

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

JOAQUIM FRANCISCO DOS SANTOS NETO

**O QUE QUEREM OS JOVENS NA ESCOLA? ESTUDO DE CASO SOBRE
PREFERÊNCIAS DE LEITURA**

MARINGÁ, PR

2008

JOAQUIM FRANCISCO DOS SANTOS NETO

**O QUE QUEREM OS JOVENS NA ESCOLA? ESTUDO DE CASO SOBRE
PREFERÊNCIAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Áurea Penteadó Martha.

MARINGÁ, PR

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S237q Santos Neto, Joaquim Francisco dos
O que querem os jovens na escola? Estudo de caso sobre preferências de leitura / Joaquim Francisco dos Santos Neto. -- Maringá : [s.n.], 2008.
168 f.

Orientadora : Prof^a Dr^a Alice Áurea Penteado Martha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2008.

1. Literatura - Ensino. 2. Leitura. 3. Estética da recepção. 4. Sociologia da leitura. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.

JOAQUIM FRANCISCO DOS SANTOS NETO

**O QUE QUEREM OS JOVENS NA ESCOLA? ESTUDO DE CASO SOBRE PREFERÊNCIAS
DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em 29 de fevereiro de 2008.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Alice Aurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Vera Teixeira de Aguiar
Pontificia Universidade Católica – PUC/Porto Alegre-RS

Para:

Geni e Benedito, meus pais;

Leila, Rosa e Antonio.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos e alunas que participaram da pesquisa, a Marta H. Gonçalves e ao Sr. Carlinhos.

Ao Prof. Dr. Adalberto de Oliveira Souza, a Prof^ª Dr^ª Marisa Corrêa Silva, a Prof^ª Dr^ª Mirian Hisae Yaegashi Zappone, do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM e especialmente a Prof^ª Dr^ª Vera Helena Gomes Wielewicki, que acompanhou as várias etapas do desenvolvimento deste trabalho.

A Isabel Doval, que pontuou caminhos e foi responsável por muitos “insights”.

A Prof^ª Dr^ª Vera Teixeira de Aguiar, pelas contribuições para a conclusão desta dissertação.

A Prof^ª Dr^ª Alice Áurea Penteado Martha, pelo carinho e orientação segura.

RESUMO

Esta dissertação relata resultados de pesquisa referente ao estudo de caso que investigou o ensino de literatura a partir das preferências de leitura de um grupo de catorze alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola da rede privada, na cidade de Nova Esperança, no Paraná. O objetivo do trabalho era ensinar literatura e, ao mesmo tempo, contemplar o gosto dos leitores, estimulando-lhes a predisposição interna para os textos literários e identificando os reflexos dessas preferências na aprendizagem da disciplina. A pesquisa justificou-se não só por destacar a importância do ensino de literatura, quando se acredita na potencialidade dos textos literários para humanizar, no sentido mais amplo do termo, as pessoas, mas também por considerar que a valorização do contexto histórico, social e cultural em que os indivíduos estão inseridos pode influenciar na formação do gosto individual e coletivo do público, além de favorecer a ampliação de seu horizonte estético. Por ser um estudo de caráter quanti-qualitativo, o trabalho teve como subsídios para seu desenvolvimento a investigação bibliográfica, com o suporte teórico da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção, e a pesquisa de campo realizado nas aulas curriculares de literatura, durante os quatro bimestres letivos de 2006. A análise demonstrou que o desenvolvimento do projeto proporcionou à maioria dos alunos uma ruptura com as idéias iniciais, permitindo, além disso, a percepção e o alargamento da consciência de si mesmos e a consequente reflexão sobre sua participação como indivíduos dentro de uma coletividade que se reunia para um objetivo comum.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Leitura, Recepção.

ABSTRACT

Current research reports the results on a case study investigating the teaching of literature from the reading preferences of a group of fourteen students in the first year of the upper grades of a private school in Nova Esperança PR Brazil. Investigation aimed at teaching literature and analyzing the readers' taste through their stimulation of an internal predisposition for literary texts. Responses to such preferences in the learning of the discipline were consequently identified. Research was foregrounded by an emphasis on the importance of the teaching of literature when one believes in the potentiality of literary texts to humanize people and when one values that the historical, social and cultural context in which people are inserted may affect the training of individual and collective tastes and broaden their aesthetic horizon. Current quantitative and qualitative analysis has been supported by bibliographical investigation, the Sociology of Reading, the Aesthetics of Reception and field research in literature classrooms throughout 2006. Analysis showed that the project's development triggered a break from the initial ideas. In fact, it caused a perception and a broadening of awareness of the subjects and a subsequent reflection on their participation as individuals within a society which met for a common end.

Key words: teaching of Literature; reading; reception.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro nº 1: cronograma de atividades do primeiro bimestre..... | 93 |
| Quadro nº 2: textos apontados como preferidos no primeiro bimestre..... | 94 |
| Quadro nº 3: cronograma de atividades do segundo bimestre..... | 99 |
| Quadro nº 4: textos apontados como preferidos no segundo bimestre..... | 100 |
| Quadro nº 5: cronograma de atividades do terceiro bimestre..... | 107 |
| Quadro nº 6: textos apontados como preferidos no terceiro bimestre..... | 108 |
| Quadro nº 7: cronograma de atividades do quarto bimestre..... | 112 |
| Quadro nº 8: textos apontados como preferidos no quarto bimestre..... | 113 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 10 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 18 |
| 2.1. Sobre literatura..... | 18 |
| 2.1.1. Conceitos de literatura..... | 18 |
| 2.1.2. Funções da literatura..... | 21 |
| 2.2. Sobre ensino de literatura..... | 23 |
| 2.2.1. Literatura como instrumento pedagógico..... | 23 |
| 2.2.2. Didática da literatura..... | 28 |
| 2.2.3. Leitura..... | 31 |
| 2.2.4. O leitor e os estudos literários..... | 38 |
| 2.2.5. Ensino de literatura no Brasil..... | 52 |
| 3. METODOLOGIA ADOTADA..... | 66 |
| 3.1. A natureza da pesquisa..... | 66 |
| 3.2. A cidade..... | 67 |
| 3.3. A descrição da escola..... | 68 |
| 3.4. O perfil dos alunos envolvidos na pesquisa..... | 69 |
| 3.4.1. Aspectos socioeconômico-culturais..... | 69 |
| 3.4.2. Hábitos e histórias de leitores..... | 69 |
| 3.4.3. Aspectos psicológicos..... | 70 |
| 3.5. O projeto e suas etapas..... | 71 |
| 3.6. Os instrumentos..... | 72 |
| 3.6.1. Os questionários..... | 72 |
| 3.6.2. Depoimentos..... | 72 |
| 3.6.3. Avaliação..... | 73 |
| 4. UMA HISTÓRIA DE LEITORES EM CONSTRUÇÃO..... | 74 |
| 4.1. Perfil socioeconômico-cultural..... | 74 |
| 4.2. Perfil de leitores..... | 78 |
| 4.3. Literatura e leitura: conceitos iniciais..... | 83 |
| 4.4. Passos iniciais: o primeiro bimestre..... | 92 |
| 4.5. As primeiras escolhas: o segundo bimestre..... | 98 |
| 4.6. Consolidação de escolhas: o terceiro bimestre..... | 106 |
| 4.7. Últimos passos: o quarto bimestre..... | 112 |
| 4.8. Literatura e leitura: conceitos finais..... | 118 |
| 4.9. Sobre auto-avaliação..... | 125 |
| 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 129 |
| REFERÊNCIAS..... | 136 |
| APÊNDICES..... | 140 |
| ANEXOS..... | 151 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na origem deste trabalho estão inquietações que se constroem desde maio de 1989, quando começamos a lecionar em escolas de Maringá. Tendo iniciado nossa profissão concomitantemente no Ensino Fundamental e Médio, rapidamente nos tornamos professor de Ensino Médio e Cursos Pré-vestibulares. Antes trabalhando com língua, redação e literatura, também nos foi possível optar por trabalhar somente com redação e literatura.

Os anos de salas de aula não foram dedicados somente a escolas em Maringá, mas também em cidades vizinhas – como é o caso daquela em que desenvolvemos esta pesquisa – e em Colégios de Curitiba.

Essa prática pedagógica nos permite afirmar que o ensino de literatura tal como se apresenta nas escolas de Ensino Médio na atualidade, em nossa região, em nosso Estado e, pelo que temos pesquisado, em todo o País, é pautado por programas orientados quase que exclusivamente pela história da literatura, com a justificativa de que, nesse nível de ensino, a aprovação nos exames vestibulares é o objetivo a ser alcançado pelos alunos. Isso, via de regra, reduz tal ensino à reprodução de esquemas ou quadros de referências, os quais os alunos são obrigados a memorizar. A disciplina geralmente se apresenta separada do ensino da língua e comprimida entre conteúdos estanques e compartimentados de outras ciências. Assim, confundem-se suas especificidades e orienta-se seu ensino pelo método das demais ciências.

Dentro do perfil que se desenha, se questionamos qual o papel da obra literária no ensino da literatura, podemos dizer que fica restrito à cobrança de leitura por parte dos professores, geralmente com base em indicações de lista de vestibulares, ou para ilustrar períodos literários. Além disso, não raramente, o único trabalho que se faz com essas indicações é avaliá-las em provas ou trabalhos. Não é de se espantar então que a leitura seja boicotada pelo aluno-leitor, que insiste, no mais das vezes, em ler resumos, já que se trata de escolhas do professor para o aluno e essas escolhas não são capazes de dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos.

Esse modo de ensino que se esquece de outros diferentes quadros de referência (cultural, social, político, estético, afetivo) torna-se redutor e ignora um pressuposto básico das artes: a subjetividade. Ao tratar de conteúdos fechados que não se atualizam para o estudante, bloqueia o gosto pela leitura, pois não a pode incluir em suas necessidades, criando um abismo intransponível entre leitores e obras. Ao evitar que o aluno possa ter contato com

os sentidos possíveis de se instaurarem por meio da obra literária e negar-lhe o desenvolvimento de sua sensibilidade, nega-se assim a sua formação humanística.

Quando se trata da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a discrepância aumenta ainda mais. Essa mudança de nível de ensino pode ser considerada um rito de passagem na vida do estudante e é de fundamental importância para que os alunos se tornem leitores de obras literárias. As leituras que até então eram realizadas sofrem um redirecionamento, pois os textos literários, antes tratados sem distinção em relação a outros textos, passam a ser considerados em sua especificidade dentro da disciplina Literatura e, nesse contexto, o que temos observado é que os temas das obras escolhidas não são relacionados à idade, o contexto social e cultural torna-se distante, o gosto dos alunos – para quem os livros significam mais pelo que dizem do que por como dizem – não se atualiza. Em outras palavras, as informações sobre autores, estilos e épocas, repassadas em sala, não estabelecem relações com as obras indicadas e superam o tempo e a energia de se dedicar à leitura que, por isso, na maioria das vezes, não faz nenhum sentido para o aluno-leitor. Assim os aspectos formativos que são propiciados pelo contato leitor-obra ficam à mercê de alguma outra circunstância que quebre essas resistências e viabilize o contato.

Parece-nos importante enfatizar então que o ensino de literatura tal como se apresenta hoje, restrito à transmissão de conhecimento, não deixa lugar para qualquer interrogação que culmine no sentido formativo do processo de aprendizagem, porque essencialmente não leva em conta dois pilares básicos em que deveria se centrar a discussão: a obra e o aluno-leitor. Realizado desse modo, o ensino rechaça por completo a importância que parece ter tido a literatura ao longo da história para a construção cultural do indivíduo e da coletividade. Toda a capacidade simbólica da linguagem literária e sua potencialidade para construir e negociar significados que deságüem na construção individual e social se esvai sem que a educação dê conta desse processo que deveria ser propiciado na escola.

Além de inviabilizar a função formativa da literatura e de não tornar os alunos leitores de obras literárias, o ensino de literatura, no terreno que estamos tentando delimitar, amplia também a crise da leitura, que é cada vez mais contundente dentro do atual contexto do mundo globalizado. Isso porque, como afirma Zilberman (1988), a tal crise se amplia de forma cada vez mais paradoxal, uma vez que a formação intelectual e afetiva dos alunos continua sendo preocupação central da sociedade em geral, da família e da escola em particular e os leitores continuam se recusando a tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico.

A concretização dessa situação desfavorável pode ser identificada em informações recentes divulgadas por diversas instituições. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA é um deles.

O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Na divulgação dos resultados da edição do ano 2000, cujo foco foi a leitura, entre os trinta e dois países que se submeteram aos testes, o Brasil figurou na última colocação.

Em janeiro de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação Escolar Básica – SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, publicou o relatório *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. O desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades em leitura e interpretação de texto, numa perspectiva histórica, revelou queda quando comparados os anos de 1995, 1997, 1999 e 2001. O SAEB constatou que em 1995, a média nacional era de quase 30 pontos superior à obtida em 2001. “Isso significa que, se antes nossos estudantes estavam em média num estágio intermediário de construção de competências, aproximando-se do nível adequado, agora a média tende ao estágio crítico.” (BRASIL, 2004, p. 38)

Em relação à avaliação de 2001, o relatório evidencia que:

Os dados indicam que 42% dos alunos da 3ª série do ensino médio estão nos estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do ensino médio. Os denominados “adequados” somam 5%. São os que demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Relacionam tese e argumentos em textos longos, estabelecem relação de causa e consequência, identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados, efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma palavra, expressão e da pontuação, além de reconhecerem marcas lingüísticas do código de um grupo social. (BRASIL, 2004, p. 8)

Além do SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – é outro instrumento criado pelo Ministério da Educação – MEC – para orientar suas políticas em relação ao Ensino Médio. Apoiado em documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, procura avaliar competências e habilidades que são próprias ao aluno na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da

escolaridade básica. Apesar do ENEM não avaliar separadamente competências de leitura, elas estão implícitas no modelo de prova aplicado e os resultados não são animadores. Em 2006, segundo o INEP, considerando as vinte e sete unidades da Federação, a média geral na parte objetiva da prova foi de 36,90, enquanto que na redação, foi de 52,08, numa escala que vai de 0 a 100.¹

As tentativas de reverter esse quadro são inúmeras. Derivado do programa Viva Leitura e instituído no ano passado, o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL é uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e da Cultura. O programa integra também estados, municípios e entidades que trabalham na área do livro e leitura. Com objetivos bem definidos, a iniciativa tem quatro eixos: democratização do acesso; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização da leitura e comunicação; apoio à economia do livro. Até agora, são mais de 200 ações em todo o Brasil².

Nesse panorama, pensando em contribuir para a prática educativa da região na qual estamos inseridos, propomos, através desta pesquisa, um estudo comprometido com a formação de leitores, envolvendo a literatura. Trata-se de um estudo de caso que revela particularidades no que se refere às preferências de leitura de um grupo de quatorze alunos, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola particular do Município de Nova Esperança, no Paraná, durante o ano letivo de 2006.

Para isso embasamo-nos em pesquisadores de diferentes linhas teóricas na tentativa de construir um referencial teórico que nos orientasse em questões relativas à literatura, ao ensino dessa arte enquanto disciplina, à leitura de um modo geral, à leitura do texto literário e ainda ao leitor como elemento ativo no processo de comunicação com o texto.

Nessa perspectiva, destacamos o pensamento de Candido, quando tratamos de conceituar literatura, e as discussões de Eagleton, sobre as concepções de vários outros autores; além deles, Zilberman, Lajolo, Aguiar, Bredella, Mello, Colomer e Delgado, quando nos referimos ao ensino de literatura e lembramos ainda de Paulo Freire, com sua concepção de leitura. Ao nos referir ao leitor e à leitura de textos literários, procuramos respaldo na Sociologia da Leitura, com pensadores como Darnton, Escarpit, Chartier e Hauser, complementando nosso estudo com a Estética da Recepção, de Jauss.

A produção de trabalhos acadêmicos que investigam o ensino de literatura, a leitura e a formação do leitor tem sido preocupação de alguns centros de pesquisa no País. Entre os programas de pós-graduação que têm se preocupado com o assunto na região sul do Brasil,

¹ Dados obtidos no site www.enem.inep.gov.br/, acesso em 16/07/2007.

² Dados obtidos no site <http://www.pnll.gov.br/>, acesso em 26/07/2006.

destacamos o Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica, do Rio Grande do Sul. Como exemplo dos trabalhos desenvolvidos nessa universidade, citamos *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores*, realizado em 2001, por Eliane Santana Dias Debus, orientado pela Prof^ª Dr^ª Regina Zilberman; *As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais*, de Diógenes Buenos Aires de Carvalho, orientado pela Prof^ª Dr^ª Vera Teixeira de Aguiar, em 2001 e *A recepção crítica de “O resto é silêncio”, de Erico Veríssimo*, desenvolvido por Luciana Boose Pinheiro, de 2002, orientado pela Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Bordini.

No Estado do Paraná, podemos nos referir, inicialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina. Entre as pesquisas ali desenvolvidas destacamos os seguintes trabalhos orientados pela Prof^ª Dr^ª Neuza Ceciliato de Carvalho: *O ensino de literatura e seu espaço de formação*, de Vera Lúcia Mazanatti Lutti, defendido em 2007; *"Literatura em minha casa": uma pesquisa em escolas públicas do município de Londrina*, de Dayse Casarin Barroso Silva, de 2005; *Literatura e Educação em tempos pós-modernos: uma abordagem nos livros didáticos do ensino médio*, de Vânia Lúcia Bettazza, de 2004. Citamos ainda a dissertação *Livro didático: o sujeito-leitor na construção dos sentidos do texto*, de Cristiane Fernandes, defendida em 2004 e orientada pela Prof^ª Dr^ª Loredana Límoli.

Ainda em nosso Estado, podemos citar os trabalhos desenvolvidos em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Maringá, no Programa de Lingüística Aplicada, que vigorou até 2003 e no atual Programa de Pós-Graduação em Letras.

Em relação a esses trabalhos, podemos destacar: *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes*, de Ilda Quaglia, dissertação defendida em 2000; *Escola e Literatura: conectando os campos, um estudo sobre aplicação do método recepcional*, de Ivonete Gasparello, em 2001; *A literatura de 5^a a 8^a. série: da produção à recepção*, de Rosimeiri Darc Cardoso de Avelar, em 2002; *Leitura, literatura e a educação de jovens e adultos*, de Eliete Maria de Sá Medeiros, em 2002; *Literatura na escola: a leitura em pauta*, de Leonice dos Santos Batista, em 2002; *O leitor e a leitura do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá*, de Daniela Carla de Oliveira, em 2004; *A formação do leitor em cidade de pequeno porte: o caso Luiziana*, de Isaías Munis Batista, em 2004; *“Os colegas”*, de Lygia Bojunga Nunes: *um estudo da recepção no ensino fundamental*, de Berta Lúcia Tagliari Feba, em 2005, todos orientados pela Prof^ª Dr^ª Alice Áurea Penteado Martha.

Destacamos ainda: *Campanha pública de promoção de leitura forma leitores? Um estudo sobre as instâncias mediadoras do projeto “Literatura em minha casa”/2001 em*

Maringá- PR, de Márcia Silveira de Oliveira Rossi, em 2004; *A leitura e a formação de leitores nas 3as. e 4as. séries do ensino fundamental da cidade de Paranavaí*, de Sandra Alves da Silva, defendida em 2005 e *A formação do leitor: mediadores de leitura dos cortadores de cana da região de Umuarama – PR*, de Sonia Maria Rodrigues Lopes, em 2006 e ainda *Marina Colsassanti: Longe ou perto do querer do leitor? Um estudo de caso da recepção de “Longe como o meu querer” por alunos do ensino fundamental*, Márcia Juliane Valdivieso Santa Maria, em 2006, trabalhos que foram orientados pela Prof^a Dr^a Rosa Maria Graciotto Silva.

Encontramos ainda: *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*, de Maria Eugênia da Silva Viotto, defendida em 2004 e *A leitura dos textos literários nos cursos pré-vestibulares e a prova do vestibular: um Estudo de caso*, de Gislene Azevedo Sestito, também de 2004, ambas orientadas pela Prof^a. Dr^a. Clarice Zamonaro Cortez.

Nosso estudo aproxima-se das dissertações anteriormente citadas pelas linhas teóricas de pesquisa e também por abordar questões referentes à formação do leitor, mais especificamente com o ensino de literatura, mas também se diferencia deles à medida que, em vez de desenvolver oficinas de leitura ou um trabalho com a recepção de uma obra literária, estudar instâncias mediadoras de leitura ou materiais didáticos, procurou, em aulas curriculares, detectar o gosto de um grupo de catorze alunos do primeiro ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2006, numa escola particular do Município de Nova Esperança, no Paraná.

Dessa forma, norteando o desenvolvimento do trabalho, nosso objetivo geral foi ensinar literatura através da preferência leitora dos alunos, identificando o reflexo desse gosto no aprendizado da disciplina. Para chegarmos a tal objetivo, tornou-se fundamental perguntar-nos: como ultrapassar o conceito positivista de ciência que ainda impera no ensino de literatura e não torna possível a autodeterminação do aluno como sujeito da sua aprendizagem? Onde fica a tarefa que cabe à educação e à formação de abrir o mundo da literatura ao horizonte de motivação do sujeito da aprendizagem? Mais que isso, quando o ensino de literatura tem se preocupado com o sujeito? Qual o papel do aluno-leitor na escolha dos conteúdos? Como legitimar o ensino de literatura sem impor ao sujeito normas e promover a inclusão dele? Como fazer com que os alunos leiam em primeiro lugar por prazer?

Nesse sentido, no desenvolvimento de nosso trabalho, evitamos centrar o ensino da disciplina na história da literatura, mas promovê-lo de acordo com os interesses da turma, pois

concordávamos com Aguiar (1996, p. 25) quando enfatiza que, “para a formação do consumidor, é necessário estimular o gosto, a predisposição interna para a leitura, de nada valendo informações áridas sobre fatos literários”.

Assim nos pareceu que, em primeiro lugar, se quiséssemos educar para a literatura e formar leitores habituais, a preocupação deveria ser a eleição do aluno como centro do nosso interesse e ajudá-lo no seu processo de autonomia, fazendo-o enxergar como autoridade de suas próprias escolhas. Para nós, tornou-se então imperativo fugir de critérios rígidos que dificultam a leitura e deixar que os alunos buscassem os livros, superar a concepção de professor que oferece a sua interpretação e proporcionar uma relação direta entre estudantes e o texto através da eleição de obras que resultassem no prazer da leitura.

É inegável que comportamento participativo depende da abertura e da construção de vínculos e se o ensino de literatura não toma como referência o horizonte de motivação do aluno, parece óbvio que esse caráter vinculativo desaparece. Entendemos que não há como haver interesse dos alunos pela disciplina de literatura se o estudante não se sentir incluso nesse projeto, se não tiver seus desejos e anseios representados e parece normal que para que alguém se sinta representado em algo é preciso deixá-lo participar e escolher.

Valorizar a leitura de obras nos pareceu então ser uma tentativa de colocar em prática novos modos de ensinar literatura, por isso nosso projeto procurou viabilizar oportunidades para que cada aluno encontrasse textos na sua medida, que cada um estivesse suficientemente motivado para a leitura e, quem sabe, fosse capaz de elegê-la como produto para o ócio entre tantos outros que a sociedade atual oferece e que requerem menos esforço. Acreditamos que nessa postura é que reside a importância da presente pesquisa para a linha teórica a que se propõe.

Para a apresentação de nosso trabalho, organizamos a dissertação em cinco capítulos. Nestas *Considerações iniciais*, procuramos relacionar as motivações para a nossa pesquisa, contextualizando-as dentro do panorama das práticas pedagógicas que temos observado em sala de aula em nossa região e do que temos pesquisado em âmbito nacional. Além disso, apontamos também autores que nos ajudaram a embasar teoricamente nosso projeto, outros trabalhos desenvolvidos na mesma área em que estamos pesquisando e procuramos situar nossa investigação em relação a essas produções.

No capítulo II, *Referencial teórico*, é voltado para a fundamentação teórica, subdividindo-se em dois tópicos. O primeiro deles trata do assunto *literatura*, subdividindo-se em duas partes: uma sobre os conceitos e outra sobre as funções da literatura. No segundo tópico, o assunto focado é o *ensino de literatura* e subdivide-se em cinco subtópicos. O

primeiro trata da relação entre literatura e pedagogia. Em seguida, levantamos uma discussão sobre a didática da literatura como disciplina. A terceira seção trata de questões relativas à leitura de um modo geral e introduz questões sobre a leitura do texto literário. Na quarta parte, tratamos do embasamento teórico relativo à Sociologia da Leitura e à Estética da Recepção. Finalizando esse capítulo, traçamos um breve panorama do ensino de literatura no Brasil.

No Capítulo III, *Metodologia adotada*, encontram-se os procedimentos utilizados para a realização da investigação. No primeiro tópico do capítulo, enfocamos a natureza da pesquisa. Em seguida, nos tópicos dois e três, discorremos sobre o contexto em que a investigação foi realizada, destacando respectivamente a cidade e a escola em que desenvolvemos nosso trabalho. No seguinte, destacamos o perfil dos sujeitos envolvidos. As etapas do projeto encontram-se no quinto tópico e, no sexto, descrevemos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

O Capítulo IV, que intitulamos *Uma história de leitores em construção*, é dedicado à análise dos dados obtidos na realização do projeto e finalmente, no capítulo V, *Considerações finais*, retomamos as perguntas de pesquisa, fazendo nossa conclusão sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados obtidos.

Ao final do trabalho, apresentamos as *Referências Bibliográficas*. Em *Apêndices*, elencamos os modelos dos instrumentos que nortearam este trabalho e, em *Anexos*, os dados obtidos após a aplicação deles.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos as concepções teóricas básicas que norteiam esta pesquisa. São questões referentes à literatura, ao ensino de literatura, à leitura e ao leitor do texto literário. Além disso, faremos ainda um breve panorama sobre a história do ensino de literatura no Brasil.

2.1. Sobre literatura

2.1.1. Conceitos de literatura

Ao iniciar um projeto de ensino é fundamental que tenhamos claro o que pretendemos com ele, trazendo como consequência a necessidade de definição do objeto que pretendemos ensinar. Como a explicação precisa do que seja a literatura tem sido uma conturbada tarefa para os estudiosos dessa manifestação artística, pois ela tem sido vista de modos diferentes e segundo Lajolo (2001, p.16)³, cada posicionamento “depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”, optamos por seguir o pensamento de Candido (1973) que, ao refutar a interpretação de fundo biológico, pragmático e determinista dos evolucionistas, em voga até o momento em que escreve em prol da crítica de orientação sociológica, assim a define:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1973, p. 53)⁴

Como podemos notar, o autor concebe a arte e, portanto, a literatura como um trabalho de construção e recepção gratuita de um objeto que transfigura o real. Essa gratuidade vem tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar e, para Candido, isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada, mas na arte primitiva o elemento que se pode chamar pragmático é freqüentemente mais ostensivo, sem com isso abafar e nem mesmo atenuar o elemento estético.

³ *Literatura: leitores & leitura*, reescritura de *O que é literatura*, publicada pela editora Brasiliense em 1982.

⁴ 1ª. edição: 1965.

Para explicar tal posicionamento, o autor começa por questionar o ponto de vista do adulto, branco, civilizado que reduz à sua própria realidade a realidade dos outros e que era preponderante nos estudos filosóficos e sociais até aquele momento. Para Candido (1973, p. 43), esse crivo deformante faz parte da chamada “falácia antropocêntrica, - seja por ver no primitivo um bicho quase de outra espécie, seja por quererem reduzi-lo mecanicamente a nossa imagem, dispensando o esforço de penetrar em suas singularidades.”

Um aspecto que nos chama a atenção na reflexão de Candido é o fato de alertar para a questão de que as culturas são relativas e, por isso, devem levar o pesquisador refletir sobre tais singularidades, que não devem ser explicadas à luz de diferenças ontológicas, mas das maneiras peculiares com que cada contexto geral interfere no significado dos traços particulares, determinando, reciprocamente, posições diversas. Outro aspecto significativo para nós reside no fato de o autor enfatizar que, diante da situação, “a atitude correta seria investigar a atuação variável dos estímulos condicionantes, pois se a mentalidade do homem primitivo é basicamente a mesma e as diferenças ocorrem sobretudo nas suas manifestações, estas devem ser relacionadas às condições do meio social e cultural.” (CANDIDO, 1973, p. 43)

As considerações expostas acima permitem ao estudioso de literatura chegar a algumas conclusões. A principal delas é que, em uma perspectiva sociológica, quando se trata da análise de obras literárias, é preciso trabalhar com a semelhança, em vez de exagerar nas diferenças, por isso, como afirma o autor, um trabalho ideal sobre literatura dos grupos iletrados, primitivos e também rústicos, por exemplo, deveria partir da observação concreta dos fatos, passar às análises estruturais e comparativas, para chegar à sua função na sociedade, sem sacrificar o aspecto estético nem o sociológico.

Nessa discussão, o que devemos ressaltar é que um conceito de literatura pertence a uma determinada cultura e, no caso do conceito que nos oferece Candido, opera a partir de certo nível de estilização da realidade e atua geralmente sobre motivos já afastados das necessidades imediatas. Esse critério do gosto, concebido como discernimento de certas qualidades não utilitárias da obra, mas percebidas graças a uma exigência de gratuidade estética, não dá a chave para interpretar toda e qualquer literatura.

Esses aspectos do pensamento de Candido orientaram o início de nossas reflexões e a significância deles nos fez partir em busca de outros autores que nos permitissem alargar nossos horizontes teóricos.

Dentro dessa perspectiva, o mesmo olhar que relativiza os conceitos que aqui estudamos é o que propõe Eagleton (1997)⁵, quando, partindo de vários conceitos de arte literária, especialmente do proposto pelos formalistas russos, afirma que não seria fácil isolar, entre o que se chama de literatura, um conjunto constante de características inerentes, pois, para ele, não existe uma “essência” da literatura. O que a constitui são juízos de valor historicamente variáveis e que têm estreita ligação com ideologias sociais e que se referem não apenas ao gosto particular, mas também aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros.

Assim, se os juízos de valor são transitivos e significam tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos, qualquer idéia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável passa a ser uma ilusão que deve ser abandonada. Em outras palavras, o ato de classificar algo como literatura se torna extremamente instável, pois todas as obras literárias passam a ser “reescritas”, ainda que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem.

Além dessas questões, outro ponto a destacar na discussão feita por Eagleton é o fato de nos lembrar que também não existe nenhuma “teoria literária” que se origine da literatura ou que seja exclusivamente aplicável a ela. Todas as tentativas de teorizar a literatura vêm de outras áreas das humanidades, como a Fenomenologia, a Semiótica, o Estruturalismo, a Psicanálise dentre outras e implicam em extrapolações à própria literatura.

Diante da situação, o apoio para fecharmos a discussão sobre o conceito de literatura vem mais uma vez de Lajolo (2001), com a qual concordamos. O que torna um texto literário ou não é a situação de uso, pois uma obra literária é um objeto social muito específico e para existir, antes de cumprir a sua natureza social, deve passar por várias instâncias, como o editor, o distribuidor, o livreiro, entre outras. Cumprindo essa trajetória, a obra estará apta para criar um espaço de interação entre autor e leitor. Esse encontro entre dois sujeitos é o que, para a autora, chama-se interação estética.

Além disso, diante do sistema contemporâneo de produção literária, é preciso ainda algo mais que a interação entre um autor e seu leitor para que essa interação estética seja legitimada, pois existem também canais considerados competentes para atestar a literariedade dos textos em circulação. São representantes desses canais “os intelectuais, os professores, a crítica, o merchandising de editoras de prestígio, os cursos de letras, os júris de concursos

⁵ 1ª. edição em inglês: 1983. Em português: 1986.

literários, os organizadores de programas escolares e de leituras para o vestibular, as listas de obras mais vendidas” (LAJOLO, 2001, p. 19).

Dessa forma, podemos afirmar que o que nos animou em relação às teorias consultadas é a abertura para considerarmos, num trabalho com a literatura em sala de aula, o contexto social no qual os alunos estavam inseridos, facilitando-nos acesso aos seus horizontes de expectativa.

2.1.2. Funções da literatura

Mesmo com as dificuldades encontradas para definir conceitos para o estudo da arte literária, não podemos negar uma questão que é destacada por todos os estudiosos de literatura: ganha-se com a leitura literária. Esse ganho se deve à função humanizadora que a mesma exerce sobre as pessoas. Se isso não é suficiente para dar uma definição do que é literário, é certo ao menos que possui capacidade de confirmar a humanidade do homem.

É nesse sentido que mais uma vez acompanhamos o pensamento de Candido (1972), exposto na conferência *A literatura e a formação do homem*⁶, que discute algumas variações dessa potencialidade do texto literário. Como virtualidade, o autor afirma que tal potencial se configura em três funções, que não existem separadamente quando se trata de verificar o conceito de humanidade defendido por ele. Deixando de lado o enfoque estrutural em voga na época, Candido, ao estudar tais faculdades do texto literário, volta seu interesse para os elementos contextuais de uma obra. Esses elementos é que acentuam seu caráter de produto contingente mergulhado na história e falam diretamente ao leitor, traduzindo sua identidade e o seu destino.

A primeira das funções, das quais trata o estudioso, é a função psicológica, que, ao lado das necessidades mais elementares, supre no ser humano uma necessidade universal de ficção e fantasia. Essa necessidade, manifestando-se a todo instante, dá impulsão ao ser humano. Para ele, quase nunca essa necessidade é pura, fazendo surgir o vínculo entre ficção e realidade, servindo de entrada para pensar na função da literatura. Os mitos, lendas e contos populares são exemplos que denunciam esse vínculo e podem ligar imaginação literária e realidade concreta do mundo, mostrando como criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de enclucamento que se percebe.

⁶ Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, S. Paulo, julho de 1972.

A função psicológica conduz a uma segunda: uma função formativa do tipo educacional, que contribui para a formação da personalidade. Essa segunda função, segundo Candido, é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico, definido segundo critérios ideológicos dos grupos dominantes. Ela age e educa com o impacto indiscriminado da própria vida. Ela não corrompe nem edifica, traz livremente em si o que se chama de bem e de mal, humaniza, porque faz viver.

A terceira função envolve o conhecimento do mundo e do ser. Para Candido, o fato de a literatura consistir em obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, permite a ela representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade e da natureza. Ela é uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e uma forma de construção de objetos semiologicamente autônomos. Para ele, a literatura significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. Isto permite elaborar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade.

Ao refletirmos sobre a importância que a literatura assume diante de tal pensamento e do significado que o contato com a obra literária passa a ter para nós e para o próximo, perguntamo-nos então se a literatura seria um bem indispensável de acordo com o pressuposto dos direitos humanos?

Para responder a essa pergunta, novamente encontramos respaldo em Candido (1995) no artigo *O direito à literatura*.⁷ Para ele é preciso um grande esforço de educação e auto-educação para reconhecer este postulado, pois a literatura só pode ser considerada um bem que não pode ser negado a ninguém, se corresponder a necessidades profundas do ser humano de acordo com uma organização justa da sociedade e, além disso, corresponder ainda a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de desorganização mutiladora. Assim, do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito do assunto, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e os desvalidos têm direito a esses bens e que, portanto, não se trata de fazer caridade. Com relação ao ponto de vista social, é preciso haver leis específicas garantindo esse direito.

Outro aspecto que nos chama a atenção na palestra do autor é quando diz que a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os

⁷ Palestra realizada em 1988, editada antes pela Comissão de Justiça e Paz e pela editora Brasiliense.

tempos e que não há povo que possa viver sem ela. A produção literária dá maior capacidade ao homem de ordenar sua própria mente e sentimentos e conseqüentemente a visão que ele tem do mundo. A literatura devolve aos homens sua quota de humanidade na medida em que os torna mais abertos para a natureza, a sociedade e o seu semelhante. Isso acontece porque há na literatura, níveis de conhecimento intencional, planejados pelos autores e conscientemente assimilados pelo receptor. Nesses níveis é que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. É aí que se situa a “literatura social”.

Resumindo, no centro de nosso interesse pelo pensamento de Candido, está o posicionamento de que a relação da literatura com os direitos humanos pode ser vista por dois ângulos. Primeiro, a literatura é uma necessidade universal e negar a sua fruição é mutilar a nossa humanidade. Depois, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento ao focalizar as situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Dessa forma, diante dessas idéias que confirmam o valor da literatura em nossa sociedade, passaremos no próximo tópico a considerar algumas questões relativas ao ensino dessa manifestação artística.

2.2. Sobre ensino de literatura

2.2.1. Literatura como instrumento pedagógico

Um inventário das idéias que orientam o ensino de literatura nos permite afirmar que o mesmo debate teórico que envolve a conceituação de literatura e que subordina a discussão a uma determinada ideologia também se estende à questão do ensino de literatura. Além dessa questão, um outro aspecto que aproxima literatura e educação, que não pode ser negado em relação à educação, mas que, como vimos no tópico anterior, é preciso fazer um esforço em relação à literatura, é o potencial de ambas para a compreensão que o indivíduo tem de si próprio e do mundo.

Associando então literatura e educação, lembramo-nos de Zilberman (1990), quando ressalta que a literatura começou na Grécia com o nome de poesia e assumiu já na sua origem propensões educativas. Incentivando o culto a indivíduos que representavam exemplos a serem seguidos, oferecia padrões de identificação que se tornaram imprescindíveis para que o povo se reconhecesse como comunidade que compartilhava um passado e se projetava no

futuro, integrando os vários grupos étnicos, geográficos e lingüísticos que formavam a Grécia. A origem de sua vocação pedagógica está, portanto, nos mitos, dos quais também se originaram a religião, a ciência e a filosofia. Dessa origem, como requisito para sobrevivência em grupo, apropriou-se o Estado, para fornecer à comunidade os padrões de que necessitava.

O tempo passou e ficou a certeza de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético, por isso a relação entre poesia e educação passou a apresentar características diferenciadas conforme a época.

Entre os gregos, por transmitir padrões de relacionamento em grupo, a literatura reforçava três pontos de vista. O pessoal fortalecia o ideal da *arete*, próprio do herói, evidenciando suas qualidades. O social colocava o interesse coletivo acima do privado e o político imprimia força à democracia, pois os atenienses se julgavam responsáveis por esse sistema e procuravam conservá-lo. A força dessa postura é que habilitava o Estado a financiar as atividades artísticas.

Na Renascença, perdeu o caráter comunitário, tendendo para o particular e íntimo. O Estado perde força e a escola, nascida também na Antigüidade greco-romana, passou a configurar-se como gerenciadora da educação, transformando o ensino num trabalho. Dentro do currículo escolar, a literatura apresentou várias identidades. Inicialmente integrou o *Trivium*, dissolvida entre a Gramática, a Lógica e a Retórica, privilegiando o ensino da cultura clássica e servindo de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina.

No séc. XVII, foi instrumento para estudar o vernáculo e após a Revolução Francesa, com a introdução da literatura nacional nas escolas, teve lugar o ensino da história da literatura. A partir de então, a literatura teve sua força educativa alterada por sua comunicação. Antes direta, essa força comunicativa se institucionalizou, integrando-se no currículo escolar e adquirindo cunho lingüístico. Sua perspectiva política tomou outro rumo, tornando-se porta-voz de uma nacionalidade determinada pelo Estado, passando o ensino de literatura, desse modo, a oscilar entre dois objetivos: a norma lingüística nacional e uma história que coincide com a história de um país.

O que nos move em direção ao pensamento de Zilberman, quando reflete sobre o ensino de literatura, é a afirmação de que a estabilidade de tal ensino hoje depende de se continuar aceitando os princípios que lhe deram nascimento, pois além de deixar de ser educativa, perdeu a eficácia pedagógica esperada pela burguesia, que procurou fazer da escola uma entidade formadora de mão-de-obra para a indústria. Outro aspecto que nos chama a atenção em seus estudos é quando acrescenta ainda que, de certo modo, a literatura precisa

descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa, que não pode ser a mesma que desempenhou na Antigüidade, nem a consagrada pela burguesia, por excluir os grupos sociais de origem popular que reivindicam acesso à escola.

Nesse sentido, o pensamento da autora lança luz sobre a situação confusa na qual se encontra tal ensino, ao insistir que, hoje, ao ensino da literatura, compete não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas propiciadora de uma experiência única com o texto literário. Essa experiência de leitura decorre das propriedades da literatura como forma de expressão que concilia a racionalidade da linguagem com a ficção, que é alimentada pela fantasia do autor, o qual elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor.

