

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Júlio César Vieira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E METALINGUAGEM:
Caminhos para a formação do leitor de literatura

Belo Horizonte - MG
2018

Júlio César Vieira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E METALINGUAGEM:

Caminhos para a formação do leitor de literatura

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Audemaro Taranto Goulart

Área de concentração: Literaturas de Língua Portuguesa

Belo Horizonte - MG

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V657e Vieira, Júlio César
Educação estética e metalinguagem: caminhos para a formação do leitor de literatura / Júlio César Vieira. Belo Horizonte, 2018.
138 f.

Orientador: Audemaro Taranto Goulart
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Leitores - Formação. 2. Literatura - Estética. 3. Metalinguagem. 4. Educação - Estética. 5. Leitura - Estudo e ensino. 6. Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio). I. Goulart, Audemaro Taranto. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 372.41

Júlio César Vieira

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E METALINGUAGEM:

Caminhos para a formação do leitor de literatura

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Letras.

Área de concentração: Literaturas de Língua Portuguesa

Prof. Dr. Audemaro Taranto Goulart – PUC Minas (orientador)

Profa. Dra. Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros - PUC Minas

Prof. Dr. Gilberto Xavier da Silva - PUC Minas

Profa. Dra. Iara Christina Silva Barroca - UFV

Prof. Dr. Rogério Barbosa da Silva - CEFET-MG

Profa. Dra. Priscila Campolina de Sá Campello - PUC Minas (Suplente)

Belo Horizonte, 26 de novembro de 2018

*Para Ana Cecília e Bento,
Meus amores!*

*Para Bernardo, meu pai!
À saudade de minha mãe!*

AGRADECIMENTOS

Esta é uma tese sobre leitura. Penso, então, em minha própria formação como leitor e sinto-me agradecido à biblioteca da Escola Estadual Genesco Augusto Caldeira Brant e à biblioteca da Escola Estadual Professor Gastão Valle, ambas em Bocaiúva – MG, onde iniciei minha vida com os livros.

Agradeço a Ana Cecília e Bento, minha família. Vocês são minha motivação e minha inspiração para a vida. Obrigado a meu pai, Bernardo, pelo exemplo e pelos conselhos que me guiaram até aqui. Aos Vieiras e aos Nogós, agradeço pelo apoio e incentivo, e por cuidar de nosso Bento nos momentos de necessidade.

A meu orientador, Prof. Dr. Audemaro Taranto Goulart, por acreditar neste projeto desde o início e mais que orientá-lo, incentivá-lo. Aos docentes e colegas discentes do Programa, pelas valiosas discussões e conhecimentos construídos.

Um agradecimento especial a Laércio Ives, grande amigo e companheiro de trabalho, pela colaboração na elaboração das planilhas para processamento dos dados.

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Montes Claros, principalmente a meus alunos, pela paciência e pela participação. Obrigado, ainda, às escolas e aos professores que concordaram em participar desta pesquisa.

Agradeço ao CNPQ/Capes, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigado, também, ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Minas, pelo necessário acréscimo no prazo para a conclusão do trabalho.

Por fim, desejo a todos a quem esta tese chegar, a todos que a lerem, que ela possa contribuir com a evolução de seu trabalho docente como contribuiu com o meu.

A todos, obrigado!

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela vejo portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (BARTHES, 2009, p.15)

RESUMO

Este trabalho pretende discutir a formação do leitor de literatura no ensino médio e o espaço ocupado pelo texto literário nas aulas de literatura. Em primeiro lugar, analisa-se a origem e a persistência da tradição de ensino de literatura neste nível educacional baseado quase exclusivamente no estudo de história literária, que se apresenta dividida em períodos, dos quais se oferecem listas de autores, obras e características gerais sem, no entanto, ocorrer a apreciação do texto propriamente dito. Buscamos compreender como se dá a relação existente entre o ensino e os hábitos de leitura dos estudantes, a fim de analisar o grau de sucesso que tem sido alcançado no objetivo de formar leitores de literatura. Com base nos princípios da Estética da recepção, entendemos que o objetivo de formação do leitor é atingido com maior sucesso quando o texto é colocado em primeiro plano e tem sua linguagem cuidadosamente analisada. Entendemos, por fim, que o acesso do estudante ao mundo literário é parte fundamental de sua formação como ser humano consciente de si e de seu lugar no mundo.

Palavras-chave: Literatura. Educação estética. Metalinguagem.

