com os alunos, o *blog* da biblioteca e a própria biblioteca em si são, sem dúvida, importantes canais de incentivo à leitura literária na escola e quiçá as mais importantes, tendo em vista que não vimos nenhuma outra forma de incentivo que tenha se mostrado tão interessante naquela instituição.

Não foi possível identificar uma relação direta entre o papel da biblioteca e do próprio *blog* mantido por ela e as referências de leitura apresentadas pelos alunos da Escola 1, quando os questioneei se eram leitores, e solicitei que indicassem autores, títulos ou gêneros preferidos por eles, como revela a Questão 2 do questionário, onde há a seguinte interrogação: “você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano?”. Mas, mesmo não tendo usado uma estratégia que me permitisse verificar a relação entre as sugestões da biblioteca e a leitura citada pelos alunos, pude chegar a algumas conclusões. Primeiramente, ficou claro que os alunos do 3º Ano, em grande número, se debruçaram, naquele ano, sobre as leituras para o vestibular, principalmente da UFSC. Como expressa o Gráfico número 25, 41% deles afirmaram que leem apenas o que a escola pede ou as listas do vestibular indicam. Outros, mesmo não se considerando leitores, citaram livros que estão incluídos na lista da UFSC, sendo o maior número de referências a *Agosto*, de Rubem Fonseca, *Várias Histórias*, de Machado de Assis, *Juiz de Paz na Roça*, de Martins Pena, e *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira. Dos 39 respondentes daquela turma, 24 citaram tais livros. Podemos conferir os percentuais do Gráfico 25, a seguir:

**Gráfico 25:** *Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.* (respostas da turma do 3º Ano A, em percentagem)

**Questão 2:** *Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos três títulos literários lidos esse ano.*



Na turma do 2º Ano D, por sua vez, um número mais expressivo de alunos se considera leitor, como se pode ver no Gráfico 26, em que 56% dos 18 respondentes puderam ser incluídos na categoria de análise a) *Sim. Cita autores e obras*. Neste caso, encontrei referências a títulos de escritores sugeridos pelo *blog* da biblioteca, estando entre os mais citados John Green e Verônica Rolth, mas encontramos também os nomes de Stephen King e Nicolas Sparks, como autores preferidos. Diferentemente dos alunos do 3º Ano A, no 2º D os alunos fizeram referência aos clássicos escolares, com maior ênfase à obra *A Moreninha* e ao romance *O Cortiço*, leituras que, provavelmente, tenham sido feitas recentemente e por isso aparecem entre os títulos lembrados pelos alunos daquela turma. Livros da série Percy Jackson e Harry Potter também foram citados pelo grupo, o que não ocorreu com a turma anterior.

**Gráfico 26:** *Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.* (respostas da turma do 2º Ano D, em percentagem)

**Questão 2:** Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos três títulos literários lidos esse ano.



Como é possível constatar, pelas respostas e justificativas dos alunos, não há como estabelecer uma relação direta entre as leituras feitas e aquelas sugeridas pelo *blog* ou disponíveis na biblioteca, ainda que os autores citados apareçam como indicações de leitura e constem do acervo da escola. Mas isso, por certo, não desmerece o valor da iniciativa e o investimento que a biblioteca e seus funcionários, com o apoio da escola, fazem, pois não há como negar que existe, de fato, um esforço para aproximar o aluno de uma leitura da literatura.

Na Escola 2, me deparei com dois espaços que podem ser considerados como potenciais para fomentar a leitura literária, a biblioteca e o laboratório de Língua Portuguesa. O primeiro dos espaços citados, infelizmente, não se difere dos muitos que encontramos nas escolas públicas do nosso país. Ocupa uma grande área da estrutura da escola, mas é um ambiente pouco acolhedor. As paredes brancas, cuja pintura está aparentemente gasta pelo tempo, as estantes cinzas ou azuis, cores predominantes na escola, meio descascadas e bem usadas, deixam o espaço frio e pouco convidativo. É um bom ambiente para estudar,

comentei com a pessoa que me recebeu, pois o silêncio era bastante propício. Ela concordou comigo, mas acrescentou que “é pouco frequentada”. Realmente, no dia da minha visita, a biblioteca estava completamente vazia. Tal fato me chamou a atenção, sobretudo pela diferença com a biblioteca da outra escola partícipe da pesquisa, pois naquela, mesmo que o período da minha visita tenha sido praticamente o mesmo, no final do ano letivo, quase todas as mesas estavam ocupadas por alunos lendo ou estudando, sozinhos, em duplas ou em grupos.

Ao chegar ao local para a visita, fui recebida por uma funcionária que me pediu para aguardar a responsável pela biblioteca que, logo em seguida, apareceu. Ela me convidou para entrar e sentarmos em uma das mesas de estudo que são disponíveis aos usuários. Como a bibliotecária da escola não estava, quem me atendeu foi uma funcionária mais antiga, que ali trabalha há muitos anos e está próxima da data da aposentadoria. Se mostrou receptiva, mas sem motivação. Respondia ao que eu perguntava e indicava os locais onde eu poderia encontrar o acervo, mas nem todos eu pude visitar, como, por exemplo, o espaço onde ficam os títulos sugeridos para o vestibular da UFSC. Segundo me informou, esses livros ficam em uma sala restrita, porque são muito procurados e é necessário um controle maior sobre o empréstimo. No dia da minha visita, como já se aproximava o final do ano letivo, duas outras funcionárias estavam fazendo uma espécie de levantamento dos empréstimos anuais das obras e por isso a minha entrada no local não foi permitida. Perguntei sobre o número de exemplares de cada título e me foi dito que “tem bastante”.

Depois de alguns minutos de conversa, fiquei sabendo que os títulos mais procurados pelos alunos do Ensino Médio são os das listas dos vestibulares, os clássicos escolares, indicados pelos professores, e romances atuais. Estes, então, são adquiridos com uma verba da escola e a decisão sobre os títulos a serem comprados segue a demanda dos alunos. Assim que chegam à biblioteca, os livros novos são colocados em uma estante na entrada da sala e dividem espaço com outras sugestões de leitura. No local havia um exemplar da obra *Querido Diário Otário*, de Jim Benton, ao lado de títulos como *A Seleção* e *A Elite*, de Kiera Cass, e *A culpa é das estrelas*, de John Green.

A biblioteca tem um mezanino com quinze estantes onde ficam os livros de literatura. Em uma das estantes encontrei a obra completa de Machado de Assis, em uma encadernação de luxo. Havia três estantes com obras do PNBE e do PNLD, mas “esses não são os livros que os

alunos querem ler”, acrescentou a funcionária que me atendeu. Em outras estantes encontrei vários livros de literatura estrangeira. Obras de Marian Keyes, J. K. Rowling, Stephenie Meyer dividiam espaço com escritores como Balzac, Flaubert, Albert Camus, Marguerite Duras, mas havia apenas um exemplar de cada autor citado. Em um número mais expressivo, encontrei romances de Gabriel Garcia Márquez. Sete exemplares de *Cem Anos de Solidão* e um exemplar de *Crônica de uma morte anunciada* faziam parte do acervo. Mais à frente, livros de poesia e alguns exemplares de teatro também estavam disponíveis para empréstimo. Obras de Martins Pena, Dias Gomes e Nelson Rodrigues, além de uns poucos exemplares de Ariano Suassuna formavam o acervo de dramaturgia. Outros autores brasileiros com Jorge Amado, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Lima Barreto, José Lins do Rego e Érico Veríssimo estavam em outra estante com exemplares de Chico Buarque de Holanda, Ana Miranda, Paulo Lins, Milton Hatoum e até Paulo Coelho. Por fim, me deparei com uma última estante onde encontrei livros da literatura catarinense.