Condicionando a imaginação à ordem sintática da língua, a experiência de leitura realiza o contato com a realidade, evidenciando que a literatura documenta o tempo de modo lúcido e crítico e gera formas e expressões inusitadas. Assim, a literatura coloca frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior e, à medida que o mundo representado no texto produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê, suscita-lhe um posicionamento crítico, levando o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

Desse modo, a leitura do texto literário pode ser definida, no âmbito individual, como uma atividade sintetizadora, na medida em que o leitor penetra no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. Quanto ao âmbito social, o leitor tende a socializar a experiência, estimulando o diálogo, colocando as pessoas em situação de igualdade. Segundo a autora, essas práticas socializantes, quando estimuladas, revelam-se ainda democráticas, porque são igualitárias.

A discussão sobre o exercício da leitura literária na escola, nessa perspectiva, é uma necessidade prioritária. Essa questão capital para nosso trabalho nos faz continuar citando mais uma vez Zilberman, quando enfatiza que tal prática faculta a reaproximação a um objeto tornado estranho ao meio escolar. Segundo ela, o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode solidarizar os leitores, servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar com sua auto-afirmação, conferindo à literatura sentido educativo e, ao contrário de ser veículo para ideologias dominantes, auxiliar o aluno a ter mais segurança em suas próprias experiências. Se assim o realizar, para a autora, a escola estará então na vanguarda dos fatos históricos.

As questões levantadas por Zilberman sobre o ensino de literatura na atualidade remetem-nos ao que Colomer (2001) afirma sobre o assunto. Para ela, é impossível deixar de teorizar sobre o inevitável concurso da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade. A autora salienta que nos últimos tempos, várias razões retiraram da literatura esse papel que antes a ela cabia. Todas essas razões dizem respeito aos produtos das sociedades pós-industriais e aos progressos espetaculares de determinadas áreas do conhecimento que provocaram um desajuste entre educação tradicional e as novas necessidades sociais, criando novos marcos de atuação educativa, que resultaram como divorciados das tradicionais justificações literárias.

Na crítica que constrói, Colomer acrescenta ainda que, na década de 60, a escola deixou-se influenciar pelas teorias lingüísticas que reduziram o papel da literatura ao uso social da língua e priorizou o ensino histórico realizado através dos manuais e explicações dos professores. Na década seguinte, centrou-se na análise da construção textual, não oferecendo argumentos para a consideração educativa da literatura.

Depois disso, por um lado, várias disciplinas, como a psicolingüística e o cognitivismo, preocuparam-se com a consistência da literatura como instrumento da construção cultural dos indivíduos e da coletividade. Por outro lado, as teorias literárias se preocuparam em estudar tanto os fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário, como os internos de construção do significado por parte do leitor.

A conseqüência dessa nova situação resultou, para a autora, por um lado, no papel da escola como instituição social que contribui para a dinâmica daquilo que Bourdieu definiu como “campo literário” e, por outro, para os critérios “fundados sobre os efeitos da leitura” sobre o leitor, defendidos por Bronckart. Tais posicionamentos foram determinantes para a reformulação dos objetivos educativos, levando a uma nova justificativa para o ensino da literatura, à medida que pode oferecer modelos de língua e discurso que generalizam um sistema de referentes compartilhado através do imaginário coletivo, constituindo a comunidade cultural e também pelo fato de que a literatura pode ser instrumento de inserção do indivíduo na cultura em sentido amplo.

Esse aspecto é que nos faz aproximar o pensamento de Colomer aos autores até aqui discutidos, principalmente ao de Zilberman (1990), quando discute a situação do ensino de literatura atualmente, pois, segundo Colomer (2001), há, desse modo, um valor formativo na literatura que permite dizer que, em primeiro lugar, o objetivo da educação literária é contribuir para a formação da pessoa. Essa formação individual está indissolivelmente associada à construção da sociabilidade e, na escola, deve ser realizada através da

confrontação com textos que explicitam a forma em que gerações anteriores e as contemporâneas têm abordado e abordam a valoração da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar, a confrontação de textos literários oferece aos alunos a possibilidade de enfrentar a diversidade social e cultural por propiciar debates sobre as grandes questões filosóficas abordadas ao longo do tempo. Para a autora, um terceiro ponto a ser considerado é que o ensino de literatura pode ainda reformular a antiga justificação sobre sua idoneidade para a formação lingüística.

Consideremos também que a autora se torna mais um referencial para nossa pesquisa quando enfatiza ainda que, dentro da perspectiva que aqui desenvolvemos, o ensino da literatura só faz sentido se for centrado na leitura de obras, pois essas obras permitem uma prática que se desenvolve através de duas linhas de força: a leitura direta dos textos por parte dos aprendizes e a leitura guiada para ensinar-lhes a forma de construir sentidos mais profundos.

O panorama teórico composto pelas autoras que temos relacionado no presente tópico, faz-nos traçar um paralelo com o contexto que temos vivenciado nas escolas em que temos lecionado e lembra-nos Delgado (2001) quando escreve sobre o processo de reforma do sistema educativo que vem se concretizando na Espanha através do debate e da experimentação desde a década de 80. A autora diz que a inovação no âmbito do ensino da língua e da literatura era uma das tarefas mais urgentes, pois o ensino de língua pecava pelo excesso de gramaticalismo e o de literatura pelo historicismo exagerado. Acrescentou-se a isso, o desinteresse dos alunos e insatisfação dos professores que se viam impotentes para atender outros tipos de carência em aspectos expressivos e compreensivos básicos que não figuravam nos programas.

Uma das questões que se impôs então foi examinar os fins da educação lingüística e literária e o papel que a literatura deveria ocupar nesse panorama, já que os professores de literatura eram especialistas e as disciplinas estavam separadas. Depois de considerar que não há um conceito universal e objetivo de literatura, com a atenção especial que se concebe à leitura ao longo da história, independente do modo curricular vigente, o objetivo do professorado de língua e literatura na educação secundária definiu-se como a conversão dos alunos em leitores habituais. Diante dessa perspectiva, foi preciso renovar o tratamento metodológico e teórico da literatura que passou a centrar a atenção nas necessidades dos alunos e na eleição de elementos que se revelassem úteis para desenvolver um projeto educativo coerente e integrado, mudando a expressão “ensino de literatura” para “educação literária”.

Citando Colomer, Delgado retoma a discussão sobre literatura e a construção social do indivíduo, dizendo que a educação literária deveria conseguir que os alunos se familiarizassem com o funcionamento da experiência literária na sociedade, experimentando a relação entre essa experiência e sua experiência pessoal.

Considerando a relevância das idéias que temos discutido quando se trata do ensino de literatura, a conclusão a que podemos chegar através do contexto teórico que temos buscado, é que se torna premente que a escola facilite o contato dos alunos-leitores com as obras literárias, por isso, a situação exposta pelas autoras, com as quais trabalhamos neste tópico, faz-nos perguntar sobre encaminhamentos metodológicos adequados a tornar alunos em leitores habituais, o que nos leva a levantar no tópico seguinte algumas questões relacionadas à didática da literatura.

2.2.2. Didática da literatura

Vários questionamentos devem ser levantados quando pensamos, pelo que temos pesquisado, a didática de uma disciplina. Entre eles, podemos destacar as seguintes perguntas: quem ensina a disciplina e para quem? O que ensina e para quê? Por que modo esse ensino se faz? Onde isso acontece?

Pensar essas questões parece-nos de fundamental importância para obtermos êxito em um projeto pedagógico que envolva o ensino de literatura e, conforme temos observado, pelo painel teórico que temos encontrado em nosso levantamento bibliográfico, concordamos com Branco (2002), quando coloca a problemática do ensino de literatura a partir da formação acadêmica dos investigadores em Didática da Literatura. Para ele, tais profissionais, quase que exclusivamente, provêm de licenciaturas que contemplam apenas a investigação em Didática das Línguas.

Nesse contexto é freqüente que aqueles que se dedicam à literatura entendam seu ensino como um desvio dos estudos literários, ou que os estudos sobre didática da literatura acabem em mãos de estudiosos das ciências da educação, que carecem de competências no que diz respeito à especificidade do texto literário. Para Branco, o primeiro grupo tende a reduzir as questões do ensino da literatura ao “quê” ensinar, resultando numa visão prescritiva do ensino da disciplina, atraindo o sistema de ensino para o elevado grau de exigência dos saberes literários, enquanto os outros acentuam o “como” ensinar, preocupando-se apenas

com os contextos da aprendizagem, ou seja, com a pluralidade social, econômica, cultural e psicológica em que esses saberes deságuam.

Diante de tal impasse, encontramos em Mello (1998) um referencial elucidativo ao afirmar que a lógica que norteou os processos de ensino-aprendizagem da literatura foi sempre a da transmissão de conteúdos, embasada fundamentalmente pelos métodos da história literária. Tal postura revestiu seu objeto de estudo de estabilidade, porém, para a autora, as mudanças operadas nos estudos literários no século passado causaram também alterações na pedagogia.

A principal mudança em relação ao ensino de literatura é que este passa a levar em conta, a partir desses novos estudos, o modo de encarar o texto literário, visto agora não mais como um objeto estável quanto à sua natureza intrínseca e quanto ao seu significado histórico-cultural. Para Mello, essa nova visão tem solicitado que se considere, cada vez mais, o modo como o receptor aprende, exigindo, por isso, a ponderação de orientações teóricas. Assim, os educadores devem levar em conta fatores didáticos sem se esquecer de aspectos sócio-culturais que definem o perfil dos leitores e as circunstâncias pedagógicas de recontextualização dos domínios teóricos.

A Didática da Literatura, ao considerar o saber, o aluno, o ensino e a aprendizagem, passa então a reclamar para si, um estatuto teórico-prático de natureza interdisciplinar, cabendo-lhe a tarefa de realizar a integração de saberes diversificados:

Como em outros domínios disciplinares, caracterizados pela relatividade epistemológica de paradigmas e modelos, o momento atual dos estudos literários recusa a imposição de modelos teóricos rígidos, podendo observar-se uma tendência para a confluência de perspectivas às quais a comunidade científica recorre em diversos contextos teóricos, críticos ou de ensino. (MELLO, 1998, p. 265)

Uma teoria sobre a forma de pensar o ensino de literatura a partir da concepção de didática como uma disciplina que integra outras é apresentada por Bredella (1989). O autor concorda com a visão de que a didática é uma disciplina que se completa com outras, como a sociologia, a psicologia e a pedagogia e refuta o modelo positivista que define didática como ciência de mediação de várias outras, por encontrar nesse paradigma problemas para combinar o domínio do objeto dessa disciplina, com os objetivos gerais da educação. Segundo ele, o modelo positivista de didática não contempla o sentido formativo do objeto e do processo de aprendizagem, porque, de acordo com tal visão, a ciência da disciplina se limita a estudar apenas o objeto, enquanto a didática dessa mesma disciplina se restringe à transmissão dos conhecimentos assim obtidos. Tal modelo conduz a uma noção de didática como uma

tecnologia de ensino, ou seja, acaba por resultar numa simples metodologia que não oferece espaço para o questionamento do papel do sujeito que aprende.

O aspecto que nos chama a atenção em Bredella, ao refutar o paradigma positivista de ensino de literatura, é que, ao defender a concepção da didática de uma disciplina como uma ciência de integração, esclarece-nos que a formação de um aluno somente se processa na apropriação e na confrontação crítica com o objeto, pois “o sentido formativo do objeto reside precisamente no facto de também o aluno ter de aprender a reconhecer o objeto ‘literatura’ por aquilo que ele próprio é e de à literatura, como fim em si próprio, caber a instrumentalização do saber”. (BREDELLA, 1989, p. 19)

Outra questão que determina nossa posição em relação ao pensamento do autor é o fato de nos pôr em vigilância quanto a uma ressalva que faz ao modelo que defende, ao advertir-nos que tal molde, apesar de proporcionar a vantagem de se contemplarem aspectos relevantes de todo o processo da educação e da formação, não deve levar ao erro de pensar que à didática caberá apenas reunir em si o saber de diversas ciências, pois “um determinado conceito de literatura contém já em si implícitas determinadas suposições quanto aos objetivos da educação e ao receptor.” (BREDELLA, 1989, p.15).

Dentro dessa perspectiva, observa ainda que, do mesmo modo que um determinado conceito de literatura não é neutro nem inocente, a sociologia ao estudar a sociedade, a psicologia ao se preocupar com o aluno e a pedagogia ao estabelecer e fundamentar os objetivos gerais da educação de forma a organizar os processos de aprendizagem, estabelecem implicitamente pressupostos que levam em conta determinadas idéias a respeito dos alunos e da sociedade, na qual a educação se processa.

Da situação exposta é que advém a complexidade do pensamento do autor, pois não deixa de considerar as dificuldades que a didática da literatura deve enfrentar se quiser atingir um determinado objetivo, quando aponta que as diferenças que existem entre as concepções de literatura, a imagem que se faz do receptor e os objetivos da aprendizagem tornam os interesses desses três fatores impossíveis de serem determinados de forma autônoma e independente, não se podendo estabelecer qualquer interdependência entre eles a partir de fora.

Por reconhecer e examinar cuidadosamente os diferentes aspectos dessa questão é que Bredella nos conduz em seu pensamento. O autor afirma que a definição de modelos didáticos só pode ser concebida a partir de situações autênticas em que se processam tais modelos e que o peso dos diversos fatores que intervêm no ensino da literatura só pode ser dimensionado a partir da consideração do conceito de literatura e da teoria que lhe orienta, com conseqüências

nos objetivos da educação e no papel do receptor. Enfatiza ainda que a ligação da didática de uma disciplina à ciência dessa disciplina só pode ser justificada na medida em que esta última contribui para a compreensão que um indivíduo tem de si próprio e do mundo.

A partir desse posicionamento é que Bredella valoriza a importância do conhecimento científico para a didática da literatura, contrariando a matriz positivista que separa radicalmente teoria e prática e afirmando que à didática de uma disciplina cabe a prática e à teoria, a ciência. Para o autor, “se se pretender obter o conhecimento científico do objeto na sua ‘diferença pedagógica’, o conhecimento daquilo que o constitui é imprescindível.” (BREDELLA, 1989, p.28)

A aplicação do autor em relação a esses questionamentos o conduz então, desse ponto em diante, a vários aspectos que envolvem a literatura e seu ensino. Há que se destacar a importância que o mesmo atribui ao procedimento hermenêutico na construção de sentido que se dá entre as obras literárias e a compreensão da práxis da vida, o que sugere àqueles que se ocupam do ensino da literatura a revisão de concepções e metodologias didáticas.

Esse novo exame a que o pensamento de Bredella nos instiga nos faz concordar novamente com Mello (1998), que, apoiada em teorias pragmáticas e hermenêuticas do estudo da literatura, afirma que “no ensino de literatura, é sobretudo a partir da emergência do paradigma comunicacional que se problematiza a importância do receptor, associada à correspondente preocupação com os processos pragmáticos de interação textual.” (MELLO, 1998, p. 265)

Desse modo, retomando os questionamentos que iniciaram esse tópico, percebemos que, ao tratarmos a didática da literatura como disciplina, devemos nos preocupar com o questões referentes ao objeto a ser ensinado, aos mediadores, aos leitores e ao contexto que os circunda, isso para que possamos, no caso do ensino de literatura, colocar frente a frente alunos e obras, por isso, a partir desta constatação, passaremos a discutir, na seqüência, questões relativas à leitura e suas implicações na escola.

2.2.3. Leitura

Apesar de a leitura ser uma prática antiga e já entre os gregos ter sido relacionada ao ensino e à pedagogia, somente com o limiar da sociedade burguesa é que surgem os primeiros tratados sobre leitura. Essa necessidade de conceber idéias que fundamentassem o ato de ler deveu-se ao fato de que os interesses burgueses delegaram à escola a tarefa de estabelecer

contato entre as crianças e o mundo da escrita e da leitura. Esses posicionamentos também percorreram um longo trajeto e ainda hoje podem ser identificados nas salas de aula.

Para problematizarmos a relação entre leitura e escola, apoiamo-nos mais uma vez em Zilberman (1991),⁸ para quem a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade que circunscrevem sistemas pedagógicos, encerrando-os em círculos ideológicos, pois desde o Iluminismo as afinidades entre escola e leitura são patrocinadas como ponte para a liberdade e a ação criadora.

Essa índole com vistas à liberdade teve origem no ideário liberal elaborado pela burguesia, classe de onde provinham e de que dependiam os filósofos iluministas, e fez com que o sistema de idéias burguesas acabasse depositado no livro. Eleito, desse modo, como instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropriava da realidade, o livro passou, dessa forma, a endossar o caráter utilitário da leitura e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória.

Quando se trata de relacionar escola e leitura, não podemos deixar de continuar citando Zilberman, ao afirmar que a escola, por receber a incumbência de ensinar a ler, interpretou essa tarefa de modo mecânico e estático, confundindo a leitura com a aquisição de um hábito. Sua argumentação nos leva a entender que a consequência dessa prática superficial e mecânica é que a instituição escolar passou a levar o aluno a acessar um patamar do qual não conseguia mais regredir, pois aprendendo a ler, não podia mais sair dessa condição. O agravante da situação passou a se revelar no momento em que, após dotar a criança do instrumental necessário para a leitura e automatizar seu uso, a escola não teve condições de tornar nítido ao educando o que ler, não esclarecendo para ele, o beneficiário da leitura, qual era o cerne dela, não o convertendo necessariamente em leitor.

Assim, ao considerar os estudos de Zilberman, o que nos vem à mente é a responsabilidade que cabe hoje à educação de formar leitores e, para entrar em consonância com o suporte teórico de nosso trabalho, o que se torna necessário para nós, em nossa pesquisa, é buscar uma concepção de leitura que refute o ato de ler como procedimento de mera decodificação passiva de sinais gráficos e optar por uma concepção ampla de leitura, que destaque a importância do trabalho do leitor, não o considerando apenas um sujeito passivo conduzido pelo texto.

À procura de encontrarmos teóricos que definam leitura na perspectiva que até aqui temos investigado, não poderíamos deixar de citar como primeira referência as idéias de

⁸ *A leitura na escola*, texto incluído no livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, cuja primeira edição é de 1982.

Paulo Freire (2006), para quem a leitura vai além do texto escrito, porque começa antes do contato com ele.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11)⁹

Estendendo o conceito de leitura à leitura do mundo, Freire amplia a noção de texto para qualquer objeto cultural, verbal ou não, capaz de organizar os sentidos, pois o leitor tem existência anterior à descoberta do significado da palavra escrita e organiza seus conhecimentos a partir das situações que a realidade lhe impõe.

Por esse ângulo de análise é possível fugir do conceito de leitura ligado à produção escrita, abrindo perspectivas que possibilitam a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais ou várias culturas. A ampliação do conceito de leitura incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva e proporciona elementos para uma postura crítica, apontando alternativas.

A vantagem dessa postura é que incorpora ao cotidiano de muitos o que geralmente fica limitado a uma parcela mínima da sociedade que valoriza apenas a leitura da palavra escrita, que, como signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das aspirações dos homens, é transformado em instrumento de dominação e de poder dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos e iletrados.

Contudo, mesmo sabendo que a leitura do mundo é fundamental para a leitura da palavra, não podemos negar que um indivíduo deve ter acesso a outros tipos de leitura, principalmente à leitura dos sinais gráficos, pois nas sociedades modernas os seres humanos registram suas experiências em textos escritos e nelas não podemos negar a ubiquidade da escrita.

Desse modo, voltamos novamente à discussão sobre a responsabilidade de formar leitores e encontramos respaldo nas idéias de Colomer e Camps (2002), que, orientadas pelas novas perspectivas que dominam atualmente o cenário do ensino da leitura na escola, tratam de problemas relativos às concepções sobre o que significa ler.

Partindo da simples afirmação de que ler é entender um texto, as autoras argumentam que a escola frequentemente contradiz tal definição por basear o ensino da leitura em uma série de atividades que supõem que mostrarão às crianças como se lê e que paradoxalmente o

⁹ *A importância do ato de ler*, trabalho apresentado em 1981, no Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas.

entendimento do texto nunca é prioritário. Para elas, essas contradições “não se baseiam, naturalmente, em uma perversidade intrínseca da escola, mas são conseqüências de uma concepção leitora que permaneceu vigente durante séculos, até que os avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram em questão”. (COLOMER & CAMPS, 2002, p.30)

As autoras resgatam então a concepção tradicional de leitura, definida como um modelo de *processamento ascendente*:

Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30)

Contudo, esses não são os únicos mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito. Há muitos outros que formam o chamado *processo descendente*. Tal processo não atua como o anterior, da análise do texto à compreensão do leitor, mas sim em sentido contrário, da mente do leitor para o texto.

Para continuar o raciocínio que estamos desenvolvendo, recorreremos mais uma vez a Colomer e Camps quando defendem que tanto o processo ascendente como o descendente são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência, constituindo, por isso, o que chamam de modelos interativos de leitura:

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 31)

Visto então num sentido amplo, o conceito de leitura nos permite, desse modo, compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência.

Questionando crenças e pressupostos a respeito da escrita e da leitura, Olson (1997) parte do princípio de que entre nossas habilitações mais valorizadas está a capacidade de usar textos escritos e o nosso domínio da escrita e da leitura e repudia o pressuposto de que o acesso ao artefato tecnológico da escrita alfabética permitiu o progresso e o desenvolvimento cognitivo. Para ele, saber escrever é importante, mas não pelos motivos que temos

tradicionalmente acreditado e aspira, por isso, a uma teoria sobre o modo como a escrita contribuiu não só para o entendimento do homem sobre o mundo, mas também de si mesmo. Dessa maneira, investiga a maneira como o aprendizado da escrita se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura, procurando determinar o efeito geral da escrita sobre o raciocínio.

Em busca de alcançar seu objetivo, o autor mostra que nenhum argumento lógico ou empírico claro identificou de forma nítida qualquer vínculo casual direto entre a escrita e o pensamento, mas que, apesar disso, a escrita e sua aquisição se prestam a certas importantes funções práticas para a formação das sociedades burocráticas modernas. Para ele, a aquisição da escrita contribui de modo particular para desenvolver certas formas de pensamento características que são transmitidas mediante educação sistemática. As implicações de se aprender tirar partido desses recursos são enormes, pois a escrita permitiu não só a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e nós próprios.

Assim, o fato de contar com a escrita imprimiu em nossas atividades culturais e cognitivas uma compreensão do mundo que é produto da maneira como interpretamos e criamos textos escritos, isto é, a nossa concepção moderna do mundo e nossa concepção moderna de nós mesmos são subprodutos da invenção de um mundo que está no papel. Desse modo, as implicações cognitivas dos artefatos culturais resultam dos novos conceitos inventados na manipulação desses símbolos e artefatos. “A escrita e a leitura tiveram papel crucial de levarem do pensamento sobre as coisas para o pensamento sobre a representação dessas coisas, isto é, para o pensamento sobre o pensamento”. (OLSON, 1997, p. 298)

As idéias de Olson nos remetem a Aguiar (2004, p. 62) ao afirmar que “ler é compreender, assimilar e responder ao assunto lido, isto é, interagir com o texto e aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações” e por isso a leitura do texto escrito deve ser um direito de todos, pois saber ler é ter condições de participar, opinar, reagir e ajudar a construir o mundo em que se vive. Dito de outro modo, quem não é alfabetizado não pode reivindicar direitos, lutar por igualdade social e por melhor qualidade de vida, ou seja, exercer a cidadania. Dessa forma, é inegável então que a expansão da competência leitora entre todos os cidadãos resulta em vantagens para a vida individual e a construção social.

Contudo, encaminhando a discussão para a leitura do texto literário, se, para Aguiar, a leitura de materiais impressos propicia a interação com o mundo, favorecendo a troca e a produção de novos conhecimentos, a leitura literária apresenta um diferencial, pois “tem um papel social muito mais abrangente. Enquanto os textos informativos falam-nos de textos

particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra uma significação mais ampla.” (AGUIAR, 2004, p. 66).

A contextualização particular de um texto literário oferece uma significação ampla que aponta para os sentimentos de quem o lê, pois o texto de literatura não coloca em evidência o fato que se escreve, mas as formas de sentir e de pensar esse fato. É isso que, segundo Aguiar, aproxima todos os homens. Além disso, o texto literário independe de referentes externos, porque seu sentido se deve à coerência interna dos elementos que o compõem, tornando-se auto-suficiente como um todo estruturado.

Essa relação entre o mundo real e a contextualização particular de uma obra literária também é explicitada por Zilberman (1991) por outra perspectiva. Para a autora, a leitura de literatura assegura, através da sua polissemia, a possibilidade de se extraírem dela múltiplos sentidos, a partir da organização interior do leitor e a sua relação de convivência com o mundo exterior. O ato de ler se configura, dessa forma, como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto o convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto suscita, pois sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada.

As idéias discutidas acima nos encaminham para a definição de conceitos no campo da leitura de literatura e, para nossa pesquisa, especificamente do ensino da leitura literária. Nesse sentido, encontramos referência em Barbosa (1996) que, ao tratar do ensino das humanidades, explica o porquê de certas obras literárias serem perenes. O autor afirma que tais obras são relidas porque são as mesmas e são diversas. Elas permanecem com seus núcleos inalterados e permitem ao leitor acréscimos e modificações, aproximações diferentes. Cada leitor faz uma leitura particular da obra, diferindo das leituras daqueles que constituíram o seu público imediato.

Em suas reflexões, Barbosa acrescenta ainda que isso ocorre dessa maneira porque essas obras atravessam as épocas com a marca da intensa novidade, mas também são profundamente marcadas pela sua época de origem. São chamadas de clássicas para que seja indicada a posição dela em relação a outras obras que com ela dialogam e também para estabelecer grau de valor a sua leitura.

Como podemos perceber, deriva-se do posicionamento do autor uma concepção de leitura. Ler uma obra é uma releitura do que significa a literatura para o momento em que se situa o leitor. Dito de outro modo, o leitor lê a obra e relê o que está na obra e toda sua experiência de leitura anterior. Esse ato traz descobertas que se realizam através do ajuste da

experiência específica daquele que lê e o discernimento crítico da obra feito por outros leitores até o momento da leitura que se realiza, caracterizando a erudição.

As contribuições de Barbosa para nosso panorama teórico vão adiante quando, definindo o discurso poético, pergunta-se: qual seria a especificidade que distingue as obras literárias de outras? Nesse sentido, aproxima-se de Candido ao responder que a literatura é um discurso ficcional, ou seja, representações transformadas pela configuração ficcional do poético e o conhecimento propiciado por uma obra literária é veiculado pelo modo em que esse conhecimento pode ser articulado por elementos de representação. O conhecimento é dependente da própria organização do discurso que deve ser percebida e procurada pelo leitor para que ele possa absorver a especificidade daquele conhecimento.

Valorizando a figura do leitor, o autor afirma que não é conhecimento progressivo ou por acumulação, pois as palavras operam amplas e contínuas reverberações de significado por toda obra, e quem a lê o constrói no movimento de leitura e releitura de uma região de intervalo situada entre os conteúdos de representação e sua efetivação poética, ou seja, em sua “instauração como linguagem dentro da linguagem”, ou ainda, pelos meios específicos de configuração e reconfiguração lingüística dos elementos de representação que preenchem aquele conhecimento.

De acordo com o conceito que temos exposto aqui, aprender é então enxergar a poética como estudo dos sistemas de produção de significado ou descobrir como o texto significa e, para isso, buscar as suas bases como sistema de signo proliferador de sentido e entender como nós leitores ativamos e desenvolvemos esses sistemas que nos permitem detectar ou criar significado, racionalizá-los e organizá-los categoricamente.

Apoiados por Barbosa, chegamos, dessa forma, ao entendimento de que ensinar humanidades significa fazer submergir a personalidade individual em algo mais amplo, em uma ampla tradição cultural, através da qual se fala e que se permite que fale através da própria pessoa. A noção de tradição é central para esse ensino.

Como podemos notar, as concepções de leitura de literatura e o seu ensino que aqui temos discutido também colocam em evidência a figura do leitor em sua interação com o texto em detrimento da atenção tradicionalmente dispensada ao autor e sua obra. Assim, no tópico seguinte, trataremos dos estudos literários e da sua preocupação com o leitor.

2.2.4. O leitor e os estudos literários

Como já destacamos no tópico anterior, os primeiros tratados sobre leitura aparecem no séc. XVIII no contexto da ascensão da sociedade burguesa e, segundo Zilberman (2001), não se preocupam em entender o fenômeno, mas direcionar o público não especializado e em formação para os melhores textos.

Desse modo, os primeiros estudos da leitura aparecem ligados à leitura de livros literários em decorrência das teorias da alfabetização, mas a partir do século XIX, com a industrialização crescente, a teoria da leitura não pôde mais se confinar à literatura, pois dentro do contexto de consolidação da sociedade burguesa, a alfabetização teve que se mostrar rápida e eficiente na adequação do aprendiz ao mundo regido pelas regras capitalistas. Nesse momento, o letramento passa a ser um fim em si mesmo, tornando o educando apenas um leitor de texto, não sendo a leitura mais condição de passagem para a literatura como tinha instituído a primeira grande teoria da leitura criada pelos gregos, que partia da alfabetização para chegar ao texto literário.

A conseqüência disso é que essa dissociação conduziu a literatura à construção de um cânone literário acessível em grande parte somente aos críticos e pensadores de literatura e a teoria da literatura passou a dedicar-se exclusivamente ao texto literário, esquecendo-se do público, tornando a literatura inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação. Tal fato obrigou os gêneros literários a submeterem-se às leis do mercado, industrializando-se e tomando o formato de mercadoria.

É dentro desse panorama que a literatura se viu então afrontada pela comunicação de massa que lhe mostrou seu anacronismo em relação à modernidade e o fracasso de seu ensino. Esse novo contexto fez com que, em relação aos estudos literários, novas teorias da leitura se desenvolvessem para reabilitar a função do leitor e do público quando da percepção e atualização das obras literárias.

Apesar de o leitor ser resgatado com a idéia defendida por Proust, em 1907, de que a leitura tem a ver com empatia, projeção e identificação, a Sociologia da Leitura, a primeira vertente teórica em que se apóia nosso trabalho, somente se desenha como disciplina a partir da publicação na Alemanha em 1923, de *A sociologia do gosto literário* por L. Schücking. A importância dessa obra, segundo Zilberman, reside no fato de que “procura evidenciar em que medida o público consiste em fator ativo, pois a mudança de critérios e preferências interferem não apenas na circulação e, portanto na fama, dos textos, mas também na sua produção.” (ZILBERMAN, 2001, p. 75)

Com a publicação de Schüking, os conceitos da Sociologia da Leitura passam a ser delimitados e seus objetivos, definidos:

A sociologia da leitura é o segmento da sociologia da literatura que tem como objetivo estudar o público como elemento atuante no processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas. Nesse sentido pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 1996, p. 23)

Schüking encontra ressonância ao ser traduzido na Inglaterra em 1931, época em que o reino passava por profundas modificações sociais provocadas pela industrialização crescente. Nesse mesmo ano, Q. D. Leavis, da Universidade de Cambridge, reconhece a existência de novos grupos sociais e a importância deles na circulação de obras, mas rebaixa suas escolhas.

Embora o leitor, figura histórica, tenha alcançado visibilidade dentro do sistema literário, integrado pela tríade autor, obra, público, no séc. XVIII, alimentando um segmento na economia capitalista, somente em 1947, com Jean-Paul Sartre e a obra *O que é a literatura?* alcança status teórico. Para Sartre, porém, o leitor é alguém que deve ser envolvido pelos propósitos revolucionários de um escritor, sendo alvo de intenções políticas.

Em 1957, quando Richard Altick publica *O leitor inglês comum* e oferece uma nova visão sobre a leitura de massa, de fácil absorção, de pouca durabilidade e pequena importância cultural é que o leitor ganha autonomia nos estudos literários. Altick parte do princípio de que a democracia de imprensa traz consequências no campo da política e mostra que a história do público leitor passa a ser a história da democracia inglesa vista de um novo ângulo. Desse modo o preconceito estabelecido nos estudos iniciais é revisto:

A admissão do leitor na posição de fator determinante do sistema literário sustenta a sociologia da leitura, que, enquanto campo de investigação, não prescinde de pesquisa histórica, retomando dados e acontecimentos do passado; além disso, lida prioritariamente com as publicações consumidas sobretudo pela classe trabalhadora. A metodologia empregada e os resultados alcançados apontam, na maioria dos casos, para o material que ficou fora da história da literatura. (ZILBERMAN, 2001, p. 78)

Dentro dessa perspectiva, é que acreditamos que um trabalho com o ensino de literatura em sala de aula possa apontar caminhos, à medida que possibilita a inclusão das preferências de leitura de um público que comumente, conforme expusemos em nossas considerações iniciais, não costuma ser contemplado em seu gosto quando se trata de selecionar obras para o trabalho com literatura.

Procurando então incluir o horizonte de expectativa dos estudantes com os quais temos trabalhado no universo fechado das referências literárias e a partir dele promover o ensino da literatura, nosso apoio teórico encontra-se mais uma vez em Aguiar (1996), quando ressalta que toda leitura, inclusive a dos textos considerados marginais e subliterários por alguns segmentos sociais, pode ser objeto de estudo por definir um tipo de público, pois a Sociologia da Leitura não se atém ao valor literário dos textos, nem atribui a eles juízos de valor quanto à qualidade estética das obras, mas investiga o seu contexto de circulação e consumo.

Um exemplo desse tipo de estudo é realizado por Darnton (1998). Utilizando como fonte os documentos da STN, Société Typographique de Neuchâtel¹⁰, situada na fronteira com a Suíça, o pesquisador se propõe a identificar o elemento perigoso de uma vasta literatura que efetivamente circulava na França às vésperas da Revolução e que era vendida por mascates “por debaixo dos panos”. Para evitar anacronismo, em vez de começar pelas concepções modernas do que teria ameaçado as ortodoxias do Antigo Regime, procura identificar os livros proibidos e examinar as práticas dos editores e livreiros do séc. XVIII, especialmente, “a maneira como falavam deles em seu jargão específico, como os trocavam entre si, comercializavam, encomendavam, empacotavam, expediam e vendiam por meio de um vasto sistema criado para fornecer aos leitores títulos fora de lei.” (DARNTON, 1998, p.22).

As observações de Darnton o levam à conclusão preliminar de que a literatura ilegal constituía um mundo à parte, um ramo especial do setor livreiro, delimitadas por práticas bem estabelecidas e organizados em torno de uma noção funcional de “filosófico”. Assim o autor se lança à tentativa de determinar precisamente quais eram os livros que percorriam os canais do mercado clandestino, facilitando o entendimento de como o gosto pelo proibido se traduziu em livros e como esses livros de fato chegaram aos leitores. Ao final pretende elaborar uma lista dos livros proibidos mais procurados na França durante os vinte anos que antecederam a Revolução.

Para entender como os livreiros conduziam seus negócios e como os seus negócios encaixavam na sociedade circundante, Darnton conjuga a análise quantitativa e a análise qualitativa, considerando dois livreiros que representam os clientes ocasionais da STN e dois outros que representam os clientes habituais. Demonstrando cuidado com as fontes e evitando analisar apenas as listas de best-sellers, que segundo o autor fornecem apenas uma imagem aproximada da procura, debruça-se sobre livros de contabilidade e pedidos que constituem uma base estatística e cartas trocadas entre os livreiros, dando maior compreensão do perfil do mercado, que se repetia na maioria das cidades provincianas e se assemelhava a círculos

¹⁰ Grande editora atacadista da época, localizada na fronteira da França com a Suíça.

concêntricos. Dois ou mais negociantes eminentes no centro, pequenos lojistas na periferia e nas bordas, encadernadores, mascates, mestres-escolas, padres e aventureiros que especulavam com livros proibidos.

Cruzando os dados, Darnton chega à conclusão de que alguns escritores famosos despertavam interesses, mas não dominavam o mercado de livros. Como padrão geral, o mercado literário da França setecentista transbordava de best-sellers que hoje estão completamente esquecidos. O autor destaca a necessidade de a história da literatura dar atenção às obras que alcançaram o gosto e a conseqüente procura de um público maior, pois como afirma Zilberman (2001), o leitor que Darnton descobre por trás da circulação desses livros clandestinos tem outro perfil. Alinha-se à burguesia, que busca na leitura emoção e conhecimento, ou seja, instrução para o novo modo de vida.

O que podemos observar, portanto, é que, com a Sociologia da Leitura, as possibilidades de investigação se ampliam, colocando à disposição dos pesquisadores interessados uma vasta escala de temas:

Têm sido temas de estudo da sociologia da leitura todos os elementos voltados para as questões de distribuição, circulação e consumo de livros. Discute-se, então, a função social do escritor, a história das obras junto aos diferentes públicos, as características definidoras da cultura popular e erudita, os processos de produção e popularização do livro, as políticas de leitura, o êxito dos autores e dos textos. Paralelamente traçam-se histórias individuais e práticas de leitura, recompõem-se o percurso do livro historicamente e as situações humanas em que ele é objeto de disputa, culto, censura, louvação, isto é, aquela em que ele é o móvel da ação dos indivíduos. (AGUIAR, 1996, p. 25)

Quando tratamos dos assuntos discutidos pela Sociologia da Leitura é importante notar que tal teoria é um segmento da Sociologia da Literatura e enquanto a primeira entende o literário em seu sentido mais amplo, atendendo ao terceiro pólo da comunicação, o leitor, a segunda conceitua o texto literário como manifestação de uma sociedade histórica, procurando identificar nas obras a essência dos fenômenos sociais e coletivos. Desse modo, é importante destacar, para o embasamento teórico de nossa pesquisa, os estudos desenvolvidos pelos membros da Escola de Bordéus, que, ao situarem as pesquisas sobre a formação do público no âmbito da Sociologia da Literatura, procuraram compreender o fato literário associado ao contexto social em que determinado público estava inserido e com o qual dialogava. Para isso, despojando-se dos valores estéticos, concordavam que o procedimento metodológico mais adequado para suas investigações fosse juntar às análises de dados estatísticos, outras informações a serem observadas pelo estudo das estruturas sociais.

Nesse sentido, Escarpit (1969)¹¹, procura lançar as bases de uma Sociologia da Literatura voltada ao exame da circulação social da literatura e suas relações com o público leitor. Criticando a Sociologia da Literatura que se baseava no método sociológico intrínseco à teoria marxista e procurava analisar a fidelidade da obra à realidade social, o autor expõe sua noção de fato literário. Para ele, a literatura é um fato, um acontecimento no interior de uma sociedade ou de um grupo social para o qual concorrem vários elementos. Escarpit compreende o fato literário pela via do autor, do leitor, do livro e dos intermediários do livro e seu critério para conceituação de literatura não se baseia em atribuir qualidades ao texto literário, mas orienta-se pela figura do leitor. Dessa forma, o princípio para agrupar textos como literários é a gratuidade, ou seja, a satisfação de uma necessidade não-utilitária.

Em outro estudo, Escarpit (1974)¹², procura aprofundar questões ligadas à especificidade da literatura e continua afirmando que ela existe apenas a nível do fenômeno que a define. Para o autor, como fato contínuo, algo que se sucede sem interrupção, mas de difícil percepção, só tem existência em movimento e realiza-se somente em algo concreto que é a leitura. Como os leitores e os autores são seres históricos que se constroem através do livro, que está a serviço da difusão da cultura pela sociedade industrial, as necessidades dessa sociedade provocam movimentos na história da leitura que em pouco tempo passa por várias fases, saltando do nível elitista para o nível de massa. Nesse processo é que entram as estruturas defensivas estabelecidas pela sociedade que cristalizam a literatura como instituição.

Desse modo, quando se trata de inserir o aspecto sociológico nos estudos literários, mesmo que se revelem insuficientes, Escarpit acaba por discernir uma sociologia do livro, uma psicossociologia da leitura e uma sociologia da obra literária, exigindo em arsenal metodológico flexível, elaborado paralelamente aos diversos campos do saber em que o fenômeno literário esteja envolvido.

Outro autor que se preocupa com o assunto no campo da Sociologia da Literatura é Mury (1974), que procura integrar num todo coerente os processos que se põem em prática, elaborando princípios heterogêneos, quando se trata de estudar a disciplina, mais especificamente contribuindo com o estudo da sociologia do público literário.

Dentro do viés teórico da disciplina, outro estudioso que nos orienta em nosso trabalho é Hauser (1977) que, ao discutir no quarto capítulo de *Sociologia del Arte* a sociologia do público, põe relevância no papel dos mediadores para a existência das artes na sociedade,

¹¹ Sociologie de la littérature, primeira edição francesa de 1958.