ABSTRACT

This work intends to discuss the formation of the literature reader in high school and the space occupied by the literary text in literature classes. First, we analyze the origin and persistence of the tradition of literature teaching at this educational level based almost exclusively on the study of literary history, which is divided into periods, which offer lists of authors, works and general characteristics without, however, the appreciation of the text itself occurs. We seek to understand how the relationship between teaching and students' reading habits exists in order to analyze the degree of success that has been achieved in the objective of training literary readers. Based on the principles of the Aesthetics of reception, we understand that the objective of formation of the reader is achieved with greater success when the text is placed in the foreground and has its language carefully analyzed. We understand, finally, that the student's access to the literary world is a fundamental part of his education as a human being aware of himself and his place in the world.

Keywords: Literature. Aesthetic education. Metalanguage.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CAPÍTULO I – A ORIGEM DA TRADIÇÃO	25
2.1 Literatura e retórica – o método dos jesuítas	25
2.2 Literatura – Disciplina escolar	32
2.3 O Ensino na República.....	35
2.4 As Leis de diretrizes e bases da Educação Nacional.....	43
2.5 Da lei 93 94/96 até a Base Nacional Curricular Comum	48
2.6 Algumas considerações	53
3 CAPÍTULO II – O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LITERATURA.....	55
3.1 Caracterização das escolas e dos professores	55
3.2 Entrevistas com os alunos.....	58
3.2.1 Questionário Socioeconômico.....	58
3.2.2 Sobre Leitura e Literatura.....	60
3.3 Entrevistas com os professores	75
3.4 Planejamento, material didático e vestibulares	82
3.5 Algumas considerações	91
4 CAPÍTULO III – A LITERATURA E O LEITOR EM FORMAÇÃO	93
4.1 Estética da Recepção - Horizontes, jogos e modelos	93
4.2 A literatura como direito e a "educação estética"	104
4.3 Algumas considerações	112
5 CAPÍTULO IV – CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA	113
5.1 Os textos	114
5.1.1 Best Sellers, clássicos e contemporâneos.	117
5.2 Ao trabalho	120
5.2.1 A metalinguagem como instrumento	122
5.2.2 Novas tecnologias	126
5.3 Algumas considerações	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

“o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura dura.” (SARTRE, 2004, p. 35).

O primeiro contato do estudante brasileiro com a Literatura se dá ainda na educação infantil, com obras direcionadas a esta faixa etária. Então, após nove anos de ensino fundamental, durante os quais teoricamente adquire competências de leitura, produção de textos e conhecimentos acerca da estrutura da língua, o adolescente ingressa no ensino médio, quando tem contato, normalmente pela primeira vez, com o estudo sistematizado da literatura.

Na versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que aborda ainda apenas o ensino fundamental (a parte referente ao ensino médio ainda se encontra em discussão) o trabalho com literatura é introduzido da seguinte forma, dentro do componente Língua Portuguesa:

Por fim, o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. (BRASIL, 2017, pág. 65)

O trabalho com a literatura no ensino fundamental é, portanto, permeado pelo discurso lúdico, em que se associa a leitura ao prazer, à “viagem” e a outras idealizações. Entende-se que, por ser ainda um leitor iniciante e em fase de aquisição das competências básicas de leitura, tal prática seja justificável, bem como o recurso aos livros chamados “paradidáticos”, produzidos com a finalidade de atingir diretamente o público de determinada faixa etária.

Não se pode negar a importância deste contato inicial com a leitura literária. Aqui afirmamos que o primeiro contato se dá na educação infantil, já que tratamos

apenas da abordagem escolar da literatura. Sabemos, entretanto, o quanto é valiosa a aproximação com os livros antes mesmo do início da vida escolar. A leitura que se faz para uma criança é parte relevante de sua formação pessoal e de seu futuro relacionamento com os livros. O trabalho escolar, na educação infantil e no ensino fundamental, estabelece-se como continuidade desta primeira apreciação do texto literário.

No ensino médio, deve-se dar um passo adiante na aquisição de habilidades de leitura de textos de gêneros diversos, com a diferença de que haja capacitação para a abordagem do texto literário. Deve-se levar, portanto, em consideração, em consonância com a afirmação da BNCC, que “o aprendizado da leitura é diferente de um trabalho com a literatura.” (LOIS, 2010, p. 36). A afirmação de Lena Lois, em *Teoria e prática da formação do leitor*, chama a atenção para o fato de que a formação do leitor de literatura requer uma abordagem específica, em que a literatura seja tomada “como um conteúdo, portanto, algo que possui um caminho estabelecido pela regra e pela norma.” (LOIS, 2010, p. 36). Embora cause certa estranheza a referência a regra e norma como caminho para a literatura, deve-se entender que, com isso, a autora defende uma sistematização do trabalho, cuja finalidade deve estar clara desde o início, a saber, a formação do leitor de literatura.