Antes de sair do local, conversei novamente com a funcionária que me recebeu e perguntei sobre o número de obras disponíveis para empréstimo. Ela disse não ter certeza, mas que o número aproximado é 17.000. Me mostrou, ainda, um espaço onde ficam os dicionários, muitos livros didáticos e enciclopédias, como a Barsa, por exemplo. De acordo com a funcionária, hoje são raros os alunos que procuram o setor. “Há alguns anos, a biblioteca era mais procurada para pesquisa, mas hoje, com a facilidade da internet, a procura é pouca”. Confesso que senti uma certa nostalgia na fala e a sensação que ela me deixou é a de que o tempo daquela biblioteca já passou.

Uma impressão bem diferente me deixou o Laboratório de Língua Portuguesa, outro espaço dentro da escola onde os alunos têm acesso à leitura literária. Com mais de 20 anos de existência, o laboratório conta com um excelente espaço físico com mesas e cadeiras para estudo, local para leitura, com tapetes, almofadas e um confortável sofá. Há um mural com mais de 5 metros de comprimento no qual são divulgados eventos ou datas comemorativas de autores e obras da literatura brasileira. O mural pode, ainda, ser usado pelos professores para a exposição dos trabalhos realizados com seus alunos. Um moderno kit com TV de 50” e um aparelho de Home Theater também está à disposição. Para as aulas é preciso agendar um horário com antecedência, mas os alunos podem usar o laboratório quando precisarem, para estudar ou fazer qualquer



leitura, desde que haja espaço e não atrapalhe quem esteja usando o local. No momento da visita ao espaço havia uma grande movimentação, porque era a última semana de aula e os alunos do Ensino Médio estavam devolvendo os livros didáticos usados por eles naquele ano. Alguns alunos estavam preparando uma confraternização e uma professora do Ensino Fundamental chegou com a sua turma, quase no final da minha visita, para assistir à parte final de um filme, cuja exibição iniciaram naquela semana. Nesse momento, pude verificar a qualidade do vídeo e do som. Comentei com a professora sobre a qualidade do equipamento e ela concordou, afirmando que o espaço é preferido pelos professores que antes usavam a sala de audiovisual para esse tipo de atividade.

Depois de uma breve conversa com o responsável pelo laboratório, um professor de português que faz parte do corpo docente, mas que é substituto, fiquei à vontade para analisar o acervo. Na sala há muitos locais onde os livros ficam expostos. São estantes, prateleiras e alguns armários. Nos espaços mais acessíveis, ficam os clássicos da literatura brasileira mais usados pelos professores. De cada obra há inúmeros exemplares o que, por certo, facilita o trabalho do professor com a obra, já que todos os alunos têm acesso ao título. São muitos exemplares de Lima Barreto, Graciliano Ramos, José Lins do Rêgo, José de Alencar, Machado de Assis, dentre outros. Em um canto reservado para leitura, há uma estante com a obra completa de Monteiro Lobato, da caixa Monteiro Lobato Infantil, da Editora Globo, vários exemplares de livros infantis e juvenis dos programas PNBE de 2009, e alguns volumes da coleção *Literatura em Minha Casa*.

Além de servir como ambiente de leitura, o laboratório é usado pelos professores de Língua Portuguesa, individualmente para estudo, ou para reuniões do grupo, que acontecem semanalmente. É perceptível que a escola tem a preocupação com o bem-estar dos professores e com a formação continuada destes, pois o número de livros teóricos atualizados que estão à disposição dos professores é uma raridade em outras escolas públicas. Referências de Roxane Rojo, João Wanderley Geraldi, Sílvio Romero, Afrânio Coutinho e muitos outros fazem parte do acervo disponível aos professores, que podem usufruir, ainda, de uma variedade de gramáticas, dicionários, DVD e inúmeros livros didáticos. Para os amantes da literatura, além de muitos livros de literatura em língua portuguesa, de autores brasileiros, portugueses e africanos, encontramos várias antologias poéticas. Fernando Pessoa,

Manuel Bandeira, Cruz e Souza, João Cabral de Melo Neto estão entre os exemplares.

O espaço fica aberto nos três períodos letivos, durante todo o ano, respeitando o calendário escolar. Questionei ao professor responsável pelo espaço se há algum projeto de leitura em andamento no laboratório e ele me disse que não, pois havia assumido a coordenação naquele ano, mas que estava finalizando um projeto de prevenção às drogas, para os alunos dos 9º Anos, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. A proposta foi elaborada a partir da leitura do livro *Viver Livre das Drogas: conversa com jovens leitores*, de autoria do escritor catarinense Werner Zotz. O livro é distribuído pela Secretaria de Educação e faz parte da campanha de prevenção à violência na escola. Para o Ensino Médio, naquele ano, não havia nenhum projeto de incentivo à leitura, mas o professor fez questão de registrar que há ações muito importantes organizadas pelos professores, como o *Sarau Literário* feito pela professora Rúbia.

Realizado como proposta para o encerramento do ano letivo, o *Sarau Literário*, intitulado de *Contraponto*, foi apresentado no final de 2016, no auditório da Escola 2 e surgiu como proposta para trabalhar a poesia moderna e contemporânea com ênfase nas obras com temática social. Era uma noite de sexta-feira e além de várias turmas do período noturno, estavam na plateia funcionários, professores, pais de alunos e convidados. Em pouco mais de uma hora de apresentação, individualmente, em duplas, em grupos ou todos juntos, os alunos declamaram textos de autores brasileiros como Mário de Andrade (*Ode ao burguês*), Cecília Meireles (*O retrato*), Afonso Romano de Sant'Anna (*Procura-se a palavra Palavra*), Carlos Drummond de Andrade (*Ao amor antigo*), e Manuel Bandeira (*Poética*). Além das poesias, houve espaço para a música popular brasileira, na voz de duas alunas que cantaram Chico Buarque de Holanda, mais especificamente *Cálice e Geni e o Zeppelin*. Em outra apresentação de música, um aluno apresentou o rap *O Possuidor de Mentes*, de sua autoria. Sem dúvida, essa é uma atividade que merece ser citada, pois além de possibilitar aos alunos do Ensino Médio o contato efetivo com a leitura de textos literários, foi uma proposta organizada em parceria com os alunos e o envolvimento deles, de maneira a garantir a sensibilidade aflorada em todo o processo, desde o planejamento até a apresentação. Conforme relato da professora e de acordo com o que eu pude presenciar, é uma demonstração clara de que há espaço para a literatura na escola livre do

engessamento de todo o artefato institucional. Mas para que isso ocorra é necessário, antes de tudo, que o professor tenha a sensibilidade para compreender a arte dessa forma e saiba estabelecer um diálogo com os alunos, pois esse é o primeiro passo para mobilizá-los para o contato com a literatura de uma forma mais emotiva e menos instrumental, pois não podemos duvidar de que

É preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive. Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas num modo sobretudo sensível, antes de intelectual (DUARTE JR., 2013, p. 192).