¹² Lo literário e lo social. A publicação francesa é de 1970.

principalmente “porque quanto menos entendidos e competentes forem os receptores, tanto maiores, diversas e importantes devem ser as mediações”.¹³ (HAUSER, 1977, p. 588)

Para o autor, um texto impresso só alcança realidade estética, ou sua concretização, ao ser lido e, sem esse processo, não é mais que uma série de signos hieróglifos. Vista dessa forma, a obra de arte passa a ser diálogo, comunicação, ou seja, possui caráter dialético e só existe enquanto propõe algo significativo para o espírito do receptor.

Por essa perspectiva, uma obra de arte não está terminada quando sai das mãos do artista, mas quando se realiza a sua recepção, por isso é importante observar em que fase uma idéia começa a corresponder a seu destino receptor e em grande parte das vezes, esse processo demanda uma série de mediadores e instrumentos de mediação:

Qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente passa por muitas mãos antes de chegar do produtor ao consumidor. A sensibilidade e capacidade associativa, o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários, intérpretes e críticos, professores e especialistas, antes de constituir-se em modelos mais ou menos obrigados e critérios corretos para obras que carecem de uma designação qualitativa, de um selo acadêmico, e problemáticas segundo a opinião pública. (HAUSER, 1977, p. 551)¹⁴

Acrescenta ainda que toda pessoa ou instituição que se interponha entre a obra de arte e a vivência artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação. Nesse sentido, no caso da literatura, muitas podem ser as instâncias mediadoras. Como exemplo, podemos citar as bibliotecas, as livrarias, as escolas, as bancas de revistas e jornais, as editoras e a família, entre muitas outras.

Além dos autores já citados, dentre os nomes que se destacam nos estudos que ligam à leitura ao campo sociológico, lembramos ainda Chartier (1998), quando nos situa especificamente sobre as novas mídias e as matérias para leitura fornecidas eletronicamente.

O autor evidencia que as concepções postas em circulação pelos grupos sociais interferem na maneira como se processa a leitura, levando o leitor a absorvê-las e reproduzi-las. Essa reprodução, contudo, não se faz de modo mecânico, mas a partir de interpretações que levam o leitor a interferir na realidade que o rodeia. Dessa forma, dando continuidade ao seu pensamento sobre o funcionamento dialético da leitura, quando se trata de matéria

¹³ Livre tradução do autor da dissertação: *cuanto menos entendidos y competentes em arte los sujetos receptores, tanto más grandes, diversas e importantes tendrán que ser las mediaciones*. (HAUSER, 1977, p. 588)

¹⁴ Livre tradução do autor da dissertação: *Cualquiera que sea la constitución de una obra de arte, normalmente pasa por muchas manos antes de llegar del productor al consumidor. La sensibilidad y capacidad asociativa, el gusto y el juicio estético del público son influenciados por una larga serie de intermediarios, interpretes e críticos, maestros y expertos, antes de constituirse en pautas más o menos obligadas y criterios rectores para obras que todavía carecen de una asignación cualitativa, de un sello académico, y problemáticas según la opinión pública*. (HAUSER, 1977, p. 551)

editorial fornecidas eletronicamente, o autor alerta que a organização e a estrutura da recepção desses materiais são diferentes, tornando-se difícil pensar o fenômeno da leitura. Isso se deve ao fato de que, no momento, a forma desses objetos e os limites que ela impõe parecem distanciados dos nossos mais íntimos hábitos de leitura e são, por isso, mais livres na relação mantida com a cultura escrita.

O que podemos entender do pensamento do autor é que o maior desafio do nosso presente é perceber como o texto eletrônico atua sobre a nossa realidade, já que atualmente os textos vivem uma pluralidade de existências e a eletrônica é apenas uma delas e, nessa perspectiva, a relação de leitura com o texto depende do texto lido e também do leitor, de suas competências e práticas e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Assim, no processo de produção de sentido, o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando recebe ou se apropria desse texto de forma determinada.

Para além de uma ciência da leitura de orientação sociológica, se por um lado, o leitor como figura histórica começa a alcançar visibilidade a partir do séc. XVIII, quando sua predileção por determinados tipos de obra provocou o aparecimento e consolidação de certos gêneros artísticos e induziu à adoção de medidas pedagógicas que propiciaram o aparecimento de fecundos estudos, por outro lado, no campo dos estudos literários, é somente na década de 60 do séc. XX que o leitor e a leitura começam a ter destaque com a Estética da Recepção, de Hans-Robert Jauss e a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser.

Antes do aparecimento de tais vertentes teóricas, basicamente duas eram as posturas que sustentavam os estudos literários. No final do séc. XIX, a teoria literária era marcada por abordagens impressionistas e subjetivas da obra literária, em que se valorizavam os dados biográficos do autor. A obra de arte era considerada resultado do trabalho de alguém que se destacava por sua genialidade e ao crítico cabia descobrir o que a mensagem que o autor quis dizer com ela. O início do séc. XX apresenta modificações nesse panorama e as novas propostas defendem uma abordagem imanente da literatura, ou seja, os métodos de investigação devem privilegiar a estrutura e forma do texto literário, com a intenção de tornar a teoria literária uma área objetiva, tornando seu discurso científico e equiparando-o ao das outras áreas das Ciências Humanas.

Ao consultarmos Compagnon (2001), entendemos que a hermenêutica fenomenológica é quem favorece o retorno do leitor à cena literária. Originando-se no pensamento fenomenológico de Husserl, evolui para a hermenêutica de Heidegger até chegar à fenomenologia do ato individual da leitura com Roman Ingarden e a hermenêutica da resposta

pública do texto, com Hans-Georg Gadamer. Essas duas teorias acabam por desaguar respectivamente na Teoria do Efeito Estético, com Wolfgang Iser e na Estética da Recepção, com Hans-Robert Jauss.

O ponto de partida dessas teorias remonta à fenomenologia como reconhecimento do papel da consciência na leitura, pois enquanto as teorias de leitura da época concebiam o objeto literário como um volume, a fenomenologia insistiu no tempo de ler. Ingarden, o fundador da estética fenomenológica, via no texto uma estrutura potencial concretizada pelo leitor. Tal postura se identifica com a noção de pré-compreensão, que, à semelhança do que defendia Proust, evidencia a importância do leitor que inicia uma leitura guiado pelas suas próprias normas e valores.

Por outro lado, as normas e os valores do leitor são modificados pela experiência da leitura, fazendo com que a leitura se proceda em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, garantindo um critério de coerência no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à experiência do leitor. Essa nova postura é que embasa o pensamento dos defensores da hermenêutica, como Gadamer.

Encontramos o esclarecimento dessa questão de um modo mais direto em Eagleton (1997), quando, comentando a obra de Gadamer *Verdade e Método*, diz que um ponto importante que o estudo de Gadamer acrescenta aos estudos da época é o entendimento de que quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos, sendo provável que nunca tenham sido imaginados pelo seu autor ou pelo público contemporâneo dele, pois, para Gadamer, a instabilidade é parte do caráter da própria obra. Sendo assim, toda interpretação passa a ser situacional, modelada e limitada pelos critérios historicamente relativos de uma determinada cultura. Além disso, toda interpretação de uma obra do passado consiste em instaurar um diálogo entre o passado e o presente.

Por essa perspectiva, notamos que o leitor foi conquistando o seu papel como produtor de sentido dos textos, segundo sua posição histórica e experiências anteriores, uma vez que a obra não encerrava mais um sentido que o autor pretendeu lhe atribuir no momento de sua criação. Esse redirecionamento do papel do leitor na moderna teoria literária favoreceu o surgimento de teorias voltadas para o aspecto recepcional.

O marco inicial desse acontecimento ocorreu através da chamada Escola de Constança, na Alemanha, respectivamente com a publicação de *A história literária como provocação à teoria literária*, de Jauss, em 1967 e *A estrutura apelativa do texto*, de Iser, de 1975. Precusores da mesma vertente teórica, os dois autores embrenham-se por caminhos

diferentes: Jauss desenvolveu a Teoria Recepcional, trabalhando com métodos histórico-sociológicos, e Iser, a Teoria do Efeito, operando com métodos teóricos-textuais.

Apesar de as duas posturas teóricas poderem ser consideradas complementares, pela natureza do nosso estudo, abordaremos, como embasamento teórico do nosso trabalho, apenas as questões defendidas por Jauss, já que seus estudos abriram novos caminhos para a teoria e a historiografia literária e o ensino da literatura. Deixaremos de utilizar os estudos de Iser pelo fato de seu trabalho, voltado para a análise textual, fugir aos objetivos de análise de nossa pesquisa.

A contribuição de Jauss (1994) para os estudos literários, como já dissemos, começa com o questionamento dos métodos de ensino da história da literatura, considerando-os tradicionais e desinteressantes. Ao exigir renovação nos estudos literários, refuta por um lado a reflexão formalista, interessada apenas na imanência do texto e compreendendo a produção de uma obra como organização de estruturas e, por outro, a estética marxista da representação, que tomava apenas o “reflexo” como a tarefa legítima da literatura, procurando dar prioridade ao aspecto da recepção, sobrepondo-os aos da produção e da representação.

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p. 7 e 8)

O autor reconhece que os critérios que defende são de difícil apreensão, mas alega que o historiador de literatura, se, ao se comprometer com o ideal de objetividade, limitar-se à apresentação de um passado acabado, deixando para os críticos competentes a emissão de juízos acerca da literatura do presente inacabado, apegando-se por isso ao cânone seguro das “obras primas”, ficará atrasado em relação ao estágio mais recente do desenvolvimento da literatura. Nesse sentido, o que Jauss enfatiza de modo incisivo é que o papel do destinatário, a quem a obra literária visa, é imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico.

É dentro desse ponto de vista que começa a se delinear a originalidade do pensamento do teórico. Ele defende que a obra, em seu caráter artístico e em sua historicidade, é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e o leitor. O caráter artístico advém do fato de já na primeira recepção de uma obra, pela comparação com outras obras lidas, haver por parte do leitor uma avaliação de seu valor estético. O caráter histórico se manifesta na possibilidade de, como em uma reação em cadeia, a compreensão do primeiro

público ter continuidade, enriquecendo-se de geração em geração. Isso evidenciaria o significado histórico da obra e tornaria visível sua qualidade estética.

A partir dessa premissa, o autor passa a fundamentar sua proposta para renovar a história da literatura e reescrevê-la, propondo sete teses.

A primeira delas postula que no diálogo que se estabelece entre leitor e texto, cada um dos dois elementos tem funções bem definidas. No ato da recepção, o leitor atualiza historicamente a obra por meio de inúmeras possibilidades de leitura e a atualização, por sua vez, é o que permite que uma obra do passado seja recebida dentro do horizonte contemporâneo. Dessa forma, a obra do passado continua viva e o que se evidencia é a natureza eminentemente histórica da literatura, que se manifesta no processo de recepção e efeito de uma obra. A esse respeito Jauss afirma:

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. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura. (JAUSS, 1994, p. 24).

O que podemos notar então é que a relação dialógica entre texto e leitor é que se torna o ponto principal da história da literatura, pois uma obra literária não é um objeto que exista por si só e que oferece aos observadores, em épocas diferentes, um mesmo aspecto. Jauss destaca que um texto literário é “como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, liberando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual.” (JAUSS, 1994, p 25).

Sobre a primeira tese de Jauss, o que nos chama a atenção em relação à perspicácia do autor em organizar o seu pensamento é o que enfatiza Zilberman (2004, p. 34), quando diz que, com Jauss, “historicidade coincide com atualização e esta aponta para o indivíduo capaz de realizá-la: o leitor.” Contudo, ao alterar o foco de análise dos fenômenos literários, o teórico se coloca diante de um conceito de leitor definido enquanto subjetividade variável e que, por depender de suas experiências pessoais, há o perigo de desembocar no impressionismo.

Para evitar tal risco, o autor apresenta sua segunda tese, na qual localiza os elementos necessários para identificar a recepção e o efeito de um texto dentro do sistema literário:

A análise da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da

temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre linguagem poética e linguagem prática. (JAUSS, 1994, p. 27)

Seguindo o pensamento do autor, o que podemos destacar então é que não é o leitor enquanto indivíduo que é responsável pela atualização da obra, mas que esse fenômeno corresponde a uma generalidade coletiva e é a própria obra que predetermina sua recepção, pois não se apresenta como uma novidade absoluta, mas inserida num processo de comunicação, “por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predis põe seu público a recebê-la de uma maneira bastante definida.” (JAUSS, 1994, p. 28).

As orientações que as obras fornecem aos seus leitores, objetivando os sistemas históricos de referências das mesmas, constituem o horizonte de expectativa desses leitores. Tal horizonte de expectativa é que propicia a produção dos efeitos estéticos, pois, ao mesmo tempo que evoca determinadas convenções, pode também destruí-las, ampliando as experiências de leitura de cada indivíduo que a lê. O que possibilita então determinar o caráter artístico de uma obra é a reconstituição do horizonte de expectativa “a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um determinado público.” (JAUSS, 1994, p. 31)

Essa questão é que constitui matéria de sua terceira tese e, para desenvolvê-la, o autor recorre ao conceito de *distância estética*, que equivale à lacuna existente entre o horizonte de expectativa que preexiste em um determinado público a aparição de uma nova obra. Essa distância estética pode ser historicamente objetivada no espectro das reações do público e da crítica, tornando o valor artístico de uma obra mensurável. Nesse ponto, o que torna importante enfatizarmos em relação à Estética da Recepção é que a questão do valor literário assume, para essa vertente teórica, um valor negativo, pois concorda em que só é boa a criação que contraria a percepção usual do leitor.

Apesar de Jauss, ao discutir o conceito de *distância estética*, valorizar o aparecimento de novas obras, preocupa-se também com a literatura do passado e procura definir critérios para entender o texto da perspectiva da época em que foi lançado. A reconstrução do horizonte de expectativa no passado, embasada numa perspectiva hermenêutica, é assunto para sua quarta tese. Jauss procura entender as relações do texto com a época do seu aparecimento, porque, citando Gadamer, acredita que o “‘juízo dos séculos’ acerca de uma obra literária é mais do que apenas ‘o juízo acumulado de outros leitores, críticos, espectadores e até mesmo professores’” (JAUSS, 1994, p39). E explica:

Ele é o desdobramento de um potencial de sentido virtualmente presente na obra, historicamente atualizado em sua recepção e concretizado na história do efeito, potencial este que se descortina ao juízo que compreende na medida em que, no encontro com a tradição, ele realize a “fusão dos horizontes” de forma controlada. (JAUSS, 1994, p39)

Desse modo, a reconstituição do horizonte de expectativa diante do qual uma obra foi criada e recebida possibilita chegar às perguntas que respondeu e entender como o leitor da época pôde percebê-la e compreendê-la. Esse procedimento permite não apenas recuperar as primeiras indicações do processo de comunicação da obra, mas também, pela lógica da pergunta e da resposta, outra categoria que o teórico empresta de Gadamer, observar como as compreensões variam no tempo. Novamente o que se evidencia nessa postura é a historicidade do texto, que, por responder a novas questões em época distintas, mostra que o significado de uma obra não é único, como pregavam estudiosos da literatura até aquele momento.

A partir dessa tese, Jauss encaminha metodologicamente seu projeto estético recepcional para uma história da literatura, considerando-a sob o aspecto diacrônico, sincrônico e, por último sob o aspecto da relação da literatura com a vida prática.

Com relação ao aspecto diacrônico, situar uma obra numa perspectiva histórica significa, para o autor, considerar a história dos efeitos que a mesma propiciou, já que não perde seu poder de comunicação ao transpor o período em que surgiu, mas, pelo contrário, pode suscitar a revisão de épocas passadas em função de novas compreensões no presente.

O ponto central dessa discussão é explicitado por Zilberman (2004) ao destacar que o que o autor evidencia com seu posicionamento é que o novo também é uma qualidade móvel, com sentido estético e também histórico, quando provoca a revisão de períodos passados. Além disso, tal concepção afeta também a noção de história, à medida que, ao negar a lógica linear e teleológica do positivismo, passa a concebê-la como constituída de “avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia, que não pode mais limitar-se ao alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos.” (ZILBERMAN, 2004, p. 38)

Em sua sexta tese, Jauss (1994) salienta que cada sistema sincrônico contém conjuntamente seu passado e seu futuro, na condição de elementos estruturais inseparáveis.

A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia. Deve, portanto, ser igualmente possível tornar apreensível o horizonte literário de determinado momento histórico sob a forma daquele sistema sincrônico com referência ao qual a literatura que emergiu simultaneamente pôde ser diacronicamente recebida segundo relações de não-simultaneidade, e a obra percebida

como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene, como avançada ou atrasada em relação com o seu tempo. (JAUSS, 1994, p. 48)

O que se pode entender de tal postura é que o corte sincrônico na produção literária de determinado momento histórico implica obrigatoriamente outros cortes no antes e depois da diacronia. Isso permite revelar um amplo sistema de relações na literatura, principalmente o modo como um determinado momento histórico se articula com outros momentos constitutivos de época e também as mudanças estruturais que acontecem na literatura.

Em sua última tese, Jauss procura definir a contribuição específica da literatura no processo geral da construção da experiência e delimitar essa contribuição com relação a outras formas de comportamento social. Para ele, “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (JAUSS, 1994, p. 50).

Assim, percebemos que um dos principais pontos positivos que a teoria de Jauss apresenta é a valorização do papel ativo do leitor na recepção, abrindo novas perspectivas para a comunicação estética como fenômeno social. O leitor, dentro dos estudos literários, deixa de ser um sujeito passivo e, pelo diálogo com a obra e a possibilidade de emancipação que daí advém, passa a ser também um elemento atuante no processo literário, sendo um responsável direto pela sua concretização.

O processo de recepção de textos literários também é estudado por Jauss em consonância com a hermenêutica literária em *O texto poético na mudança de horizonte de leitura*, publicado originalmente em 1980.¹⁵ De acordo com esse estudo, o autor compreende esse plano da experiência em três fases sucessivas: a compreensão, a interpretação e a aplicação.

A compreensão, decorrente da percepção estética, é o início do processo ancorado na lógica da pergunta e da resposta. Essa primeira etapa corresponde à compreensão de textos do passado, originados a partir de questionamentos e reflexões do autor frente a fatos ou situações do seu tempo; a obra constitui a resposta a essa percepção criadora. Desse modo, compreender a obra significa ter acesso às perguntas a que o autor respondeu e que originaram a obra. Essa leitura receptiva é o caminho para possíveis concretizações. Outro aspecto importante decorrente da leitura compreensiva é que a compreensão perceptiva da

¹⁵ In: Lima, Teoria literária e suas fontes, 1983.

obra “faz com que o leitor experimente a linguagem na sua virtualidade e, com isso, o mundo na sua plenitude de significação” (JAUSS, 1983, p. 309)

A leitura interpretativa é a fase seguinte à compreensão. Nesta fase ocorre a leitura retrospectiva, na qual o leitor “irá procurar e produzir o significado ainda incompleto por meio de uma retrospectiva, voltando do fim para o começo ou do todo para o particular” (JAUSS, 1983, p. 311), o que deverá permitir o acesso ao “sentido global” do texto. Essa dinâmica de revisão se torna necessária quando algum aspecto da leitura exige a volta a elementos ainda obscuros, situados anteriormente ao momento presente da leitura, aspectos que conferem sentido ao texto, mas ainda não compreendidos pelo leitor. O que contribui para a efetivação desse processo é que a experiência da primeira leitura torna-se horizonte de expectativa para a segunda experiência.

A aplicação é o momento da leitura histórica ou reconstrutiva, pois ocorre, nessa terceira fase, a reconstrução do horizonte histórico no qual a obra teve sua primeira recepção e que pode limitar a compreensão do leitor contemporâneo. A importância dessa pesquisa histórica se dá no sentido de que “evita que o texto do passado seja adaptado ingenuamente aos preconceitos e às expectativas de significados de nossa época (JAUSS, 1983, p.312). É nessa terceira fase que são enfatizadas as perguntas para as quais o texto foi uma resposta na época de sua gênese. É também nessa fase que o leitor “verifica seu lugar na cadeia temporal” (ZILBERMAN, 2004, p. 69) ao resgatar os aspectos históricos da recepção da obra, as mudanças por que passou e provocou, bem como a recepção contemporânea de seus efeitos. Nesse sentido, a comunicação com textos do passado permite ao leitor a ampliação da sua experiência pessoal a partir da experiência de outros.

Como podemos notar, tal modelo de experiência de leitura está em completa consonância com a relação dialógica entre o texto e o contexto histórico do leitor, em cada época, no momento da leitura e também tem consequência direta no ensino de literatura, pois complementa a visão de que a experiência estética propicia ao leitor a possibilidade de “emancipação de seus laços naturais, religiosos e sociais” (JAUSS, 1994, p. 57).

Para finalizar este tópico, demarcando os limites entre as teorias que ancoram nosso trabalho, devemos destacar que o aporte teórico para a realização do mesmo se ancora primordialmente na Sociologia da Leitura, já que nossa primeira preocupação não dizia respeito ao valor literário intrínseco às obras, ou com aspectos da historiografia literária, mas, em detrimento desses aspectos, procuramos deslocar nossa atenção para nossos alunos-leitores, observando as contingências no percurso de realização do projeto e a influência de fatores sociais que puderam interferir na leitura das obras.

Pesquisando as preferências do grupo de alunos com que trabalhamos, levando em conta os segmentos sociais que interferiram na formação desse gosto e que por isso serviram como mediadores de leitura, bem como investigando condições específicas do grupo, como aspecto social, cultural, sexual, etário, buscamos, dessa forma, em primeiro lugar, delinear o comportamento dos leitores, em relação à leitura.

Contudo, mesmo considerando o texto como um fato social, como o trabalho envolvia um projeto de ensino de literatura, não poderíamos deixar de considerar igualmente o texto literário como um fato estético, o que nos obrigou a ancorarmo-nos teoricamente na Estética da Recepção, por, como já vimos, no processo de comunicação literária, conceber a recepção não apenas como uma concretização pertinente à estrutura da obra no momento de sua produção, mas também por ocasião da sua leitura.

Assim, terminada a exposição das principais vertentes teóricas que embasam nosso trabalho, para finalizarmos este capítulo teórico, passaremos no tópico seguinte a fazer um breve relato do panorama histórico do ensino da literatura no Brasil.

2.2.5. Ensino de literatura no Brasil

O ensino de literatura no Brasil teve início com a ação dos jesuítas, em 1549, e visava a uma formação humanística e literária, orientada pela concepção dominante na Antigüidade Clássica, ao contrário da Europa, onde dominavam preocupações com as ciências físicas, naturais ou com as atividades científicas, técnicas ou artísticas.

Tais informações, encontradas em Magnani (2001)¹⁶, complementamos com Cereja (2005), quando destaca que, do ponto de vista pedagógico, compreende-se o modelo humanista de educação como aquele que se volta para a formação integral do ser humano, ou seja, para a aquisição de uma cultura geral ou universal, que pode ser comum a todos. Esse modelo de educação se opõe ao paradigma que se volta para a preparação profissional ou para o exercício de tarefas especializadas.

Equivalente ao Ensino Médio, o Curso de Humanidades, que no Brasil se implantou, continha em sua grade curricular disciplinas como latim, grego, letras, gramática, retórica e poética. A língua adotada era o latim e a meta principal desse modelo escolar era a eloquência

¹⁶ Tese elaborada e defendida no mestrado de educação da UNICAMP em meados dos anos 80. A primeira edição pela Martins Fontes é de 1989, com o título de *Leitura, literatura e escola: subsídio para uma reflexão sobre a formação do gosto*.

latina, adquirida pela imitação dos textos clássicos. Isso fazia com que os estudos gramaticais e literários ficassem subordinados aos interesses da Retórica.

Os objetivos desse paradigma são ressaltados por Magnani (2001), ao afirmar que, se a primeira finalidade da educação jesuítica foi a catequese e a instrução, o projeto inicial logo se modificou, sendo destinado aos filhos das famílias privilegiadas. Assim, durante todo o período em que vigorou, visou, na realidade, à formação dos quadros da administração local e da hierarquia interna da Ordem. Desse modo, a educação dos jesuítas no Brasil colocou nas mãos da classe dirigente o privilégio da dominação ideológica, através dos conhecimentos a que tinha acesso e, principalmente, através do manejo da linguagem, que, para o colonizador, foi eficaz na construção do discurso dominante. A principal consequência dessa ação ficou sendo o abismo social entre letrados e não-letrados, entre o preparo intelectual dos filhos dos colonizadores e o preparo meramente profissional dos índios, mestiços e negros, adquirido na prática.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, as reformas do Marquês de Pombal, inspiradas no Iluminismo, provocaram alterações no projeto da Ordem. Visando a sintonizar Portugal com a realidade histórica do momento, transformando-o numa metrópole capitalista, as modificações promovidas pelo marquês exigiram que a Colônia também se adaptasse à nova ordem. Para isso, o ensino foi organizado em forma de aulas avulsas de grego, filosofia e retórica, com o objetivo de torná-lo o mais prático possível. O aluno passou a ser formado para o Estado e não mais para a igreja e o ensino público foi financiado pelo Estado e pesquisadores como Magnani são enfáticos em afirmar que, nesse período, tornou-se mais nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal.

A Independência, em 1822, exigiu novas alterações no panorama da educação no Brasil. A Constituição de 1823, por exemplo, determinou a criação de escolas para a instrução primária, mas o projeto não conseguiu se viabilizar, principalmente por falta de pessoal preparado. O fato fez com que, durante todo o período do Império, não houvesse modificações em relação a esse nível de ensino.

Com relação à instrução secundária, Magnani destaca, por exemplo, que o modelo durante o Império continuou se constituindo de aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, acrescidas das aulas de geometria, francês e comércio e caracterizou-se pela aplicação de métodos tradicionais. Além disso, era predominantemente para o sexo masculino e quase sempre mantido pela iniciativa privada.

O dilema do Ensino Médio no período consistiu, de acordo com nossas pesquisas, na busca de conciliação entre a formação humana com base na literatura clássica e com base na

ciência, inspirada no modelo francês, sem, contudo, conciliar formação humana e preparação para o Ensino Superior.

Nesse período, ainda em relação ao ensino secundário, o fato que não podemos deixar de destacar é a fundação, em 1837, do Colégio Pedro II, a escola secundária que pretendia ser modelo para as escolas públicas e particulares do País, mas que, autores como Cereja (2005), afirmam que, na realidade, punha em prática o projeto do imperador de oferecer à elite dirigente um programa escolar erudito, pouco condizente com a realidade brasileira e até mesmo para alguns setores burgueses que participavam de nossas elites.

Apesar do anacronismo de sua proposta, o Colégio Pedro II, contudo, acabou sendo um marco na educação do País. Cereja, por exemplo, destaca a importância do Colégio Pedro II ainda hoje para os estudos sobre literatura brasileira. Para o autor, a análise dos documentos da instituição torna possíveis pesquisas que nos dão uma visão ampla da vida escolar e das práticas de ensino no século XIX e boa parte do século XX e, principalmente, o levantamento histórico da inclusão da literatura nacional no programa da escola secundária brasileira, oficialmente a partir de 1862, substituindo anos mais tarde a retórica e a poética.

Outro aspecto assinalado pelo autor no que diz respeito ao interesse das investigações contemporâneas por aquela instituição escolar é o impulso na produção de materiais didáticos e o aparecimento dos manuais de história da literatura como livros obrigatórios e destaca, em relação a esses materiais, *História da literatura brasileira*, publicado em 1888, por Sílvio Romero. Além disso, evidencia ainda a importância da referida instituição de ensino para a produção de conhecimento sobre a literatura brasileira, na medida em que, com seus professores, docentes especializados e escolhidos entre intelectuais e escritores de renome, é que aparecem, no País, as primeiras iniciativas para se comporem as antologias literárias nacionais, sendo a mais célebre a *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, adotada a partir de 1895, permanecendo no ensino brasileiro até 1969, data de sua última publicação.

Sobre essa obra, encontramos em Razzini (2000), um estudo completo de sua trajetória. Segundo a autora, o sucesso editorial da *Antologia Nacional* se deu, sobretudo, pela longa influência que exerceu o Colégio Pedro II no ensino secundário brasileiro, modernizando seu formato e, ao mesmo tempo, conservando e reproduzindo o ensino do vernáculo e, conseqüentemente, da literatura, calcando-o em modelos de "bem dizer" e de "bem escrever".

Delimitado dentro do espírito positivista da época, o programa de literatura brasileira adotado na época pelo Colégio Pedro II, com opção pela historiografia literária, guarda forte

semelhança com a periodização atualmente ensinada nas escolas brasileiras ainda hoje e Cereja (2005) destaca que, entre os elementos conformes, notam-se a ênfase na visão panorâmica da literatura, a organização da produção do País em épocas e ainda a semelhança quanto à divisão dos períodos literários.

Ainda dentro do contexto de surgimento do Colégio Pedro II, na segunda metade do século XIX, em relação aos livros didáticos, Lajolo e Zilberman (1996) destacam a figura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, que desempenha um trabalho exemplar em relação a tais materiais. Tendo principiado sua trajetória no Brasil na condição de coletânea de textos educativos, aptos à formação ética e cultural da infância aqui residente, os livros didáticos foram inicialmente importados de Portugal e com o estabelecimento a Impressão Régia no País, com a vinda da família real portuguesa, passam a ser editados no Brasil de forma incipiente.

O que torna a figura do Barão célebre, segundo as autoras, é o fato de que, com Macaúbas, inaugura-se novo ciclo do livro didático de autor brasileiro destinado a todas as séries da educação fundamental, pois seu regime de produção, atento ao mercado, integrou-se ao modelo capitalista. A importância dessa ação foi a de colocar em cena coordenadas importantes que regularam questões de leitura, fazendo circular cartilhas e compêndios.

No contexto das influências positivistas do final do século XIX e início do século XX, marcando a fase inicial do período republicano no Brasil, surgiu no campo educacional, em 1891, a Reforma Benjamin Constant. Tal reforma foi norteada pelos princípios da liberdade e laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária, além de introduzir as ciências no currículo escolar do ensino secundário na tentativa de substituir a predominância literária pela científica. A crítica a essa reforma encontramos em Magnani (2001), para quem tal intervenção não resolveu, contudo, os problemas enfrentados pelo ensino secundário durante o império, pois não conseguiu corresponder ao modelo pedagógico de Comte e, na prática, apenas acrescentou matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Analisando a educação nos primeiros anos do período republicano, José Veríssimo (1985) relança em 1906 sua obra *A educação nacional*, publicada pela primeira vez em 1890 sob o impacto das transformações políticas ocorridas com a Proclamação da República. Sua crítica sobre a educação no País considera, já na primeira edição, a educação como meio mais eficiente para reformar e restaurar um povo e denuncia que até aquele momento a instrução pública no Brasil não tinha nenhuma função na integração do espírito nacional, pois se construía através de um acervo de matérias que era meio de mera instrução, mas não de educação, sobretudo cívica e nacional. Assim, atribuindo a esse fator a perda da eficácia para

o progresso, a civilização e grandeza do povo brasileiro, focaliza sua discussão na necessidade de desenvolver uma cultura moral e intelectual do indivíduo voltada para o sentimento da pátria.

Decepcionado com as mudanças introduzidas pela Reforma Benjamin Constant, o autor, na segunda edição, argumenta que o principal mal do ensino no Brasil devia-se à insuficiência, principalmente moral, dos incumbidos de executá-lo e destaca que, dada a passividade do caráter brasileiro, feito de indolência, de indecisão, de inatividade, era dever não do governo, mas de todo brasileiro, pela sua ação doméstica e civil, promover a educação do caráter nacional. Nesse sentido, acrescenta na nova edição um capítulo intitulado *A educação da mulher brasileira*, em que defende que a educação da sociedade começa pela educação da mulher, pois são elas as primeiras e principais educadoras dos homens.

Em 1911, a Reforma do Ministro Rivadavia Correia instituiu o vestibular como forma de ingresso no ensino superior e eliminou a lógica e a literatura dos programas escolares para dar lugar à higiene e à instrução cívica. Tal ausência ocorre até 1925, quando o ministro João Luís Alves determinou através de nova reforma que o curso secundário passasse a ter seis anos e que a literatura brasileira voltasse ao currículo escolar, sendo inclusive exigida para o exame vestibular de Direito.

O desenvolvimento do processo de urbanização traz consigo exigências de aprendizagem de técnicas de leitura e escrita, como necessárias para a integração no novo contexto social. Com a abertura de novos caminhos para a penetração do espírito literário e das formas de expressão cultural, a escola deixa de ser o centro difusor por excelência da literatura e da cultura clássica, contudo a contradição entre trabalho manual e intelectual e entre formação acadêmica e profissional permanece e afirma-se o crescimento da literatura especialmente dirigida ao público escolar e adequada a ele.

No governo Vargas, a reforma do ensino secundário, empreendida pelo ministro Francisco Campos, através do decreto 19.890, de 1931 e decreto 21.241, de 1932, separou o curso em dois ciclos de estudos, um fundamental, de cinco anos, "obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior", e outro complementar, de dois anos, subdividido em três seções: para os candidatos ao curso jurídico; para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia.

Os anos seguintes marcaram a interferência do Estado na condução do ensino. Em 1938, foi criado o Conselho Nacional do Livro Didático, proibindo a escola de adotar material didático que não fosse autorizado.

Em 1942, durante o Estado Novo, a Reforma Gustavo Capanema instituiu aulas de Português para todas as séries. A reforma, como a anterior, dividiu o curso secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, intitulado "curso ginásial", era composto de quatro séries, e o 2º ciclo, subdividido em "curso clássico" e "curso científico", estendia-se por três séries. O ensino secundário trouxe a necessidade da formação moral e cívica e novamente se privilegia o modelo humanista fundando nas letras clássicas.

O Brasil continuou sua marcha rumo a sua inserção no capitalismo internacional e a escola continuou a se fazer necessária cada vez mais para os brasileiros. A televisão se instalou no País na década de 50 e o modelo econômico consolidado nos anos 60 trouxe a consciência do subdesenvolvimento, exigindo mudanças estruturais que só poderiam ser operacionalizadas através da educação.

No governo de João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros, foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. O curso secundário continuou dividido em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o já definitivamente denominado "colegial", de três anos. Tanto o curso ginásial quanto o curso colegial ofereciam aos alunos alternativas de currículos, compostos de "disciplinas obrigatórias" e de "disciplinas complementares".

As disciplinas obrigatórias do curso ginásial e do curso colegial eram as mesmas: português, história, geografia, matemática e ciências, mas tinham distribuição diferenciada entre as séries. As disciplinas complementares, estabelecidas para as escolas federais, eram as seguintes: no ginásial, organização social e política brasileira, desenho, 1ª língua estrangeira moderna, 2ª língua estrangeira moderna e uma língua clássica (latim); e no colegial, física, química, biologia, filosofia, língua estrangeira moderna, língua clássica e desenho.

A década de 60 marcou as primeiras preocupações com obras destinadas aos professores de literatura. Nelly Novaes Coelho (1966)¹⁷ escreveu a obra *O ensino da literatura, sugestões metodológicas para o curso secundário e normal*. A autora procurou definir os objetivos do ensino da literatura no curso ginásial, no curso colegial e normal e ainda oferecer um programa para cada nível de ensino. Além disso, ofereceu fórmulas e modelos a serem utilizados no processo da leitura, compreensão e de interpretação dos textos literários, sem que houvesse uma linha teórica básica que desse suporte às atividades sugeridas para o trabalho com o texto literário.

As vantagens de tal publicação são ressaltadas por Rösing (1988), para quem, apesar de constituir-se numa forma tradicional de ensinar literatura, a obra tem como vantagem

¹⁷ Primeira edição de 1966.

principal o fato de delinear caminhos aos estudos literários e mostrar determinadas abordagens do texto, como o estudo dirigido. Além disso, outro aspecto a se destacar na obra de Coelho, é que traz orientações sobre a análise de romances, contos, textos poéticos e organiza uma seleção de textos para serem lidos e analisados por alunos de 1º grau, curso colegial e Habilitação em Magistério.

Na década de 60, surgiram também os movimentos populares organizados e determinados grupos passaram a buscar uma educação que atendesse às necessidades da maioria da população até que o golpe militar de 64 viesse pôr fim a essas reivindicações e em 1971, durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, surgiu a Lei 5.692, a *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino*.

Embasada num molde humanista que proclamava a formação integral do indivíduo e tomando como ponto de partida uma concepção sistêmica de educação e as mais modernas teorias científicas sobre as teorias da personalidade, as principais novidades trazidas por essa lei foram: a divisão da estrutura educacional em três graus; a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, constituindo o ensino primário, também chamando-o de 1º grau; extinguiu o exame de admissão como etapa intermediária entre a quarta e a quinta série; o objetivo do ensino de 1º grau passou a ser a formação da criança e do adolescente; o núcleo comum de matérias do 1º grau foi dividido em três áreas: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, que uniu História e Geografia numa única disciplina; denominou o 2º grau também como Ensino Médio e dividiu as disciplinas desse nível escolar em dois grupos: um de educação geral e outro de ensino profissionalizante.

Críticas não faltam a mais essa mudança e podem ser resumidas nas palavras de Magnani (2001) para quem essa reforma propondo a formação profissionalizante aliada à formação geral trouxe conseqüências desastrosas do ponto de vista da organização curricular. Segundo a autora, na prática, essa formação geral se diluiu em facilidades e generalidades e a formação especial ficou, quase que exclusivamente, restrita a áreas que não necessitavam de investimentos em laboratórios ou equipamentos sofisticados, como Contabilidade, Secretariado, Magistério, já que havia mais de cento e trinta habilitações possíveis.

Em relação à literatura, não há na lei referência direta, destacando-se apenas uma breve referência ao ensino de Português no artigo 4º, parágrafo 2º:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1971, P. 6)

Os detalhes do modo como a reforma encarou a literatura na escola são dados por Cereja (2005), ao firmar que, ao ver a língua como instrumento de comunicação, motivo pelo qual a disciplina voltada para o ensino de português passou a se chamar Comunicação e Expressão, o documento é compatível com a concepção funcionalista de língua que vigorava entre os estudos da linguagem da época, mas não explicitando o ensino de literatura, leva-o a crer que está subentendido na referência à cultura brasileira.

O detalhamento da lei em questões referentes às disciplinas foi feito na resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. No artigo 5º do documento, inciso II, são especificadas as disciplinas que deveriam constituir o núcleo comum do Ensino Médio.

II – No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática e Ciências Físicas e biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo habilidades profissionais pretendidas pelos alunos. (BRASIL, 1971, P. 18)

Os reflexos dessa especificação são comentados por Cereja, para quem, a fim de apontar a menção feita à “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, de modo desdobrado, além de excluir a literatura portuguesa, a tentativa de detalhar colocou em evidência uma dicotomia entre língua, mais especificamente a gramática e a literatura. Essa dicotomia, marcada pelo espírito tecnicista, acentuou a tendência que ainda hoje existe nas escolas de dividir conteúdos e professores de uma mesma disciplina a fim de especializar o ensino, fragmentando-o.

A reforma de ensino promovida pela lei 5.692/71, por sua concepção nacionalista e tecnicista de ensino, ainda segundo Cereja, também favoreceu a permanência da historiografia literária na escola e fez surgir o manual didático tal qual o conhecemos ainda hoje, “com textos, estudos dirigidos e exercícios preparados diretamente para o aluno –, ignorando eventual contribuição do professor, supostamente despreparado para ministrar aulas por meio de iniciativa próprias.” (CEREJA, 2005, p.126) Esse modelo de material didático veio substituir as obras de referência usadas até então. No caso das aulas de Português, essas obras de referência eram as gramáticas, as antologias de textos literários e, eventualmente, os dicionários.

Sob a vigência dessa lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, surgem as primeiras preocupações com o ensino de literatura. As preocupações com o ensino de 1º e 2º graus e sua dependência do ensino universitário são matérias para uma pesquisa

inédita na década de 70. Rocco (1981)¹⁸ discute o tratamento dado até então à literatura no Brasil, sua posição em relação aos demais meios de comunicação de massa, questiona ainda a validade do ensino de literatura e as relações dos alunos com o texto literário e procura relacionar esse panorama de ensino com a situação dessa disciplina fora do Brasil.

A autora é uma das primeiras pesquisadoras a se preocupar com a clientela no ensino de literatura e com a necessidade de se caracterizar os alunos a partir de seu desenvolvimento psicológico e físico, para que se possa chegar a critérios adequados de seleção de obras para o trabalho com a literatura em sala de aula. Além disso, destaca-se como uma das pioneiras ao entrevistar professores, gerando questionamentos sobre o papel no ensino de literatura em nível de 1º e 2º graus.