Algumas dificuldades, certamente, interferem nos resultados deste trabalho. O que se pode perceber, numa observação inicial baseada tanto na experiência de sala de aula quanto na observação dos resultados das avaliações oficiais (PISA, Enem, SAEB), é que os objetivos de capacitação para a leitura, tanto de textos literários quanto não-literários, bem como de formação de gosto pela leitura, não têm sido satisfatoriamente alcançados. Ainda na reflexão de Lena Lois, encontra-se um interessante questionamento que se impõe a todo o processo de formação do leitor:

Por que ler? Num mundo tão informatizado, com apelos visuais tão interessantes e respostas tão imediatas, onde encontrar motivação para ler, um ‘trabalho’ mais árduo que irá exigir do estudante um tempo maior de dedicação e um exercício de pensamento crítico. (LOIS, 2010, p. 36).

O estudo que apresentamos busca realizar um diagnóstico acerca do lugar destinado ao ensino de literatura no Ensino Médio e, a partir dos dados obtidos, propor uma metodologia de trabalho que colabore para a formação de um público

leitor de literatura. Pode-se observar, nos materiais didáticos à disposição dos alunos do ensino médio, a existência de um discurso didático sobre o literário, embora o contato com o texto propriamente dito seja pouco explorado pelos alunos. Percebe-se a prioridade que tais instrumentos dão a informações externas à obra, como a circunstância histórica, a biografia do autor, as características da tendência estética predominante à época etc., sem, contudo, que essas informações colaborem com a efetiva leitura do texto.

Tal prática tem levado a uma formação deficitária das habilidades de leitura necessárias para a abordagem do texto literário. Com isso, perdem os alunos, que saem da escola malformados, e perde a literatura, que tem no leitor e na leitura condição de sua existência. Se Sartre vê na leitura uma condicionante para a existência da própria literatura, deve-se levar em consideração também a importância da leitura na formação do sujeito que lê. Em *O último Leitor?*, Ricardo Piglia aborda a força constitutiva da leitura literária. Segundo Piglia, “A literatura faz isso: dá ao leitor um nome e uma história, retira-o da prática múltipla e anônima, torna-o visível num contexto preciso, faz com que passe a ser parte integrante de uma narração específica.” (PIGLIA, 2006, p. 25).

Partindo do pressuposto de que a leitura literária não é o mesmo que a leitura de um texto cotidiano, devemos considerar que o sujeito envolvido nesta leitura esteja apto a realizá-la competentemente. Sartre afirma que

Ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções (...) (SARTRE, 1993, p. 35)

O que, então, capacita o sujeito a realizar tais previsões? Como fazer com que os jovens em formação estejam aptos a interagir, a atuar satisfatoriamente no “Jogo do texto” (cf. ISER, 2002, p. 105-118)? Segundo Ricardo Azevedo, “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, 2004, p. 39). Neste mesmo estudo, Azevedo afirma ainda que é necessário que haja esforço e que tal esforço é justificado pela comunhão estabelecida entre leitor e texto. Partindo deste pressuposto, faz-se necessária uma discussão do que seja o ensino de literatura para o Ensino Médio,

qual seu objeto e sua finalidade, de modo a construir o ambiente propício para a criação do gosto pela literatura.

A identificação entre leitor e texto como pressuposto para a leitura do texto literário é também percebida por Maurice Blanchot, que vê nesta relação a construção da própria obra e a transformação do indivíduo que lê. Segundo Blanchot,

o leitor não quer uma obra escrita por ele; quer justamente uma obra estrangeira em que descubra algo desconhecido, uma realidade diferente, um espírito separado que possa transformá-lo e que ele possa transformar em si. (BLANCHOT, 1997, p. 296-297)

A partir da observação de Blanchot, pode-se afirmar a necessidade de abordagens específicas para públicos diferentes, de modo que se consiga trazer o leitor para obras que vão além do seu universo limitado. A abordagem do texto literário no Ensino Médio enfrenta, normalmente, uma resistência, por parte dos alunos, motivada exatamente pelo inverso do que afirma Blanchot. O aluno do ensino médio é influenciado pela mídia a consumir produtos, inclusive livros, que recriam seu cotidiano, buscando um fácil entendimento dos enredos e identificação imediata das situações. O desafio que se impõe é, portanto, a elaboração de uma metodologia de ensino que desperte no aluno adolescente a atração pelo esforço exigido pela literatura.