Por certo, a professora Rúbia percebeu a possibilidade de aproximar os seus alunos da arte literária, rompendo com o distanciamento que demonstravam ter com aquela leitura em sala de aula, possibilitando a eles o acesso por outros caminhos, como o da sedução, da emoção, do envolvimento, da motivação. Parece que a citada professora compartilha da opinião de Rouxel (2014, p. 19), quando esta afirma que “o desinteresse dos jovens pela literatura se explica, em parte, por essa ausência da emoção que acompanha as análises formais, mais ou menos acadêmicas esperadas da instituição”. Tanto é que, em sala de aula, já percebemos uma atuação diferente da professora nas atividades que envolviam a leitura da literatura, ainda que com todas as dificuldades e as limitações que o grupo apresentava.

No que se refere à leitura literária fora da sala de aula, mas entre os muros da escola, acredito que seja preciso pontuar que os alunos da Escola 2, ainda que em percentagem próxima dos da Escola 1, se considerem leitores, como é possível identificar ao compararmos os Gráficos 25 e 26 com os Gráficos 27 e 28, que seguem. Como pode ser observado, os títulos e/ou autores citados como referência às leituras feitas é bem mais restrito, com destaque para escritores internacionais como Nicolas Sparks e John Green, sendo este último indicado pelas obras *A Culpa é das Estrelas* e *Alasca*, que se tornaram fenômenos editoriais no Brasil. Ainda que citem autores também referenciados pelos alunos da Escola 1, uma diferença importante merece destaque

entre os alunos das duas instituições. Enquanto apenas 28% dos alunos do 3º Ano A e 11% dos alunos do 2º Ano D não se consideram leitores de literatura, esse percentual ficou muito acima quando a mesma questão foi posta para os alunos da outra escola, passando para 40% dos alunos do 2º Ano, turma 232, e para 42% dos alunos do 1º Ano, turma 103.

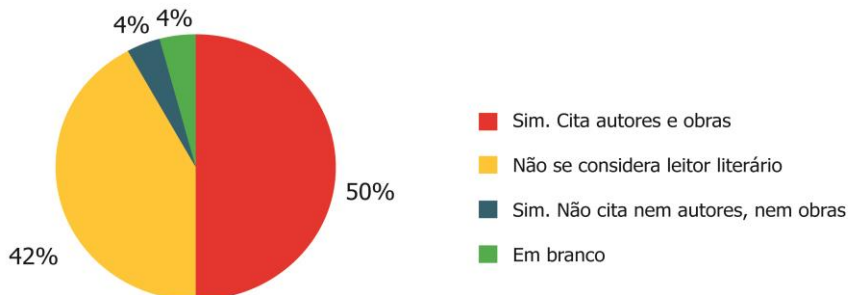
**Gráfico 27:** *Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.* (respostas da turma do 2º Ano, turma 232, em percentagem)

**Questão 2:** Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos três títulos literários lidos esse ano.



**Gráfico 28:** *Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.* (Respostas da turma do 1º Ano, turma 103, em porcentagem)

**Questão 2:** Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos três títulos literários lidos esse ano.



Até aquele momento, pelo que observei, li e analisei, acredito que possa afirmar que alunos e professores partícipes dessa pesquisa não se configuravam como leitores literários. Por outro lado, os alunos da Escola 1, pela oportunidade que tinham de acesso aos livros de literatura, seja na escola, pelo que ela oferece de acervo literário e coloca à disposição da sua comunidade, ou pelo acesso proporcionado pela família, haja vista a escola que frequentam, eram, de fato, em maior número, leitores de literatura. Alguns alunos da Escola 2 também alçaram esse patamar, principalmente aqueles que se envolveram com atividades de leitura como a que proporcionou o *Sarau Literário*. Aliás, a própria professora nos revelou isso ao comentar, ao final da apresentação do sarau: “por serem alunos do período noturno, havia um receio, de minha parte, de que não haveria muito empenho e dedicação. Mas, os alunos surpreenderam com a forma como se dedicaram ao sarau”. E a professora complementa: “minha maior gratificação foi ver a alegria deles após a apresentação e a maturidade que adquiriram, além da motivação durante as aulas de literatura”.

Ao que tudo indica, livre das cobranças e das obrigações institucionais, o encontro dos jovens com a literatura, de uma forma mais sensível, pode lograr êxito. E quem sabe não seria este um caminho mais curto para levar os nossos alunos a uma leitura de maior envergadura, como se quer a leitura literária, pois, como defende Schiller (2002, p. 47), “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhoria do conhecimento”. E se assim o for, então que seja, pois a escola grita por aquele “delicado essencial” que nos falta na atribulada vida moderna, mas é preciso estar atento, porque fora da sala de aula, mas dentre os muros da escola, já se ouvem os sussurros de uma sensibilidade que pulsa e precisa ser cultivada.

## **PARA CONCLUIR (SE POSSÍVEL FOSSE)**

Doze anos é o tempo regular que o brasileiro leva para chegar ao final da Educação Básica. São duzentos dias letivos por ano, cinco dias por semana e quatro horas, no mínimo, por dia. Considerando esses números, não se pode perder de vista a importância da escola como promotora de conhecimento, sobretudo por esse estar acessível, teoricamente, a todos os cidadãos. No caso brasileiro, a escola se torna ainda mais relevante, uma vez que ela é a única possibilidade que muitas de nossas crianças e jovens têm para ampliarem suas relações com o mundo, entrarem em contato com outras culturas, conhecerem e se apropriarem de outras linguagens e, por que não, se conectarem com saberes que vão além do inteligível.

A literatura, nesse percurso da educação formal é, sem dúvida, uma das maiores potencializadoras de “uma sabedoria mais ampla” (TODOROV, 2012, p. 55), porque é arte que se constrói com palavras, aliando o sensível e o inteligível. No entanto, na sociedade atual, onde encontramos artefatos tecnológicos mais interessantes enquanto possibilidades de acesso ao conhecimento e à fruição, sobretudo pela interação que proporcionam, a literatura perdeu importância e, se ainda tem algum valor, ele se dá por duas vias: pelo conteúdo escolar, preservado pelas instituições de ensino, e por ser um produto da indústria cultural, fomentado pelos fenômenos editoriais. Estes, por sua vez, possibilitam aos seus consumidores, geralmente adolescentes e jovens, o *status* de estarem na moda quando se anunciam leitores do último exemplar da série famosa publicada, de preferência, no mercado editorial estrangeiro.

No caso desta tese, no entanto, vislumbro a possibilidade de valorizar a literatura por um outro caminho, como potencializadora de uma formação estética que alia entretenimento e conhecimento, prazer e trabalho, o sensível e o inteligível, desde que haja o essencial: o envolvimento do leitor com o texto lido, a sua “efetiva participação no ato da leitura” (REZENDE, 2011, p. 2), que é o que, em grande medida, possibilita a formação de um leitor literário.

E é a literatura e este leitor que tomei como objetos de estudo. Para tanto, durante quase quatro anos, foi preciso, primeiramente, definir o foco da minha abordagem. Ainda que a escola já estivesse previamente definida como *locus* da pesquisa, optei por me ocupar da literatura em salas de aula do Ensino Médio, pois compreendo que é

neste nível de ensino que a literatura desponta como conteúdo curricular e onde parece se instalar uma espécie de dilema que acompanha alguns professores: ler ou ensinar literatura? Eis a questão!