Além disso, a autora aprofunda sua pesquisa, procurando construir uma bibliografia com depoimentos inéditos, conseguidos através de entrevistas realizadas com professores de literatura, críticos e/ou criadores, de indiscutível renome.

A década de 70 também marca no Brasil o início das discussões dos problemas ligados ao ensino da literatura em âmbito universitário. Leite (1983), em sua obra *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, traça um panorama desse início. As primeiras reflexões, como afirma, foram levantadas por teóricos da literatura ou por escritores. Entre eles, destaca Osman Lins, que foi pioneiro na análise dos manuais didáticos; Luiz Costa Lima Leite, que utilizou métodos baseados na psicanálise; Afrânio Coutinho, em sua defesa do primado do texto e da literariedade; Antonio Candido e suas preocupações com o caráter geral e sistemático da disciplina e seu parentesco com outras áreas das humanidades, como a História, a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia. A autora evidencia ainda Afonso Romano de Sant'Anna, que sugere a ampliação do estudo do texto, incluindo a linguagem dos quadrinhos, textos jornalísticos e textos de humor.

Além de se referir às primeiras reflexões ocorridas no Brasil quanto à situação do ensino de literatura na universidade na década de 70, Leite se preocupa em discutir o papel do professor no Curso de Letras e torna-se um dos primeiros nomes a se preocupar com a questão da criação de uma Didática da Literatura no País. Para a autora, não só os conceitos de literatura são diferentes, variando historicamente conforme a situação dos leitores, dos canais de divulgação, das instituições que a definem, mas também as funções da literatura se comportam dessa maneira.

Um aspecto importante do trabalho desenvolvido por Leite é quando concorda que pensar para quê se ensina literatura implica explicitar determinada concepção de literatura e

¹⁸ Literatura, ensino: uma problemática. Obra apresentada originalmente como dissertação de mestrado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1975.

também uma concepção de Didática da Literatura. Para a autora, se, por um lado, até a época da publicação de seu livro a didática da literatura se caracterizou como uma tarefa da pedagogia geral, desempenhada por um pedagogo e não por um teórico, por outro lado, uma reflexão específica sobre o ensino da literatura poderia contribuir para a própria pedagogia geral, obrigando os estudiosos do assunto a repensar o próprio conceito de ensino. A autora se apóia então em Barthes para afirmar que a literatura é incompatível com o ensino tradicional, imposto, escolar. “Ela implica liberdade, criatividade e prazer; leva-nos, portanto, a pensar num ensino aberto, não como transmissão de conhecimento, mas como possibilidade de descoberta pelo aluno dos métodos, dos livros, da sua própria identidade.” (LEITE, 1983, p. 31)

Além dessas questões, a autora apresenta também um estudo comparativo entre a universidade francesa e a brasileira no que se refere ao ensino de literatura.

Atentas ao panorama do ensino de literatura na década seguinte, Aguiar e Bordini (1993)¹⁹ constatam que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase.” (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 34) Nesse sentido, as autoras, partindo de reflexões sobre a função social da literatura e do papel da escola na formação do leitor, delineiam um quadro dos interesses e expectativas de leitura de crianças e jovens e delimitam critérios para a seleção de obras para essa clientela. Esses dados permitem que as autoras discutam o ensino tradicional de literatura e defendam a necessidade de uma metodologia que sirva de suporte na abordagem textual:

Uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 40)

Com base nessa discussão e levando em consideração que a adoção de um método de ensino para literatura depende, sobretudo, do posicionamento do professor em relação ao objeto literário, as autoras propõem cinco métodos para o ensino de literatura, “com fundamentação teórica diferenciada, objetivos e parâmetros de avaliação específicos, etapas de sistematização das atividades em sala de aula e unidades de ensino exemplificadas para os três níveis curriculares do ensino de 1º e 2º graus.” (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 7).

¹⁹ Primeira edição de 1988.

Os métodos propostos são os métodos científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico e defendem uma concepção de educação ligada à noção de transformação sócio-cultural, pois se voltam para a realidade do aluno e desejam alcançar uma postura crítica ante o mundo e a *práxis* social.

Com os anos 90, chega uma nova realidade educacional. Para regulamentar a nova situação, foi publicada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a lei 9.394/96. Essa lei traduz as preocupações que envolviam a sociedade brasileira na década de 90 marcada pelo espírito de participação democrática e pela necessidade de formação para a cidadania e qualificação profissional dos alunos, visando a atender às exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização econômica.

A principal novidade trazida por essa lei é a organização do currículo escolar em duas partes: uma base nacional comum e uma parte diversificada, com conteúdos relacionados com as especificidades regionais, culturais e econômicas de cada comunidade escolar, que abrem possibilidade para o caráter profissionalizante desses conteúdos e para interesses de outras naturezas, inclusive os culturais.

Preocupada ainda com a formação integral dos estudantes, a lei torna obrigatório o ensino da arte e restituiu independência como disciplina para a História e para a Geografia.

Com relação ao ensino de Português, as referências novamente são vagas.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

[]

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1999, p. 46 - 47)

A primeira indagação que se pode fazer quando se lê o artigo da lei é onde está a referência à literatura. Encontramos esclarecimento para essa questão em Cereja (2005), quando explica que a referência ao ensino de literatura está na menção às “letras” e ao “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”, enquanto a referência ao ensino de língua é feita explicitamente em “língua portuguesa como instrumento de comunicação”, o que revela ainda uma concepção funcionalista de linguagem.

A lei é detalhada por vários pareceres e resoluções, entre outros, os pareceres 05/97, 15/98 e 01/99, as resoluções 3/98 e 2/99 e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1º de junho de 1998.

A principal crítica que encontramos sobre tais regulamentos vem de Zilberman (2003)²⁰, que, analisando os tópicos que orientam as quatro últimas séries do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa, diz que o objetivo geral dos PCN é propiciar ao aluno o uso eficiente da linguagem, pois o projeto que fundamenta tais parâmetros pressupõe que o fracasso escolar localiza-se no campo da leitura e da escrita. A autora afirma que, para se chegar a tal resultado, os PCN partem do pressuposto de que a língua não pode ser encarada como um sistema lingüístico fechado, conforme sugeriam currículos e programas em outros tempos, mas o “texto”, considerado “unidade básica de ensino”, verificado em sua “diversidade de textos e gêneros”.

Essa conceituação, oriunda das teses de Bakhtin, substitui o estudo da língua pela prática com textos e, conforme destaca Zilberman, esses objetivos não são originais, pois ao lidar com o que denomina de “uso público da linguagem” remonta à Retórica e sua tradição e “o risco é de reverter o ensino de Língua Portuguesa à Retórica tradicional, escondendo atrás de uma roupagem renovadora uma concepção não apenas pragmática e utilitária da língua, mas bastante convencional.” (ZILBERMAN, 2003, P. 261)

O principal aspecto da crítica da autora ao posicionamento das novas diretrizes é que, dentro desse panorama traçado para o ensino da língua, a literatura não fica de lado e aparece enquanto uma das possibilidades de texto ou de gênero de discurso. O que se verifica então é uma aparente oposição à tradição dos estudos literários, que privilegia a especificidade da escrita artística. Nesse aspecto, corre-se também um risco:

Similar concepção, contudo, exclui a natureza material da literatura, que se configura na forma do livro, este o grande excluído do ensino, porque, como se verificou antes, quando ele se apresenta, toma a configuração da obra didática, súmula de fragmentos fragilmente costurados. (ZILBERMAN, 2003, p. 266)

A problemática levantada em relação ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio é, de acordo com Cereja (2005), similar à discussão levantada por Zilberman em relação ao Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) situam brevemente tal ensino na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e apesar de fazer citação explícita a Bakhtin, para Cereja, a ênfase quanto ao papel social das

²⁰ Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. Texto publicado no livro *Leitura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*, organizado por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani e publicado pela editora da UFMG, em 2003.

linguagens resvala para um entendimento muito próximo da concepção funcionalista da linguagem, esquecendo-se das idéias-base do pensamento bakhtiniano, que são o dialogismo e a interação.

Com relação à literatura, o autor destaca que o documento levanta questionamentos importantes, mas não os desenvolve e cita o texto divulgado pelo MEC

[...] A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa-de-força incompreensível.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 1999, p. 137)

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

Uma leitura superficial do texto parece sugerir que o MEC propõe a inclusão de Paulo Coelho entre os nomes consagrados da literatura brasileira. Além disso, considera a história da literatura um “conteúdo tradicional”, sem que justifique tal afirmativa e, ao deslocar a história da literatura para segundo plano, integra a literatura à leitura e não oferece orientações sobre o que seria o novo no ensino de literatura.

A questão destacada por Cereja, em relação a tal aspecto, é que o documento não deixa claro o que fazer com os textos literários, nem que textos literários deveriam compor uma antologia a ser trabalhada em aula. Para ele, se o professor infere que deve deixar de lado a história da literatura e promover “leitura” de textos literários, não ficam claros quais critérios de seleção e organização deve usar.

Dentro desse contexto, pelo que temos pesquisado, podemos ainda afirmar que a principal preocupação dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso e o primeiro do governo de Lula foi com o Ensino Fundamental e a única iniciativa concreta e contínua em relação à leitura foi a ampliação, em 1997, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, mas ainda não viabilizado. Por esse programa, o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

No caso específico da literatura, o que se pode notar, tanto em relação às leis como às políticas públicas, se o objetivo principal é o desenvolvimento de uma metodologia de ensino comprometida com a formação de leitores do texto literário, é preciso continuar buscando práticas de ensino condizente com a realidade em que vivemos.

3. METODOLOGIA ADOTADA

Neste capítulo, apresentaremos um panorama da metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Consideraremos, para início, a natureza da pesquisa, passando em seguida à caracterização dos diversos aspectos que a envolvem.

3.1. A natureza da pesquisa

Para o encaminhamento metodológico adotado na realização do presente trabalho, optamos pela pesquisa interpretativa, sob o ponto de vista quanti-qualitativo, buscando alcançar uma coerência com o objetivo de ensinar literatura através da investigação das preferências de leitura de um público específico de alunos adolescentes, atentando para aspectos individuais, coletivos e sociais envolvidos no processo.

Nesse sentido, orientamo-nos pelo pensamento de Erickson (1996, pp. 289-290),²¹ para quem “a pesquisa interpretativa se centra em aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face e na sociedade que circunda a cena da ação.”

A importância desse tipo de investigação é que o mesmo delimita para o pesquisador uma série de procedimentos, já que tal modelo de pesquisa se desenvolve a partir da delimitação do contexto de pesquisa, registro cuidadoso – anotações ou recopilações – do que está acontecendo, reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos, um que contemple fragmentos narrativos e citações textuais oriundos dos registros coletados e outro que seja mais geral, em forma de diagrama, quadro sinóptico e/ou estatística descritiva.

Monteiro (1991), na mesma perspectiva que Erickson, opta pelo termo “qualitativa” ao abordar a questão metodológica que enfoca a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas e aponta as características desse tipo de pesquisa: o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação é centrada no processo –

²¹ A citação referente a Erickson (1996) resulta de livre tradução feita pelo autor da dissertação, a partir da versão espanhola da obra que se encontra nas Referências bibliográficas. “La investigación interpretativa se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea a la escena de la acción”.

verificar “como” um determinado problema se manifesta – e o significado que os sujeitos atribuem às coisas e a sua vida são focos de atenção.

O autor concorda com Lüdke e André (1986) quanto aos procedimentos a serem adotados pelo pesquisador: escolher o local em que realizará o estudo, estabelecer contatos necessários para iniciar o trabalho, focalizar os dados mais importantes e, por fim, explicar a realidade observada.

3.2. A cidade

A pesquisa foi realizada em uma escola particular do Município de Nova Esperança, que se encontra localizado na região Noroeste do Paraná. A emancipação política do Município se deu em 14 de dezembro de 1952 e segundo o senso do IBGE em 2000, tinha 25.729 habitantes. Desta população, 21.785 habitavam a cidade e 3.944 habitavam a zona rural.

Quanto à economia do Município, os produtos agrosilvopastoris são a maior fonte de renda da população, destacando-se a produção de casulos, ovos e bovinos. Há ainda a atividade industrial, com o destaque para produtos alimentares, vestuário, calçados, tecidos e metalurgia.

Na área da saúde, a cidade possui dois hospitais especializados, um hospital público municipal e um hospital filantrópico, gerenciado pelo Sindicato dos Trabalhados Rurais do Município. Há ainda um centro de saúde e três postos de saúde urbanos.

Em relação à educação, o Município conta com dezenove escolas. Três são instituições particulares. Uma delas oferece Educação Infantil e 1ª. a 4ª série, outra apenas Ensino Médio e a terceira Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Todas essas escolas se situam na zona central da cidade. O Município mantém 7 (sete) escolas municipais com 1ª. a 4ª. séries, 1 (uma) com todas as séries do Ensino Fundamental e 1 (uma) com Ensino Infantil. Dessas escolas, 2 (duas) situam-se no centro da cidade, 5 (cinco) em bairros e 2 (duas) em distritos do Município. O Estado do Paraná mantém em Nova Esperança 5 (cinco) escolas que oferecem de 5ª. a 8ª. séries, sendo que uma delas oferta também o Ensino Médio. Dessas escolas, 2 (duas) estão no centro, 1 (uma) está localizada em bairro e 2 (duas) em distritos. Além dessas escolas, há também no Município 1 (uma) escola de ensino especializado (APAE) mantida pelo Estado. Existe ainda no Município 1 (uma) instituição privada de

Ensino Superior com 3 (três) cursos (administração de empresas, com ênfase em gestão de negócios; magistério superior e Serviço Social).

Na área de cultura e lazer, Nova Esperança não apresenta muitas opções: 1 (uma) biblioteca municipal, 1 (uma) Casa de Cultura – sem uma política de eventos, 4 (quatro) vídeo-locadoras e 1 (um) ginásio de esportes. Há na cidade 2 (duas) bancas de revistas e a publicação de 2 (dois) jornais (*Jornal Noroeste* e *O Regional*, ambos com edições semanais). Não há cinemas, teatros, parques ou shoppings. Para o público adolescente, as opções convencionais de lazer restringem-se a esporádicas festas em finais de semana ou aos encontros em *points* jovens, geralmente lanchonetes.

3.3. A descrição da escola

A escola estabeleceu-se em Nova Esperança em julho de 1993, tendo iniciado seus trabalhos com o ensino pré-vestibular e implantando as três séries do Ensino Médio em 1994. Em 1999, a escola implantou o ensino de 5^a. a 8^a. série, desativando-o em 2005. Em 2006, ano que a pesquisa foi realizada, oferecia as três séries do Ensino Médio.

Apresentava, à época da pesquisa, uma estrutura incipiente, constando três salas de aulas, cantina, um espaço restrito para uma biblioteca com acervo ínfimo e desatualizado, um pequeno laboratório de ciências, um pequeno pátio coberto, sanitários e dependências administrativas. No espaço físico da escola não havia quadras desportivas e laboratório de informática. Na área de informática, os alunos contavam com dois computadores conectados à internet, mantidos nas dependências da biblioteca, um reduzido espaço, com acervo reduzido e sem a presença de bibliotecários.

A escola não oferecia aulas extracurriculares, apoio de psicólogos, orientação escolar ou supervisão. Não havia projeto político-pedagógico embasado em uma linha de ensino. Contava ao todo com aproximadamente 20 professores, que não participavam de reuniões pedagógicas e cerca de 100 (cem) alunos.

A escolha da escola deu-se por ser o local onde atuamos efetivamente como professor em 2006, também por ser uma escola flexível quanto ao desenvolvimento da pesquisa e por dispor de uma turma de primeiro ano de Ensino Médio com número reduzido de integrantes, oferecer condições propícias para o desenvolvimento do projeto idealizado por nós.

3.4. O perfil dos alunos envolvidos na pesquisa

3.4.1. Aspectos socioeconômico-culturais

Para delimitarmos o perfil do grupo de alunos envolvidos na pesquisa, no primeiro bimestre, aplicamos um questionário (Apêndice 1) para levantamento de dados sócio-econômicos e culturais. Esses dados que são detalhadamente relatados no primeiro tópico do capítulo de análise permitem-nos afirmar que, de um modo geral, os participantes do grupo pertenciam, à época da pesquisa, a uma classe social possuidora de um poder aquisitivo e de um padrão de vida e de consumo razoáveis, que não apenas supria suas necessidades de sobrevivência, mas também que permitia determinadas formas de lazer e cultura, embora sem chegar aos padrões de consumo das classes superiores.

Apesar de, quanto à escolarização dos pais, o grupo apresentar heterogeneidade em relação aos graus de ensino, uma expressiva parcela tinha cursado o Ensino Superior, chegando alguns deles à conclusão de cursos de pós-graduação. Profissionalmente, pais e mães apresentavam variedade de profissões, enquadrando-se como profissionais liberais, empreendedores, empregados especializados, funcionários públicos e proprietários de terra, possibilitando à família um padrão de vida que favorecia aos filhos acesso à internet e a materiais de leitura, não apenas por meio eletrônico, mas principalmente através de jornais e revistas.

3.4.2. Hábitos e histórias de leitores

Para detectarmos hábitos e histórias de leitura dos participantes até o momento de ingressarem no Ensino Médio, elaboramos um segundo questionário (Apêndice 2) aplicado na mesma época e da mesma forma que o questionário socioeconômico-cultural.

Os dados que obtivemos com esse questionário encontram-se detalhados no segundo tópico do capítulo de análise e revelam que as experiências de leitura do grupo estavam em consonância com a idade e o grau de escolaridade dos alunos, permitindo pressupor o trabalho com leitura literária realizado até o momento.

3.4.3. Aspectos psicológicos

A turma com a qual desenvolvemos a pesquisa cursava o primeiro ano do Ensino Médio e era formada por catorze alunos, com idade entre catorze e dezessete anos. A maioria dos participantes do grupo estudou na escola da 5ª. série à 8ª. série e, no decurso de sua história na instituição, o grupo passou por alguns momentos de crise no relacionamento entre seus membros, principalmente no ano anterior. A turma foi a última oitava série a ser atendida pelo colégio e, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sofreu significativa redução. Ao final de 2005, eram vinte e sete alunos.

No transcorrer do trabalho, em 2006, o grupo passou por constantes momentos de inclusão e saída de membros, mas o número de participantes manteve-se inalterado. No primeiro bimestre saíram dois alunos e entraram outros dois. No segundo, saiu uma aluna e entrou um aluno. No terceiro e quarto bimestres, por ter sofrido um acidente, um aluno manteve-se afastado durante a maior parte das aulas. Ao final, o grupo terminou com oito rapazes e seis garotas.

Acreditamos que o movimento de presença e ausência dos integrantes da turma, aliado à história do grupo, tenha sido o aspecto que mais interferiu no desenrolar do trabalho. Frequentemente os alunos chegavam atrasados, pois os encontros aconteceram nas segundas-feiras pela manhã, no horário das 07h30 às 09h10. Além disso, era freqüente o não cumprimento das tarefas combinadas previamente. Nessas tarefas, o principal compromisso era trazer textos para discussão em sala.

Uma parte dos alunos do grupo era agitada e inquieta, atravessando as discussões que se estabeleciam com conversas paralelas, comentários inadequados, piadas e brincadeiras inoportunas. Não raras vezes, as interferências eram agressivas e explosivas. Outra parte era composta por alunos tímidos e introvertidos, que raramente se expunham nas discussões. Fora das aulas, os alunos mantinham uma comunicação restrita com um grupo específico de amigos e poucas vezes se dirigiam ao professor.

De uma maneira geral, quase sempre demonstravam atitudes de ansiedade ou desinteresse pelas atividades, mas ao serem interrogados sobre o desenvolvimento das aulas, afirmavam sempre que preferiam o modo como os encontros aconteciam às aulas tradicionais.

O relacionamento professor/alunos foi marcado pela distância e as tentativas de aproximação resultavam em apatia e não-participação. Apesar de os participantes serem

respeitosos conosco e, nos momentos críticos, sempre atenderem quando chamados à atenção, havia sempre dificuldade para que se ouvissem as orientações, sendo a principal dificuldade para a mediação dos trabalhos.

3.5. O projeto e suas etapas

O projeto “O que querem os jovens na escola? Estudo de caso sobre preferências de leitura” foi realizado nas aulas curriculares de literatura durante os quatro bimestres letivos de 2006, totalizando por isso quatro etapas.

As aulas do primeiro bimestre, a primeira etapa, realizaram-se através da discussão de textos escolhidos por nós. Tais textos contemplaram a divisão clássica dos gêneros literários.²² O motivo para que os escolhêssemos foi determinado pela nossa preocupação em efetivarmos um contrato pedagógico com o grupo, incluindo cada membro participante, e também pela nossa intenção de provocar debates a respeito das especificidades do texto literário.

No segundo bimestre, a segunda etapa, os textos estudados em sala foram escolhidos pelos alunos reunidos em pequenos grupos e levados à discussão posteriormente com todos os participantes da sala. Além disso, a turma, por nossa sugestão, escolheu consensualmente um texto para discussão.

No terceiro e quarto bimestres, terceira e quarta etapas, cada aluno trouxe um texto para discussão nos pequenos grupos já formados no bimestre anterior e cada grupo escolheu seus textos preferidos para ler e discutir com a classe. No decorrer do terceiro bimestre, houve, ainda por nossa sugestão, consenso entre os participantes em escolher um novo texto para ser discutido por todos e, no decorrer do quarto bimestre, esse consenso se deu em torno de dois textos.

A opção pelo projeto em vez de aulas tradicionais respaldadas pelos manuais didáticos e pautadas pela história da literatura se deu pela oportunidade e motivações já explicadas no capítulo introdutório dessa dissertação. Essas questões podem ser resumidas pela nossa necessidade de experimentar uma prática diferente, pouco realizada, primando pela interatividade entre professor, alunos e os textos, proporcionando não só o contato dos alunos

²² Para a definição dessa regra, embasamo-nos em Compagnon que afirma: “A teoria dos gêneros é um ramo dos estudos literários mais bem desenvolvido. Aliás um dos mais dignos de confiança. O gênero aparece como o princípio mais evidente de generalização, entre as obras individuais e os universais da literatura, e a *Poética* de Aristóteles é um esboço da teoria dos gêneros. (COMPAGNON, 2001, p.157)

com os textos literários inseridos nos seus horizontes de motivação, como também reflexões sobre os papéis convencionais representados pelos elementos participantes do trabalho, inclusive por nós.

3.6. Os instrumentos

Com a finalidade de coletar dados que dessem suporte à análise da nossa pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos:

3.6.1. Questionários

Ao iniciarmos os trabalhos, no primeiro dia de aula, os alunos responderam a duas perguntas (Apêndice 3), com o objetivo de verificar seus conceitos sobre literatura e sobre leitura. Para verificar o percurso que os participantes realizaram, como reagiram ao trabalho desenvolvido e ainda para detectar se houve mudanças na forma de encarar as questões relativas aos conceitos acima citados, as mesmas perguntas foram repetidas no último dia de aula.

As respostas obtidas na primeira vez em que o questionário foi aplicado constituem o Anexo 1 e aquelas obtidas na última aula do ano letivo encontram-se no Anexo 6, em nosso trabalho.

3.6.2. Depoimentos

Além dos questionários para identificar os perfis socioeconômico e cultural dos alunos, seus hábitos e história de leitores e os questionários para investigação dos conceitos iniciais e finais de literatura e leitura, ao final de todos os bimestres, os alunos participantes do projeto registraram as suas preferências em relação aos textos lidos e discutidos nas aulas e os motivos dessas preferências.

O material que elaboramos para essa avaliação constitui os Apêndices 4, 5, 6 e 7. Os depoimentos obtidos através desse material formam os Anexos 2, 3, 4 e 5 e constituem a base

para a identificação das preferências do que o grupo considerava literário, sendo também o registro do percurso do grupo.

3.6.3. Avaliação

Como o desenvolvimento do trabalho girou em torno de uma proposta pedagógica que visava à autonomia do aluno em seu contato com o texto no ensino da literatura, a avaliação a cada bimestre também obedeceu ao caráter de liberdade em relação à atribuição de notas. Cada aluno, por instância nossa (Apêndices 4, 5, 6 e 7), junto com seus depoimentos a respeito das preferências de leitura, registrou sua auto-avaliação em relação ao bimestre e atribuiu-se uma nota de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

O nosso objetivo, ao estabelecer esse critério de avaliação, foi proporcionar aos participantes do projeto a oportunidade de se perceber como sujeito de sua própria educação, compreendendo, através de uma atitude crítica, sua evolução em relação a uma aprendizagem formal no que diz respeito à literatura e, além de seu desenvolvimento pessoal, o interpessoal.

O quadro de respostas obtidas durante os quatro bimestres constitui o Anexo 7.

4. UMA HISTÓRIA DE LEITORES EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, procederemos à análise dos dados recolhidos através dos questionários que se destinavam à investigação do perfil socioeconômico-cultural (Apêndice 1) e do perfil de leitores até o momento dos alunos ingressarem no Ensino Médio (Apêndice 2) e também ao exame das informações obtidas através das investigações sobre os conceitos de literatura e leitura no primeiro e último dia de aula (Apêndice 3 e Anexos 1 e 6).

Além disso, faremos ainda um estudo sobre as preferências da turma em relação os textos discutidos em sala de aula (Apêndices 4, 5, 6 e 7 e Anexos 2, 3, 4, 5) e sobre a auto-avaliação (Anexo 7) que os alunos fizeram sobre seus desempenhos em cada etapa do projeto. Desse modo, detalharemos neste capítulo as fases por que passou o projeto, evidenciando o que pudemos constatar em relação ao ensino de literatura.

4. 1. Perfil socioeconômico-cultural do grupo

Como já explicitamos no capítulo sobre a metodologia, para que pudéssemos identificar o perfil social, econômico e cultural do grupo com o qual o projeto foi desenvolvido, elaboramos um questionário socioeconômico-cultural.

O primeiro ponto a ser ressaltado em relação a essa investigação é o deslocamento espacial dos indivíduos que formavam a turma. Os resultados revelam que apenas 3 (três) alunos nasceram em Nova Esperança. 1 (um) nasceu em Cuiabá, 1 (uma) em Belo Horizonte e 1 (uma) em Toledo. Os demais nasceram em cidades vizinhas (Colorado, Paranavaí, São Carlos do Ivaí), tendo em Maringá o maior número de nascimentos, 5 (cinco) deles. À época da pesquisa, 12 (doze) participantes moravam na cidade de Nova Esperança, 1 (uma) aluna em Cruzeiro do Sul e 1 (uma) em Paranaity.

Nesse sentido, o que observamos, em primeiro lugar, é a característica do Município em se destacar como pólo de uma determinada região, recebendo pessoas não apenas de cidades do mesmo Estado, mas também de lugares distantes. Dentro desse panorama, podemos notar o fato de que duas alunas se deslocavam diariamente de municípios vizinhos para estudar na cidade. Contudo, apesar da importância que o Município assume no contexto da região em que está localizado, outro aspecto importante diz respeito a uma parte expressiva dos alunos terem nascido na cidade de Maringá, distante a quarenta e dois quilômetros, o que

caracteriza um movimento semelhante ao descrito anteriormente, porém agora entre a cidade de Nova Esperança e outro pólo, que se destaca em certos setores da vida social, como saúde, lazer ou ainda a educação, quando o assunto é Ensino Superior, por exemplo.

Quanto à situação econômica da família, 8 (oito) alunos afirmaram que a renda familiar estava entre três e cinco salários mínimos, enquanto 6 (seis) informaram que a família tinha renda de mais de cinco salários mínimos, o que nos leva a identificar que a maioria dos alunos pertencia a uma classe social possuidora de um poder aquisitivo e de um padrão de vida e de consumo razoáveis dentro da comunidade em que viviam.

Importante ressaltar que, quanto à escolaridade dos pais, uma expressiva parte deles possuía formação universitária e as mães apresentavam maiores índices de escolarização. Enquanto 6 (seis) pais tinham formação universitária completa, 8 (oito) são as mães que concluíram um curso universitário e enquanto 3 (três) mães tinham concluído um curso de pós-graduação, apenas 2 (dois) pais o realizaram. Em relação aos demais níveis de ensino, 3 (três) pais não concluíram o Ensino Fundamental e 4 (quatro) concluíram o Ensino Médio. Quanto às mães, 3 (três) concluíram o Ensino Fundamental e 3 (três) concluíram o Ensino Médio.

Os dados sobre as profissões dos pais demonstram que suas ocupações são variadas. 1 (um) pai era agricultor, 1 (um) médico, 1 (um) policial, 1 (um) eletricista, 1 (um) designer, 1 (um) bancário, 1 (um) operário de máquinas no Japão, 1 (um) farmacêutico, 2 (dois) empresários, 3 (três) motoristas. Além disso, 1 (um) aluno deixou de citar a profissão do pai e destacou a mãe como pensionista. Quanto às mães, a variedade é a mesma: 1 (uma) agricultora, 1 (uma) vendedora, 1 (uma) costureira, 1 (uma) operária de máquinas no Japão, 2 (duas) pedagogas, 1 (uma) mãe cuidava do lar, 3 (três) empresárias e 3 (três) professoras.

Como podemos notar, apesar de, quanto à escolarização dos pais e mães, o grupo apresentar heterogeneidade em relação aos graus de ensino, uma expressiva parcela cursou o Ensino Superior, chegando alguns à conclusão de cursos de pós-graduação. Essa variedade em relação ao ensino pode ser apontada também em relação às profissões. Pais e mães enquadram-se como profissionais liberais, empreendedores, empregados especializados, funcionários públicos e proprietários de terra, fazendo-nos observar que, dentro do panorama de profissões, os pais estão integrados no perfil socioeconômico da região, com ocupações ligadas aos vários setores da economia.

Em relação à situação econômica das famílias, à escolaridade dos pais e suas profissões, destacamos ainda alguns aspectos. O primeiro diz respeito à inserção da mulher no mercado de trabalho. Das catorze mães, a maioria foi apontada como profissionais que

atuavam fora de suas casas. Dentro desse panorama, a evidência é para as atividades ligadas à educação, com 5 (cinco) profissionais. Outro aspecto é o fato de, no grupo de pais, haver um casal que se encontrava fora do País trabalhando no Japão, remetendo-nos ao fenômeno de exportação de mão-de-obra brasileira não só para o Japão, mas também para os países da Europa e Estados Unidos, o que caracteriza um dado importante na economia da região atualmente. Tais constatações nos permitem identificar mudanças no modelo tradicional de família, evidenciando-nos o contexto em que os participantes da pesquisa estavam inseridos.

A situação econômica das famílias ainda permitia que, quanto aos meios de comunicação, todos os alunos possuísem televisão em casa; 9 (nove), aparelho de som e computador; 8 (oito), DVD e 7 (sete), rádio.

Analisando os dados, comparando o rádio, outrora o mais destacado meio de comunicação de massa, com as novas mídias, podemos constatar que sua função social perde espaço em detrimento das novas tecnologias.

Dentro desse panorama, outro dado importante que julgamos importante destacar é a relação que os alunos mantinham com a rede de computadores, a internet. 9 (nove) tinham computador em casa e todos estavam conectados à rede. 9 (nove) acessavam-na todos os dias e 5 (cinco) poucas vezes na semana. Além dos que possuíam computador em casa e dela acessavam a internet, 3 (três) faziam-no em casa de amigos, 2 (dois) obtinham conexão em *lan houses* e 1 (um) disse também fazer conexões com a rede na escola.

Quanto aos assuntos que mais buscavam na rede, 8 (oito) procuravam sites de relacionamento (orkut, msn). 7 (sete) procuravam arquivos de música para downloads. 4 (quatro) procuravam respectivamente se informar e pesquisavam para cumprir tarefas escolares e 2 (dois) utilizavam a internet para jogos.

Tais dados comprovam que os participantes da pesquisa, por terem acesso aos principais meios de comunicação de massa, estavam inseridos, pelas características socioeconômicas de suas famílias, na sociedade de consumo, da informação e da comunicação.

Nesse contexto, como material de leitura à disposição dos alunos em suas casas, a Bíblia mereceu destaque com 11 (onze) indicações. Além disso, 9 (nove) alunos indicaram jornais e revistas de atualidades. 8 (oito) indicaram revistas em quadrinhos. 7 (sete) indicaram livros didáticos. Os romances e os livros de poesia foram indicados respectivamente por 4 (quatro) dos participantes. Houve ainda 1 (uma) indicação para as revistas religiosas, enciclopédias e livros infantis.

O primeiro aspecto que observamos na análise dos dados sobre materiais de leitura é que mostram um elemento importante na formação dos alunos: a religiosidade. Quando a Bíblia é lembrada por 11 (onze) deles, não podemos deixar de apontar o valor que tal componente adquire no contexto em que estão inseridos. Em seguida, os índices que nos permitiram identificar o acesso dos alunos ao consumo e à informação podem ser complementados com dados obtidos em relação aos materiais de leitura. Nesse sentido, podemos entender que, quando jornais e revistas de atualidades chegam às mãos de uma parte expressiva do grupo, há um tipo de consumo de materiais que mostram um interesse em adquirir informações sobre determinados assuntos. Essa característica do grupo pode ainda ser ainda mais destacada se associada ao expressivo número de alunos que apontou também os livros didáticos como objetos de leitura.

Contudo, se de acordo com a análise dos dados, em primeiro lugar, satisfazendo o apelo dos leitores, estão necessidades de caráter informativo, não podemos deixar de destacar aspectos que atendem a outros interesses em relação ao ato de ler. O fato de revistas em quadrinhos, romances e livros de poesia merecerem destaque na lista desses materiais indica-nos que, além da necessidade de adquirir conhecimentos sobre determinados assuntos, também está presente no grupo uma necessidade de caráter recreativo, que possa suprir o desejo de evasão.

Outro aspecto que julgamos importante destacar é que esses materiais de leitura estão intimamente associados à lembrança de ver pessoas lendo em casa: 9 (nove) mães, 6 (seis) pais e 2 (dois) avôs, avós e irmãos respectivamente. Revistas, jornais e livros foram as leituras preferidas das mães e dos pais, enquanto os irmãos foram lembrados apenas pelas leituras escolares. Os avôs e as avós foram lembrados por leituras variadas. Revistas e livros para as mulheres e livros agrícolas e jornais para os homens. As mães ainda foram lembradas por 1 (um) entrevistado, respectivamente, como leitoras de livros de culinária e gramática e o pai por 1 (um) aluno como leitor de gibi.

Como podemos notar pela análise dos resultados obtidos com o questionário socioeconômico-cultural, os alunos estavam inseridos num contexto de classe média na região em que habitavam e possuíam características comuns à grande maioria das famílias pertencentes a essa classe social.

4.2. Perfil de leitores

Já destacamos anteriormente que, ao iniciarmos os trabalhos no primeiro bimestre, aplicamos um questionário para investigar os hábitos e histórias de leitura do grupo até o momento de ingressarem no Ensino Médio. Nesse sentido, o ato de ouvir histórias foi indicado como a terceira atividade preferida pelo grupo na infância. Em primeiro lugar, os participantes apontaram os jogos e brincadeiras e em segundo, ver TV. A leitura ficou em sexto lugar, enquanto ouvir música e escrever ficaram respectivamente na quarta e quinta colocação.

Esses dados revelam que os integrantes do grupo não apresentavam na fase da infância nenhuma característica especial nessa etapa do desenvolvimento dos seus membros, pois jogos e brincadeiras estão em consonância com a necessidade humana de estabelecer, nos anos iniciais da infância, os limites entre o “eu” e o mundo. Observamos ainda que assistir à TV, ouvir histórias e músicas aparecem nas colocações seguintes, o que nos faz supor que à medida que o tempo vai passando e as vivências vão sendo elaboradas, a adaptação ao mundo proporciona novas formas de estabelecer contato com a realidade. O progressivo amadurecimento também parece ser o motivo para que as atividades ligadas à cultura escrita, tais como ler e escrever, tenham aparecido nas últimas colocações.

Como para o presente trabalho interessa-nos o rastreamento de aspectos relativos à leitura e à literatura, destacamos que a respeito dos contadores de histórias, em primeiro lugar, estão as mães, com 7 (sete) indicações. Em seguida, as avós, com 5 (cinco). Os pais vêm em terceiro com 3 (três). Os avós são lembrados com 2 (duas) indicações e os professores com 1 (uma).

Ao analisarmos tais dados, observamos novamente a relevância dos papéis femininos na formação dos leitores do grupo. Em primeiro lugar, o destaque mais uma vez para a figura das mães, que além de serem mais escolarizadas, também em um número expressivo estavam ligadas profissionalmente à educação. Outro fato importante é o destaque para as avós, que aparecem em segundo lugar, e que, diante do que pudemos constatar com a análise do questionário socioeconômico, com as mães deixando suas casas para trabalhar, os dados sugerem ser as sucessoras naturais da figura materna.

Assim, não nos causa estranhamento que a histórias ouvidas na infância sejam os contos de fadas. Os mais lembrados são: *Branca de Neve e os sete anões* – 5 (cinco) indicações, *Os três porquinhos* – 3 (três), *O gato de botas* – 2 (duas). Outros contos foram citados: *Cinderela*, *João e o pé de feijão*, *Chapeuzinho Vermelho*. Merecem ainda destaque as

histórias acontecidas na infância desses contadores de história, uma indicação para o pai e uma indicação para a avó.

Ressaltamos ainda que 4 (quatro) alunos afirmaram que ninguém lhes contava histórias na infância, o que nos faz observar que os adultos que ocuparam as figuras parentais em relação a essas crianças provavelmente não tinham informação sobre a importância de tal atividade para a formação das mesmas.

A alegria, com 11 (onze) indicações, é o sentimento associado a essas histórias, enquanto o seu oposto, a tristeza, recebeu 5 (cinco) votos. Aparecem ainda na lista o medo com 2 (duas) indicações e o amor e a amizade com 1 (uma) cada.

Esses sentimentos e emoções evidenciam para nós o quanto os contos de fadas estavam próximos da realidade dos ouvintes, respondendo a questões significativas para eles, pois tais contos também foram citados como as histórias mais lidas na infância. *Os três porquinhos* foi a mais lembrada, com 4 (quatro) alunos citando-a. *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O gato de botas*, *A bela e a fera*, *O patinho feio* receberam 2 (duas) indicações cada. Foram lembrados ainda *A pequena sereia*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e *Peter Pan*, sendo citados 1 (uma) vez.

Desse modo, podemos destacar também a importância dessas histórias para o desenvolvimento de habilidades que levaram à aprendizagem da leitura, pois a motivação para conhecer outros títulos recaiu sobre textos semelhantes. *Bicho esquisito* e *A gata xereta*, de Márcia Kupstas, *A girafa comilona*, de Eunice Braido, *A viagem da sementinha*, de Maria Isabel Loureiro e *O rei leão*, de Walt Disney, foram lembrados, respectivamente com 1 (uma) citação cada. Convém lembrarmos ainda que as histórias de Monteiro Lobato foram lembradas por 1 (uma) aluna sem individualizar nenhuma delas.

Ainda sobre a motivação para a leitura, a livre e espontânea vontade e a exigência da escola foram os motivos apontados para que essas histórias fossem lidas. Ambos os quesitos receberam 6 (seis) indicações. Para lê-los 5 (cinco) alunos indicaram que os livros foram comprados especialmente para eles e outros 5 (cinco) retiraram-nos da biblioteca escolar. Ressaltamos também que 4 (quatro) alunos afirmam que, quando os leram, esses livros pertenciam a alguém de sua família.

É certo que, considerando os dados acima, não podemos ignorar a importância da escola e de outras instâncias, como a biblioteca, como mediadoras de leitura. Como podemos notar, 6 (seis) alunos lêem por exigência da escola e 5 (cinco) deles retiram os livros de bibliotecas, porém o que mais chama a nossa atenção é que tais dados nos permitem identificar a importância dos pais e adultos que rodearam essas crianças ao propiciarem a

formação de uma mentalidade mágica através dos contos de fadas, pois, como podemos supor, a atividade de contar histórias na infância contribuiu para a livre e espontânea vontade para a ler livros, que nesse período da formação recebeu o mesmo número de indicações que a obrigatoriedade das escolas. Observamos ainda que, quanto a esse aspecto, um número significativo de alunos afirma que os livros ou foram comprados especialmente para eles, ou pertenciam a alguém de sua família, o que, em se tratando de contos de fadas e histórias infantis, pressupomos que pertencessem a irmãos mais velhos.