A hipótese que se apresenta é que a abordagem mais promissora do texto literário no ensino médio deve priorizar a experiência da leitura voltada para o próprio texto, ou seja, o aluno deve ser levado a explorar a linguagem literária e encontrar aí os recursos para a apreciação estética e crítica. Os elementos externos ao texto, a história, a sociedade, o próprio autor, ou mesmo outros textos devem ter sua presença na discussão solicitada por elementos intratextuais. Assim, procuraremos elaborar uma proposta de trabalho com literatura que proporcione um contato produtivo entre o sujeito em formação e o texto lido, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento tanto do aluno quanto da própria literatura.

Apresentamos, a seguir, o trabalho dividido em quatro capítulos. No primeiro, tratamos de esboçar um histórico da presença da literatura na educação brasileira, desde os jesuítas até a atualidade, tal histórico se baseia na legislação de cada época, bem como em outros documentos disponíveis para pesquisa. Com tal

estudo, pretendemos verificar as origens da forma como se aborda a literatura no ensino médio, ou seja, o modo com que se elabora a tradição de ensino com foco na historiografia literária.

No segundo capítulo, apresentamos o resultado de questionários aplicados a estudantes e professores de literatura do ensino médio, por meio dos quais buscamos diagnosticar a situação do ensino de literatura nas escolas para além das normatizações existentes, ou seja, como esse ensino ocorre na realidade diária da sala de aula. Buscamos, assim, verificar a relação entre o ensino de literatura na escola e o comportamento dos jovens leitores, bem como a influência da tradição e dos vestibulares na seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas de literatura. Enfim, trata-se de compreender a que situação a trajetória histórica analisada no primeiro capítulo trouxe o ensino de literatura e como este se relaciona com as pressões contemporâneas.

No terceiro capítulo, discutimos as questões teóricas relacionadas à leitura do texto literário e à formação do leitor, com ênfase nos dois principais teóricos da “estética da recepção” e nas ideias de Antônio Candido, expressas nos ensaios “A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”, além de referências às noções de “Educação estética”, de Friedrich Schiller. Tal discussão tem vistas à fundamentação teórica do capítulo seguinte. No quarto capítulo, por fim, procuramos apresentar uma proposta de trabalho com a Literatura no Ensino Médio, de modo a contribuir efetivamente para a formação destes alunos como leitores e como cidadãos.

2 CAPÍTULO I – A ORIGEM DA TRADIÇÃO

Apresentamos neste capítulo uma análise da presença da Literatura na educação brasileira. Na primeira parte, esboça-se um histórico que vai desde o início da colonização, com os jesuítas, passando pelas principais reformas ainda no período colonial, as questões educacionais no período pós-independência e na república, analisando, por fim, a presença da literatura no currículo nos diferentes períodos e nas respectivas legislações.

Não é objetivo deste trabalho a abordagem profunda de documentos históricos nem a consulta a fontes primárias para tal fim. Em primeiro lugar, há relevante bibliografia acerca do tema, à qual nos remetemos a fim de embasar nossas afirmações. O trabalho de estudiosos como Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Roberto Acízelo de Souza, entre outros, apresenta-se como fonte suficiente para a contextualização proposta. Por fim, o principal foco deste trabalho está na atualidade do ensino de literatura, de modo que, neste caso sim, analisamos a legislação vigente, as orientações curriculares, e outros documentos pertinentes, sem abrir mão das análises já realizadas por pesquisadores do assunto.

2.1 Literatura e retórica – o método dos jesuítas

Chegados ao Brasil desde os primórdios da colonização, coube aos missionários da Companhia de Jesus a função de primeiros mestres de gramática e de letras. Sob as ordens do Padre Manoel da Nóbrega, seria tarefa dos jesuítas a implementação de parte relevante do projeto colonizador português. Segundo consta nos “Regimentos de 17 de dezembro de 1548”, afirmava El-Rei Dom João III: “A principal causa que me moveo a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse a nossa santa fé católica” (Regimentos de Tomé de Sousa, 17 de dezembro de 1548).