Em seguida, foi preciso ajustar as minhas lentes para melhor enxergar a literatura em sala de aula. Em movimentos de aproximação e distanciamento, fui percebendo que o texto literário naquele contexto permite posturas diversas do leitor. Ainda assim, em muitas salas de aula, o leitor acaba ficando ausente, porque o próprio professor não o percebe como instância da leitura. Por que isso acontece? Como preparar o aluno para tornar-se um leitor literário? Questões como estas foram me conduzindo na pesquisa. Segui, então, na busca por estudos mais recentes, que tematizam a formação do leitor literário no contexto escolar. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Rezende, Adair Neitzel e Karina Guimarães me ajudaram a compreender que aquele leitor não se põe diante do texto com passividade, procurando apenas encontrar informações pontuais que lhe permitam atender a propósitos objetivos, como os que se exige em muitas aulas de literatura. O leitor literário, que se quer formado na escola e pela escola, é aquele que entra no jogo literário (REZENDE, 2011), “leitor sensível ao prazer, e capaz de exprimir e analisar” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 282), que busca e encontra os sentidos do texto aventurando-se “ao jogo das sensações que o texto provoca”, levando-o a “estabelecer diversas relações intertextuais, as quais possibilitam abrir os canais de percepção ao prazer estético” (NEITZEL *et al.*, 2015, p. 190).

Desta concepção de leitor surge a questão que norteia esta pesquisa: “em salas de aula do Ensino Médio, quando a literatura é o tema em estudo, é permitido ao leitor a sua efetiva interação com o texto lido, possibilitando que ele mobilize a sua subjetividade?” Minha experiência em salas de aula da Educação Básica como professora de Língua Portuguesa e, posteriormente, como professora do Ensino Superior, onde atuei na formação de professores, como supervisora das disciplinas de estágio, me levaram a uma hipótese que também contribuiu para me mobilizar para a pesquisa, no Ensino Médio, a literatura é conteúdo literário e como tal não há espaço para a leitura literária propriamente dita, pois o que está em voga é o estudo do texto, não a sua leitura.

O que parece acontecer nas salas de aula do Ensino Médio, no Brasil, é o que afirma Lampreia Costa, quando nos diz que “a institucionalização da literatura e a respectiva reconfiguração, mediante



a sua entrada no *espaço formal* da escola, convertem-na num objeto forçosamente diferente da literatura entendida em sentido abrangente”. (LAMPREIA COSTA, 2006, np. [Grifos do autor]).

Na ânsia de compreender a postura do leitor na escola, responder à pergunta da pesquisa e confirmar ou não a hipótese que me inquietava, optei por fazer uma nova imersão no contexto escolar, agora na postura de pesquisadora. Antes, porém, me ocupei de estudos que tematizam a leitura literária na sala de aula. Para me ajudar a compreender esse universo complexo, pesquisas assinadas por Cyana Leahy-Dios, Gabriela Rodella de Oliveira, Regina Zilbermann, bem como reflexões de Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakebe, além de Tzvetan Todorov, dentre outros autores, me ajudaram a refletir sobre o espaço da leitura da literatura e da leitura literária na escola. Além disso, foi preciso refletir sobre qual dos dois polos, do conhecimento ou o estético, é contemplado nas aulas de literatura, cujo objetivo, na maioria das vezes é o ensino do conteúdo e, por consequência, a posterior aferição do que foi assimilado. Tais estudos e reflexões me levaram a entender, por exemplo, que é indiscutível que a escola precisa se abrir para práticas de leitura que possam cotejar a fruição e a apreciação estética.

A inserção nas escolas partícipes da pesquisa aconteceu no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015. Os dois espaços foram previamente selecionados e a justificativa para tal escolha se deu, primeiramente, por se tratar de duas escolas com estruturas físicas e pedagógicas bastante semelhantes e adequadas para o ensino e a leitura da literatura. Outrossim, tive a preocupação de não me limitar a um estudo apenas sobre a escola pública, pois entendo que quando se fala em problemas ou crises na educação o foco recai sobre esse modelo de instituição, como se este espaço fosse definitivo para desencadear o que há de ruim, as ausências e as faltas que em grande parte desqualificam a educação no nosso país. Pensando assim, optei por ampliar o meu estudo e incluir nele uma escola de ensino privado, e acredito ter feito a opção correta, pois encontrar semelhanças e diferenças nesses dois espaços, por certo, ampliaram as conclusões dessa tese.

Após alguns meses de imersão nas escolas, da observação de 40 aulas, das entrevistas realizadas com os 4 professores, da análise dos 101 questionários respondidos pelos alunos, em interlocução com as teorias estudadas, não cheguei a conclusões definitivas sobre o ensino da literatura na escola em salas de aula do Ensino Médio, nem apresento

aqui a fórmula infalível para uma aula de literatura ideal. Entretanto, os dados coletados e as reflexões que estes me proporcionaram, me facultam fazer algumas afirmações sobre os contextos analisados. E com esta experiência, espero poder contribuir com estudos futuros e, principalmente, suscitar a reflexão de professores da Educação Básica que se ocuparem da leitura desta tese.

O primeiro ponto relevante da minha pesquisa se refere à aula de literatura no Ensino Médio e ao aluno leitor. Como já dito anteriormente, nesse nível escolar a literatura ganha *status* de conteúdo e a abordagem passa a ser, então, o ensino. Diante dessa realidade, se os professores tomarem consciência de que as aulas por eles ministradas são centradas no conteúdo e não na leitura da literatura, ou, o que é ainda mais difícil, na leitura literária, já teríamos, com certeza, o início de alguma possibilidade de alteração significativa da realidade. Como foi possível ver na análise das aulas observadas, ainda que estas tenham sido centradas em conteúdos literários e que a leitura da literatura pouco tenha aparecido, os professores partícipes da pesquisa defendem que formam leitores literários e têm certeza da real contribuição deles para qualificação daquele leitor.

Antes de se perceberem no contexto da sala de aula, porém, seria de suma importância que os professores de Língua Portuguesa se questionassem sobre qual o papel deles na formação do leitor, mesmo no Ensino Médio. Considerar que muitos alunos que chegam à última etapa da Educação Básica ainda precisam ser preparados para interagirem com o texto literário também é um aspecto relevante ao se tratar do ensino da literatura na escola. No entanto, para tal indagação, os professores deveriam, antes de qualquer coisa, refletir sobre que leitor seria este. Se “um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando o tempo dos estudos, com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura?” (ROUXEL, 2014, p. 20-21)

Como se pode ver, compreender a diferença entre o leitor de literatura e o leitor literário também é crucial. No desenrolar da conversa com os professores entrevistados, ainda que afirmassem que a universidade contribuiu para a formação deles como leitores de literatura e apesar de se considerem leitores literários, inferi que não havia distinção para aqueles professores entre aquele que lê por prazer, para se entreter, e aquele que se posiciona diante do texto disposto a, ou

em condições de apreciá-lo, como expressão artística e, portanto, estando mais atento às questões estéticas. Três, dos quatro professores entrevistados, em nenhum momento mencionaram qualquer referência à diferença de postura desses dois leitores diante do texto, como apontam os mais recentes estudos sobre leitura literária na escola e cuja discussão apresentei no Capítulo 2 desta tese.

Perceber que os professores não tinham tal compreensão me foi de grande valia, pois me fez enxergar que nós, responsáveis pela formação dos professores de Língua Portuguesa, também estamos contribuindo para uma formação deficitária. Reconhecer que discussões que permeiam o ensino da literatura, a formação do leitor literário e a leitura literária na escola precisam estar no bojo da formação daqueles profissionais é essencial. Munir o acadêmico de letras de conceitos teóricos, proporcionar a ele o encontro com todo o cabedal de conhecimento que nos proporciona a crítica literária, por certo, é importante. Promover a discussão sobre possíveis crises de leitura na escola ou sobre o ensino ou não do cânone nacional, também tem o seu lugar na academia. Chegar ao final da formação superior com um arsenal de leitura que legitime esse professor a entrar em sala de aula com o conhecimento necessário sobre os clássicos brasileiros, uma vez que ficará sob a responsabilidade dele fomentar e estimular a leitura de reconhecidos autores é, sem dúvida, necessário. Mas ainda não é o suficiente. É preciso mais.