Na tarefa de formação do pensamento mágico das crianças, no caso específico do grupo pesquisado, as mães mais uma vez são responsáveis por patrociná-lo, pois 6 (seis) delas foram lembradas como as pessoas que mais presenteavam os filhos com livros. Os pais vieram em seguida com 5 (cinco). Os avôs foram lembrados por 3 (três) alunos, os tios e tias, por 2 (dois) e as avós por 1 (um). Há ainda 5 (cinco) alunos que disseram nunca ter recebido um livro de presente na infância. Apenas 1 (uma) aluna indicou que sempre era presenteada com livros nessa fase, enquanto 8 (oito) indicaram que eram presenteados de vez em quando.

Os dados demonstram que, se por um lado, havia uma preocupação dos adultos que cercavam as crianças do grupo com a leitura com relação à leitura, por outro lado, não houve um investimento, nem por parte dos pais, nem por parte da escola, na formação desses leitores, incentivando-os ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária, pois se analisarmos os dados colhidos em relação ao período de 5ª a 8ª série, a tendência é a busca da leitura não surgir de uma atitude consciente, ou como afirmam Aguiar e Bordini (1993, p. 18) “da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial”, mas apenas de “um padrão rotineiro de resposta, automaticamente provocado e realizado”.

Dessa forma, entre 5ª. e 8ª. séries, os professores foram os maiores responsáveis pelas indicações de leitura com 11 (onze) apontamentos. Em seguida, apareceram a vontade própria, com 3 (três) indicações e o pai, os amigos e o fato de ter ganhado o livro como presente com 1 (uma) indicação cada respectivamente.

Como podemos notar, à medida que os alunos avançam nas séries escolares, a família se retira do cenário da leitura, delegando à escola a responsabilidade de continuar a formação dos leitores, o que expõe os alunos ao perigo de se tornarem não-leitores.

Dentro desse panorama, enquanto os contos de fadas foram as histórias mais marcantes da infância, entre a 5ª. e a 8ª. série, o livro *Guerra dentro da Gente*,²³ de Paulo Leminski, com 8 (oito) indicações, foi o mais lembrado. Os livros *Amigo é comigo* e *Bem do seu tamanho* – de Ana Maria Machado e *Harry Potter* – de J. K. Rowling obtiveram duas

²³ O livro foi indicação de leitura do professor para o bimestre antes dos alunos entregarem os questionários respondidos.

indicações cada. Os contos de fadas também apareceram na lista dessa fase. *Branca de Neve e Cinderela* receberam 1 (uma) indicação cada. Foram lembrados ainda, com 1 (uma) indicação, as fábulas – de Monteiro Lobato, *Helena* – de Machado de Assis, *O sertanejo* – de José de Alencar, *De conto em conto* – vários autores, *Sete contos sete encantos* – vários autores, *O menino sem imaginação* – Carlos Eduardo Novaes, *O menino do dedo verde* – Maurice Druon, *Robson Crusoe* – Daniel Defoe, *O encontro marcado* – Fernando Sabino, *Tudo ao mesmo tempo agora* – Ana Maria Machado, *Filho do fogo* – Daniel Mastral e *Cem escovadas antes de ir para cama* – Melissa Panarello.

Difícil identificar os mecanismos que afastam os alunos dos livros no período de 5ª a 8ª série. Uma possibilidade é tentar encontrá-los na motivação para a leitura e na maneira como o trabalho realizado em sala de aula após essas leituras preencheram as necessidades dos leitores. Após a leitura dos livros, as atividades mais empregadas como verificação da leitura na escola foram os trabalhos. Essa atividade foi apontada por 8 (oito) alunos. Em seguida, vieram as discussões com 6 (seis) indicações e as provas com 5 (cinco) apontamentos.

Em relação à possibilidade de escolher as leituras quando exigidas pela escola, houve um empate entre as opiniões, o que resultou em 5 (cinco) alunos afirmando que podiam escolher o que liam quando as leituras eram obrigatórias e outros 5 (cinco) afirmaram que não. Além disso, 4 (quatro) alunos apontaram que às vezes podiam escolher o que ler.

Um dado importante a ser ressaltado nessa fase da história de leitura dos alunos é que, além dos livros indicados para leitura, os textos que mais se lembram de ter lido e discutido em sala são as letras de música, com 8 (oito) apontamentos, enquanto em segundo lugar estão as poesias com 4 (quatro) indicações, seguidas pelos textos de teatro com 2 (dois) apontamentos e os contos com 1 (uma) indicação.

Como podemos verificar, mesmo havendo certa preocupação dos professores em atender o interesse dos alunos, permitindo que os alunos escolhessem o que ler e propiciando o trabalho com de letras de música em sala de aula, o principal motivo para que não lessem mais por vontade própria parece residir, como afirmam Aguiar e Bordini (1993), na negação de alguns princípios básicos que norteiam o ensino de literatura. As atividades não provocam novos interesses que agucem o senso crítico dos leitores e também não preservam o caráter lúdico do jogo literário.

Assim, não podemos estranhar que, na época em que responderam os questionários, os alunos tenham afirmado que liam, em primeiro lugar, somente para tarefas escolares, depois para se distrair e por último para aprender coisas úteis.

Com relação à biblioteca como instância mediadora de leitura tem ainda mais importância entre a 5ª e a 8ª série do que na fase anterior, pois enquanto lá a biblioteca esteve empatada com as compras de livros, aqui foi o principal meio de conseguir materiais para ler, sendo indicada por 10 (dez) alunos. Além disso, entre os participantes do grupo, 9 (nove) alunos afirmavam que freqüentavam a biblioteca da escola de vez em quando, enquanto 5 (cinco) nunca freqüentavam nenhuma delas.

Com relação ao tipo de leitura que buscavam em biblioteca, o gênero ficção apareceu em primeiro lugar, com 5 (cinco) indicações. Em seguida, com 2 (dois) apontamentos respectivamente, as histórias de detive ou policial, poesias e ainda assuntos escolares. Livros de auto-ajuda, comédias e histórias verídicas receberam 1 (uma) indicação cada.

Os gêneros de destaque que os alunos gostariam de encontrar na biblioteca que freqüentavam foram aventura, policiais ou suspense. Este tipo de narrativa recebeu 5 (cinco) indicações. Ficção científica recebeu 3 (três). Pesquisa escolar, romances e poesia, respectivamente, 2 (duas) cada um e livros técnicos sobre música, comédias e histórias verídicas, 1 (uma) indicação cada.

A relação que os alunos afirmaram manter com a biblioteca da escola também pode ser resgatada por nós quando se trata de defender a importância de tal mediação para a formação de leitores, pois se 9 (nove) alunos freqüentavam a biblioteca da escola de vez em quando e 5 (cinco) nunca a freqüentavam, uma razão evidente para que tal desinteresse ocorresse, ao que tudo indica como já destacamos no capítulo sobre a metodologia, dizia respeito à falta de cuidado com tal espaço na escola, onde os trabalhos foram desenvolvidos. No que tange às obras que os alunos gostariam de encontrar na biblioteca do Colégio, podemos afirmar que realmente não havia em seu acervo obras que contemplassem tal literatura e a ausência de um profissional qualificado para exercer a função de bibliotecário agravava ainda mais a situação.

Contudo, se a biblioteca ganha destaque entre a 5ª e a 8ª série, não podemos descartar a compra de livros. À semelhança do que aconteceu na fase anterior, mais uma vez destacamos esse dado ligado ao consumo como um ponto a ser considerado como característica do grupo, pois das leituras realizadas nesta fase, 7 (sete) indicaram a compra como forma de aquisição de material de leitura exigido pela escola e apenas 2 (dois) apontamentos apontam empréstimos de amigos.

Ainda a respeito da compra de livros, também 7 (sete) alunos afirmaram comprar livros de vez em quando e apontaram as aventuras, policiais ou suspense como gênero que mais compravam com 4 (quatro) indicações. Em seguida apareceram os romances com 3 (três) apontamentos. Os livros para pesquisas escolares foram lembrados por dois alunos e os

livros de ficção científica, religiosos, técnicos sobre música e as histórias verídicas foram lembradas respectivamente por um aluno para cada tipo de livro. Ressalte-se ainda que 7 (sete) participantes do grupo disseram nunca comprar livros para leitura.

Finalizando as análises desses tópicos, alguns pontos podem ser sintetizados em relação ao grupo pesquisado. O primeiro diz respeito à relação que os participantes da pesquisa estabeleceram com os contos de fadas e o papel das mães como mediadoras dessa relação na infância. Outro ponto que nos chamou a atenção é o fato de que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a motivação dos leitores para a leitura é bastante grande se comparada com as séries finais, o que nos permitiu constatar que as famílias se retiram do processo de formação dos leitores, cabendo unicamente à escola essa tarefa. Não podemos deixar de destacar ainda a importância da biblioteca escolar nesse processo e ainda o consumo de livros, como forma de satisfazer os apelos dos leitores do grupo pesquisado.

4.3. Literatura e leitura: conceitos iniciais

O projeto teve início no dia 20 de fevereiro de 2006, às 7h30²⁴. Naquela manhã de segunda-feira, o primeiro dia de aula do ano letivo, também o primeiro dia de aula da turma no Ensino Médio, pois se tratava de um primeiro ano, depois de darmos as boas vindas aos alunos e procedermos às apresentações, expusemos nossas idéias para o trabalho com literatura naquele ano, procurando estabelecer um contrato pedagógico com a turma. Como não houvesse nenhum questionamento ou refutação, pedimos em seguida que registrassem suas respostas a duas perguntas: *O que você entende por literatura?* e *O que você entende por leitura?* (Apêndice 3)

As respostas a esse questionário (Anexo 1) constituem o nosso primeiro material de análise e traduzem a visão natural de adolescentes que não estavam acostumados com discussões sobre o assunto, revelando por isso aspectos peculiares dessa situação, que já pode ser pressuposta pelas respostas ao questionário que investiga a história e os hábitos de leitura (Apêndice 2) até o momento de ingressarem no Ensino Médio, principalmente quando perguntamos, entre a 5ª e a 8ª série, sobre o tipo de atividade realizada em sala de aula após a leitura dos livros indicados pelos professores. Quando a maioria dos alunos, 13 (treze), respondeu que a leitura dos livros foi averiguada através de trabalhos e provas, devemos entender que o ponto de vista não poderia ser outro.

²⁴ Por se tratar de aulas curriculares, os encontros aconteceram todas as segundas-feiras, das 7h30 às 9h10.

Além dessa constatação, um outro dado que contribui para que possamos considerar naturais os conceitos iniciais sobre literatura e leitura é a análise do questionário socioeconômico-cultural, quando investigamos sobre os objetos de leitura existentes nas casas. O fato de uma grande maioria das famílias, 11 (onze), ter como principal material de leitura a Bíblia, com um fim evidente para a orientação espiritual e, em seguida, 9 (nove), preocuparem-se em disponibilizar aos filhos jornais e revistas de atualidade já nos permite constatar que a leitura literária não era prioridade nas casas.

Em terceiro lugar, 8 (oito) alunos entrevistados apontam revistas em quadrinhos, o que é um índice significativo, mas diante do contexto, parece-nos lógico que, ao indicar tais materiais de leitura, os entrevistados estão apontando um objeto que tem como função, em primeiro lugar, o entretenimento, logo uma função prática, pois quando os alunos numeram, no questionário investigativo, por ordem de importância o motivo porque lêem, apontam em primeiro lugar as tarefas escolares, depois a distração e em último lugar para aprender coisas úteis. Outro material de leitura importante para a qualificação do Estado da situação é o livro didático. 7 (sete) o evidenciam como material de leitura presente em suas casas.

Os romances e os livros de poesia ocupam somente o quinto lugar nessa lista, sendo indicados respectivamente por 4 (quatro) alunos.

Essa situação familiar pode ser ampliada quando observamos a lembrança de figuras leitoras em casa e seus materiais de leitura. As mães estão em primeiro lugar, 9 (nove), com revistas, jornais e livros. Os fatos de os livros terem aparecido nesse contexto nos faz observar que as mães são as pessoas profissionalmente mais qualificadas na família, o que possivelmente interfere nessa imagem leitora, pois enquanto 6 (seis) pais têm formação universitária completa, as 8 (oito) são as mães que a completaram e enquanto 3 (três) mães tinham concluído um curso de pós-graduação, apenas 2 (dois) pais o realizaram.

Os objetos de leitura das mães também o são para os pais, o que também nos permite relacioná-los ao universo de especialização profissional.

Para sustentar nosso raciocínio, o primeiro elemento que destacamos em relação à primeira pergunta *O que você entende por literatura?* são as palavras utilizadas para a definição de literatura. As que mais se repetem são *matéria, estudo, livros/obras*, 6 (seis) vezes cada uma, associadas a outras: *leitura e texto*, quatro vezes cada e *interpretar*, 3 (três).

Algumas citações ilustram essas observações²⁵:

²⁵ Tanto neste capítulo de análise como nos anexos, transcrevemos as opiniões dos alunos da mesma forma como foram coletadas, conservando a originalidade dessas manifestações.

É uma matéria que explica sobre livros, sobre ler, sobre autores, etc. A. C. A. S. – 15 anos

Literatura é a matéria que estuda a leitura, as obras, a interpretação das obras. H. B. de A. – 15 anos

É uma matéria que ensina um pouco sobre livros e artes. L. L. G. de C. – 15 anos

Um ato de interpretar um texto. G. R. R. – 15 anos

Estudo das obras literárias. L. A. M. – 17 anos

A matéria que estuda livros e histórias. R. P. I. – 15 anos

É a matéria que estuda a área de leitura. M. N. S. – 16 anos

Eu acho que é o estudo da leitura. L. R. B. – 16 anos

A disciplina que visa à leitura se aprofundando mais na história. L. Z. de M. J. – 14 anos

Tal como podemos perceber pelas opiniões acima, aparecem ainda, geralmente com uma citação, as palavras: *forma, ato, aula, compreender, explicar, ensinar, envolver, visar, aprofundar, autores, poemas, histórias, artes*, que, dentro do contexto, entendemos possuir mesmo significado das anteriores, pois apontam para a dimensão utilitária do ensino.

As citações abaixo tornam mais evidentes essa perspectiva pragmática da disciplina.

Eu entendo como uma forma de compreender um texto ou interpretá-lo melhor. A. F. V. – 15 anos

A disciplina que visa à leitura se aprofundando mais na história. L. Z. de M. J. – 14 anos

Na literatura nós estudamos a leitura de textos, poemas, etc. L. V. S. – 15 anos

Essa dimensão utilitária é a primeira questão que nos salta à observação quando analisamos os resultados em relação à definição do que era literatura para os alunos, ou seja, a associação entre disciplina escolar e uma necessidade pragmática que diz respeito ao estudo de livros/obras.

Ligada ainda a tal percepção, destacamos também as relações funcionais que parecem se estabelecer entre de leitura de textos e interpretação, o que nos faz pensar no processo

hermenêutico de interpretação de um texto de caráter estético defendido por Jauss (1983) e na segunda das fases sucessivas desse processo, que o autor denomina de *interpretação*.

Dentro da natural limitação conceitual em que os alunos estavam, suas preocupações pareciam ser apenas com o acesso ao *sentido global* do texto, o que caracteriza, grosso modo, essa segunda fase. Assim, os participantes do projeto não podiam ainda dar conta da complexidade da experiência da leitura dos textos literários, que, segundo Jauss, envolve em primeiro lugar a compreensão e por último, a aplicação.

Além disso, as respostas ao questionário parecem apontar também para questões explicitadas por Escarpit (1969) em sua tentativa de definir as bases de uma Sociologia da Literatura, quando enfoca que o que diferencia outros tipos de texto dos textos literários é a procura acima de tudo por informações, o que caracteriza o caráter funcional da leitura. Esse caráter funcional do ato de ler não está a serviço, nos textos pragmáticos, da gratuidade que satisfaz uma necessidade cultural não utilitária, o que os distingue o texto literário.

A incapacidade de reconhecer diferenças ou distinções entre a literatura e outros tipos de texto, reafirmamos mais vez, soa-nos natural quando se trata de alunos que estavam na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pois no Ensino Fundamental, como sabemos e pudemos constatar pelas respostas obtidas nos instrumentos de pesquisa, o trabalho com textos literários geralmente é feito sem distinção de outros tipos de texto.

Essas questões são aqui ressaltadas como forma de caracterizar o estágio de percepção em que se encontravam nossos alunos no momento de iniciar os trabalhos. Como podemos notar, as respostas são curtas e, provavelmente, apontam nesse primeiro momento para uma tentativa de apresentar opiniões que estejam em consonância com uma exigência institucional da escola, representada pelo professor.

Contudo, entre respostas que parecem padronizar e ditar o perfil da turma, aparecem opiniões que apontam para algumas curiosidades. Uma delas nos surpreende, não por apresentar um conceito de literatura, mas por localizá-la num contexto muito próximo da visão dos primeiros modernistas brasileiros na tentativa de repensar a linguagem literária dominada pelo gosto dos parnasianos:

A literatura está em tudo, desde um anúncio a um poema, ou um texto para se expressar. R. L. M. – 17 anos

Em outra, como podemos ver na citação que vem a seguir, apesar de apontar para aspectos que já discutimos acima, o que nos chama a atenção é a desconfiança do aluno que

escreve sobre o fato de que a literatura envolve alguma coisa que ainda não pode ser revelada, mas que está na relação que se estabelece entre leitura e a criação de textos:

Uma aula sobre alguma coisa que envolve leitura e criar texto. D. R. B. – 15 anos

Essa resposta parece já adivinhar que o literário se sustenta dentro da perspectiva que estamos desenvolvendo nosso projeto para o ensino da literatura, que é dentro da relação dialógica entre autor, obra e leitor que se concretiza a literatura.

Nesse conjunto de respostas que nos despertam curiosidade, há ainda uma participação que, apesar de ser bastante sucinta, chama-nos a atenção por indicar um tipo de texto que será utilizado pela turma em etapas futuras do projeto como modelo de texto literário: a letra de música.

Estudos, livros, música. T. K. M. K. – 16 anos

Desse modo, após apresentarmos o panorama no qual nossos alunos estavam inseridos no que diz respeito à noção de literatura, desenvolvemos a seguir a análise da segunda questão *O que você entende por leitura?*

Nesse sentido, acreditamos que o mesmo apontamento sobre o caráter utilitário da definição de literatura possa ser o primeiro ponto a ser destacado em relação à leitura. *Interpretar texto/livro* foram as maiores ocorrências, com 3 (três) indicações. As citações abaixo nos mostram que as respostas são bastante idênticas:

A interpretação de um texto. H. B. de A. – 15 anos

É a interpretação de um texto. L. R. B. – 16 anos

É você ler o livro e saber interpretar, entender o livro que leu. M. N. S. – 16 anos

Como revela a última citação, a expressão *entender o livro que leu* parece resumir a definição de leitura para esses três alunos. O ato de associar a leitura à interpretação e ao entendimento do texto lido tem ares de naturalidade, mas, em se tratando de alunos que respondem a uma atividade formulada pelo professor no primeiro dia de aula, faz-nos lembrar Pennac (1993) para quem o temor de ler e não compreender o que leu é uma fobia que quem está na condição de aluno deve vencer para se reconciliar com a leitura.

Ainda em relação às justificativas à pergunta *O que você entende por leitura?*, além das três opiniões discutidas, aparecem ainda *adquirir conhecimentos*, com 2 (duas) indicações e *atualizar sobre diversos assuntos, aprofundar e descobrir assuntos, ajudar a entender textos e anúncios* e ainda *desenvolver o intelecto*, respectivamente com 1 (um) apontamento cada. Em relação a esse aspecto as questões apresentam algumas variações quanto ao modo de formular as frases, mas a definição de leitura acaba por apontar o mesmo aspecto pragmático das opiniões anteriores:

Por uma forma de adquirir melhor os nossos próprios conhecimentos, que é fazendo a leitura. A. F. V. – 15 anos

A leitura é muito importante para estarmos sempre atualizados sobre diversos assuntos. A. C. A. S. – 15 anos

Leitura é um jeito de aprender mais e descobrir sobre vários assuntos. L. L. G. de C. – 15 anos

Leitura é você adquirir conhecimentos e inteligência. L. Z. de M. J. – 14 anos

É o meio mais fácil de se desenvolver o intelecto. L. A. M. – 17 anos

Leitura é para ajudar a entender os textos anúncios etc. R. L. M. – 17 anos

Para nós, o aspecto que tais definições que resvalam para uma concepção utilitária de leitura, principalmente os conceitos com menos citações, apontam é que levam em conta apenas o processo ascendente de que fala Colomer e Camps (2002) sobre o ato de leitura. O significado de um texto parece residir apenas na soma de significados das palavras que o compõem e coincidir somente com significado literal dos indícios visuais que apresenta.

O texto nessa perspectiva possui um significado único. Nesse processo não é possível considerar o caráter interativo da leitura, que permite ao leitor que se baseie em seus conhecimentos para entender o texto e extrair significado. Aos alunos ainda não é possível entender que o significado de um texto pode ser criado, modificado, elaborado e incorporado a novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

As respostas têm semelhança com o fato de que o leitor vê o texto como uma ferramenta que se destina a algo e nesse sentido há ainda uma definição que nos despertou interesse.

A leitura é a chave para o mundo. L. V. S. – 15 anos

Apelando para o sentido metafórico, a opinião condensa na figurativização da chave a dimensão utilitária do ato de ler. A resposta nos faz pensar no estudo de Darnton (1998) e nas conclusões a que chega, apontando para demanda a que os livros proibidos na França antes da Revolução eram resposta, ou seja, “a demanda por informação e também por excitação, a curiosidade pela história contemporânea e também pela vida íntima, a fome de notícias e também do fruto proibido do pensamento abstrato.” (DARNTON, 1998, p. 97)

Essa questão nos indica então nas respostas do grupo um traço de permanência de questões sociais relativas à leitura que estão emaranhadas na história das práticas do ato de ler, principalmente porque, como pudemos salientar no início deste tópico, o trabalho de leitura realizado até o momento em que responderam às perguntas sugere a potencialização desse aspecto.

Nessa perspectiva, algumas respostas despertaram a nossa curiosidade por se referirem a questões significativas do ato da leitura e que habitualmente não são discutidas. Há nos questionários uma resposta que diz:

Quando uma pessoa reserva um tempo para ler. G. R. R. – 15 anos

Antes de ser uma definição do ato de ler, a opinião do aluno aponta para um aspecto da prática de leitura que nos lembra Pennac (1993, p. 118) quando diz que “a partir do momento que se coloca o problema do tempo de ler, é porque a vontade não está lá” e explica que isso geralmente acontece porque o tempo de ler é sempre um tempo roubado à obrigação de viver. Para o autor em questão, a leitura não depende da organização do tempo social, mas da resistência ou da disponibilidade e entrega de um indivíduo à felicidade de ser um leitor.

Outra questão nos ocorre quando levamos em consideração a resposta do aluno. Essa questão nos remete a Chartier (1998), quando chama nossa atenção para as limitações derivadas das convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Nesse sentido, a participação do aluno parece apontar para uma idéia de que a leitura envolve um comportamento que deve ser regulado e controlado. Normas de comportamento e limite, que obrigam os indivíduos a controlar suas condutas, para Chartier, perpassam toda a história social da leitura, apesar de que, a partir do séc. XVIII, a história das práticas de leitura passou a revelar comportamentos mais variados e livres, permitindo uma abertura mais ampla para o mundo social e abrindo espaços para práticas mais legítimas e mais espontâneas.

Como podemos observar, não somente a citação acima, mas também todas as outras que temos comentado em relação à definição de leitura, revelam que subjazem no interior do grupo pesquisado idéias que perpetuam a antiga tradição de que a leitura está ligada a convenções e práticas que encontram maneiras únicas de se legitimar. Essa legitimação, pelo que apontamos no início desse tópico, ao que tudo indica, encontra na escola, como instituição social responsável pelo ensino da leitura, e na família, dois agentes sociais responsáveis pela permanência desses traços.

Dentro dessa perspectiva, duas outras repostas podem complementar essa nossa análise, indicando que, como enfatiza Chartier, apesar das várias rupturas que dividem a história das maneiras de ler, a força da tradição em relação à concepção do que seja a leitura ainda permanece também em relação aos suportes de leitura.

Ler um livro, revista, etc. R. P. I. – 15 anos

Ler livros e etc. T. K. M. K. – 16 anos

Num contexto em que cada vez mais as gerações de leitores eletrônicos independem do papel, as duas respostas acima evidenciam que, dentro das práticas de leitura que se esboçam através dos escritos dos alunos, permanece a relação entre o corpo do leitor e a materialidade da leitura, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Apesar de hoje os novos suportes de textos permitirem usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosas e livres do que qualquer uma das formas antigas do livro, as respostas, como traço de permanência, parecem insistir no que diz Chartier:

No livro em rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível deixar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecida pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicada nas margens, como num lugar periférico com relação à autoridade. (CHARTIER, 1998, p.88)

A questão que as respostas que insistem nos livros e revistas evidenciam, e que também podem ser lidas como a permanência de traços sociais das práticas de leitura, é o contato singular que essas materialidades proporcionam ao ato de ler e que Manguel (1997) assim o define:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar do papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página, áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277)

Essas considerações chamam a nossa atenção para a questão da liberdade da leitura discutida por Chartier (1998), em suas conversações com Jean Lebrun. Os debatedores destacam que, por um lado, a história da leitura supõe a liberdade do leitor, que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor, pois a leitura é vista quase sempre como apropriação, invenção e produção de significado. Por outro lado, essa liberdade não é absoluta. É cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções, hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Os gestos mudam durante o tempo e segundo os lugares, os objetos lidos e as razões de ler, novas atitudes são inventadas e outras se extinguem, mas a transformação não é tão absoluta. No caso em que estamos comentando, as práticas de leitura do grupo ainda provavelmente se baseiam nas mesmas estruturas fundamentais que caracterizam toda história da leitura.

Dentro da questão de permanência de práticas sociais, destacamos uma última participação de um aluno que abre possibilidades para ambigüidade. Ao responder a pergunta *o que é leitura para você?* a opinião é lacônica:

De ler certo. D. R. B. – 15 anos

A expressão nos leva a perguntar: o que é ler certo? A resposta num primeiro momento, dentro do contexto em que foi colhida, parece indicar que é a procura pelo sentido literal do texto, mas em se tratando de um projeto de ensino de literatura, pode também ser a leitura que esteja de acordo com as expectativas do professor ou da escola, ou de práticas consagradas pela história social da leitura.

Contudo, acreditamos ainda que, por ser uma resposta ambígua, em se tratando da opinião de um adolescente em formação, as palavras possam significar a hesitação diante do que, como observa Chartier (1998), conforme as tradições intelectuais ou as pertinências sociais, há multiplicidade de modelos, de práticas e de competências de leitura, que provocam uma tensão que não se dispersam no infinito, pois as experiências individuais são inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas.

Esse pensamento conduz nossa expectativa em relação ao que poderia ser constatado com o desenvolvimento das outras etapas do projeto que passaremos a detalhar nos próximos tópicos.

4.4. Passos iniciais: o primeiro bimestre

Terminada a atividade de responder às duas perguntas discutidas anteriormente, iniciamos, naquela manhã do dia 20 de fevereiro de 2006, os trabalhos do primeiro bimestre. Nossa intenção nessa etapa era propiciar em cada aula a leitura de um texto considerado literário pela tradição ou pelas instâncias que norteiam a literariedade dos novos textos.

Dois eram os objetivos quando decidimos escolher textos para discutir nessa etapa. O primeiro era o estabelecimento e fortalecimento de vínculos pessoais. Entre esses vínculos destacamos os que se construiriam entre nós e nossos novos alunos, que, em sua maioria, os conhecíamos de anos anteriores pela convivência nos espaços comuns do colégio e, além disso, propiciar também vínculos entre os integrantes da sala, colaborando para a desinibição do grupo em relação à participação no trabalho. O segundo objetivo era proporcionar os primeiros contatos com as especificidades do texto literário, para que a turma pudesse perceber questões referentes à literatura, o que se constituiria objeto de ensino e aprendizagem dentro do nosso trabalho.

Além de propormos atividades com textos diversos no primeiro bimestre, procuramos indicar, após as primeiras aulas, um livro que deveria ser leitura obrigatória para o módulo. Nosso objetivo com essa indicação era favorecer o contato com a materialidade do livro, já que durante as aulas seria impossível disponibilizar livros para todos os alunos em todos os encontros. O livro indicado foi *Guerra dentro da gente*²⁶, de Paulo Leminski.

A indicação do livro no terceiro dia de aula do bimestre se deu por dois motivos. Em primeiro lugar, por observarmos certa resistência da turma à discussão dos primeiros textos, achando-os difíceis e ainda por, durante os encontros, dentro da dificuldade dos alunos, referirem-se aos contos de fadas como modelos de textos fáceis de serem lidos. A partir disso, procuramos então indicar um livro que satisfizesse essas necessidades.

²⁶ Devido ao desenrolar das aulas durante o bimestre, principalmente pelo desdobramento das aulas do dia 20 e 27/03, como se vê no quadro que contém o cronograma do bimestre, não foi possível discutir a leitura do livro dentro do cronograma do primeiro módulo. Acordamos com os alunos que a leitura se faria na primeira aula do módulo seguinte.

Desde o primeiro encontro, antes de procedermos às discussões de cada texto que escolhemos, procuramos fazer com que o primeiro contato com o texto se desse através de uma atividade lúdica. Assim, no quadro a seguir, relatamos o cronograma das aulas desenvolvidas no primeiro bimestre, os textos discutidos e as atividades propostas para o contato com os textos antes das discussões.

Quadro nº 1: cronograma de atividades do primeiro bimestre

| Data da aula | Texto discutido | Atividade lúdica proposta |
|---------------------|--|--|
| 20/02/2006 | <i>As meninas</i> – Cecília Meireles. In: Meireles, C. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 26. | Compor uma música para o poema ou adaptar seus versos para uma canção já existente e apresentá-la à sala. |
| 06/03/2006 | <i>Máquina de pinball</i> – Clarah Averbuck. In: AVERBUCK, C. <i>Máquina de Pinball</i> . São Paulo: Conrad, 2002, p. 67 – 70. | Leitura dramática. |
| 13/03/2006 | <i>Romeu e Julieta</i> – William Shakespeare. In: Skakespeare, W. <i>Romeu e Julieta</i> . Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d. | Leitura dramática. |
| 20/03/2006 | <i>Poema de sete faces</i> – Carlos Drummond de Andrade. In: Andrade, C. D. <i>Reunião, 10 livros de poesia</i> . Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, p. 3. | Leitura do poema e composição de um auto-retrato, através de desenho. |
| 27/03/2006 | <i>Poema de sete faces</i> – Carlos Drummond de Andrade. | Apresentação dos auto-retratos e discussão sobre o poema. |
| 03/04/2006 | <i>Felicidade Clandestina</i> – Clarice Lispector. In: Lispector, C. <i>Felicidade Clandestina</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. | O túnel da amizade. Formam-se duplas e uma fila. As duplas dão-se as mãos formando-se um túnel. A última dupla se desfaz e cada integrante da dupla passa por dentro do túnel escolhendo novos pares e fazendo com que a fila caminhe. A brincadeira termina quando a fila dá uma volta em torno da sala. Realizada a brincadeira, os alunos pedem para brincar outra vez. |
| 10/04/2006 | Poemas de Cecília Meireles, in: Meireles, C. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, e Vinícius de Moraes, in: Moraes, V. de. <i>A</i> | No início da aula, cada aluno recebe de forma aleatória cópia de um poema. Alguns minutos para ler e treinar a leitura em voz alta. Em seguida, lê-se o poema para a sala. Ao final da leitura |

| | | |
|------------|---|---|
| | <i>arca de Noé</i> . São Paulo, Companhia das Letras, 1991. | oferece-se o poema lido para um colega que, na opinião do leitor, se identifica com o texto. |
| 17/04/2006 | Improviso de Ohio – Samuel Becket. Trad. Leyla Perrone-Moisés. Folha de S. Paulo, S. Paulo, Caderno Mais!, 08 set. 1996, p. 05 | Leitura encenada. |
| 24/04/2006 | Avaliação | A pedido dos alunos, repete-se a brincadeira do túnel da amizade, há um momento para que possam conversar sobre os textos lidos durante o bimestre e em seguida, registram a preferência por um deles e fazem sua auto-avaliação. |

De acordo com nosso objetivo de pesquisa, a primeira questão a ser levantada em relação aos dados colhidos são as preferências de leitura do grupo. Dentro do panorama de textos estudados, o quadro abaixo mostra as indicações:

Quadro nº 2: textos apontados como preferidos no primeiro bimestre

| Texto estudado | Número de indicações ²⁷ |
|--|------------------------------------|
| <i>As meninas</i> , Cecília Meireles. | 1 (uma) |
| <i>Máquina de pinball</i> , Clarah Averbuck. | 3 (três) |
| <i>Romeu e Julieta</i> , William Shakespeare. | 4 (quarto) |
| <i>Poema de sete faces</i> , C. D. de Andrade. | 2 (duas) |
| <i>Felicidade Clandestina</i> , C. Lispector. | 2 (duas) |
| Poemas de C. Meireles e V. de Moraes. | 1 (uma) |

Desse quadro, o que pudemos observar é que, em termos numéricos, a preferência do grupo no bimestre recaiu sobre o texto *Romeu e Julieta*, de Shakesperare. O que nos chama a atenção em relação a essa escolha é que, no rol de textos estudados, o texto mais antigo foi apontando como o preferido, colocando em evidência, portanto, a historicidade desse texto dentro da relação dialógica, que nos lembra a teoria de Jauss (1994).

Assim podemos destacar o fato de que o texto, para se atualizar dentro do processo de recepção que estamos analisando, atendeu ao horizonte de expectativas dos leitores e respondeu para esses alunos a questões de época distinta daquela em que apareceu. Procurando objetivar esse horizonte de expectativas, lembramos que, de acordo com o autor,

²⁷ Apesar de, como dissemos no capítulo sobre metodologia, o grupo ter iniciado e terminado com quatorze alunos, neste bimestre e no próximo, consideramos apenas treze respostas, pois levamos em conta apenas as participações dos alunos que responderam os questionários iniciais e finais, possibilitando-nos assim observar o percurso de cada aluno.

alguns fatores podem ser pressupostos no que diz respeito à disposição de um público para determinada obra. Dentre esses fatores, um deles pode ser entendido a partir de normas conhecidas de gênero e outro a partir da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário.

Conforme podemos observar no Anexo 2, os critérios anteriores é que norteiam as justificativas que foram dadas pelos alunos participantes do projeto para a escolha do texto. As citações abaixo ilustram essa afirmativa:

Gostei dos dois textos de teatro, mas prefiro Romeu e Julieta. A. C. A. S. – 15 anos

Romeu e Julieta, pois é um texto bonito que toca a gente. D. R. B. – 15 anos

Romeu e Julieta, pois esse texto mostra sobre um amor que é muito lindo e foi isso que eu gostei no texto... L. R. B. – 16 anos

Ah, eu gostei de “Romeu e Julieta”, porque conta uma história de amor. T. K. M. K. – 16 anos

Embora o conhecimento das normas de gênero figure somente na primeira resposta, a relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário aparece nas respostas de modo claro. Essa relação revela-se principalmente quando notamos nas citações um envolvimento, uma disposição afetiva em detrimento da ordem intelectual.

Os critérios que se baseiam nos sentimentos também balizaram a escolha de outros textos como podemos ver nas citações abaixo:

Felicidade Clandestina. Porque foi o texto que eu consegui compreender melhor os sentimentos da menina. A anciedade (sic) dela, a persistência para conseguir algo que ela tanto desejava. A. F. V. – 15 anos

Poema das sete faces, pois eram muitos sentimentos para discutir em um só texto. R. P. I. – 15 anos

Mesmo que não sejam textos historicamente tão conhecidos como *Romeu e Julieta*, em relação a *Poema de sete faces* e *Felicidade clandestina*, os critérios que giram em torno do envolvimento afetivo e que são respostas para as questões individuais formuladas pelos leitores a nortear o horizonte de expectativas de suas escolhas nos lembram as questões levantadas por Escarpit (1969) já discutidas no primeiro tópico desse capítulo e, ao que tudo indica, apontam nesta etapa para algo diferente do que o mero utilitarismo ou funcionalidade que as primeiras respostas evidenciavam. Aqui, os critérios que remetem à subjetividade das

preferências, ao que tudo indica, evidenciam uma necessidade cultural com aptidão à gratuidade.

Essa possibilidade de análise pode ser reforçada também em duas outras opiniões:

As meninas, porque foi uma aula muito divertida. L. V. S. – 15 anos

Os da aula número 7, poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, pois teve brincadeira divertida no começo da aula e depois teve troca de poemas, onde cada um deu para o outro o poema que achava que identificava com a pessoa, abrindo depois uma conversa que era necessária em cima de uma pessoa da sala. L. Z. de M. J. – 14 anos

Contudo, como podemos observar a partir da segunda citação acima, os aspectos de gratuidade não foram os únicos. O aluno elege como seu texto preferido aquele que permitiu, a partir da brincadeira divertida, intervenções que se faziam necessárias ao grupo, provocando reflexões. Esse detalhe nos lembra que há, na opinião do aluno, uma mescla de critérios ligados à afetividade, ao prazer do contato com o texto, com outros de outra ordem.

Dentro desse contexto de sensibilização, ressaltamos a importância da associação dos textos com as atividades lúdicas propostas. Pensadas a princípio como estratégias que propiciassem o adentrar no texto, acabam por se revelar como artifícios que promovem também a integração do grupo. Nesse sentido, além do que podemos depreender das duas repostas acima, destacamos ainda a repetição na última aula, a pedido dos participantes, da atividade lúdica *O túnel da amizade*, proposta quando houve a discussão do conto *Felicidade clandestina*. Na ocasião da discussão do texto, propusemos tal atividade, pois havíamos constatado que, com a discussão do texto anterior, *Poema de sete faces*, em vez de acontecer um movimento de expansão como esperávamos, houve um movimento de retração no grupo, fazendo com que os participantes se recolhessem.

Dessa forma, podemos constatar que também as atividades lúdicas foram importantes para o aparecimento desses novos critérios que nos permitem encadear à discussão aspectos que nortearam as escolhas de outros textos ao final dessa etapa e que nos faz retomar o pensamento de Jauss (1994), quando identifica um terceiro fator que possibilita objetivar o horizonte de expectativas de um público para determinada obra. Tal fator pode ser pressuposto a partir da oposição entre ficção e realidade, entre função poética e função prática da linguagem. Todavia, para o autor, essa oposição está presente durante o ato da leitura apenas para o leitor que é capaz de fazer comparações sobre os usos da linguagem.

Ao identificarmos esse terceiro fator como motivo que concretiza o horizonte expectativas dos alunos, estamos considerando que, como afirma Jauss, nele está inclusa a

possibilidade de o leitor perceber uma obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida, pois “uma obra literária pode ser recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida.” (JAUSS 1994, p. 53).

Desse modo, os novos critérios que definem a escolha do segundo texto, por exemplo, aproximam-se ainda daquele que Escarpit (1969) nomeia como sendo a procura nos textos acima de tudo por informações, dando à leitura um caráter funcional. Dentro desse contexto, *Máquina de pinball* recebeu três indicações por questões que, além do sentimento, apelam para a atualidade do tema, para a facilidade da linguagem, ao estilo que liga o texto à vida real ou à ausência de censura. As respostas abaixo ilustram esses aspectos que estão sendo apontados:

A máquina de pinball, pois é um texto moderno e tem uma linguagem mais fácil de nós entendermos e também trata de temas da atualidade. H. B. de A. – 15 anos

A máquina de pinball, pois é um texto interessante, que não tem censura. L. L. G. de C. – 15 anos

A máquina de pinball, porque eu gosto de ler textos nesse estilo, textos da vida real, que tem sentimentos, acontecimentos reais. M. N. S. – 16 anos

A oposição entre ficção e realidade, que embasa o pensamento de Jauss (1994), também é motivo para outras justificativas que, na percepção dos alunos, continuam revelando a realidade social ou uma espécie de conselho, regra ou modelo a ser seguido, como podemos notar nas citações abaixo:

O texto 4. (Poema de sete faces – destaque nosso). Por que (sic) ele passa a realidade dos seres humanos com a sociedade hoje. L. A. M. – 17 anos

Felicidade clandestina. Porque mostra uma história de uma menina que nunca desiste de seu objetivo. R. L. M. – 17 anos

Além das questões apontadas, acreditamos que, se levarmos em consideração os dois textos que quantitativamente foram os mais indicados, o mais antigo e o mais recente no que se refere à produção das obras, o horizonte de expectativas detectados nas justificativas dos alunos possibilitam ainda a discussão do programa metodológico proposto por Jauss, principalmente quando investiga a literatura em seus aspectos diacrônicos e sincrônicos.