Era com esse espírito que se iniciaria a atividade educacional na colônia. Assim, os padres da companhia investiam, principalmente, na catequização dos índios e na educação dos filhos dos colonizadores. Aos primeiros, os catecismos jesuítas se resumiam a cantos religiosos em latim e português e, mais tarde, também em tupi-guarani. Aos demais educandos, ofereciam-se lições de alfabetização em casa, com cartilhas trazidas da Europa pela família ou levadas

pelos próprios padres. A catequese e a formação de sacerdotes se configuravam como objetivo fundamental do plano de estudos elaborado por Nóbrega para os colégios que a companhia pretendia fundar nas principais concentrações populacionais da colônia.

Alfredo Bosi (1992) afirma, entre as características da formação econômica e social do Brasil-colônia, que os jesuítas

empenhados na prática de uma Igreja supranacional, cumprem o projeto das missões junto aos índios. Essa possibilidade, aberta no início da colonização, quando era moeda corrente a ideia do papel cristianizador da expansão portuguesa, passaria depois a exercer-se apenas às margens ou nas folgas do sistema; enfim, a longo prazo sucumbira sob a pressão dos bandeirantes e a força do Exército colonial. Aos jesuítas sobraria a alternativa de ministrar educação humanística aos jovens provenientes de famílias abastadas. (BOSI, 1992, pág. 25)

O modelo de educação implementado pelos Jesuítas, a partir das “escolas de ler e escrever”, era baseado no chamado *Ratio Studiorum*, documento instituído pela Companhia de Jesus a fim de nortear o currículo e a administração do sistema educacional. A proposta do documento dividia o ensino em dois níveis: os *estudos inferiores* e os *estudos superiores*, conhecidos como ‘ensino secundário’. O ensino secundário era eminentemente humanista e se baseava, predominantemente, nos autores clássicos gregos e latinos.

Com o intuito de atestar a eficiência do método de ensino, Leonel França (1952) enumera diversos personagens notáveis, das mais diversas áreas do conhecimento, que teriam sido formados pela Companhia: Cervantes, Vieira, Bernardes, Montesquieu, Voltaire, Molière, Descartes, Galileu, Bossuet, Fontenelle, Berthollet, Gregório de Matos, Cláudio M. da Costa, Alvarenga Peixoto, Caldas Barbosa etc.

Parece contraditória a afirmação de que um projeto educacional criado no contexto da contrarreforma tivesse tal fundamentação humanística. Há que se observar, entretanto, que os autores clássicos estudados eram selecionados com fins didáticos e submetidos ao critério ideológico dominante. Não se pode imaginar, também, que tenha havido grande penetração de tal proposta de ensino entre a população colonial. A expansão dos colégios de Jesuítas não se mostra suficiente

para a alteração do quadro geral de analfabetismo e baixa atividade intelectual no período.

Os jesuítas permaneceriam como principais responsáveis pela educação em Portugal e no Brasil até as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal, que incluíam a expulsão destes, em 1759, do território português e, conseqüentemente, do brasileiro. A justificativa era de que a Companhia de Jesus representava um empecilho para a modernização de Portugal, uma vez que educava o cristão a serviço da ordem religiosa. A partir de então, muda-se a orientação educacional da metrópole e da colônia, buscando uma simplificação dos estudos, a fim de atrair um maior número de pessoas para os cursos superiores. A instrução primária, necessária para desempenhar mesmo as funções inferiores da administração colonial, deveria deixar de ser aplicada nos lares e passar para as escolas ou classes régias.

Entre as dificuldades encontradas para a implantação do novo projeto educacional, estava a falta de pessoal especializado e de recursos financeiros. Se tais problemas se fizeram notar na metrópole, mais grave seria a situação colonial. Como consequência da inexistência de professores capacitados para assumir o espaço ocupado antes pelos jesuítas, as escolas abertas por estes acabaram fechadas sem que fossem substituídas por outras, além de que muitos professores de formação jesuítica permaneceram em exercício. A falta de recursos recebeu paliativo por meio da aplicação de verbas provenientes da cobrança de 'subsídio literário', imposto instituído no reinado de D. José I e aplicado ainda por D. Maria I, embora não se resolvesse totalmente o problema do financiamento do ensino. Na colônia, houve na prática uma paralização do sistema educacional com o fechamento das escolas dos jesuítas sem a abertura de outras que lhes ocupassem o espaço.