Antes de tudo, há que se promover uma maior aproximação entre os saberes. Para exercer o papel de mediadora entre o jovem e o leitor, como se espera que a escola faça, algumas barreiras precisam ser transpostas na universidade para que se dê alguma mudança na formação docente e, conseqüentemente, no ensino de literatura na escola. Torna-se necessário, por exemplo, compreender que os professores da Educação Básica precisam estar abertos para acolher o que os alunos apresentam como repertório de leitura. Aceitar e conhecer essas leituras sem preconceitos seria um caminho para promover uma maior aproximação em sala de aula. Trazer para o debate, para o embate, para a socialização, leituras escolhidas e obras lidas pelos jovens, ainda que estas não se aproximem do cânone escolar, também se constitui como contribuição relevante, sobretudo se quisermos que a escola se constitua como lugar que forma e transforma o leitor. Sabemos que, como sublinha Meira (2012), na apresentação à obra de Todorov,

[...] para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora (MEIRA, 2012, p. 12).

Concordo com o que afirma o autor, porque entendo que a escola precisa estar aberta à leitura e às leituras. Assim sendo, seria interessante potencializar outras leituras, que não se limitem apenas àquelas escolarizadas e rejeitadas pelos alunos. E, no que se refere a esse ponto, ressalto que tem razão o que sugere o referido estudioso, porém, na minha visão, precisamos olhar pausadamente para o que ele coloca em questão e não nos deixarmos levar por conclusões precipitadas. É preciso estarmos atentos. Ou seja, é importante, necessário, e, por que não, indispensável até, aproximar jovens leitores da leitura da literatura, mas não podemos enveredar tão somente pelos caminhos da evasão e do entretenimento, porque cabe à escola ampliar a capacidade leitora dos alunos, levando-os ao gosto pela leitura literária para além do prazer, somando a este o que a obra proporciona de conhecimento por seu valor estético e artístico. O aluno precisa, principalmente no Ensino Médio, ser desafiado para tal leitura. Não podemos cair no erro de cultuar apenas o caminho da sedução, porque, como afirma Souza

[...] por trás da defesa de um prazer de ler que está mais próximo do entretenimento que da fruição, subestimam-se as competências leitoras e as visões de mundo plurais dos adolescentes, além do que se desconsidera que o gosto pode se tornar mais exigente e variar com o tempo e o contato com leituras mais desafiadoras. (SOUZA, 2015, p. 81)

É claro que a escola tem de ser o *locus* do encontro do aluno com a literatura, ou do acolhimento dessa leitura, principalmente no nosso país, quando ela se revela a única oportunidade de muitos terem acesso a esse “bem imaterial”, que é a literatura, para usar uma expressão de Eco (2003), mas a escola não pode se limitar apenas a proporcionar esse encontro. Cabe a ela oportunizar ao leitor “ampliar o repertório de

leituras, desenvolver competências, afinar habilidades e competências linguísticas, reavaliar seu ponto de vista sobre o mundo. Nada disso é possível se se lê apenas mais do mesmo” (SOUZA, 2015, p. 386).

Então, para que a aula de literatura aconteça e se constitua como possibilidade de encontro com o saber, ou com saberes, é essencial, antes de qualquer coisa, que o professor seja um leitor literário, se aproprie desse conceito e domine estratégias que favoreçam a formação e a atuação desse leitor na escola. Esta, de sua parte, precisa dar condições para que a leitura literária tenha seu tempo e seu espaço preservados, o que pode ser garantido no planejamento institucional e com horário específico no cronograma escolar. Torna-se relevante, ainda, uma discussão sobre o currículo de literatura para a Educação Básica, porque “se quisermos que o aluno leia e consideramos que esse é o meio mais eficiente para que ele almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores” (BRASIL, 2006, p. 79).

Ademais, torna-se urgente que a universidade considere a importância de uma formação mais específica para o professor de literatura. Inserir a disciplina de didática da literatura, uma realidade em países europeus como Portugal e França, por exemplo, ou disciplinas que ampliem as discussões sobre o ensino da literatura na escola, como as que encontramos nos currículos dos cursos de Letras da Universidade de Passo Fundo<sup>37</sup>, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>38</sup> e da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>39</sup>, é uma boa possibilidade de proporcionar alguma mudança na formação dos egressos dos cursos de Letras. Annie Rouxel, em entrevista concedida à Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, sustenta que trazer a didática da literatura para os cursos de Letras ampliou as discussões e as pesquisas nos países daquele continente com abordagens significativas

---

<sup>37</sup> Constam do currículo do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) as disciplinas *O mundo da leitura* (60 h/a), *Literatura e Intertextualidade* (60 h/a) e *A literatura contemporânea na escola* (60 h/a). As três disciplinas têm a carga-horária dividida em 15 h/a de prática pedagógica e 45 h/a de teoria.

<sup>38</sup> No curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é oferecida a disciplina *Seminário para o ensino da Literatura Brasileira* (60 h/a).

<sup>39</sup> Faz parte do currículo do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a disciplina de *Literatura e Ensino* (60 h/a).

sobre o “ensino da literatura, atividades escolares de leitura e de escrita literárias, práticas de aula e modalidades da transmissão e apropriação dos saberes, diversidade das abordagens e das escolhas metodológicas” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 288).

Por fim, gostaria de registrar uma última observação. Durante o período de elaboração desta tese, a cada leitura feita, a cada aula observada, a cada encontro com a minha orientadora, a cada esclarecimento que dava aos que me questionavam sobre o meu tema de pesquisa, amadurecia a minha convicção de que a escola deve se abrir para novas propostas metodológicas, ampliar a sua relação com a universidade e, por extensão, estar aberta para estabelecer um diálogo constante com a pesquisa quando o assunto em pauta é a leitura literária em sala de aula. Afirmo isso porque, no decorrer de quatro anos de estudos para o meu doutoramento, e depois das práticas observadas nas duas escolas pesquisadas, foi se tornando cada vez mais claro que a literatura na escola precisa de uma abordagem diferente daquela que vem tendo inclusive na universidade. Nesse sentido, não tenho dúvidas de que “a formação de leitores literários que possam gozar da experiência estética frente aos textos” (OLIVEIRA, 2008, p. 54) precisa ser o primeiro objetivo do ensino da literatura, até porque, como advoga Duarte Jr., há uma “necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar de educação estética.” (DUARTE JR., 2000, p. 15)

Sendo assim, é preciso romper com o ensino atual marcado pelo conhecimento panorâmico, engessado, ultrapassado e vazio que ainda persiste em muitas de nossas salas de aula, mesmo nas que se querem mais modernas e bem colocadas nos exames de avaliação da educação no Brasil. Ademais, depois de tantas pesquisas importantes publicadas na atualidade, depois de tanta reflexão de intelectuais e educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da educação no nosso país, depois de tantos anos de repetida divulgação sobre a dificuldade dos nossos alunos do Ensino Médio para fazer a leitura de textos literários com a competência que se espera desse leitor, não podemos mais aceitar que se perpetue em nossas salas de aula práticas de ensino que pouco contribuem para que o contato do aluno com a literatura seja real e resulte em uma leitura que vá além do inteligível. Não podemos mais reproduzir atividades de leitura sem que haja o envolvimento efetivo do leitor com o texto lido, como vem acontecendo há anos. A escola

precisa estar aberta à formação de um leitor interagente, levando-o a descobertas individuais, pois este é o caminho para a vivência de uma experiência estética. Quem sabe assim, conseguimos nos aproximar um pouco das aulas da delicada professora Maísa, personagem do livro *A professora Encantadora*, que ensinava “a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas” (VASSALLO, 2010, np) e, assim, “ensinava a diminuir medos no coração, dividir silêncio na frente de uma beleza e multiplicar poesia no pensamento” (VASSALLO, 2010, np) que, em grande medida, é o que nos falta nesse mundo que dá voltas e, nos surpreende, quando parece ter voltado ao tempo da barbárie, do medo e da desilusão.





## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Isabel da Silva. **A literatura poética nas escolas de Ensino Médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem.** 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Angela. **Leitura e Educação Literária.** Lisboa: Pactor, 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço.** Tradução Antônio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2008. (Coleção Tópicos)
- BALÇA, Ângela; PIRES, Maria da Natividade Carvalho. **Literatura Infantil e Juvenil: Formação de Leitores.** 1ª ed. Carnaxide: Santillana, 2013.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O rumor da língua.** Prefácio Leyla Perrone-Moisés; Tradução Mario Laranjeira; revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. nov. 2000. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-891reflexao%2003.pdf>>. Acesso: 10 ago de 2014.
- BORGES, Jorge Luis. **Este Ofício de Poeta.** Lisboa: Teorema, 2002.
- BORIN, Adriana Aparecida. **Narrativas de leitura literária: um estudo no cotidiano escolar.** 2011, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2011.

BRANCO, António. O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira. (Org.). **O Português nas Escolas**: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n° 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 10 mar de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso: 5 mar de 2016.

\_\_\_\_\_. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: BRASIL. Ministério da educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso: 16 mar 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DCNEM. In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: 16 mar se 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. Orientações

Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso: 10 mar de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso: 20 mar 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Edital PNBE 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso: 24 jul de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Censo Escolar da Educação básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2017.

BRINDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. In: **Revista Educação e Realidade**. V. 39. N.2. 2014.

BUSE, Bianca Cristina. **Leitura para que te quero**: a literatura e o Ensino Médio. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

\_\_\_\_\_. Literatura e subdesenvolvimento. In: **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de letras**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Denise. O PIBID de artes visuais da Univali: concepções e estratégias para a educação estética. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair Aguiar e BRIDON, Janete. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética e saberes sensíveis**. Itajaí, SC: UNIVALI Editora; Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. **Le démon de la théorie**. Littérature et sens commun. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

DALLABRIDA, Norberto. A força da tradição: ex-alunos do Colégio Catarinense em destaque em rede nacional. In: **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 141-163, Set/Dez 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em 23 de junho de 2015.

DINIZ, Lígia Gonçalves. **Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, 2000. Biblioteca Digital da UNICAMP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em 17/10/2013.

DUARTE, Marilene Rezende. **Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio.** 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2012.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção.** Tradução Hildegard Feist. 8ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Literatura.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2003.

FERNANDES, Inez Sonia. A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário. In: **Diadorim.** V. 1. N. 18, p. 209-222. Jan-Jun 2016.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. PCNEM – Literatura. Análise Crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 49. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GEDDA, Cyl Miquelina Batista. **A literatura no Ensino Médio: um diálogo entre os documentos oficiais e o livro didático.** 2012. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2012.

GERVAIS, Bertrand. **Três personagens em busca de leitores**: uma fábula. In: ROUXEL, Annie;

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LAMPREIA COSTA, Paulo Jaime. **A literatura na escola**: estatuto, funções e formas de legitimação. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade de Évora, Évora, 2006.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (Org.). **Memórias da Borborema**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a *ecologia* da apropriação da escrita na esfera escolar. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/336825.pdf>. Acesso: 19 dez 2016.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V.2.

JARDIM, Regina Celli Santana. **Uma análise do livro didático de literatura brasileira**: tempos leitores e leituras, no tópico trovadorismo e algumas sugestões de aplicação. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Taubaté. São Paulo, 2011.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane, A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.:], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos 1: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n.19. Rio de Janeiro: ANPED: Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 2002, p. 20-28.

LEADY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LLOSA, Mário Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**. n.37. Outubro de 2009. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/educacao-37/questoes-literarias/em-defesa-do-romance>>. Acesso: 17 out de 2016.

LOPES, Larissa Cristina Viana. **O curso de letras e as ementas das disciplinas voltadas para o ensino da literatura: a preocupação com a prática do futuro professor.** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Pau dos Ferros: PPGL/UERN, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **O texto literário nas disciplinas voltadas para as metodologias de ensino de língua portuguesa (MELP'S).** 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Campus Avançado Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2011.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAZURIC, Catherine. Les moi volatils des guerres perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

MEIRA, Caio. Apresentação à Edição Brasileira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo.** 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação.** n.49. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Janeiro - abril, 2012. Disponível em:



<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482003>>. Acesso: 03 mar de 2016.

MUGGE, Ernani. **Ensino Médio e Educação Literária**: propostas de formação do leitor. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. **Letramento literário**: uma experiência de leitura com alunos do Ensino Médio técnico. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

NEITZEL, Adair de Aguiar et al. Estratégias de leitura no ensino médio – o PIBID de letras. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair Aguiar e BRIDON, Janete. **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética e saberes sensíveis. Itajaí, SC: UNIVALI Editora; Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

\_\_\_\_\_. Sensibilização poética: educar para a fruição estética. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pinto. (Org). **Estética e Pesquisa**: formação de professores. Itajaí: Ed. UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>>. Acesso: 10 jan de 2016.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leitura Literária**: discursos transitivos. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. In: AMARILHA, Marly. (Org.). **Educação e leitura**: novas linguagens, novos leitores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Natal, Rio Grande do Norte: UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN & RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPel, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Luísa Álvares. Se a literatura nos ensina, como podemos (não) ensiná-la?. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira de. **O Português nas Escolas: Ensaios sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário**. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed 34, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte Pillotto. Prefácio. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair Aguiar; BRIDON, Janete. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética e saberes sensíveis**. Itajaí, SC: UNIVALI Editora; Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

PROUST, Marcel. **A prisioneira; A fugitiva; O tempo recuperado**. Tradução Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2012.

RECHOU, Blanca- Ana Roig. **Educação Literária e Literatura Infantojuvenil**. Porto: Tropelia & Companhia, 2013. Coleção Percursos da Literatura infanto-juvenil. nº11.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana. **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

REZENDE, Neide Luzia; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro. v.16, n. 41, p.280-294. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1848-5730-1-PB%20(1).pdf>. Acesso: 17 jan de 2016.

RIBEIRO, Gilsa Elaine de Lima. **A internet como suporte da leitura literária: a leitura da poesia no blog**. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura). Universidade federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

ROCHA, Sérgio Luiz Alves de. **Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de Ensino Médio**. 2011. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ROCCO, Maria Teresa Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RODRIGUES, Luciana Maria Moura. **Leituras e leitores de “corações solitários”**: alternativas para a abordagem do conto na sala de aula. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Campina Grande, 2012.