Contudo, para desenvolver tais aspectos, necessitaríamos levantar outros dados, o que fugiria do objetivo geral de nossa pesquisa, e não convém, portanto, para nossa análise.

Desse modo, a discussão que temos empreendido até aqui em relação aos resultados da primeira fase, leva-nos a apontar o fato de que, entre as primeiras percepções que colhemos a respeito da disciplina e as justificativas dadas pelos participantes do projeto para suas escolhas no final do bimestre, houve, para parte do grupo, uma diferenciação quanto ao significado da literatura. Essa diferenciação propiciada pelo contato com o texto literário se traduz no envolvimento afetivo com o texto em detrimento da visão utilitária da leitura, o que nos permite observar traços do efeito estético que os textos propiciaram ao grupo.

Por se tratar de um projeto de ensino de literatura, podemos afirmar que tal mudança de posicionamentos somente se tornou possível porque houve uma mediação que a viabilizou. Assim, para a formação de leitores literários, mesmo quando analisamos uma mínima fração do trabalho desenvolvido, só nos resta ressaltar a importância da escola e do professor como mediador de leitura entre os alunos-leitores e o texto.

Contudo, mesmo sendo possível observar uma diferenciação de posicionamentos entre o estágio inicial em que se encontravam os alunos e o final do primeiro período programado para o projeto, quando se fala em escolhas de textos literários para serem discutidos, ainda se tratou da literatura escolhida pelo professor para o aluno. Assim, no próximo tópico, trataremos do primeiro módulo em que os próprios alunos puderam escolher os textos para discutir literatura.

4.5. As primeiras escolhas: o segundo bimestre

No segundo bimestre, no primeiro dia de aula, propusemos aos alunos que, na aula seguinte, trouxessem textos para discutir com a sala. Nosso objetivo era dar voz aos participantes e verificar, através de suas preferências de leitura, o que estavam entendendo sobre literatura, continuar a observar o seu horizonte de expectativa em relação aos textos que consideravam literários e ampliar a discussão sobre especificidades da arte literária.

Sugerimos então, no segundo dia, que a turma formasse pequenos grupos para, primeiramente, discutir com esses grupos os textos que haviam trazido e depois escolher aqueles que deveriam ser levados, posteriormente, à discussão com todos os participantes da sala. Nossa intenção com essa proposta de discussão em pequenos grupos para depois levar os textos a toda a turma era facilitar ainda mais a integração dos participantes à medida que,

antes de expor seus textos preferidos a toda a sala, pudessem contar com o apoio de colegas mais íntimos nas discussões que se seguiriam.

A turma se dividiu então em dois grupos e, como nem todos os participantes haviam trazido textos, os integrantes decidiram dentro desses dois grupos que todos os textos seriam discutidos nas aulas futuras. Sugerimos também que, para discutir o texto com a sala, os integrantes dos pequenos grupos pensassem, a exemplo do primeiro bimestre, em estratégias lúdicas que favorecessem a discussão dos textos.

Também no segundo dia, atentos ainda a nossa percepção de que seria benéfico aos alunos que tomassem contato com os livros, sugerimos que escolhessem um que fosse lido por toda a turma. Os alunos escolheram *Chapeuzinho Vermelho*. A justificativa inicial para tal escolha foi a insistência na leitura de textos fáceis, que não exigissem esforço de análise para o entendimento do texto.

Ao saber que o conto tinha várias versões, todos concordaram em ler duas versões, a de Charles Perrault, livro que nos comprometemos em disponibilizar, e outra que seria procurada por cada integrante da turma, já que pressupúnhamos que possuíam os livros em casa ou que poderiam retirá-lo em bibliotecas; contudo, não foi isso que aconteceu. Os que leram o texto acabaram por ler a mesma versão, atribuída aos Irmãos Grimm, impressa por uma das alunas da turma a partir do site: <http://sitededicadas.uol.com.br> e reproduzida através de xérox.

A escolha de tal texto por parte dos alunos pareceu-nos que, num primeiro momento, por um lado, endossava a determinação do horizonte de expectativas que tínhamos observado no primeiro bimestre e, por outro, que estávamos passando para uma etapa que consistia no atendimento desse horizonte.

O quadro abaixo mostra o cronograma das atividades desenvolvidas no segundo bimestre.

Quadro nº 3: cronograma de atividades do segundo bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte | Atividade lúdica proposta |
|---------------------|--|--|
| 08/05 | <i>Guerra dentro da gente</i> , Paulo Leminski. São Paulo: Scipione, 1987. | |
| 15/05 | Aula em que os alunos trouxeram textos para discutir nos pequenos grupos. | |
| 22/05 | <i>Amigos</i> , texto atribuído a Vinícius de Moraes, recebido | Uma aluna distribuiu cópia do texto para toda a turma, foi até o tablado e |

| | | |
|-------|--|---|
| | por e-mail por um dos alunos da equipe. | leu-o em voz alta. Depois a equipe realizou um <i>correio elegante</i> . |
| 29/05 | <i>O beijo no asfalto</i> , de Nelson Rodrigues. Texto retirado da apostila da Gráfica e Editora Positivo, segundo bimestre, material didático utilizado pela escola no ano de 2006, p. 29 | Leitura dramática |
| 05/06 | <i>Pescador de ilusões</i> , de Marcelo Yuka, música interpretada pelo grupo O Rappa. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição da música. |
| 12/06 | <i>Congresso Internacional do Medo</i> , Carlos Drummond de Andrade. Texto retirado da apostila da Gráfica e Editora Positivo, primeiro bimestre, material didático utilizado pela escola no ano de 2006, p. 4. | Um aluno da equipe pediu à turma que, em vez do círculo habitual, formado para discutir o texto, formasse um losango. Os motivos dele eram que a turma não deveria ter medo de fazer diferente. |
| 19/06 | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. In: Perrault, C. <i>Contos de Perrault</i> . Trad. de José P. Paes. São Paulo: Círculo do Livro, 1990 e http://sitededicadas.uol.com.br . | |
| 26/06 | Avaliação. | |

Em relação às respostas do bimestre, o que pudemos observar é que, quanto aos gêneros literários, quando se trata de escolhas individuais e em pequenos grupos, os integrantes da turma não privilegiaram um em particular. Os textos escolhidos são uma crônica, um excerto de texto de teatro, uma letra de música e um poema e, conforme já explicamos na introdução deste tópico, quando se trata de escolhas coletivas o grupo elegeu um conto de fadas.

O conto de fadas também se tornou o texto preferido quando se trata de apontar aspectos quantitativos em relação à preferência do grupo. O quadro abaixo mostra os textos estudados que receberam indicações:

Quadro nº 4: textos apontados como preferidos no segundo bimestre

| Texto estudado | Número de indicações |
|---|----------------------|
| <i>Guerra dentro da gente</i> , Paulo Leminsk. | 2 (duas) |
| <i>Amigos</i> , Vinícius de Moraes. | 1 (uma) |

| | |
|---|------------|
| <i>Pescador de ilusões</i> , O Rappa. | 4 (quatro) |
| <i>Congresso Internacional do Medo</i> , Carlos Drummond de Andrade. | 1 (uma) |
| <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. | 5 (cinco) |

Dessa forma, mais uma vez o que nos chama atenção nesse quadro de escolhas é que, se levamos em consideração aspectos quantitativos, o texto preferido é o texto mais antigo e tal qual no desenvolvimento do primeiro bimestre, o texto divulgado mais recentemente é que fica em segundo lugar. Nesse sentido, acreditamos que as preferências detectadas dão novamente margem para discutir o processo metodológico apontado por Jauss em sua proposta de investigar a história da literatura sob o aspecto sincrônico e diacrônico e que já comentamos no tópico anterior.

Contudo, para nós, o aspecto que julgamos conveniente destacar em relação ao desenvolvimento dessa fase são os motivos que possibilitam a objetivação do horizonte de expectativa em relação aos textos estudados no bimestre. Em relação às justificativas para as escolhas dos textos (Anexo 3), o primeiro aspecto que notamos é que *Chapeuzinho Vermelho*, o texto escolhido pela turma para leitura e que acabou sendo também o mais indicado em âmbito grupal, dá margem para comentários que trazem novidades em relação a todas as opiniões colhidas no primeiro bimestre.

As respostas indicam que aquilo que nos pareceu num primeiro momento que era atendimento do horizonte de expectativas da classe revelou-se, para uma parte dos alunos, como ruptura desses horizontes. Das cinco justificativas obtidas para a eleição do conto de fadas como o texto preferido do grupo, quatro apontam para uma nova percepção:

Eu gostei mais do texto Chapeuzinho Vermelho. Porque na discussão do texto, discutimos o outro lado do texto, que quando eu lia não encontrava esse lado “pornográfico” do texto. Apesar de tudo achei muito massa e legal de ler e refletir sobre o texto! A. F. V. – 15 anos

Chapeuzinho Vermelho, porque nós descobrimos coisas que nós não sabíamos que existia (sic) nessas histórias. D. R. B. – 15 anos

Gostei mais da Chapeuzinho vermelho, pois eu gosto dessas coisas que estão por trás dos contos de fadas, tenho curiosidade em saber, e eu acho bem interessante. H. B. de A. – 15 anos

Chapeuzinho Vermelho Por que (sic) além de ser um conto, ele pode ser visto de uma maneira herótica (sic). R. L. M. – 17 anos

Essas quatro respostas que apontaram para algo novo lembram-nos as opiniões do primeiro bimestre, quando naquela ocasião, as respostas, em sua grande maioria, pareciam se conformar com a possibilidade de que os leitores tinham percebido os textos a partir do horizonte restrito de suas expectativas literárias e que os tinham recebido e julgado mais em relação ao pano de fundo de suas experiências cotidianas de vida do que em seu contraste com outras formas artísticas, o que, para Jauss, está incluso no terceiro fator que pressupõe a objetivação do horizonte de expectativas de um público leitor.

Esse fator opõe ficção e realidade, função poética da linguagem e função prática e naquele momento parecia predominar nas respostas, com exceção ao texto *Romeu e Julieta*, em que as opiniões apontavam para o conhecimento de norma de gênero e para a relação implícita com uma obra conhecida do sistema literário, apenas aspectos da realidade e que buscavam a função prática da linguagem.

As quatro respostas anteriores, além de incluírem também todas as questões lembradas no parágrafo anterior, destacam agora que a percepção da função poética da linguagem é a novidade. Essa descoberta a partir da discussão realizada nos lembra mais uma vez Jauss quando afirma que as obras ideais que, além de servir a um propósito crítico servem também para produzir efeitos poéticos, são aquelas que, primeiramente, partem de uma convenção de gênero, estilo ou forma, evocando propositadamente um horizonte de expectativas marcado em seus leitores, para depois destruí-lo passo a passo.

Nesse sentido, relembremos a terceira tese de Jauss e a noção de *distância estética*, que torna o valor artístico de uma obra mensurável e não podemos deixar de apontar que a questão do valor literário assume então um valor negativo, a partir do momento que nega experiências conhecidas para o despertar de outras jamais conhecidas, mudando os horizontes de expectativas dos leitores.

Destacamos, assim, o modo como surgiram os “novos” sentidos do conto de fadas. Ao discutirem as duas versões de *Chapeuzinho Vermelho* a partir das leituras prévias que realizaram, não houve nenhuma manifestação a respeito de percepções sobre o que tinham lido. Assim, propusemos uma leitura conjunta a partir da versão traduzida por José Paulo Paes do conto de Perrault e na passagem do texto que diz: *Passando por um bosque, aí encontrou compadre Lobo, que teve grande vontade de comê-la; contudo não se atreveu por causa de alguns lenhadores que estavam por perto*, foi como se percebessem, como diz Eco (2002), em *Seis passeios pelos bosques da ficção*, a piscadela do narrador indicando que deveriam ler a história sob uma luz diferente e, ao mesmo tempo, fingirem-se de crianças para entender os significados alegóricos da narrativa.

Ao lerem a transcrição acima, recordamos o momento em que os participantes identificaram o abrir e fechar de pálpebras: *Lobo com letra maiúscula?* A partir daí, vieram as outras percepções: *compadre? Vontade de comê-la? Não se atreveu por causa de alguns lenhadores que estavam por perto?*

Para nós é importante notar que esse novo dado, a descoberta da função poética, tenha surgido a partir de um conto de fada, o primeiro texto indicado em conjunto pela turma, pois embora nem todos os integrantes da sala o tenham apontado como preferência na avaliação, no dia em que foi realizada a discussão de *Chapeuzinho Vermelho*, a sala escolheu *Branca de Neve* como o texto a ser lido e discutido no próximo bimestre, com a intenção de descobrir “os sentidos ocultos” na história.

Apesar da descoberta, *Chapeuzinho Vermelho* não serviu apenas para apontar traços novos na percepção do grupo. Uma resposta aponta para um aspecto que permanece em relação ao primeiro bimestre. Essa permanência se revela por critérios que, na oposição entre ficção e realidade, função poética e função prática da linguagem, priorizam o texto por evocar a realidade imediata da vida quotidiana, que envolvem um adolescente.

Chapeuzinho vermelho, porque teve a discussão do sexo e outras coisa (sic). T. K. M. K. – 16 anos

A continuidade desse traço também nos chama a atenção quando comparamos as respostas sobre as preferências de leitura do primeiro bimestre (Anexo 2) com as do segundo (Anexo 3). Tal como no primeiro módulo, enquanto as justificativas para as escolhas do texto que fica em primeiro lugar trazem respostas variadas, que apelam para todos os fatores apontados por Jauss para a objetivação do horizonte de expectativa de um público em relação a uma obra, o texto que numericamente fica em segundo lugar é o que mais insiste em privilegiar aspectos ligados à realidade.

No segundo bimestre, as respostas que mais explicitamente apresentam relação com esse critério são aquelas que elegem a letra da canção *Pescador de ilusões* como o segundo texto em número de indicações na preferência do grupo. Também como no primeiro bimestre, as justificativas que colocam o texto em segundo lugar apontam para aspectos de compreensão da mensagem, para o texto como reflexo da realidade e para normas de vida ou conselhos práticos. As citações a seguir ilustram a afirmação.

Pescador de ilusões: porque o texto tem uma realidade excelente. L. V. S. – 15 anos

Pescador de Ilusões (porque muitas coisas que eu não entendia na música eu passei a entender) L. R. B. – 16 anos

Pescador de ilusões, porque eu consegui entender a letra da música e compreendê-la melhor, que você nunca deve desistir, ir atrás de seus objetivos e mesmo que não der certo, tudo valeu a pena. M. N. S. – 16 anos

Pescador de ilusões, pois é uma música legal, que era um pouco difícil de entender, mas, com a discussão com o grupo, ficou bem mais fácil para saber o que dizia a letra da música, e também porque é o estilo de música que eu gosto. Eu entendi que a fé é o que importa, mesmo que você não consiga vale a pena tentar, a fé é acreditar no que você não vê, e se você acredita você consegue, mesmo que você não consiga vale a pena tentar, então você é um pescador de ilusões. A. C. A. S. – 15 anos

Como podemos observar, a última citação mescla o critério que identifica um conselho prático no texto com o envolvimento afetivo com ele e aponta ainda para outra questão que também apareceu no primeiro módulo e que se repete agora: o texto como facilitador das relações dos integrantes do grupo. A identificação desses dois aspectos na última resposta no leva a investigar, por um lado, se as pessoas que apontam prioritariamente a realidade e a função prática da linguagem como motivo para eleição do segundo texto são as mesmas e, por outro lado, a permanência de outros traços presentes na primeira fase.

Nesse sentido, se compararmos as opiniões do primeiro módulo (Anexo 2) com segundo módulo (Anexo 3), observaremos que, dos alunos que apontam critérios ligados à realidade como justificativa para a eleição dos segundo texto na primeira fase, apenas uma aluna o repete na segunda, sendo que os outros três alunos que o utilizam neste bimestre, no anterior, justificaram sua escolha por outros fatores. Isso evidencia que as opiniões dos participantes do projeto a respeito dos textos compõem um movimento que se repete no grupo, mas não através das mesmas pessoas.

Esse deslocamento de opiniões entre os participantes nos leva a observar, comparativamente, as outras justificativas quando apontam os motivos das escolhas. Sendo assim, em primeiro lugar, destacamos aquelas que remetem explicitamente aos sentimentos e a identificação com os temas do texto.

Congresso internacional do medo, por que (sic) ele passa um pouco do sentimento que o mundo passa hoje. L. A. M. – 17 anos

Guerra dentro da gente, pois era um livro que eu já conhecia e acho muito legal de se trabalhar, pois é fácil de entender e gostoso de ler e porque o menino sofre conflitos dentro dele com seus sentimentos o que pode ser comparado com os nossos. L. Z. de M. J. – 14 anos

O texto que mais gostei foi a guerra dentro da gente, pois ele é um texto grande (livro) e por isso dava para discutir vários assuntos como o medo, coragem. R. P. I. – 15 anos

Além da questão da identificação com os temas propiciados pelo texto, as duas últimas citações nos chamam a atenção por apresentarem dois aspectos já discutidos neste capítulo e que retornam novamente nesse tópico. O primeiro deles, presente na segunda citação, é o fato do aluno já conhecer o livro, o que nos lembra a relação implícita entre leitor e obra, que Jauss (1994) aponta como um fator que pressupõe a objetivação do horizonte de expectativa de quem lê um texto. O segundo aspecto, que aparece na última citação, aponta para a materialidade do livro, uma nossa preocupação ao indicar o texto para leitura, conforme relatamos no tópico anterior, e que o aluno observa como sendo sinônimo de quantidade de assuntos para serem discutidos.

A última citação a ser destacada vê o texto como um elemento utilitário que propicia o desenvolvimento de outra atividade:

Amigos, pois foi um texto que fizemos uma atividade muito interessante. L. L. G. de C. – 15 anos

Como podemos notar, esta citação, do mesmo modo que as três anteriores, recupera uma justificativa que também já foi apontada no primeiro módulo. Tal justificativa julga o texto em função da atividade lúdica que foi desenvolvida como motivação para a leitura o trabalho de leitura em sala de aula.

Assim, frente a análise que estamos desenvolvendo, o que podemos observar em relação às justificativas para a escolha dos textos no segundo bimestre é que algumas mudanças podem ser apontadas na percepção dos alunos em relação ao entendimento do que é a literatura. Se compararmos as justificativas desse bimestre com o bimestre anterior, podemos constatar então que existe no grupo um fluxo contínuo de informações, mas que não se constitui um circuito fechado. Nele há a possibilidade de circulação de novos conhecimentos. Isso, a julgar pela experiência do módulo que estamos analisando, parece depender da abertura que é dada aos alunos para que entrem em contato com os textos literários e da mediação que é feita em relação a leitura desses textos.

Dentro do contexto dessa percepção, gostaríamos de observar que a abertura propiciada aos alunos para que escolhessem textos para discutir nas aulas de literatura nos permite constatar que os dois textos mais indicados pelos alunos, um conto de fadas e uma letra de música, revelam que há uma íntima relação entre as preferências de leitura desses jovens nesse momento e as mediações de leitura que foram feitas em outras fases de suas

vidas. Não podemos nos esquecer que, nos questionários que investigam seus hábitos e histórias de leitura (Apêndice 2), os contos de fadas foram os textos mais ouvidos ou lidos na infância e as letras de música foram as mais indicadas no estudo de Língua Portuguesa, de 5ª. a 8ª. série.

Assim, o que podemos destacar em relação ao gosto literário desse grupo de alunos é que a família, principalmente as figuras da mãe e da avó, e a escola, através dos professores, são elementos fundamentais para a formação de leitores.

Um outro aspecto importante a ser observado em relação aos hábitos e histórias de leitura desses leitores em construção é quanto às fontes de onde retiram textos para ler. Em relação a esse aspecto o que podemos notar é que duas são as referências da turma: o material didático e a internet.

Quanto a essa constatação, o que podemos notar é, por um lado, mais uma vez a importância da escola na formação dos leitores, pois, junto com as mediações que ela possibilita, o material didático funciona como importante referência para o leitor e, por outro lado, a tecnologia, ao disponibilizar textos eletronicamente, abre novas possibilidades para a existência de leitores.

Para finalizar esse tópico, gostaríamos de destacar que, no dia em que foi realizada a avaliação do bimestre, em conversa com a turma, todos concordaram que a etapa seguinte deveria ser realizada da mesma maneira que a anterior, porém sem as atividades lúdicas que acompanhavam as discussões dos textos, pois essas atividades eram desinteressantes.

Levando em consideração esse desejo da turma, sugerimos então que no bimestre seguinte, para a primeira aula depois do recesso escolar de julho, todos os alunos trouxessem um texto para discussão nos pequenos grupos e que os pequenos grupos ordenassem esses textos para que fossem discutidos nas aulas seguintes.

Dessa forma, no próximo tópico, passaremos a relatar a terceira fase do projeto.

4.6. Consolidação de escolhas: o terceiro bimestre

Ao iniciarmos os trabalhos do bimestre, agimos conforme o combinado com os alunos no final da etapa anterior. A novidade dizia respeito à solicitação da turma para que houvesse o fim das atividades lúdicas antes de iniciar as discussões dos textos, pois na opinião de todos os participantes do grupo tais atividades eram maçantes. Contudo, essas atividades acabaram

acontecendo em quase todas as aulas em função do tipo de texto que os alunos escolheram para discutir.

Houve no período a discussão de seis letras de música, três poemas e um conto de fadas. O quadro abaixo demonstra o cronograma das aulas e os textos escolhidos para discussão.

Quadro nº 5: cronograma de atividades do terceiro bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte | Atividade lúdica proposta |
|---------------------|--|----------------------------------|
| 31/07 | Discussão em grupo e escolha da ordem de apresentação dos textos. | |
| 07/08 | <i>Unwritten</i> , de Natasha Bedingfield, música interpretada por Natasha Bedingfield. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição da música |
| 14/08 | <i>O presente dos mortos</i> – Cecília Meireles. Texto retirado de: Meireles, C. <i>Viagem e Vaga Música</i> . Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003. p. 119. <i>A minha alma</i> , de Marcelo Yuka, música interpretada pelo grupo O Rappa. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição da música |
| 21/08 | <i>Branca de Neve e os sete anões</i> , texto atribuído aos Irmãos Grimm. Retirado de http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/infan1/branca.htm | |
| 28/08 | <i>Wake me up when september ends</i> , de Billie Joe Armstrong, música interpretada pelo grupo Green Day. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ <i>Senhor do tempo</i> , de Chorão, Thiago Castanho e André Ruas, música interpretada pelo grupo Charlie Brown Jr. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição das músicas |
| 04/09 | <i>Déjà vu</i> , de Pitty e Peu Souza, música interpretada por Pitty. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ <i>Ao primeiro instante de beleza</i> , Rogério Germani. Retirado de Poesia Brasileira. Secretaria da Cultura do Estado do Paraná: Curitiba, 2006, 1ª. edição. | Audição da música |
| 11/09 | <i>Quando a chuva passar</i> , de Ramon Cruz. Música interpretada por Ivete Sangalo. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição da música |
| 18/09 | <i>O homem e a morte</i> , Manuel Bandeira. Texto retirado de http://aldeiajuridica.incubadora.fapesp.br/ | |
| 25/09 | Avaliação | |

Em relação ao período anterior, o que nos chama atenção é que, quando se trata de escolhas individuais para serem discutidas nos pequenos grupos, no que diz respeito a gêneros textuais e literários, os alunos privilegiam as letras de música.

Sabendo da facilidade de acesso às canções, do envolvimento que a turma tem com elas, que as letras de música foram, em Língua Portuguesa, os textos mais trabalhados na sala

de aula de 5^{a.} a 8^{a.} série e ainda que uma letra de música tinha sido, em termos numéricos, o segundo texto preferido pelo grupo na fase anterior e que aquela letra, pelo que pudemos identificar com o levantamento do horizonte de expectativas da turma, revelou-se como o texto que mais responde a questões ligadas à realidade dos participantes do projeto, julgamos ter aí os principais motivos para a preferência dos alunos por esse tipo de texto.

Além disso, quando relembramos que as canções foram os textos mais trabalhados na escola entre a 5^{a.} e 8^{a.} série, devemos observar também que, naquela fase, os poemas ficaram em segundo lugar. Desse modo, chamando nossa atenção o fato de que, no trabalho com textos neste terceiro módulo, os poemas são o segundo tipo de texto mais discutido, com três indicações.

Contudo, se os textos mais trabalhados na escola entre a 5^{a.} e a 8^{a.} séries merecem destaque como preferências individuais, o conto, que naquela fase recebeu apenas uma indicação, retorna novamente nas discussões desse módulo como uma escolha coletiva e novamente na modalidade de conto de fadas.

Assim, se, por um lado, neste período, as letras de música superam os outros gêneros em número de textos escolhidos para discussão, sendo por isso um aspecto importante para detectar preferências de leitura dos jovens que participaram do projeto, por outro lado, com relação ao texto mais indicado coletivamente, temos, de acordo com o quadro abaixo, novamente um conto de fadas.

Quadro nº 6: textos apontados como preferidos no terceiro bimestre

| Texto estudado | Número de indicações |
|---|-----------------------------|
| <i>Unwritten</i> , Natasha Bedingfield | 2 (duas) |
| <i>A minha alma</i> , O Rappa. | 1 (uma) |
| <i>Branca de Neve e os sete anões</i> , Irmãos Grimm. | 5 (cinco) |
| <i>Wake me up when september ends</i> , Green Day. | 2 (duas) |
| <i>Senhor do tempo</i> , Charlie Brown Jr. | 2 (duas) |
| <i>Quando a chuva passar</i> , Ivete Sangalo. | 1 (uma) |
| <i>O homem e a morte</i> , Manuel Bandeira. | 1 (uma) |

Desse modo, o que podemos afirmar através das observações acima é que as escolhas do bimestre continuam a discutir um processo que tem início muito antes da primeira etapa do trabalho que aqui se realizou. Este processo se confunde com as primeiras histórias ouvidas na infância e continua numa sucessão de estados e mudanças que, como já dissemos neste capítulo de análise, coloca em evidência a importância do papel da escola como mediadora

desse curso, pois, na história dos alunos que aqui se estuda, coube a ela ampliar as possibilidades de leitura, indicando novos gêneros literários.

Além de a escola possibilitar o contato com novos textos, provocando modificações no processo de formação do leitor, com relação ao ensino de literatura, o desenvolvimento deste projeto até a terceira etapa também nos permite destacar uma questão fundamental que dificilmente aconteceria sem a mediação dessa instituição: a oposição entre realidade e ficção, ou ainda, entre função poética e função prática da linguagem tal como aponta Jauss (1994).

Nesse sentido, o jogo que identificamos ao levantar o horizonte de expectativas no segundo bimestre e que acrescentava informações novas às percepções que grupo já possuía, propiciadas pela discussão das duas versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*, continua a fluir nesta terceira etapa. Dentro desse movimento, o que podemos destacar é que o conto de fadas continua sendo o texto propício para que os alunos percebam o caráter polissêmico dos textos literários, pois dos cinco apontamentos que *Branca de Neve* recebe, colocando-o como o texto preferido do grupo, todas as justificativas sugerem o caráter simbólico da linguagem literária.

Eu gostei mais do texto “Branca de Neve e os sete anões”. Porque a história sempre foi um conto infantil para mim, nunca consegui ver o outro lado da história, um lado tipo “pornô”. E agora acho que em todas as histórias infantis vou olhar os dois lados da história. A. F. V. – 15 anos

A Branca de Neve e os sete anões, porque eu não sabia que ela tinha tantos sentidos. D. R. B. – 15 anos

Branca de Neve e os sete anões, pelos dois sentidos dados pela história. O primeiro é o sentido inocente da história (sic) o da historinha boba e o segundo é o sentido verdadeiro, o sentido dos símbolos e definições. L. L. G. de C. – 15 anos

Branca de Neve por quê (sic) é um clássico da literatura e foi interessante (sic) olhar além da história e ver os significados das figuras descritas e dos personagens. L. A. M. – 17 anos

Branca de Neve, pois é bem literário, dá pra tirar dele várias conclusões. R. P. I. – 15 anos

É importante ressaltarmos que, se na versão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, a metáfora da violência sexual sofrida pela menina era explícita e bastou uma leitura atenta para que os participantes descobrissem seu significado, no conto *Branca de Neve*, os alunos que fizeram a leitura prévia vieram ao encontro de discussão com várias perguntas, que foram esclarecidas a partir da percepção de cada leitor durante o ato da leitura e da nossa mediação, enquanto professor da turma.

Nesse contexto, o aspecto que nos chama a atenção é o fato de que das cinco definições, dois alunos já tinham elegido o conto de fadas no bimestre anterior e justificado sua opinião, apontando o caráter simbólico da linguagem, mas três alunos o fazem pela primeira vez, significando que os dois que apontaram o critério no bimestre anterior voltaram a indicar critérios que já existiam anteriormente no grupo.

Apontamos ainda, como já destacamos na análise dos dados do bimestre anterior, que tal como orienta a Estética da Recepção, as respostas do grupo ao indicarem o caráter simbólico da linguagem literária apontam para o fato de que o valor literário assume valor negativo, a partir do momento que evoca algo conhecido para depois destruí-lo gradativamente.

Esse movimento de informações que circulam no grupo nos leva a observar outra questão que julgamos importante dentro das respostas deste bimestre. O ponto de tal discussão se deve à elevação do número de alunos que revelam percepção quanto à especificidade da linguagem literária. Enquanto no segundo bimestre (anexo 3) quatro respostas trouxeram esse quesito como justificativa, no terceiro (Anexo 4), seis apontamentos o explicitam, pois, se na etapa anterior todas as justificativas que apontavam a letra da canção *Pescador de ilusões* indicavam critérios ligados à realidade ou a praticidade da linguagem, nesta etapa, uma indicação também sugere o critério que apareceu como informação nova no bimestre anterior ao metaforizar a resposta, caracterizando o processo de expansão em que se encontra o grupo.

Unwritten, porque a letra me chama atenção: “Eu não estou escrita, a caneta está em minha mão terminando o não planejado.” A. C. A. S. – 15 anos

As demais justificativas para eleição de letras de canções apontam para critérios já conhecidos e já comentados nas etapas anteriores. Tais critérios podem ser identificados como sendo identificação emotiva do aluno com a mensagem ou com a música, o texto como reflexo da realidade e ainda o conselho prático:

Unwritten, porque eu gostei e a história da música fala de coisas que costuma acontecer e eu gosto da música, costuma acontecer que os pais querem controlar seus filhos, pensando que é o melhor p/ eles, mas não perguntam para eles, querem controlar o seu futuro. M. N. S. – 16 anos

Wake me up when september ends. Pois ele tem grande ligação com o ataque das torres gêmeas de N.Y. em 11 de setembro, pois foi um ataque para o mundo. H. B. de A. – 15 anos

Wake me up when september ends, porque é Green Day. T. K. M. K. – 16 anos

Senhor do tempo, porque o texto “música” fala de uma pessoa que estando tudo ruim (sic) ele (sic) luta pra melhorar o mundo. L. R. B. – 16 anos

Senhor do tempo, porque eu achei legal e meio interessante, (sic) a história dele que faz tudo para a felicidade da pessoa amada. G. R. R. – 15 anos

Quando a chuva passar. Porque me identifico com a letra no momento. L. V. S. – 15 anos

“A minha alma”: Por que é um texto que fala de uma pessoa que está carregada de raiva e ta (sic) pronto (sic) para estourar pelas coisas que acontece (sic), ele (sic) expressa isso na musica (sic). R. L. M. – 17 anos

Esses critérios, que se ligam à função prática da linguagem e registram a permanência de traços que o grupo carrega consigo, como podemos perceber pelas citações acima, são responsáveis por três textos terem ficado em segundo lugar, com duas indicações cada.

Isso nos faz observar dois aspectos em relação às preferências do grupo. Primeiro, a fragmentação de opiniões em torno das letras das canções apontam para o fato de que, assim como na etapa anterior, enquanto o conto de fadas parece apto à discussão da linguagem literária, as letras de música continuam sendo adequadas à discussão de aspectos da realidade contemporânea que envolvem os alunos. Segundo, esse aspecto de contemporaneidade que não rompe e não amplia o horizonte de expectativas dos alunos em relação à linguagem literária diz respeito à necessidade de discutirem textos que são, inclusive, versões de letras de canções interpretadas originalmente em língua inglesa.

Essa mesma situação que enreda os alunos em seu contexto imediato parece ser o fator que consagra a internet como fonte em que se buscam os textos, contudo não podemos nos esquecer da presença dos livros, já que dois textos foram extraídos deles. Esses dados nos sugerem novamente questões que estão atreladas à discussão das práticas de leitura e a traços de permanência e de ruptura em relação a fatos sociais que envolvem a história da leitura e que já temos comentado aqui.

Se, pelas respostas que obtivemos, podemos caracterizar o estágio em que se encontra o grupo como uma situação de contínuo fluir de idéias que permanecem e que se renovam, uma das respostas obtidas no quadro de preferências deste terceiro bimestre propicia a discussão de um novo aspecto, o comprometimento acima de tudo com a literatura e com o grupo de amigos em prol de uma tarefa:

O homem e a morte, pois foi eu quem trouxe, é um tema que eu gosto e mostra uma outra imagem da morte. L. Z. de M. J. – 14 anos

Intimamente ligado a esse processo, destacamos ainda em relação aos trabalhos desenvolvidos nesta etapa que, no dia da avaliação do bimestre, a turma consensualmente escolheu dois outros contos de fadas para ler durante o próximo período: *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e *João e o pé de feijão*. Nesse dia, a turma nos pediu também que o mesmo processo do terceiro bimestre fosse repetido na próxima etapa.

4.7. Últimos passos: o quarto bimestre

No quarto bimestre, por percebermos que os alunos participantes do projeto estavam cada vez mais envolvidos com as discussões, o que para nós ficou evidente, no dia da avaliação da etapa anterior, com as escolhas consensuais dos novos contos de fadas para discussão no período que se aproximava e com o pedido para que o mesmo procedimento fosse utilizado nas aulas, aceitamos então que, para este módulo, os alunos procedessem tal como fizeram no terceiro bimestre.

Para nós, o pedido da turma e suas escolhas de leitura para o módulo que iria começar estava significando o prazer do contato com o texto e a reafirmação da dimensão lúdica do ato de ler e de acordo com o pensamento de Aguiar & Bordini (1993, p. 152), “acreditando na premissa psicológica de que só há motivação para a leitura quando essa corresponde a uma necessidade interna que deve ser satisfeita e desafiada”, demos então os passos para fecharmos a última etapa do projeto.

O cronograma das atividades desenvolvidas durante o período ficou assim:

Quadro nº 7: cronograma de atividades do quarto bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte | Atividade lúdica proposta |
|---------------------|--|----------------------------------|
| 02/10 | Discussão em grupo e escolha da ordem de apresentação dos textos. | |
| 16/10 | <i>Uma canção é pra isso</i> , de Samuel Rosa e Chico Amaral, música interpretada pelo grupo Skank. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição da música |
| 23/10 | <i>Cotidiano de um casal feliz</i> , de Jay Vaquer, música interpretada por Jay Vaquer. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ | Audição das músicas |

| | | |
|------------------|--|---------------------|
| | <i>Lágrimas de amor e sangue</i> , João Carlos. Texto retirado do site www.releituras.com/ne-jcarlos-lagrimas . | |
| 30/10 | <i>Aladim e a lâmpada maravilhosa</i> , do livro <i>As Mil e uma noites</i> . Texto retirado do site: http://www.clubedobebe.com.br/Fabulas/fabulasehistorias.htm | |
| 13/11 | <i>Upside down</i> , de Jack Jhonson, música interpretada por Jack Jhonson. <i>Por enquanto</i> , de Renato Russo, música interpretada por Cássia Eller. Textos retirados de: http://letras.terra.com.br/ | Audição das músicas |
| 20/11 | <i>João e o pé de feijão</i> . Adaptação do <i>The Fair Book</i> , por Dinah M. Mulock Craik Texto retirado do site: http://www.clubedobebe.com.br/Fabulas/fabulasehistorias.htm | Audição das músicas |
| 27/11 | <i>Aquilo que era mulher</i> , de Zeca Pagodinho, música interpretada por Zeca Pagodinho. <i>Jammin</i> , de Bob Marley, música interpretada por Bob Marley. <i>Seu balancê</i> , de Zeca pagodinho, música interpretada por Zeca Pagodinho. Textos retirados de: http://letras.terra.com.br/ | |
| Avaliação | | |

O que podemos notar de acordo com o quadro acima é que o processo que se iniciou no segundo bimestre com a escolha de um conto de fadas, um texto de teatro, uma poesia, uma letra de música e uma crônica, consolidou-se a partir do terceiro bimestre com as letras de música, os contos de fadas e os poemas, repetindo-se no quarto bimestre.

Nesse aspecto, houve, na quarta etapa, quanto aos gêneros literários, uma pequena variação no número de textos trazidos para discussão em relação ao bimestre anterior. Enquanto lá foram seis letras de música, três poemas e um conto de fadas, neste módulo foram sete letras de música, um poema e dois contos de fadas.

Comparando os três bimestres, observamos que há uma pequena variação em relação ao aumento das letras de música e dos contos de fadas e uma diminuição no número de poesias. Essa constatação parece enfatizar que, se no início dos trabalhos o grupo apresentava certa abertura para outros gêneros literários, ao término, caminha para um patamar diferente daquele em que começa, concentrando-se em determinados tipos de texto e, nesse aspecto, restringindo escolhas. Contudo, se analisarmos o quadro de indicações do bimestre, essa solidificação de preferências apresenta novidades.

Quadro nº 8: textos apontados como preferidos no quarto bimestre

| Texto estudado | Número de indicações |
|---|----------------------|
| <i>Cotidiano de um casal feliz</i> , de Jay Vaquer. | 6 (seis) |

| | |
|--|----------|
| <i>Jammin</i> , de Bob Marley. | 1 (uma) |
| <i>Aladim e a lâmpada maravilhosa</i> , do livro <i>As Mil e uma noites</i> . | 2 (duas) |
| <i>Upside down</i> , de Jack Jhonson. | 1 (uma) |
| <i>João e o pé de feijão</i> . Adaptação do <i>The Fair Book</i> , por Dinah M. Mulock Craik | 3 (três) |
| <i>Seu balancê</i> , de Zeca pagodinho. | 1 (uma) |

Como podemos observar, a tendência que se manifestou no bimestre anterior em que predominava textos atuais se repete novamente, porém as letras de música, além de serem os textos preferidos quando se trata de escolhas individuais, em âmbito grupal, receberam nove indicações e um desses textos ainda é escolhido como o texto preferido pelo grupo, com seis escolhas.

Assim, o que temos a destacar é que, pela primeira vez durante o desenvolvimento do projeto, uma letra de música recebe mais indicações do que um conto de fadas, fazendo com que um texto atual seja evidenciado em detrimento de um texto historicizado por outras gerações de leitores.

Em relação às justificativas para a escolha de *Cotidiano de um casal feliz*, os motivos são os mesmos que justificaram a preferência pelas letras de música no bimestre anterior. Das seis indicações que o texto recebeu, quatro delas trazem como motivo para a escolha a ligação da letra da música com a realidade:

Cotidiano de um casal feliz, pois ele mostra como é realidade daquele casal que na verdade nem é feliz mesmo. A. C. A. S. – 15 anos

O texto Cotidiano de um casal feliz: porque mostra uma realidade muito engraçada e que o mesmo tempo é uma coisa que hoje em dia é o que mais acontece. L. V. S. – 15 anos

Cotidiano de um casal feliz, pois é um texto que retrata a realidade e é verídico. L. L. G. de C. – 15 anos

Eu gostei desse texto, Por que (sic) a letra é inteligente e passa uma realidade que ocorre aqui no Brasil, é como uma crítica, um protesto. Isso me chama a atenção. L. A. M. – 17 anos

Em relação às outras duas, uma apenas aponta o texto, mas não justifica o porquê da escolha e outra aponta como motivo da seleção o gosto pela música.

Cotidiano de um casal feliz. Porque já era a letra que eu gostava muito a letra é muito perfeita. L. R. B. – 16 anos

Os mesmos critérios indicados no bimestre anterior permanecem valendo para as outras letras de música: a identificação com uma dimensão utilitária do texto e o critério do gosto, critérios estes que, inclusive, são responsáveis novamente por discussões até de letras traduzidas de canções:

Upside Down, pois fala de viver a vida alegremente e com mais intensidade, e que você pode fazer tudo, não pensar que é impossível, porque não é. H. B. de A. – 15 anos

Seu balancê, pois eu achei uma música bonita, romântica e com conteúdo literário. G. R. R. – 15 anos

Bob Marley, porque conta a história (sic) apesar deles ter sofrido (sic) eles sabem levar suas vidas. R. L. M. – 17 anos

Um aspecto a ser destacado em relação às citações acima é que, no terceiro bimestre, a justificativa de uma aluna, através da citação dos versos de uma letra, metaforizava sua resposta e sugeria a percepção do caráter simbólico da linguagem literária. Nas citações acima, o mesmo movimento de expansão de compreensão da função poética da linguagem dos contos de fadas para as letras de música parece ser sugerido, na segunda resposta, com a referência do aluno ao conteúdo literário da canção.

Contudo, se, por um lado, com o quarto bimestre parece haver uma coroação do vínculo que se estabelece entre letras de música e realidade, pois além de as justificativas continuarem a trazer esses critérios como motivos para as escolhas individuais de tais textos, como nos bimestres anteriores, um desses textos ainda é escolhido, pela primeira vez, como o preferido pela turma, não podemos deixar de notar também a importância dos contos de fadas para o grupo.

Além de estarem presentes nos três bimestres em que os alunos puderam trazer textos para discussão como escolhas consensuais de todos os integrantes da turma, os contos de fadas passaram, nesta última fase, de uma indicação para duas e se somarmos as indicações que esses dois contos receberam, temos cinco apontamentos.

Quanto aos motivos para as escolhas dos contos, novamente a polissemia do texto literário é apontado em primeiro lugar. Das cinco indicações, quatro a apontam.

Gostei do texto João e o pé de feijão, porque durante o decorrer do ano adorei descobrir esse outro lado da literatura nas histórias infantis, ou seja, não sabia que esse outro lado existia. A. F. V. – 15 anos

João é o pé de feijão, pois aprendi uma nova interpretação sobre ele e achei divertido.
L. Z. de M. J. – 14 anos

O do João é o pé de feijão, pois é um texto que se dá pra tirar várias conclusões, várias mensagens que o texto quer passar. R. P. I. – 15 anos

Aladim e a lâmpada maravilhosa, porque eu não sabia do segundo sentido. D. R. B. – 15 anos

A indicação que não cita o mesmo motivo que as anteriores para a escolha do conto de fadas, aponta o critério do gosto:

Aladim e a lâmpada maravilhosa, eu gostei porque era do Aladim e Aladim é massa.
T. K. M. K. – 16 anos

Das quatro respostas que indicam esse critério para suas escolhas individuais no quarto módulo, um aluno nunca o tinha feito e quatro já o haviam utilizado em outro momento. Em relação ao grupo, ao final desta etapa, dos 14 (catorze) alunos participantes, apenas 4 (quatro) alunas nunca apontaram os contos de fadas como texto preferido em suas escolhas individuais durante as três etapas do projeto. Entre os 10 (dez) que o escolhem, somente 1 (um) nunca aponta a questão da plurissignificação da linguagem.

O que temos a notar em relação a essas indicações é que, se, por um lado, as letras de música chegam ao final do projeto servindo ao propósito de discutir questões práticas da vida, por outro lado, em relação aos contos de fadas, permanece no grupo a tendência de que são propícios para a discussão da linguagem literária. Dito de outro modo, enquanto as letras de música passam a ser reveladoras de uma realidade imediata, os contos de fadas, prestam-se à discussão da linguagem literária e dos efeitos poéticos, de acordo com o valor negativo definido pela Estética da Recepção, em que a distância estética, que medeia o horizonte de expectativas do leitor e suas novas experiências de leitura, define-se por um movimento que parte de determinadas convenções, evocando propositadamente determinadas convenções conhecidas dos leitores, para depois destruí-las gradativamente. Podemos afirmar, desse modo, que, enquanto os contos de fadas rompem com a percepção usual dos leitores, as letras de música não o fazem, mantendo e atendendo essas expectativas.

Essa mudança no perfil do grupo nos remete no último módulo a primeira questão a ser ressaltada por nós no questionário investigativo sobre o perfil socioeconômico cultural do grupo. Para um grupo que se caracteriza pelo deslocamento espacial, acreditamos que a movimentação de idéias possa constituir-se numa analogia e num critério de identidade.

O ponto de semelhança entre duas questões diferentes, no que diz respeito à analogia, pode estar representado, por um lado, pelo nascimento em um local e o deslocamento para outro que contemple necessidades sociais, econômicas e culturais e, por outro lado, no campo as idéias, pelo trânsito, no caso desta pesquisa, de conceitos sobre literatura e leitura que se constroem através da experiência.

Esse aspecto dinâmico e as forças que o produzem, causando transformação, e que, num primeiro momento, diz respeito ao deslocamento físico, associados à mudança de idéias, pode ser revelador do critério de identidade, que apontamos e que nos permite, através das orientações da Sociologia da Leitura, observar, por um lado, os segmentos sociais que interferiram e ainda interferem na formação do gosto dos alunos que constituem o grupo pesquisado, identificando seus mediadores, bem como suas condições específicas de leitores e, por outro, um contínuo fluir de idéias, em que a possibilidade de circulação de novos conhecimentos estabelece uma sucessão de estados e mudanças, que se confunde com a história de vida dos participantes, caracterizando um processo ininterrupto de expansão.

Outro fato que julgamos importante destacar nesta última etapa do projeto, ainda em relação aos contos de fadas, é a abertura que este tipo de texto parece propiciar ao grupo para escolhas de consenso. Se nos dois bimestres anteriores o grupo escolhe apenas um texto para cada etapa, nesta, a dupla escolha sugere um movimento que envolve a solidificação de vínculos entre os participantes da turma e entre os alunos e os textos. Os vínculos entre os participantes podem ser sugeridos pela aceitação de mais uma leitura, o que implica também em aceitação de gostos diferentes no grupo. Os vínculos com os textos parecem existir através do compromisso em ler mais de um conto para a discussão em sala de aula.

Essa observação nos permite comentar que a discussão dos textos durante o desenvolvimento do trabalho, além da compreensão de aspectos importantes sobre a literatura como arte que envolve a linguagem, colaborou também para o alargamento de horizontes que dizem respeito à construção de cada indivíduo como ser humano, proporcionando abertura em relação à compreensão de si mesmo e em relação aos outros.

Desse contexto emerge o último aspecto a ser comentado neste módulo. Com relação às fontes de acesso aos textos, o que a esta última etapa traz como item indiscutível é a internet se consagrando como fonte de textos para leitura. Junto com a crescente valorização das letras de música como escolhas individuais, chegando uma delas a ser o texto preferido do grupo, o que a internet, como banco de textos, tal como no bimestre anterior mostra mais uma vez, é o envolvimento dos alunos com o contexto que os envolve. Nesse sentido, não é sem razão que apontam, no questionário sobre situação socioeconômico-cultural, que os motivos

pelos quais mais utilizam os computadores são o acesso aos sites de relacionamentos e os downloads de música.

Em relação a esse assunto, o nosso questionamento em face das respostas obtidas fica em torno do espaço da biblioteca como espaço vital para a escola. Ao mesmo tempo em que podemos entender, dados a incipiência e o despreparo do local, quando entre os participantes do grupo, 9 (nove) alunos afirmavam que freqüentavam biblioteca da escola de vez em quando e cinco diziam que nunca freqüentavam, compreendemos também porque as fontes de texto são naturalmente os computadores.

4.8. Literatura e leitura: conceitos finais

Como já explicamos no capítulo sobre a metodologia, na avaliação do último dia de aula, repetimos as perguntas *O que você entende por literatura?* e *O que você entende por leitura?* com o objetivo de averiguar se houve alguma modificação na percepção inicial dos alunos participantes do projeto.

Em relação à primeira pergunta, o que observamos foram três tipos de respostas. Agrupamos então como primeiro modelo, pelo maior número de ocorrência, opiniões que podem ser resumidas como reveladoras da mudança que houve em relação aos conceitos iniciais e que, à primeira vista, parecem revelar a percepção da função poética da linguagem, identificada com na polissemia do texto literário. Conforme as citações que se seguem, (8) oito alunos a nomeiam:

Várias formas de se entender um texto/vários sentidos. A. F. V. – 15 anos

Uma palavra que resume todos os textos acima. Na literatura conseguimos perceber várias interpretações de cada texto literário. A. C. A. S. – 15 anos

Vários sentidos. D. R. B. – 15 anos

Literatura é uma forma diferente de analisar (sic) o texto em pauta. G. R. R. – 15 anos

É você entender o texto de uma forma diferente. L. V. S. – 15 anos

É uma matéria que estudamos para entender os textos de outra forma. L. L. G. de C. – 15 anos

Várias interpretações, modo diferente de ver os textos. L. Z. de M. J. – 14 anos

Eu entendo que com a literatura consigo interpretar várias coisas em um só texto e que cada um interpreta de uma maneira, de um jeito. M. N. S. – 16 anos

As respostas mostram que a maioria dos alunos do grupo muda sua percepção a respeito do que é a literatura e sugerem que assimila o fato de que a literatura envolve a utilização de uma linguagem que obedece a certa especificidade em oposição aos textos de ordem pragmática ou referencial. Como salienta a última citação, essa especificidade mostra que sentido de um texto não é assunto pacífico para todo e qualquer leitor, podendo haver diferenças de entendimento daquilo que se lê.

Contudo, além dessas respostas, reunimos como segundo modelo duas opiniões que possuem traços semelhantes, mas apontam critérios diferentes dos expostos nas respostas anteriores:

Literatura vem de ler, entender as coisa (sic), saber seu contexto e o seu significado. H. B. de A. – 15 anos

Eu intendo (sic) que a literatura ajuda as pessoas a intenderem (sic) as coisa (sic) melhor. T. K. M. K. – 16 anos

As citações acima mostram que os dois alunos compreendem literatura como algo amplo. Nesse sentido, lemos as opiniões dos alunos, relacionando-as com o pensamento de Paulo Freire, que amplia a noção de texto para além da escrita, estendendo-o para as coisas que estão no mundo.

Na primeira, há uma associação explícita de literatura com o ato de ler e, talvez por isso, envolve um conceito de leitura que extrapola a percepção da literatura em sua especificidade. Além disso, o aluno associa leitura ao entendimento das coisas. Parece sugerir que o significado das coisas está ligado ao contexto no qual estão inseridas. A segunda mostra a percepção da literatura como uma ferramenta de auxílio para o entendimento de outras coisas, mantendo uma visão muito próxima da maioria das opiniões dos conceitos dominantes nas primeiras respostas ao questionário, que definiam literatura como algo utilitário.

Outro fato a ressaltar, se analisarmos essas duas respostas em comparação com as obtidas no primeiro questionário, é que há uma mudança de posicionamento para algo mais complexo que a simples visão de uma matéria que estuda algo, identificada anteriormente. As duas respostas mostram que os alunos já conseguem perceber que a literatura tem a ver com uma seleção de significados que se justifica dentro de um contexto cultural.

Mesmo que as duas respostas anteriores apresentem um conceito de literatura que não faz referência a um entendimento de questões específicas do texto literário, observamos que se as juntarmos às do primeiro grupo, esses dois blocos de respostas não definem, na verdade, literatura, mas leitura, ou ainda, definem literatura pela leitura, o que nos faz supor que assim o fazem em virtude das atividades que os alunos realizaram, ou seja, chegaram ao conceito de literatura pela vivência da leitura e não pela aula tradicional, caracterizada pela exposição de conceitos.

Além desses dois grupos de respostas anteriores, que nos permite reuni-las por possuírem elementos em comum que as aproxima, enfeixamos ainda quatro opiniões num tipo de resposta que, por serem bastante variadas, mostram-nos aspectos diversos em relação à conceituação de literatura por parte de alguns alunos ao final do projeto.

Dessas respostas, a primeira remete ao sentido dos textos e procura neles uma verdade:

Uma maneira de entender o verdadeiro sentido dos textos. R. P. I. – 15 anos

A citação acima, ao contrário daquelas que reunimos no segundo grupo, reconhece que a literatura não está ligada às coisas, mas aos textos, o que nos faz supor que sejam os textos escritos, mas ainda não nomeia suas especificidades. Além disso, remete-nos à noção de leitura que Colomer e Camps (2002) definem como processo ascendente da leitura, pois sugerem que o texto é o único responsável por seu significado.

Desse grupo que reúne opiniões diversificadas, uma outra citação nos chama a atenção pela maneira como o aluno definiu literatura:

É um modo de expressão, como todo tipo de arte. L. A. M. – 17 anos

Nesta citação, o aluno distingue que, no âmbito da cultura, há diferentes formas de comunicação e que a literatura, como arte, é um modo de expressão que possui características que a diferenciam dos outros produtos culturais, porém não aparecem em sua resposta elementos que marcam essa diferenciação. Contudo, podemos observar que a resposta acima evidencia uma percepção mais acurada em relação às respostas do primeiro questionário.

Há ainda nesse conjunto de respostas outra que nos chama a atenção. O aluno procura definir literatura da seguinte maneira:

Que o texto apesar de ser ruim (sic) sempre a (sic) um jeito literário junto. R. L. M. – 17 anos

Como podemos observar, o texto não traz propriamente um conceito sobre literatura e, em um primeiro momento, parece sugerir que todos os textos podem ser literários. O aspecto que gostaríamos de enfatizar nessa resposta é que, apesar de haver certa confusão em relação ao que seja um texto literário, o aluno consegue distinguir que há um modo próprio para a leitura de literatura. Além disso, o julgamento de valor feito na citação e que nos remete à confusão entre o que seja ou não a literatura provavelmente é uma alusão aos indicadores rígidos dos textos pragmáticos, que estão presos ao contexto de comunicação e não deixam margem para a movimentação do leitor.

A última resposta do questionário para a pergunta: *O que você entende por literatura?* envolve uma definição metafórica e ao mesmo tempo um estereótipo:

Viajar nas asas da imaginação. L. R. B. – 16 anos

Contudo, apesar de apresentar aspectos ligados ao senso comum, apresenta uma percepção de literatura que, no contexto de nossa análise, ressalta um elemento importante para a compreensão dos textos literários: a imaginação. Quando a aluna define literatura como sendo uma *viagem nas asas da imaginação*, seu conceito se afigura ao pacto que, como afirma Aguiar e Bordini (1993), se estabelece entre texto e leitor, no qual o contexto é dispensável, pois, ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, passando a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção, aceitando, dessa forma, o mundo criado como possível para si.

Apesar de não definir claramente quais aspectos caracterizam o texto literário, entendemos que a aluna, ao metaforizar sua resposta, comenta o caráter plurissignificativo do texto literário, que, por seus aspectos em aberto, pouco determinados, permite várias leituras.

A citação acima, ao fazer referência à literatura como uma viagem, também nos remete ao prazer da leitura, que advém do caráter polissêmico dos textos literários. Com relação a esse aspecto, mais uma vez lembramos de Aguiar e Bordini, quando enfatizam que a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos, pois a leitura de literatura mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter as amarras do cotidiano.

Um fato importante a observar em relação a este último bloco de respostas é que, se nos dois primeiros a literatura vinha sendo definida como leitura, nestas quatro últimas respostas, a tendência é defini-la como texto, o que também nos remete a experiência de aprendizagem vivenciada pelos alunos durante a realização da pesquisa.

Assim, se compararmos as respostas à pergunta *O que você entende por literatura?* no primeiro dia de aula com as do encerramento do projeto, podemos observar que houve uma mudança na percepção dos alunos. De uma maneira geral, as respostas ao último questionário são mais criativas e apontam para vários aspectos que caracterizam o texto literário.

A mesma percepção pode ser observada em relação à pergunta *O que você entende por leitura?* As novas idéias podem ser observadas na maioria das respostas que, à semelhança da análise anterior, também dividimos por blocos.²⁸

O primeiro bloco, composto por 8 (oito) opiniões, associa o conceito de leitura à leitura do texto literário, apontando um variedade de nuances que passaremos a comentar a seguir. Como já observamos, quando discutimos o conceito de literatura, é importante observarmos que tal associação nos faz supor que o fato de os alunos realizarem-na desse modo ocorra em virtude das atividades que desenvolveram, ou seja, chegaram ao conceito de literatura pela vivência da leitura e não pela aula tradicional, caracterizada pela exposição de conceitos.

Nesse conjunto de repostas, destacamos primeiramente a seguinte citação:

Leitura é para quem sabe ler. Por exemplo: ler textos literários conseguindo perceber as várias interpretações que ele passa. A. C. A. S. – 15 anos

O que destacamos nessa citação é que a aluna percebe que o ato de ler é uma atividade complexa e destaca a figura do leitor como elemento importante. Para ler é preciso saber, contudo, embora o leitor já encontre destaque, o texto também é visto como um elemento importante e mais uma vez nos remete às palavras de Aguiar e Bordini, quando comentam a riqueza polissêmica da literatura:

Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar mais ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão de realidade. (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 15)

Por remeter a esses aspectos, a participação da aluna permite também relembrar a discussão que Colomer e Camps (2003) fazem a respeito dos modelos interativos de leitura. Nesses modelos, não somente os textos são importantes, mas os leitores também são chamados a participar da construção de sentido do ato de ler.

²⁸ Na análise das respostas a essa pergunta comentamos apenas treze participações, pois uma aluna deixou de responder esse item no questionário aplicado.

Nesse sentido, as duas citações a seguir apontam aspectos parecidos com a citação anterior:

Ler é uma forma de você saber o que acontece no texto, ou seja, viver aquele momento que está acontecendo no texto. A. F. V. – 15 anos

Leitura é você ler um texto sem criticar (sic) ler e entender aquilo sem se preocupar o porque (sic) das palavras ali escritas. G. R. R. – 15 anos

O traço que nos remete aos modelos interativos de leitura e que une as três opiniões anteriores permite, principalmente a partir da segunda, identificar um novo elemento nas respostas. Essa novidade liga a leitura do texto literário a uma atividade que, como salienta Zilberman (1990), faz o indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, à medida que, acionando a fantasia, provoca no leitor um efeito duplo ao colocar frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior.

As respostas abaixo deixam esse aspecto mais evidente:

Leitura: é você vivenciar outra história, de uma forma diferente. Você se transportar do lugar que você está para outro. H. B. de A. – 15 anos

Ver experiências em que você não viveu por outras pessoas. R. P. I. – 15 anos

O aspecto discutido por Zilberman e que se liga diretamente à função humanizadora da literatura, da qual nos fala Candido (1972), pode ser sintetizada na opinião abaixo:

Que a literatura é uma forma de se explicar num texto literário. R. L. M. – 17 anos

A discussão do conceito de leitura a partir da linguagem literária, além dos aspectos identificados acima, ainda dá margem para o levantamento de outros aspectos significativos no campo da literatura. As duas citações abaixo encerram as discussões desse primeiro bloco de idéias:

É você viajar em sua imaginação de qualquer maneira. L. V. S. – 15 anos

Conhecer novos mundos. L. R. B. – 16 anos

O que une as respostas acima é novamente um dado já revelado nas respostas à definição de literatura, a relação existente entre leitura literária e imaginação. Enquanto a

primeira citação parece sugerir uma utilização da imaginação de uma forma desenfreada, que se apóia nas indicações potenciais que os textos literários trazem em sua estrutura, acreditamos que a segunda é mais parcimoniosa em sua postura ao assemelhar-se ao que Zilberman (1990) explica:

Alojada no coração dos problemas de um indivíduo, a fantasia não pode ser escapista; nem as imagens que ela libera desligam-se do cotidiano ou da existência dos homens com os quais o artista convive. Seu relacionamento com o mundo encontra acolhida no imaginário, mas esse não é meramente receptivo: trabalha essas sugestões exteriores, associa-as a recordações do passado, articula-as aos insumos resultantes das informações armazenadas pelo sujeito. (ZILBERMAN, 1990, p 34)

Além das opiniões anteriores, que constituem um bloco de respostas que conceituam leitura a partir da literatura e, por isso mesmo, permitem a discussão de aspectos variados no que se refere à arte literária, destacamos ainda um outro bloco de idéias, 5 (cinco) respostas ao todo, que, em nossa opinião, se agrupam. Enquanto o primeiro conjunto apresenta traços de ruptura com os conceitos antigos de leitura informados no questionário do primeiro dia de aula, o segundo modelo mantém a continuidade de traços que já existiam no grupo, indicando a permanência de determinados padrões.

Nesse contexto, o caráter utilitário da leitura é o primeiro aspecto que destacamos:

Você entender e aprender. D. R. B. – 15 anos

Forma de adquirir (sic) conhecimento. L. Z. de M. J. – 14 anos

Eu intendo (sic) que a leitura ajuda na vida das pessoas, para melhorar na fala e no vocabulário. T. K. M. K. – 16 anos

Nas três respostas, a leitura continua sendo definida por um aspecto pragmático que propicia entendimento, aprendizagem do texto lido, aquisição de conhecimento e que funciona como uma ferramenta que serve para outros fins. Tais definições, que permanecem endossando a mesma concepção de leitura do início do projeto, também continuam apontando apenas o processo ascendente de que fala Colomer e Camps (2002) sobre o ato de leitura.

Desse modo, as respostas continuam enfatizando que o leitor vê o texto como uma ferramenta que se destina a algo e, nesse sentido, essa concepção utilitária de leitura resvala ainda, dentro do grupo, para um dado novo: o entendimento de que o ato de ler é uma atividade distanciada temporalmente, sem função para o presente:

É uma ação muito importante para nosso futuro. L. L. G. de C. – 15 anos

Além das respostas apresentadas como traços de permanência de leitura dentro do grupo, uma outra indica ainda aquilo que identificamos no primeiro questionário como sendo uma idéia de que a leitura envolve um comportamento que deve ser regulado e controlado:

É uma obrigação, pelo menos deveria ser. L. A. M. – 17 anos

Esse contexto de finalização de projeto nos remete novamente a Chartier (1998), quando afirma que normas de comportamento e limites que obrigam os indivíduos a controlar suas condutas perpassam toda a história social da leitura. Dessa maneira, ao constatarmos que subjazem no interior do grupo pesquisado idéias que perpetuam a antiga tradição de que a leitura está ligada a convenções e práticas que encontram maneiras únicas de se legitimar, lembramos mais uma vez de Pennac (1993), quando discute a distância entre os livros e as pessoas e afirma que isso é “um fenômeno de sociedade”, ou uma acumulação de “fenômenos de sociedade” que podem ser resumidos no fato de que também os adolescentes de hoje, como os adolescentes de qualquer época, são clientes totais de uma sociedade que os veste, os distrai, os alimenta, os cultiva e, por tabela, oferece-lhes livros para ler.

Além disso, para fechar a discussão desse tópico, não podemos nos esquecer que esta pesquisa foi um trabalho que se desenvolveu dentro da grade curricular de uma escola e isso nos faz lembrar de um outro pensamento de Pennac:

Ela (a escola) é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são, ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escolar – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, seções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesma impulsionada pelo mercado de trabalho. (PENNAC, 1993, pp. 78 – 79)

4.9. Sobre auto-avaliação

Como relatamos no capítulo sobre a metodologia, ao final de cada etapa do projeto, na mesma ocasião em que os alunos, após a discussão dos textos, opinavam sobre qual o de sua preferência, cada participante também se auto-avaliava, atribuindo-se uma nota de 0 (zero) a 100 (cem) no bimestre.

Em relação a esse aspecto do desenvolvimento do projeto, os dados que colhemos não nos oferecem subsídios para a avaliação de questões que complementem a análise dos tópicos discutidos em relação à especificidade do texto literário, porém nos permitem apontar alguns quesitos que estão relacionados com o ensino de literatura.

Assim, o dado mais importante que julgamos ter colhido com o procedimento de auto-avaliação dos alunos é o fato de cada um refletir sobre seu comportamento em sala e sobre a influência desse comportamento em relação a dois aspectos grupais. O primeiro diz respeito às conversas paralelas às discussões, contribuindo para obstáculos que impediam o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo, e o segundo, sobre a participação individual em aula, incluindo a expressão ou não de suas opiniões sobre o texto, o que também contribuía para a efetividade do desenvolvimento das tarefas.

Exemplos do primeiro aspecto podem ser citados através das seguintes opiniões:

95, pois em algumas aulas eu conversava um pouquinho, mas apenas isso. H. B. de A. – 15 anos

95, porque eu participo, mas às vezes também contribuo com as conversas paralelas. A. C. A. S. – 15 anos

Só não me daria 100 porque tem aulas em que os textos não me interessa (sic), não me corresponde (sic) daí eu converso. Me daria 80 ou 90. L. V. S. – 15 anos

90, porque mesmo eu conversando (sic) eu ajudo nas aulas (sic) “participo”. L. R. B. – 16 anos

90, pois participo, fiz os trabalhos que o professor pediu (sic) porém algumas vezes conversei e atrapalhei a aula. L. Z. de M. J. – 14 anos

Em relação ao segundo quesito, podemos citar:

90, pois não conversava muito nas aulas, mas também não expressava minha opinião. A. C. A. S. – 15 anos

90, pois não colaborei muito nas conversas para tirar 100. L. L. G. de C. – 15 anos

90, porque não costumo falar sempre nas aulas. M. N. S. – 16 anos

90, por que (sic) prestar atenção eu prestei (sic) mas na hora de falar (sic) não falei muito. R. L. M. – 17 anos

80, pois eu participo nas aulas, mas não muito. R. P. I. – 15 anos

Com relação ao valor quantitativo atribuído pelos alunos, o que podemos notar comparando os quatro bimestres é que, de uma maneira geral, as notas apresentam variação de um módulo para outro, demonstrando coerência com a auto-percepção de cada um.

Alguns alunos, em algumas situações, chegam a demonstrar severidade ao se avaliar. Citamos abaixo os dois casos mais significativos. O primeiro, G. R. R., 15 anos, participou apenas dos dois últimos bimestres e assim se expressa, respectivamente, em cada momento:

90, porque “todos” se esforçaram e alguns trouxeram (sic) textos interessantes (sic).

75, eu reconheço que meu comportamento em sala de aula não foi dos melhores, mas também colaborei com as aulas.

O segundo aluno, L. A. M., 17 anos, tendo participado de todas as etapas, assim se expressa a seu respeito, respectivamente em cada etapa:

60, eu tentei expor minhas idéias e interpretações ao máximo (sic), porém eu podia ter me saído melhor.

90, eu tento fazer o melhor.

90, eu melhorei meu desempenho.

50, falta de maturidade e interesse minha e de parte da sala.

Diante dessa situação, podemos afirmar que, quanto à avaliação, um aspecto importante que o desenvolvimento do projeto proporcionou aos alunos foi a percepção e o alargamento da consciência de si mesmo e a conseqüente reflexão sobre sua participação como indivíduos dentro de uma coletividade que se reunia para um objetivo comum.

Nesse sentido, gostaríamos mais uma vez de destacar a possibilidade do estreitamento de vínculos afetivos entre os integrantes do grupo e com a literatura, quando, ao analisar e comparar as notas atribuídas nos quatro bimestres, percebemos uma tendência de elevação dos valores nas avaliações do último bimestre. Dentro desse raciocínio, a justificativa do aluno R. L. M., 17 anos, em sua última avaliação nos parece significativa:

100, porque eu participei e trouxe (sic) até um texto e ó (sic) que eu nem me preocupava com isso.

A citação acima nos faz lembrar um acontecimento no último dia do projeto marcado para a realização da avaliação. Além do aluno R. L. M., 17 anos, também os alunos

G. R. R., 15 anos, e L. A. M, 17 anos, responsáveis pelas avaliações mais austeras a respeito de si mesmos, que nunca tinham trazido textos para discussão, trouxeram-nos de última hora.

Esse aspecto, aliado a outros que apareceram no decorrer dos bimestres, como, primeiro, o fato de dois alunos, um no primeiro bimestre e outra no segundo bimestre, terem apontado a discussão de textos como facilitadora das relações entre os integrantes do grupo; segundo, outro aluno ter apontado seu comprometimento com os trabalhos no terceiro bimestre, elegendo como preferido o texto que trouxe para discussão na sala de aula; terceiro, o grupo ter escolhido dois contos de fadas para ler na última fase do trabalho, certamente nos permitem apontar que foi significativa a experiência de leitura para os elementos do grupo durante o desenvolvimento do projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar literatura na escola é tarefa que exige o cumprimento de certos requisitos, que nem sempre o professor é capaz de efetivar sozinho. Como enfatizam Aguiar e Bordini (1993), para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve:

Dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (AGUIRAR E BORDINI, 1993, p. 17)

No caso da pesquisa desenvolvida, como já destacamos nos capítulos anteriores, na escola em que se realizaram os trabalhos, a biblioteca não fazia jus aos termos que comumente se empregam para defini-la. Como coleção de livros ou documentos, organizada para estudo, leitura ou pesquisa, estava aquém do desejado. Como espaço reservado para se instalar coleções, podemos afirmar que cumpria minimamente as exigências. Além disso, a inexistência de um profissional com habilidades mínimas para superintender tal instância tornava-a um território ainda mais deficitário.

Dessa forma, acreditamos que os resultados desta pesquisa possam ser reveladores de nossa atuação como professor e pesquisador em busca de cumprir as outras condições necessárias para atingir o objetivo de formar leitores de obras literárias. Essas exigências dizem respeito à fundamentação teórica e metodológica do trabalho, aqui registrada nos capítulos 2 e 3, o que favoreceu o desenvolvimento de um programa de ensino que valorizou a leitura literária de textos inseridos nos horizontes de motivação dos alunos, bem como apontou resultados que propiciaram reflexões sobre os papéis representados por alunos e professor, sinalizando possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que gostaríamos de enfatizar em relação ao trabalho desenvolvido é a ruptura com as aulas tradicionais, orientadas por conteúdos pré-estabelecidos, que, via de regra, no primeiro ano do Ensino Médio, como atesta qualquer manual didático, desenvolvem os seguintes itens: a) discussão sobre os conceitos de Cultura, Comunicação, Linguagem e Língua; b) distinção entre linguagem literária e não-literária; c) estudo das regras que definem os gêneros Literários; d) história da literatura, com seus estilos de época e estilos individuais, contemplando a formação da literatura em Língua Portuguesa,

avançando para os períodos subseqüentes, apontando concomitantemente o desenvolvimento da literatura no Brasil até o final do período Colonial.

O que temos a destacar em relação ao rompimento desse padrão tradicional é que, ao propiciarmos um modelo mais democrático de ensino, no qual pudemos atender aos interesses dos nossos alunos-leitores, mesmo não prosseguindo na exploração linear e sistemática dos conteúdos, propiciamos a discussão dos mesmos conceitos, que orientam a formação do modelo tradicional de aula, porém de maneira mais efetiva. Assim, estamos certos de ter alcançado, como já constatamos, no capítulo de análise dos depoimentos e questionários elaborados e aplicados para o desenvolvimento deste trabalho, um resultado bastante significativo não apenas no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos, mas também em relação às oportunidades que esses conteúdos proporcionaram para atitudes reflexivas, libertadoras e de interação cooperativa entre os participantes.

Ainda em relação aos conteúdos, pela maneira como as atividades foram desenvolvidas, um aspecto que não se cumpriu foi, dentro da história da literatura, a transmissão de informações sobre determinados estilos literários, mas, mesmo não sendo esse nosso objetivo, acreditamos ter oportunizado aos participantes o entendimento de questões referentes à periodização, pois à medida que as preferências de leitura dos alunos recaíram sobre os contos de fadas e as canções, tivemos a possibilidade de, através das discussões realizadas em sala, traçar vários paralelos que evidenciavam os mecanismos utilizados para compor a historiografia literária. Um desses paralelos se torna evidente, por exemplo, quando tomamos o gosto dos alunos e estabelecemos relação com os textos estudados na formação da Língua Portuguesa. Nesse período, as cantigas provençais são de fundamental importância, enquanto os contos orais, entre os quais estão inclusos os contos de fadas, têm na Idade Média o seu contexto de origem.

Assim, os textos escolhidos pelos alunos participantes do projeto propiciaram múltiplas possibilidades para, além dos conceitos de Cultura, Comunicação, Linguagem e Língua, da distinção entre linguagem literária e não-literária, da verificação de regras que diferenciam os gêneros Literários, discutir também aspectos da história da literatura, inclusive a questão do julgamento de valor implícito em todo discurso histórico.

Um outro aspecto que julgamos importante considerar em relação ao rompimento dos padrões tradicionais na realização deste trabalho é que, na interação efetiva que se instaurou entre alunos, professor, textos e contexto, os papéis convencionais atribuídos a estudantes e professores foram revistos, deixando de lado atitudes passivas e mecânicas no que diz respeito ao conhecimento. Nós, como professores, passamos a atuar como facilitadores no processo,

desmistificando a idéia de único detentor do saber, propondo atividades significativas, conforme objetivos pré-definidos em comum. Os alunos, por sua vez, assumiram o papel de protagonistas no processo de elaboração e aquisição do conhecimento, agindo como sujeitos ativos.

Tais posturas criaram, a nosso ver, condições estimulantes no jogo da aprendizagem, valorizaram a criatividade e a subjetividade, respeitaram em cada participante do processo o indivíduo único no mundo, ao mesmo tempo em que propiciaram a integração do grupo, permitindo que o sentimento de pertencer a num grupo possibilitasse a cada participante a percepção da própria individualidade. Nisso também residiu para nós, a riqueza do trabalho desenvolvido, pois, ao favorecer a integralização do grupo, propiciou ganhos até o último momento. Como demonstramos no capítulo anterior, quando discorremos sobre auto-avaliação, alunos que nunca trouxeram textos, trazem-nos de última hora, quando já havia sido encerrado o processo, demonstrando o comprometimento com o grupo, a valorização da tarefa e, conseqüentemente, o estabelecimento de vínculos.

Além disso, acreditamos que o fato de estimularmos o gosto, a predisposição interna para a leitura, provocou também o desenvolvimento de relações paritárias, favorecendo aos participantes no processo o surgimento de novos limites e novos valores, possibilitando melhoria nas relações, o que nos faz crer que, ao final do processo, nossos alunos estavam mais seguros e mais confiantes para lidar com conflitos e as divergências.

Nesse sentido, ao associar as discussões dos textos ao lúdico, acreditamos ter facilitado a comunicação no grupo, promovendo, em cada participante, reflexões e percepções a respeito de si mesmo, tornando mais claros aspectos de sua identidade. Assim, acreditamos que, durante o desenvolvimento do trabalho, inevitavelmente, cada aluno se perguntou em algum momento: quem sou? o que gosto?, qualificando o que já tinham, podendo perceber o que ainda faltava.

Podemos afirmar ainda que os encontros, nos quais se constituíram as aulas de literatura, proporcionaram aos participantes um ritmo diferente de aula dentro de uma estrutura tradicional, ou seja, uma ruptura dentro de um ambiente que, normalmente intensifica ameaças e amplia a ansiedade e o medo, facilmente promovendo, por isso, ataques e defesas.

Destacamos, desse modo, que a possibilidade de mudar as relações, propondo modos diferentes de vivê-las, conseqüentemente trouxe novos significados, pois, o que antes, mais excluía do que integrava, possibilitou não somente para os alunos, mas também para nós, professores, um novo sentido para autoridade que pôde advir das circunstâncias vivenciadas,

forçando-nos a experimentar as conseqüências disso, impedindo que a antiga relação polarizada – professor aqui, aluno lá – continuasse como indiferenciação.

Podemos afirmar então que, entre os muitos ganhos propiciados pelo desenvolvimento deste trabalho, esteve a oportunidade de rever uma prática sedimentada, que não dizia respeito somente a papéis ou à relação aluno/professor, mas a tudo o que contextualizava essas relações e esses papéis, em especial, questões que cada participante tinha estabelecido a respeito de si mesmos. Nesse sentido, não somente os alunos foram estimulados a repensar suas experiência, mas também nós, professores, vimo-nos em vários momentos diante da necessidade de quebrar conceitos que tínhamos a respeito de nós mesmos e de nossa prática enquanto educadores, pois, inevitavelmente, vimo-nos envolvidos por um processo crítico, que nos sensibilizava, colocando-nos diante de preconceitos, obrigando-nos a experimentar o que não estava sendo outrora permitido.

Vista dessa maneira, a escola, não somente para os alunos, mas também para nós, os professores, passa a ter novos significados e a ser encarada então como um espaço de transformação e estabelecimento de vínculos, que qualifica relações através do afeto. O processo de educação se estabelece através de relações de confiança, nas quais se compartilharam significados que vieram com a afetividade, possibilitando, por isso, o desenvolvimento de novos valores.

Assim, voltando novamente aos conteúdos, podemos afirmar que transformaram as relações no grupo, ou seja, o conteúdo se transformou num outro significado, algo mais prático, cotidiano, que disse respeito à vida real, concreta.

Acreditamos, por isso, que, nesse processo, as obras literárias, além de propiciar para os alunos o aprendizado de especificidades da literatura, satisfizeram também essa necessidade de iluminar e de interpretar a realidade, levando até a consciência aquilo, que de outro modo, ficaria por articular e, portanto, sem significado aos leitores. Esse aspecto constitui um ponto importante que gostaríamos de destacar em relação ao trabalho desenvolvido, pois como demonstram os resultados obtidos, ao romper com o modelo das aulas tradicionais de literatura, promovemos a autonomia e a emancipação dos alunos, ao contrário do que afirmamos nas considerações iniciais desta dissertação, em que a maneira como se apresenta o ensino de literatura hoje nas escolas, restrito ao repasse de dados sobre a história dos autores e das obras e à cobrança de exercícios de análise de textos, voltados para a identificação de elementos textuais, resulta em fracasso.

Podemos afirmar que, ao fazer com que os alunos lesem em primeiro lugar por prazer, não realizando aulas impositivas ou meramente formais, oportunizamos a experiência

de vivenciarem obras, legitimando o ensino de literatura, não impondo normas e promovendo a inclusão dos participantes. Assim, acreditamos ter colaborado para que a tarefa que cabe à educação e à formação de abrir o mundo da literatura ao horizonte de motivação dos alunos-leitores se realizasse, tornando possível a autodeterminação dos mesmos como sujeitos da sua aprendizagem, cremos ter ultrapassado o conceito positivista de ciência que ainda impera no ensino de literatura.

Desse modo, os resultados desta pesquisa que teve como propósito ensinar literatura através da investigação das preferências de leitura de um grupo específico de adolescentes, atentando para aspectos individuais, coletivos e sociais envolvidos no processo, revelam-nos que atingimos os objetivos a que nos propomos, pois, em primeiro lugar, identificamos que os gêneros literários preferidos pelos alunos são as canções e os contos de fadas, mas isso não significou que os participantes da pesquisa estavam fechados a outras possibilidades. Não podemos nos esquecer que, além dos gêneros predominantes, entre os textos que os alunos trouxeram para discussão, no segundo bimestre, quando começaram a discutir suas preferências de leitura, no terceiro, quando solidificaram suas escolhas e no quarto quando encerramos os trabalhos, estão crônicas, poesias e textos de teatro.

Esse fato nos mostra que, para investir na formação do leitor, incentivando-o ao hábito, de modo a multiplicar sua experiência literária, é preciso agir como nos orienta, mais uma vez, Aguiar e Bordini (1993), quando salientam que “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele.” (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 18)

Outro objetivo alcançado em nosso trabalho é que pudemos, por meio dele, averiguar o significado que o grupo deu aos textos escolhidos e, como já destacamos no capítulo de análise, enquanto as letras das canções serviram a um caráter pragmático, satisfazendo a necessidade de reconhecimento numa realidade imediata, não rompendo com pressupostos estabelecidos, os contos de fadas, por sua vez, além de suprir o caráter recreativo, destruíram convenções estabelecidas, promovendo experiências inovadoras no que diz respeito à linguagem literária.

Assim, pudemos observar que, durante o processo, ao estimular o gosto dos alunos e a pendor interno para a leitura, o percurso traçado pelo grupo através dos significados atribuídos aos textos lidos é o de partir de posicionamentos que valorizavam apenas o aspecto pragmático dos textos para polarizar suas escolhas entre dois aspectos: um que atendessem a uma função prática, utilitária e outro que suprisse uma necessidade cultural ligada,

primeiramente, à recreação e ao desejo de evasão, mas que posteriormente transforma-se no desafio de viver a experiência estética através dos textos.

Tal constatação nos remete outra vez a Aguiar (1996), ao analisar o papel da escola na formação do leitor, e o alerta que faz em relação à distância que existe entre o conhecedor e o consumidor de literatura. A autora enfatiza que a educação formal tem por objetivo, ao repassar dados sobre a história da literatura e cobrar exercícios de análise, fazer do leitor um conhecedor de literatura, enquanto para a formação do consumidor é necessário um movimento receptivo ao texto do próprio leitor, pois “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor.” (AGUIAR, 1996, p. 26)

A polarização, possibilitada pelas escolhas pessoais, permite-nos afirmar que o trabalho realizado contribuiu para a autonomia dos alunos enquanto leitores de obras literárias e para o alargamento de seus horizontes. Nesse sentido, além das descobertas relativas à linguagem literária, julgamos importante destacar a abertura do grupo para a construção de vínculos entre os participantes, que podem ser sugeridos pelas escolhas consensuais durante os bimestres e pela disponibilidade de discutir textos variados, o que implica a aceitação de gostos diferentes no grupo.