RÖSING, T. **Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. 1988. São Paulo : Mercado Aberto.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.42. n. 145. p. 272-283. jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abraic, 2014. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produtos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>>. Acesso: 12 dez de 2014.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos Coordenadores Franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Dayb Manuela Oliveira. **Leituras literárias: representações de professores de língua portuguesa do Ensino Médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2012.

SANTOS, Herica Maria Castro dos. **O ensino de literatura em Boa Vista – RR: Aprendizagens literárias nas escolas de Ensino Médio**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Fundação Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2012.

SANTOS, Leonaldo Batista dos. **O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4ª ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

SCHÜLER, Donaldo. A caverna: sair ou permanecer? In: PLATÃO. **O Banquete**. Tradução, notas e comentários de Donaldo Schüler. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SILVA, Ana Paula Pachega da. **A literatura no livro didático do 1º do Ensino Médio: perspectivas da leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Letras). 2012. Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2012.

SILVA, Antônio Adailton. **A literatura no terceiro ano do Ensino Médio em Araguaína-TO: um estudo de caso comparado entre as práticas de um professor em escola pública e particular**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura). Fundação Universidade Federal de Tocantins, 2012.

SILVA, Danielle Ayres. **O ensino de literatura no Ensino Médio de uma escola pública do Paraná: um estudo de caso**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo. 2012. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=447](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=447)>. Acesso: 14 nov de 2014.

SILVA, Maria de Lourdes Nogueira da. **A representação da literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa MG**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria

Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade**: a formação do campo e do leitor. Tese. (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/SouzaRCS.pdf>>. Acesso: 26 de dez de 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2000, n.13, pp. 05-24.

TRINDADE, Viviane de Cassia Maia. **A educação estética na contemporaneidade**: a estrutura linguística do texto literário e a formação do leitor. 2012, 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do Cotidiano Escolar. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas e sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASSALLO, Márcio. **A professora encantadora**. II. Ana Terra. Belo Horizonte, MG: Abacate, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, Experiência e Formação. Entrevista com Jorge Larrosa. In:

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. In: **Diálogos Possíveis**. Bahia, nº 9. Janeiro/Junho 2007.

VIEIRA, Luciane. **A crônica, o leitor e a produção de subjetividade na sociedade contemporânea**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Cruz do Sul, 2011.

VORRABER COSTA, Marisa. **Caminhos Investigativos 1: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V.5, n.1, p. 9 – 20, jan/jun, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Leitura e o Ensino da Literatura**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.





## APÊNDICE



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO 01/2014

### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Eu **Vendelin Santos Borguezon**, Diretor Geral do Instituto Estadual de Educação, localizado na Avenida Mauro Ramos, nº 275, Centro, Florianópolis-SC, autorizo a realização da pesquisa intitulada **O Letramento Literário do Professor: entre o sensível e o inteligível. A literatura como formação ainda é possível?**, de autoria da pesquisadora **Chirley Domingues**, doutoranda do PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação da UFESC - Universidade Federal de Santa Catarina.

  
Assinatura de Vendelin Santos Borguezon, Diretor Geral da Escola

Vendelin Santos Borguezon  
Coordenador Geral / IEE  
Ato: 267 - Mat 311.397-3-04

Florianópolis, 14 de novembro de 2014.

**AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO**

Eu, **Jane Lúcia Pedro**, Diretora Acadêmica do Colégio Catarinense, localizado na Rua Esteves Júnior, nº 711, Florianópolis-SC, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"O Letramento Literário do Professor: entre o sensível e o inteligível. A literatura como formação ainda é possível?"**, de autoria da pesquisadora **Chirley Domingues**, doutoranda do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 14 de novembro de 2014.



Jane Lúcia Pedro  
Diretora Acadêmica





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
 FONE: 37212251 FAX: 37218638  
<http://www.ppgce.ufsc.br/>

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Título do Projeto: **O LETRAMENTO LITERÁRIO DO PROFESSOR: entre o sensível e o inteligível. A literatura como formação ainda é possível.**

Pesquisador Responsável: **Chirley Domingues, MSc**  
 Orientadora da pesquisa: **Dra. Eliane Santana Dias Debus**

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar do projeto de pesquisa **O LETRAMENTO LITERÁRIO DO PROFESSOR: entre o sensível e o inteligível. A literatura como formação ainda é possível** da doutoranda Chirley Domingues, orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Santa Dias Debus. O projeto obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e tem por objetivo verificar se o letramento literário do professor e sua compreensão da literatura como formação incidem sobre a sua prática enquanto formador de leitores literários.

Para a realização da pesquisa é preciso uma inserção do pesquisador no espaço escolar em salas de aula do Ensino Médio, para a observação de aulas que têm como temática a literatura, ou em que está em cena a leitura de textos de literatura, ou em que conteúdos com essa temática estejam sendo estudados. A pesquisa prevê, Além da análise do material didático usado nessas aulas, entrevista com 4 professores regentes das turmas selecionadas e aplicação de questionário aos alunos. Por se tratar de uma

pesquisa de caráter etnográfico, em que estão sendo observadas as práticas de leitura literária, torna-se necessário que o questionário seja respondido em sala de aula.

Como a pesquisa envolve o diálogo com os professores, observação de aulas e a aplicação de questionários, é preciso deixar claro que há possíveis riscos para os participantes uma vez que estes podem relembrar de experiências que marcaram de forma negativa sua vida escolar e pessoal. Porém, apesar destes riscos, é preciso deixar registrado que durante todo o período em que a pesquisadora estiver em contato com a escola, os professores e os alunos, estará à disposição para esclarecer as dúvidas de todos os envolvidos.

Para finalizar o termo que disponibilizamos aqui, acreditamos que seja necessário deixar registrado que a pesquisa que por ora desenvolvemos não resultará em prejuízos ou benefícios financeiros a quaisquer dos participantes envolvidos e que a permanência de todos até o final do processo são de grande importância para a qualidade dos resultados da pesquisa, mas não há da sua parte qualquer obrigação em aceitar nosso convite ou em permanecer conosco até o final do processo. Lembramos, ainda, que todos os dados coletados só serão divulgados mediante a sua concordância e a sua identidade será preservada, garantindo, assim, o anonimato das fontes, e os resultados serão utilizados apenas para a tese de doutorado ou para fins acadêmicos, como artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros.

Durante toda a realização da coleta e registro de dados, bem como após a realização da pesquisa, estaremos à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. Cabe ressaltar, ainda, que este documento (contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do participante da pesquisa.

Enfatizando a nossa satisfação e alegria em poder contar com a sua participação, nos despedimos com o nosso agradecimento e com o nosso compromisso de que cumprimos todas as exigências contidas no item IV.3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Seguem os contatos da orientadora e da pesquisadora para o que se fizer necessário com relação à pesquisa e o desenrolar dos trabalhos durante o desenvolvimento daquela:

Doutoranda:

Chirley Domingues. MSc – Rua: Vitor Konder, 238. Apto 1002. Centro.  
Florianópolis, SC. CEP 88015-400. Telefone: 9607-930. E-mail:  
[chirleydomingues@yahoo.com](mailto:chirleydomingues@yahoo.com)

Orientadora e supervisora da pesquisa

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus – e-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSES/SC – Comitê de Ética em Pesquisa

Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina

Rua: Esteves Junior, nº: 390

CEP 88015-130. Florianópolis-SC

Fone: (48) 3212-1644/ 3212-1660

e-mail: [cepses@saude.sc.gov.br](mailto:cepses@saude.sc.gov.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
 FONE: 37212251 FAX: 37218638  
<http://www.ppec.ufsc.br/>

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES**

**Título do Projeto:** O LETRAMENTO LITERÁRIO DO PROFESSOR: entre o sensível e o inteligível. A literatura como formação ainda é possível.

**Pesquisador Responsável:** Chirley Domingues, MSc  
**Orientadora da pesquisa:** Dra. Eliane Santana Dias Debus

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar do projeto de pesquisa **O LETRAMENTO LITERÁRIO DO PROFESSOR: entre o sensível e o inteligível**. A literatura como formação ainda é possível da doutoranda Chirley Domingues, orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Santa Dias Debus. O projeto obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como às determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e tem por objetivo verificar se o letramento literário do professor e sua compreensão da literatura como formação incidem sobre a sua prática enquanto formador de leitores literários.

Para a realização da pesquisa é preciso uma inserção da pesquisadora no espaço escolar em salas de aula do Ensino Médio, para a observação de aulas que têm como temática a literatura, ou em que está em cena a leitura de textos de literatura, ou em que conteúdos com essa temática estejam sendo estudados. A pesquisa prevê, ainda, a análise do material didático que usado nessas aulas e a entrevista com 4 professores regentes das turmas selecionadas. Por se tratar de um estudo de caso em que está sendo observado o professor-leitor, torna-se necessário que a entrevista seja realizada fora do contexto escolar, uma vez que o capital cultural desse professor deve incidir sobre a sua prática em sala de aula. Para

auxiliar a pesquisadora serão usados alguns recursos como o gravador de áudio e o diário de campo.

Como a pesquisa envolve o diálogo com os professores e a reflexão destes e do pesquisador sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, é preciso deixar claro que há possíveis riscos para os partícipes uma vez que estes podem relembrar de experiências que marcaram de forma negativa sua formação profissional e pessoal. Porém, apesar destes riscos, é preciso deixar registrado que durante todo o período em que a pesquisadora estiver em contato com a escola e os professores, estará à disposição para esclarecer as dúvidas de todos os envolvidos. Cabe ressaltar, ainda, que este documento (contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do participante da pesquisa.

Para finalizar o termo que disponibilizamos aqui, acreditamos que seja necessário deixar registrado que a pesquisa que por ora desenvolvemos não resultará em prejuízos ou benefícios financeiros a quaisquer dos participantes envolvidos e que a permanência de todos até o final do processo são de grande importância para a qualidade dos resultados da pesquisa, mas não há da sua parte qualquer obrigação em aceitar nosso convite ou em permanecer conosco até o final do processo. Lembramos, ainda, que todos os dados coletados só serão divulgados mediante a sua concordância e a sua identidade será preservada, garantindo, assim, o anonimato das fontes, e os resultados serão utilizados apenas para a tese de doutorado ou para fins acadêmicos, como artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, simpósios, dentre outros.

Enfatizando a nossa satisfação e alegria em poder contar com a sua participação, nos despedimos com o nosso agradecimento e com o nosso compromisso de que cumpremos todas as exigências contidas no item IV.3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Séguem os contatos da orientadora e da pesquisadora para o que se fizer necessário com relação à pesquisa e o desenrolar dos trabalhos durante o desenvolvimento daquela:

Doutoranda:

Chirley Domingues, MSc – Rua: Vitor Konder, 238. Apto 1002. Centro. Florianópolis, SC.  
CEP 88015-400. Telefone: 9607-930. E-mail: [chirleydomingues@yahoo.com](mailto:chirleydomingues@yahoo.com)

Orientadora e supervisora da pesquisa

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus – e-mail: [elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSES/SC – Comitê de Ética em Pesquisa  
Secretaria de Estado de Saúde de Santa Catarina  
Rua: Esteves Junior, nº: 390  
CEP 88015-130. Florianópolis-SC  
Fone: (48) 3212-1644/ 3212-1660  
e-mail: [cepses@saude.sc.gov.br](mailto:cepses@saude.sc.gov.br)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
 FONE: 37212251 FAX: 37218618  
<http://www.ppgc.ufsc.br>

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

<p><b>Identificação</b></p> <p><b>Nome:</b> _____</p> <p><b>Idade:</b> _____</p> <p><b>Formação:</b> _____</p> <p><b>Instituição e ano em que concluiu a graduação:</b> _____</p> <p><b>Tempo de magistério no EM:</b> _____</p>
--

01. No contexto brasileiro, sabemos que a escola e o professor têm papéis fundamentais na mediação entre a literatura e o leitor. Qual o papel da escola e da universidade na sua formação como leitor literário?
02. Que importância teve a literatura para a sua formação pessoal e profissional?
03. Qual a sua concepção de literatura?
04. Para você, o que constitui um leitor literário? Há uma especificidade na formação desse leitor? Que postura esse leitor deve ter diante do texto?
05. Você é um leitor literário? Tem um acervo diversificado e atualizado que usa para fazer referência para os seus alunos? Pode citar os autores e obras que mais indica?
06. No percurso de formação do professor, nos cursos de Letras, você acha que esse profissional é sensibilizado para a leitura literária? Você viveu essa experiência?
07. Houve na sua formação no curso de Letras disciplinas que discutiram ou contemplaram a abordagem da literatura na escola?
08. Ainda há espaço para a leitura literária na atualidade, marcada pela tecnologia da informação?

09. Há sentido em insistirmos na leitura literária na escola quando os jovens têm acesso à cultura por outros meios?
10. Por que e para que você ensina literatura?
11. O que é preciso para ser um bom professor de literatura?
12. As estratégias que você usa para a abordagem da literatura, em turmas do Ensino Médio, são eficientes para formar um leitor literário que seja capaz de fruir o texto a ponto de encontrar ali, como define Larossa, a "sua própria inquietude"?
13. Sabemos o quanto a literatura contribui para a formação do ser humano, seja pelo conhecimento ou pelo desenvolvimento da sensibilidade. Nas suas salas, você acha possível contemplar essa dupla possibilidade da literatura? De que forma isso acontece? Caso não aconteça, você saberia dizer o porquê?
14. Você vislumbra a possibilidade de abordagem da literatura em todo o seu potencial artístico na sala de aula? Como?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO  
 88010-970 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO – FLORIANÓPOLIS – SC  
 FONE: 37212251 FAX: 37218618  
<http://www.cege.ufsc.br>

QUESTIONÁRIO – alunos

Prezado aluno,

Gostaríamos de externar a nossa satisfação e alegria em poder contar com a sua participação nessa pesquisa. Deixamos registrado que os dados coletados serão divulgados preservando a sua identidade e garantindo o anonimato das fontes. Cabe ressaltar, ainda, que os resultados serão utilizados apenas para a tese de doutorado ou para fins acadêmicos, como artigos, capítulos de livros e comunicações em eventos como seminários, congressos, dentre outros eventos.

Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

01. Para você, o que é literatura?

02. Você lê literatura? Quais os seus autores, títulos e gêneros preferidos? Cite pelo menos 3 títulos literários lidos esse ano.

03. O que é preciso para ser um leitor literário? Por quê?

04. Na sua opinião, para que serve a literatura?

05. Que importância tem a literatura para a formação do ser humanos?

06. E na escola, você considera importante a aula de literatura? Por quê?

07. Na sua avaliação, o que é necessário para ser um bom professor de literatura?

08. Como é, ou seria, uma boa aula de literatura?

09. Que tipo de leitura, ou de livros, é indispensável para os jovens que pretendam ter uma boa formação escolar, profissional e pessoal? Por quê?