Essa observação nos permite comentar que a discussão dos textos durante o desenvolvimento do trabalho, além da compreensão de aspectos importantes sobre a literatura como arte que envolve a linguagem, colaborou também para o alargamento de horizontes que dizem respeito à construção de cada indivíduo como ser humano, proporcionando abertura em relação à compreensão de si mesmo e em relação aos outros.

O último objetivo que julgamos ter atingido é que pudemos verificar em que fontes os alunos buscaram textos literários. Nesse sentido, constatamos que, preferencialmente, a internet ganhou destaque, porém não podemos ignorar que, também nesse aspecto, os alunos traçaram um percurso que envolveu vários materiais de leitura. No segundo bimestre quando começaram a contribuir com suas preferências, suas fontes foram a internet e o material didático, no terceiro bimestre, a internet e livros de poesia, e, no último, apenas a internet.

Os dados mais uma vez nos favorecem a reflexão a respeito das leituras em sala de aula e a necessidade de dar impulsos a posturas mais abertas, pois quando o aluno é estimulado a ler, passa a ser impelido a buscar material de leitura, o que propicia a possibilidade de que, enquanto leitor, ele estabeleça o seu próprio vínculo com a literatura.

Assim, podemos afirmar que, para nós, o ponto mais importante a ser destacado em relação aos objetivos cumpridos com a realização deste trabalho é o fato de constatarmos o

seu resultado significativo num ambiente que, a princípio, não oferece condições para ser realizá-lo.

Nesse sentido, tivemos a oportunidade de conhecer o perfil, as preferências e os hábitos de leitura de um grupo de alunos, informações que foram úteis para conduzir esta pesquisa e serão úteis no momento de orientar outros trabalhos com a literatura na escola, inclusive em atividades com obras que poderão servir como ponto de partida para a leitura e estudo de novos alunos e, progressivamente, acompanhá-los a leituras mais complexas.

Ao proporcionarmos ao aluno o contato com as obras de acordo com sua inclinação, pudemos observar que naturalmente os alunos buscam o potencial humanizador dos textos, o que os ajudou a desenvolver autonomia em relação a textos para leitura e forneceu uma instrumentalização imprescindível à emancipação deles como indivíduos, conhecendo-se a si mesmo e os outros.

Para concluir, podemos dizer que, se ensinar literatura exige o cumprimento de certos requisitos dos quais nem sempre o professor consegue dar conta sozinho, ele pode fundamentar-se teórica e metodologicamente e valorizar a leitura em suas aulas, de modo a promover a participação ativa de seus alunos, contribuindo para a efetiva formação de leitores e para que o resultado final seja, como afirmam Aguiar e Bordini (1993, p. 28) “um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas.”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de et alii. **Literatura em crise na escola; as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1991.

_____. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista TB, Rio de Janeiro, 124:23/34, jan. – mar., 1996.

_____. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

_____, BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARBOSA, J. A. A literatura como conhecimento, leitura e releituras. In: **A biblioteca imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BRANCO, A. A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. In: MELLO, C., SILVA, A., LOURENÇO, C. M., OLIVEIRA, L., ARAÚJO E SÁ, M. H. (Orgs.). **Didáctica das língua e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento**. Actas do I Encontro da SPDLL/FLUC - fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 5692/71**. Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/5/57/>, acesso em 22 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 4024/61**. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L4024.htm>, acesso em 23 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PISA 2000: relatório final**. Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>, acesso em 23 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª. série do ensino médio**. Brasília, DF, 2004. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/qualidade_educacao.pdf, acesso em 24 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

BREDELLA, L. **Introdução à didática da literatura**. Trad. M. A. P. Correia. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo, vol. 4, set 1972, p. 803-809.

_____. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo C. C. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, T. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. In: **Lectura y vida**, año 22, nº 1 (marzo de 2001), p. 6-23.

_____; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. C. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CURTY, M. G., COSTA CRUZ, A. da, REIS MENDES, M. T. **Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: (NBR 14724/2005)**. Maringá: Dental Press, 2006.

DARNTON, Robert. **Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DELGADO, M. P. N. **El papel de la literatura en la enseñanza-aprendizaje – la literatura en la educación secundaria**. *Literatura infantil e juvenil*, Madri, nº 178, p.67 – 78, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura – uma introdução**. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.

ESCARPIT, R. **Sociología da literatura**. Trad. Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Editora Arcádia, 1969.

_____. Lo literario y lo social. In: **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974, p. 11- 43.

FREIRE, P. **A importância do ato ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAUSER, A. **Sociología del arte**. V. 4. Barcelona: labor, 1977

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. O texto poético na mudança de horizonte da lectura. In: LIMA, L. C. **Teoria Literária e suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. Do R. M. **Leitura, literatura e escola – sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MELLO, C. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros**. Coimbra: Almedina, 1998.

MONTEIRO, R. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica**. Pró-posições, no. 5, p. 27-34, ago. 1991.

MURY, G. Sociología del público literario. In: **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974, p. 205 – 218.

OLSON, D. R. **O mundo no papel, as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1997

PASSARINHO, Y. I. y A. **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação – 1962/1978**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1979.

RAZZINI, Márcia de P.G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1869-1971)**. Tese de Doutorado. IEL, Unicamp, 2002. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/teses/indexhtm>, acesso em 15 mai. 2007.

ROCCO, M. T. F. **Literatura, ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RÖSING, T. M. K. **Ler na escola, para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____; SILVA, E.T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSANI, Z. (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICES

Apêndice 1 – questionário socioeconômico

Este questionário tem por objetivo conhecer um pouco sobre você. Respondendo-o, você estará colaborando de modo efetivo para uma pesquisa que visa ao estudo do ensino da literatura para jovens da sua idade. Obrigado por respondê-las.

1-Identificação:

Nome.....
 Idade.....
 Cidade em que nasceu..... Estado.....
 Cidade em que reside.....

2- A família:

2.1- Qual a profissão de seus pais?

Pai.....

Mãe.....

2.2 – A renda familiar em sua casa é de, aproximadamente:

1 a 2 salários mínimos

3 a 5 salários mínimos

mais de 5 salários mínimos

2.3 – Qual o nível de escolaridade:

do pai.....

da mãe.....

2.4 – Em sua casa há:

rádio

TV

aparelho de som

computador

DVD

2.5 – Há em sua casa objetos de leitura?

Bíblia

revistas religiosas

livros de poesia

romances

revistas de atualidades

jornais

revistas em quadrinho

almanaques

outros.....

2.6 – Você tem lembrança de alguém que lia em sua família?

- apenas o pai O que lia?.....
- apenas a mãe O que lia?.....
- irmão ou irmã O que lia?.....
- avô O que lia?
- avó O que lia?.....
- ninguém

2.7 – Você acessa a internet:

- Sempre
- Poucas vezes
- Nunca

2.8 – Onde você acessa a internet?

- Em casa
- Na escola
- Em *lan house*
- Outros lugares

2.9 – O que você procura na internet?

.....

Apêndice 2 – Questionário sobre história e hábitos de leitura

As questões abaixo vão ajudar você a relembrar um pouco sua história de leitura. Ao respondê-lo, você vai relembrar dos textos que mais marcaram sua vida e registrar suas preferências e hábitos em relação aos livros.

1- A infância:

1.1 – Quando criança, o que você mais gostava de fazer? Numere, de acordo com a ordem de preferência (1 para o que mais gostava)

- jogar ou brincar
- ver TV
- ouvir música
- ouvir histórias
- ler
- escrever
- outra.....

1.2 – Quem lhe contava histórias?

- o pai
- a mãe
- a avó
- o avô
- ninguém
- outros.....

1.3 – Cite uma ou mais história (s) ouvida (s) na infância

.....

2.4 – Que sentimento essa (s) história (s) causava (m) em você?

- Medo
- Alegria
- Tristeza
- Outros.....

2.5 – Cite uma (ou mais) história (s) que você leu na infância:

.....

2.6 – Esse (s) livro(s) lido (s) por você:

- era(m) seu (s) ou de alguém de sua casa
- foi (foram) retirado(s) na biblioteca escolar
- foi (foram) emprestado (s) por um amigo
- foi (foram) retirado (s) da biblioteca da cidade
- foi (foram) comprado(s) em livraria especialmente para você.

2.7 – Qual o motivo por que você leu esse(s) livro(s)?

- por livre e espontânea vontade

- por exigência da escola
 por indicação de alguém Quem?.....

2.8 – Você ganhava livro de presente?

- sempre
 de vez em quando
 nunca

2.9 – Quem lhe presenteava com livro(s)?

- o pai
 a mãe
 a avó
 o avô
 ninguém
 outros.....

2 – Entre a 5ª. e 8ª. séries.

2.1 – Que livros você se lembra de ter lido entre a quinta e a oitava série?

2.2 – Quem indicou essas obras para que você as lesse?

2.3 – De modo geral, como você conseguiu essas obras para ler?

- comprou
 emprestou de bibliotecas
 emprestou de amigos
 leu xerox

2.4 – Quando esses livros foram indicados pelos professores, que tipo de atividade foi realizado após a leitura deles?

- provas
 trabalhos
 discussões
 outras Qual(is)?.....

2.5 – Quando a leitura de livros foi exigida pela escola, você pôde escolher o que gostaria de ler?

2.6 – De quinta a oitava série, além dos livros, você se lembra de ter lido e discutido outro tipo de texto literário (poesia, teatro, contos, letras de música) em sala de aula?

3 – Hoje

3.1 – Você costuma ler (Numere em ordem de importância):

- somente para tarefas escolares
 para se distrair
 para aprender coisas úteis

3.2 – Você frequenta biblioteca(s):

- sempre

- de vez em quando
- nunca

3.3 – Qual(is) a(s) biblioteca(s) que você frequenta?

- biblioteca de sua escola
- biblioteca de outra escola Qual?.....
- biblioteca pública Qual?.....
- outra:

3.4 – Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

- ficção
- detetive/policial
- poesia
- religiosa
- escolar
- auto-ajuda
- Outra.....

3.5 – Que gênero de leitura você gostaria de encontrar na biblioteca que frequenta?

- pesquisa escolar
- romances
- poesia
- aventuras/ policiais/suspense
- ficção científica
- religiosa
- técnica (Assunto(s):.....)
- Outra (s).....

3.6 – Você compra livro para leitura?

- sempre
- de vez em quando
- nunca

3.7 – Que tipo de livro(s) você compra?

- pesquisa escolar
- romances
- poesia
- aventuras/ policiais/suspense
- ficção científica
- religiosa
- técnica (Assunto(s):.....)
- Outra (s).....

Apêndice 3 – questionário investigativo sobre os conceitos iniciais e finais de literatura e leitura.

As questões abaixo se referem a dois assuntos bastante importantes para o nosso trabalho, por isso gostaríamos de saber sua opinião sobre eles. Procure responder às perguntas levando em consideração o que você pensa hoje sobre esses assuntos.

1. O que você entende por literatura?
2. O que você entende por leitura?

Apêndice 4 – Ficha de avaliação do primeiro bimestre.

Avaliação do primeiro bimestre

| Data da aula | Texto discutido |
|---------------------|--|
| 20/02/2006 | <i>As meninas</i> – Cecília Meireles. In: Meireles, C. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p.26. |
| 06/03/2006 | <i>Máquina de pinball</i> – Clarah Averbuck. In: AVERBUCK, C. <i>Máquina de Pinball</i> . São Paulo: Conrad, 2002, p. 67 – 70. |
| 13/03/2006 | <i>Romeu e Julieta</i> – William Shakespeare. In: Skakespeare, W. <i>Romeu e Julieta</i> . Trad. Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d. |
| 20/03/2006 | <i>Poema de sete faces</i> – Carlos Drummond de Andrade. In: Andrade, C. D. <i>Reunião, 10 livros de poesia</i> . Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, p. 3. |
| 27/03/2006 | <i>Poema de sete faces</i> – Carlos Drummond de Andrade. |
| 03/04/2006 | <i>Felicidade Clandestina</i> – Clarice Lispector. In: Lispector, C. <i>Felicidade Clandestina</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. |
| 10/04/2006 | Poemas de Cecília Meireles, In: Meireles, C. <i>Ou isto ou aquilo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 e Vinícius de Moraes. In: Moraes, V. de. <i>A arca de Noé</i> . São Paulo, Companhia das Letras, 1991. |
| 17/04/2006 | <i>Improviso de Ohio</i> – Samuel Becket. Trad. Leyla Perrone-Moisés. Folha de S. Paulo, S. Paulo, Caderno Mais, 08 set. 1996, p. 05 |
| 24/04/2006 | Avaliação |

1. Acima está um resumo de todas as aulas realizadas no primeiro bimestre. Qual dos textos acima você mais gostou? Justifique o motivo de sua escolha.
2. Que nota de 0 a 100 você se atribui como aluno das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

Apêndice 5 – Ficha de avaliação do segundo bimestre.

Avaliação do segundo bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte |
|---------------------|---|
| 08/05 | <i>Guerra dentro da gente</i> , Paulo Leminski. São Paulo: Scipione, 1987. |
| 15/05 | Aula em que os alunos trouxeram textos para discutir nos pequenos grupos. |
| 22/05 | <i>Amigos</i> , texto atribuído a Vinícius de Moraes, recebido por e-mail por um dos alunos da equipe. |
| 29/05 | <i>O beijo no asfalto</i> , de Nelson Rodrigues. Texto retirado da apostila da Gráfica e Editora Positivo, segundo bimestre, material didático utilizado pela escola no ano de 2006. P. 29 |
| 05/06 | <i>Pescador de ilusões</i> , de Marcelo Yuka, música interpretada pelo grupo O Rappa. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ |
| 12/06 | <i>Congresso Internacional do Medo</i> , Carlos Drummond de Andrade. Texto retirado da apostila da Gráfica e Editora Positivo, primeiro bimestre, material didático utilizado pela escola no ano de 2006. P. 4. |
| 19/06 | <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. In: Perrault, C. Contos de Perrault. Trad. de José P. Paes. São Paulo: Círculo do Livro, 1990 e http://sitededicadas.uol.com.br . |
| 26/06 | Avaliação. |

1. Acima está um resumo de todas as aulas realizadas no segundo bimestre. Qual dos textos acima você mais gostou? Justifique o motivo de sua escolha.
2. Que nota de 0 a 100 você se atribui como aluno das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

Apêndice 6 – Ficha de avaliação do terceiro bimestre.

Avaliação do terceiro bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte |
|---------------------|---|
| 31/07 | Discussão em grupo e escolha da ordem de apresentação dos textos. |
| 07/08 | <i>Unwritten</i> , de Natasha Bedingfield, música interpretada por Natasha Bedingfield. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ |
| 14/08 | <i>O presente dos mortos</i> – Cecília Meireles. Texto retirado de: Meireles, C. <i>Viagem e Vaga Música</i> . Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003. p. 119. <i>A minha alma</i> , de Marcelo Yuka, música interpretada pelo grupo O Rappa. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ |
| 21/08 | <i>Branca de Neve e os sete anões</i> , texto atribuído aos Irmãos Grimm. Retirado de http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/infan1/branca.htm |
| 28/08 | <i>Wake me up when september ends</i> , de Billie Joe Armstrong, música interpretada pelo grupo Green Day. <i>Senhor do tempo</i> , de Chorão, Thiago Castanho e André Ruas, música interpretada pelo grupo Charlie Brown Jr. Textos retirados de: http://letras.terra.com.br/ |
| 04/09 | <i>Déjà vu</i> , de Pitty e Peu Souza, música interpretada por Pitty. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ <i>Ao primeiro instante de beleza</i> , Rogério Germani. Retirado de Poesia Brasileira. Secretaria da Cultura do Estado do Paraná: Curitiba, 2006, 1ª edição. |
| 11/09 | <i>Quando a chuva passar</i> , de Ramon Cruz. Música interpretada por Ivete Sangalo. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ |
| 18/09 | <i>O homem e a morte</i> , Manuel Bandeira. Texto retirado de http://aldeiajuridica.incubadora.fapesp.br/ |
| 25/09 | Avaliação |

1. Acima está um resumo de todas as aulas realizadas no terceiro bimestre. Qual dos textos acima você mais gostou? Justifique o motivo de sua escolha.
2. Que nota de 0 a 100 você se atribui como aluno das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

Apêndice 7 – Ficha de avaliação do quarto bimestre.

Avaliação do quarto bimestre

| Data da aula | Texto discutido e fonte |
|---------------------|---|
| 02/10 | Discussão em grupo e escolha da ordem de apresentação dos textos. |
| 16/10 | <i>Uma canção é pra isso</i> , de Samuel Rosa e Chico Amarral, música interpretada pelo grupo Skank. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ |
| 23/10 | <i>Cotidiano de um casal feliz</i> , de Jay Vaquer, música interpretada por Jay Vaquer. Texto retirado de: http://letras.terra.com.br/ <i>Lágrimas de amor e sangue</i> , João Carlos. Texto retirado do site www.releituras.com/ne-jcarlos-lagrimas . |
| 30/10 | <i>Aladim e a lâmpada maravilhosa</i> , do livro <i>As Mil e uma noites</i> . texto retirado do site: http://www.clubedobebe.com.br/Fabulas/fabulasehistorias.htm |
| 13/11 | <i>Upside down</i> , de Jack Jhonson, música interpretada por Jack Jhonson. <i>Por enquanto</i> , de Renato Russo, música interpretada por Cássia Eller. Textos retirados de: http://letras.terra.com.br/ |
| 20/11 | <i>João e o pé de feijão</i> . Adaptação do <i>The Fair Book</i> , por Dinah M. Mulock Craik texto retirado do site: http://www.clubedobebe.com.br/Fabulas/fabulasehistorias.htm |
| 27/11 | <i>Aquilo que era mulher</i> , de Zeca Pagodinho, música interpretada por Zeca Pagodinho. <i>Jammin</i> , de Bob Marley, música interpretada por Bob Marley. <i>Seu balancê</i> , de Zeca pagodinho, música interpretada por Zeca Pagodinho. Textos retirados de: http://letras.terra.com.br/ |
| | Avaliação |

1. Acima está um resumo de todas as aulas realizadas no quarto bimestre. Qual dos textos acima você mais gostou? Justifique o motivo de sua escolha.
2. Que nota de 0 a 100 você se atribui como aluno das aulas de literatura? Justifique sua resposta.

ANEXOS

Anexo 1 – Conceitos iniciais de literatura e leitura.**A. F. V. – 15 anos**

1. O que você entende por literatura?

Eu entendo como uma forma de compreender um texto ou interpretá-lo melhor.

2. O que você entende por leitura?

Por uma forma de adquirir melhor os nossos próprios conhecimentos, que é fazendo a leitura.

A. C. A. S. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

É uma matéria que explica sobre livros, sobre ler, sobre autores, etc.

2. O que você entende por leitura?

A leitura é muito importante para estarmos sempre atualizados sobre diversos assuntos.

D. R. B. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Uma aula sobre alguma coisa que envolve leitura e criar texto.

2. O que você entende por leitura?

De ler certo

G. R. R. – 15 anos

O que você entende por literatura?

Um ato de interpretar um texto.

O que você entende por leitura?

Quando uma pessoa reserva um tempo para ler.

H. B. de A. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Literatura é a matéria que estuda a leitura, as obras, a interpretação das obras.

2. O que você entende por leitura?

A interpretação de um texto.

L. V. S. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Na literatura nós estudamos a leitura de textos, poemas, etc.

2. O que você entende por leitura?

A leitura é a chave para o mundo.

L. L. G. de C. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

É uma matéria que ensina um pouco sobre livros e artes.

2. O que você entende por leitura?

Leitura é um jeito de aprender mais e descobrir sobre vários assuntos.

L. Z. de M. J. – 14 anos

1. O que você entende por literatura?

A disciplina que visa à leitura se aprofundando mais na história.

2. O que você entende por leitura?

Leitura é você adquirir conhecimentos e inteligência.

L. R. B. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

Eu acho que é o estudo da leitura.

2. O que você entende por leitura?

É a interpretação de um texto.

L. A. M. – 17 anos

1. O que você entende por literatura?

Estudo das obras literárias.

2. O que você entende por leitura?

É o meio mais fácil de se desenvolver o intelecto.

M. N. S. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

É a matéria que estuda a área de leitura.

2. O que você entende por leitura?

É você ler o livro e saber interpretar, entender o livro que leu.

R. L. M. – 17 anos

O que você entende por literatura?

A literatura está em tudo, desde um anúncio a um poema, ou um texto para se expressar.

O que você entende por leitura?

Leitura é para ajudar a entender os textos anúncios etc.

R. P. I. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

A matéria que estuda livros e histórias.

2. O que você entende por leitura?

Ler um livro, revista, etc.

T. K. M. K. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

Estudos, livros, música.

2. O que você entende por leitura?

Ler livros e etc.

Anexo 2. Preferências de leitura e depoimentos do primeiro bimestre

| Aluno | Texto escolhido | Motivo da escolha |
|---------------------------------|---|--|
| A. F. V. – 15 anos | Felicidade Clandestina | Felicidade Clandestina. Porque foi o texto que eu consegui compreender melhor os sentimentos da menina. A ansiedade (sic) dela, a persistência para conseguir algo que ela tanto desejava. |
| A. C. A. S. – 15 anos | Romeu e Julieta | Gostei dos dois textos de teatro, mas prefiro Romeu e Julieta. |
| D. R. B. – 15 anos | Romeu e Julieta | Romeu e Julieta, pois é um texto bonito que toca a gente. |
| H. B. de A. – 15 anos | Máquina de pinball | A máquina de pinball, pois é um texto moderno e tem uma linguagem mais fácil de nós entendermos e também trata de temas da atualidade. |
| L. V. S. – 15 anos | As meninas | As meninas, porque foi uma aula muito divertida. |
| L. L. G. de C. – 15 anos | Máquina de pinball | A máquina de pinball, pois é um texto interessante, que não tem censura. |
| L. Z. de M. J. – 14 anos | Poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes | Os da aula número 7, poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, pois teve brincadeira divertida no começo da aula e depois teve troca de poemas, onde cada um deu para o outro o poema que achava que identificava com a pessoa, abrindo depois uma conversa que era necessária em cima de uma pessoa da sala. |
| L. R. B. – 16 anos | Romeu e Julieta | Romeu e Julieta, pois esse texto mostra sobre um amor que é muito lindo e foi isso que eu gostei no texto... |
| L. A. M. – 17 anos | Poema de sete faces | O texto 4. Por que (sic) ele passa a realidade dos seres humanos com a sociedade hoje. |
| M. N. S. – 16 anos | A máquina de pinball | A máquina de pinball, |

| | | |
|------------------------------|------------------------|---|
| | | porque eu gosto de ler textos nesse estilo, textos da vida real, que tem sentimentos, acontecimentos reais. |
| R. L. M. – 17 anos | Felicidade clandestina | Felicidade clandestina. Porque mostra uma história de uma menina que nunca desiste de seu objetivo. |
| R. P. I. – 15 anos | Poema de sete faces | Poema das sete faces, pois eram muitos sentimentos para discutir em um só texto. |
| T. K. M. K. – 16 anos | Romeu e Julieta | Ah, eu gostei de “Romeu e Julieta”, porque conta uma história de amor. |

Anexo 3. Preferências de leitura e depoimentos do segundo bimestre

| Aluno | Texto escolhido | Motivo da escolha |
|---------------------------------|------------------------|--|
| A. F. V. – 15 anos | Chapeuzinho Vermelho | Eu gostei mais do texto Chapeuzinho Vermelho. Porque na discussão do texto, discutimos o outro lado do texto, que quando eu lia não encontrava esse lado “pornográfico” do texto. Apesar de tudo achei muito massa e legal de ler e refletir sobre o texto! |
| A. C. A. S. – 15 anos | Pescador de ilusões | Pescador de ilusões, pois é uma música legal, que era um pouco difícil de entender, mas, com a discussão com o grupo, ficou bem mais fácil para saber o que dizia a letra da música, e também porque é o estilo de música que eu gosto. Eu entendi que a fé é o que importa, mesmo que você não consiga vale a pena tentar, a fé é acreditar no que você não vê, e se você acredita você consegue, mesmo que você não consiga vale a pena tentar, então você é um pescador de ilusões. |
| D. R. B. – 15 anos | Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho Vermelho, porque nós descobrimos coisas que nós não sabíamos que existia (sic) nessas histórias. |
| H. B. de A. – 15 anos | Chapeuzinho Vermelho | Gostei mais da Chapeuzinho vermelho, pois eu gosto dessas coisas que estão por trás dos contos de fadas, tenho curiosidade em saber, e eu acho bem interessante. |
| L. V. S. – 15 anos | Pescador de ilusões | Pescador de ilusões: porque o texto tem uma realidade excelente. |
| L. L. G. de C. – 15 anos | Amigos | Amigos, pois foi um texto que fizemos uma atividade |

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|
| | | muito interessante. |
| L. Z. de M. J. – 14 anos | Guerra dentro da gente | Guerra dentro da gente, pois era um livro que eu já conhecia e acho muito legal de se trabalhar, pois é fácil de entender e gostoso de ler e porque o menino sofre conflitos dentro dele com seus sentimentos o que pode ser comparado com os nossos. |
| L. R. B. – 16 anos | Pescador de ilusões | Pescador de Ilusões (porque muitas coisas que eu não entendia na música eu passei a entender) |
| L. A. M. – 17 anos | Congresso internacional do medo | Congresso internacional do medo, por que (sic) ele passa um pouco do sentimento que o mundo passa hoje. |
| M. N. S. – 16 anos | Pescador de ilusões | Pescador de ilusões, porque eu consegui entender a letra da música e compreendê-la melhor, que você nunca deve desistir, ir atrás de seus objetivos e mesmo que não der certo, tudo valeu a pena. |
| R. L. M. – 17 anos | Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho Vermelho Por que (sic) além de ser um conto, ele pode ser visto de uma maneira herótica (sic). |
| R. P. I. – 15 anos | Guerra dentro da gente | O texto que mais gostei foi a guerra dentro da gente, pois ele é um texto grande (livro) e por isso dava para discutir vários assuntos como o medo, coragem. |
| T. K. M. K. – 16 anos | Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho vermelho, porque teve a discussão do sexo e outras coisa (sic). |

Anexo 4. Preferências de leitura e depoimentos do terceiro bimestre

| Aluno | Texto escolhido | Motivo da escolha |
|---------------------------------|--------------------------------|--|
| A. F. V. – 15 anos | Branca de Neve e os sete anões | Eu gostei mais do texto “Branca de Neve e os sete anões”. Porque a história sempre foi um conto infantil para mim, nunca consegui ver o outro lado da história, um lado tipo “pornô”. E agora acho que em todas as histórias infantis vou olhar os dois lados da história. |
| A. C. A. S. – 15 anos | Unwritten | Unwritten, porque a letra me chama atenção: “Eu não estou escrita, a caneta está em minha mão terminando o não planejado.” |
| D. R. B. – 15 anos | Branca de Neve e os sete anões | A Branca de Neve e os sete anões, porque eu não sabia que ela tinha tantos sentidos. |
| G. R. R. – 15 anos | Senhor do tempo | Senhor do tempo, porque eu achei legal e meio interessante, (sic) a história dele que faz tudo para a felicidade da pessoa amada. |
| H. B. de A. – 15 anos | Wake me up when september ends | Wake me up when september ends. Pois ele tem grande ligação com o ataque das torres gêmeas de N.Y. em 11 de setembro, pois foi um ataque para o mundo. |
| L. V. S. – 15 anos | Quando a chuva passar | Quando a chuva passar. Porque me identifico com a letra no momento. |
| L. L. G. de C. – 15 anos | Branca de Neve e os sete anões | Branca de Neve e os sete anões, pelos dois sentidos dados pela história. O primeiro é o sentido inocente da história (sic) o da historinha boba e o segundo é o sentido verdadeiro, o sentido dos símbolos e definições. |
| L. Z. de M. J. – 14 anos | O homem e a morte | O homem e a morte, pois foi eu quem trouxe, é um tema que eu gosto e mostra uma outra imagem da morte. |
| L. R. B. – 16 anos | O senhor do tempo | Senhor do tempo, porque o texto “música” fala de uma pessoa que estando tudo ruim |

| | | |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| | | (sic) ele (sic) luta pra melhorar o mundo. |
| L. A. M. – 17 anos | Branca de Neve e os sete anões | Branca de Neve por quê (sic) é um clássico da literatura e foi interessante (sic) olhar além da história e ver os significados das figuras descritas e dos personagens. |
| M. N. S. – 16 anos | Unwritten | Unwritten, porque eu gostei e a história da música fala de coisas que costuma acontecer e eu gosto da música, costuma acontecer que os pais querem controlar seus filhos, pensando que é o melhor p/ eles, mas não perguntam para eles, querem controlar o seu futuro. |
| R. L. M. – 17 anos | A minha alma | “A minha alma”: Por que é um texto que fala de uma pessoa que está carregada de raiva e ta (sic) pronto (sic) para estourar pelas coisas que acontece (sic), ele (sic) expressa isso na musica (sic). |
| R. P. I. – 15 anos | Branca de Neve e os sete anões | Branca de Neve, pois é bem literário, dá pra tirar dele várias conclusões. |
| T. K. M. K. – 16 anos | Wake me up when september ends | Wake me up when september ends, porque é Green Day. |

Anexo 5. Preferências de leitura e depoimentos do quarto bimestre

| Aluno | Texto escolhido | Motivo da escolha |
|---------------------------------|--------------------------------|--|
| A. F. V. – 15 anos | João é o pé de feijão | Gostei do texto João e o pé de feijão, porque durante o decorrer do ano adorei descobrir esse outro lado da literatura nas histórias infantis, ou seja, não sabia que esse outro lado existia. |
| A. C. A. S. – 15 anos | Cotidiano de um casal feliz | Cotidiano de um casal feliz, pois ele mostra como é realidade daquele casal que na verdade nem é feliz mesmo. |
| D. R. B. – 15 anos | Aladim e a lâmpada maravilhosa | Aladim e a lâmpada maravilhosa, porque eu não sabia do segundo sentido. |
| G. R. R. – 15 anos | Seu balancê | Seu balancê, pois eu achei uma música bonita, romântica e com conteúdo literário. |
| H. B. de A. – 15 anos | Upside Down | Upside Down, pois fala de viver a vida alegremente e com mais intensidade, e que você pode fazer tudo, não pensar que é impossível, porque não é. |
| L. V. S. – 15 anos | Cotidiano de um casal feliz | O texto Cotidiano de um casal feliz: porque mostra uma realidade muito engraçada e que o mesmo tempo é uma coisa que hoje em dia é o que mais se acontece. |
| L. L. G. de C. – 15 anos | Cotidiano de um casal feliz | Cotidiano de um casal feliz, pois é um texto que retrata a realidade e é verídico. |
| L. Z. de M. J. – 14 anos | João é o pé de feijão | João é o pé de feijão, pois aprendi uma nova interpretação sobre ele e achei divertido. |
| L. R. B. – 16 anos | Cotidiano de um casal feliz | Cotidiano de um casal feliz. Porque já era a letra que eu gostava muito a letra é muito perfeita. |
| L. A. M. – 17 anos | Cotidiano de um casal feliz | Eu gostei desse texto, Porque (sic) a letra é inteligente e passa uma realidade que ocorre aqui no Brasil, é como uma |

| | | |
|------------------------------|--------------------------------|--|
| | | crítica, um protesto. Isso me chama a atenção. |
| M. N. S. – 16 anos | Cotidiano de um casal feliz | |
| R. L. M. – 17 anos | Jammin | Bob Marley, porque conta a história (sic) apesar deles ter sofrido (sic) eles sabem levar suas vidas. |
| R. P. I. – 15 anos | João é o pé de feijão | O do João é o pé de feijão, pois é um texto que se dá pra tirar várias conclusões, várias mensagens que o texto quer passar. |
| T. K. M. K. – 16 anos | Aladim e a lâmpada maravilhosa | Aladim e a lâmpada maravilhosa, eu gostei porque era do Aladim e Aladim é massa. |

Anexo 6 – Conceitos finais de literatura e leitura.**A. F. V. – 15 anos**

1. O que você entende por literatura?

Várias formas de se entender um texto/vários sentidos.

2. O que você entende por leitura?

Ler é uma forma de você saber o que acontece no texto, ou seja, viver aquele momento que está acontecendo no texto.

A. C. A. S. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Uma palavra que resume todos os textos acima. Na literatura conseguimos perceber várias interpretações de cada texto literário.

2. O que você entende por leitura?

Leitura é para quem sabe ler. Por exemplo: ler textos literários conseguindo perceber as várias interpretações que ele passa.

D. R. B. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Vários sentidos.

2. O que você entende por leitura?

Você entender e aprender.

G. R. R. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Literatura é uma forma diferente de analisar (sic) o texto em pauta.

2. O que você entende por leitura?

Leitura é você ler um texto sem criticar (sic) ler e entender aquilo sem se preocupar o porque (sic) das palavras ali escritas.

H. B. de A. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Literatura vem de ler, entender as coisa (sic), saber seu contexto e o seu significado.

2. O que você entende por leitura?

Leitura: é você vivenciar outra história, de uma forma diferente. Você se transportar do lugar que você está para outro.

L. V. S. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

É você entender o texto de uma forma diferente.

2. O que você entende por leitura?

É você viajar em sua imaginação de qualquer maneira.

L. L. G. de C. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

É uma matéria que estudamos para entender os textos de outra forma.

2. O que você entende por leitura?

É uma ação muito importante para nosso futuro.

L. Z. de M. J. – 14 anos

1. O que você entende por literatura?

Várias interpretações, modo diferente de ver os textos.

2. O que você entende por leitura?

Forma de adquirir (sic) conhecimento.

L. R. B. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

Viajar nas asas da imaginação.

2. O que você entende por leitura?

Conhecer novos mundos.

L. A. M. – 17 anos

1. O que você entende por literatura?

É um modo de expressão, como todo tipo de arte.

2. O que você entende por leitura?

É uma obrigação, pelo menos deveria ser.

M. N. S. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

Eu entendo que com a literatura consigo interpretar várias coisas em um só texto e que cada um interpreta de uma maneira, de um jeito.

2. O que você entende por leitura?

R. L. M. – 17 anos

1. O que você entende por literatura?

Que o texto apesar de ser ruim sempre a um jeito literário junto.

2. O que você entende por leitura?

Que a literatura é uma forma de se explicar num texto literário.

R. P. I. – 15 anos

1. O que você entende por literatura?

Uma maneira de entender o verdadeiro sentido dos textos.

2. O que você entende por leitura?

Ver experiências em que você não viveu por outras pessoas.

T. K. M. K. – 16 anos

1. O que você entende por literatura?

Eu intendo (sic) que a literatura ajuda as pessoas a intenderem (sic) as coisa (sic) melhor.

2. O que você entende por leitura?

Eu intendo (sic) que a leitura ajuda na vida das pessoas, para melhorar na fala e no vocabulário.

Anexo 7. Auto-avaliações bimestrais

| 1º bimestre | 2º bimestre | 3º bimestre | 4º bimestre |
|--|---|---|--|
| <p>A.F.V. – 15 anos 100, gosto muito das aulas de literatura feitas em grupo (em círculo), assim cada um vai falando sua opinião e assim compreendemos melhor os textos. Eu não gostava muito de literatura, mas agora com essas aulas descontraídas, estou “adorando”.</p> | <p>Sinceramente, atribuo 100 para mim como aluna de literatura e espero melhorar cada vez mais.</p> | <p>Eu atribuí para mim 100, porque eu acho que desde o começo do ano eu estou melhorando a minha participação nas aulas a cada dia.</p> | <p>Eu atribuo 100 como aluna nas aulas, porque procuro entender os textos e participar das aulas.</p> |
| <p>A.C.A. S.– 15 anos 90, pois não conversava muito nas aulas, mas também não expressava minha opinião.</p> | <p>80, pois teve muita conversa paralela e as aulas (discussões) demoravam para concluir.</p> | <p>95, porque eu participo, mas às vezes também contribuo com as conversas paralelas.</p> | <p>100, pois participo de todas as aulas, não converso e não faço bagunça.</p> |
| <p>D.R.B. – 15 anos 95, pois eu participo e ajudo em todas as aulas.</p> | <p>100, pois eu estou presente em todas as aulas e participo muito das aulas (sic) entrego trabalhos e etc.</p> | <p>100, pois eu sempre estou participando.</p> | <p>100, porque eu aprendi (sic) várias coisas.</p> |
| <p>G.R.R. – 15 anos</p> | | <p>90, porque “todos” se esforçaram e alguns trouxeram (sic) textos interessantes (sic).</p> | <p>75, eu reconheço que meu comportamento em sala de aula não foi dos melhores, mas também colaborei com as aulas.</p> |
| <p>H.B.deA.–15 anos 95, pois em algumas aulas eu conversava um pouquinho, mas apenas isso.</p> | <p>98, pois acho que conversei um pouco além do que devia, mas também foi pouca coisa.</p> | <p>100, pois eu coloquei minhas opiniões, e discuti legal, e prestei atenção.</p> | <p>95, pois não conversei e falei o necessário e o que eu entendi dos textos.</p> |
| <p>L.V.S. – 15 anos Só não me daria 100 porque tem</p> | <p>80, porque eu converso as (sic)</p> | <p>90, só não 100, porque eu converso</p> | <p>90, porque eu conversei em</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| aulas em que os textos não me interessa (sic), não me corresponde (sic) daí eu converso. Me daria 80 ou 90. | vezes, mas mesmo assim presto atenção e participo. | um pouco em algumas aulas. | algumas aulas e isso chateia o professor! |
| L.L.G.deC. – 15 anos 90, pois não colaborei muito nas conversas para tirar 100. | 90, pois eu não cheguei nas primeiras aulas mas (sic) participei das atividades. | 100, pois eu participei de todas as aulas e eu me expressei em todas. | 100, pois sempre ajudei nas interpretações de sala de aula. |
| L.Z.deM.J. – 14 anos 100, pois apesar de fazer algumas brincadeiras nas aulas, participo e presto atenção, escutando o que os outros falam (as (sic) vezes não). | 90, pois participo, fiz os trabalhos que o professor pediu (sic) porém algumas vezes conversei e atrapalhei a aula. | 100, porque eu fiz tudo e participei das aulas. | 100, pois conversei em sala, mas também participei das aulas. |
| L.R.B. – 16 anos 98, pois não me do (sic) mais porque eu faço bagunça e converso bastante, mais também participo bastante da aula. | 90, porque mesmo eu conversando (sic) eu ajudo nas aulas (sic) “participo”. | 100, porque mesmo com toda bagunça as aulas foram boas. | 100, pois eu cooperei muito. |
| L.A.M. 17 anos 60, eu tentei expor minhas idéias e interpretações ao maximo (sic), porém eu podia ter me saído melhor. | 90, eu tento fazer o melhor. | 90, eu melhorei meu desempenho. | 50, falta de maturidade e interesse minha e de parte da sala. |
| M.N.S. – 16 anos 90, porque não costumo falar sempre nas aulas. | 100, porque desta vez eu participei mais das aulas. | 100, porque eu participei da aula. | 100, porque apesar de eu não ter falado e comentado muito sobre os textos, o que eu comentei foi o que eu entendi. |
| R.L.M. – 17 anos 90, por que (sic) prestar atenção eu prestei mas (sic) na hora de falar (sic) não falei muito. | 95, presto atenção (sic) mais (sic) não gosto de falar muito. | 100, por que (sic) cadia (sic) a gente se supera e eu to (sic) me superando. | 100, porque eu participei e truxe (sic) até um texto e ó (sic) que eu nem me preocupava com |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | isso. |
| R.P.I. – 15 anos 80, pois eu participo nas aulas, mas não muito. | Eu acho que mereço 90, pois eu prestei atenção nas aulas, me esforcei para trazer o texto para a sala, só não me esforcei muito no primeiro texto, mas mereço a nota. | 90, porque eu acho que eu discuti bastante sobre os textos. | 95, pois participei das aulas e fiz atividades. |
| T.K.M.K. – 16 anos 90, porque ta (sic) bom. | 85, a (sic) não sei (sic) acho que ta (sic) bom. | 90, porque eu acho que ta (sic) bom. | 100, porque eu to (sic) precisando de nota. |