O ensino secundário deveria ser ministrado nas escolas régias, com professores oriundos de Portugal ou os que se pudessem encontrar na colônia, recrutados sem muito critério entre os que tivessem condições de ensinar algo. Apesar da escassez de pessoal qualificado, o programa educacional pombalino pretendia colocar em prática algumas recomendações, como a prioridade ao português em relação ao latim, o ensino de línguas vivas, de ciências algébricas e experimentais, etc. Recomendava-se, ainda, uma maior atenção à ortografia do português, chegando a constar tal recomendação em lei de 6 de novembro de 1772:

Ordeno: que os mestres de ler e escrever e outros, sejam obrigados a ensinar não somente a boa forma dos caracteres, mas também as regras gerais de ortografia portuguesa, e o que necessário for da sintaxe dela (PORTUGAL. Lei de 6 de novembro de 1772).

Mais uma vez, faz-se necessário chamar atenção à contradição entre as tendências iluministas presentes nas reformas do Marquês de Pombal e a repressão às ideias separatistas que começam a circular em Minas Gerais. A censura e o cuidado em relação às influências francesas fariam com que pessoas fossem presas pelo crime de enciclopedismo, caracterizado pela manifestação de pensamento contrário ao estabelecido na metrópole. Se nos dois primeiros séculos da colonização as esparsas manifestações literárias se restringiam a documentações, crônicas, relatos de viagem e discursos religiosos, ressalva feita ao caso de Gregório de Matos, em fins do século XVIII começam a aparecer produções literárias em que se manifestava um ainda incipiente sentido de nacionalidade, em poetas como Claudio Manuel da Costa e Silva Alvarenga. Não se pode imaginar, entretanto, que tais autores tenham sido lidos nas escolas da época, ainda voltadas aos modelos clássicos medievais.

Como se pode ver, tanto na educação jesuítica quanto nas reformas pombalinas, a literatura ocupava lugar destacado nos currículos escolares. Isso, no entanto, não significava preocupação com a formação de um público leitor ou com o desenvolvimento da cena literária da época. O modelo humanista, que perpassa ambos os projetos educacionais, tomará o texto literário, notadamente de autores clássicos, escolhidos conforme a adequação à finalidade, como modelo a ser imitado em exercícios de retórica. A leitura, independentemente da situação social ou econômica da população, permaneceria ainda confinada a um círculo restrito. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991) chamam a atenção para a situação educacional da colônia. As autoras afirmam que

Não poucos estrangeiros em visita ao Brasil, já no século XIX se escandalizam com a ignorância da população, mesmo a branca e livre, fato sugestivo de que, nos períodos anteriores, a situação não teria sido melhor. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, pág. 28)

Antonio Candido comenta que o cenário literário, no Brasil, em meados do século XVIII, se apresenta como o “mais pobre e menos estimulante que se possa imaginar” (CANDIDO, 2013, pág. 77). Nesse contexto, começam a aparecer, na colônia, as academias, que se apresentavam, em princípio, como um espaço para a atividade de grupos de letrados, dedicados, em sua maioria, à produção de uma literatura alienante, distante do contexto local. Segundo Candido,

As academias foram a expressão por excelência do meio e dos letrados, sendo uma espécie de coletividade ao mesmo tempo autora e receptora da sublitteratura reinante, - pois tratava-se de sublitteratura não apenas pela qualidade estética inferior dos espíritos nela envolvidos, mas, ainda, pela deturpação da beleza e da coerência que foi o cultismo português na sua fase final. (CANDIDO, 2013, pág. 77)

Candido ressalta, entretanto, a importância das associações literárias para o surgimento de certa consciência de grupo entre os intelectuais da época, provocando-os a produzir. Por outro lado, também proporcionavam a ampliação do público leitor, uma vez que se apreciavam os textos uns dos outros, bem como ampliavam a divulgação das obras entre o escasso público leitor da Colônia.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, seria o início de importantes transformações sociais, econômicas e políticas, o que acarretaria também uma aceleração da vida intelectual e literária local. A organização da administração pública no Rio de Janeiro e em algumas capitânicas favorece o desenvolvimento de alguns centros urbanos, como Vila Rica, Salvador e Recife. No mesmo ano da chegada da família real, cria-se a Imprensa Régia, o Jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro*, a Academia Militar, bem como, na Bahia, o curso de Cirurgia e o de Economia. Entre as mudanças promovidas, deve-se destacar a criação da Imprensa Régia. Até então, eram proibidas as impressões na colônia, o que se configurava como um dificultador a mais para o desenvolvimento literário, além de dificultar a circulação de livros didáticos, que precisavam ser trazidos da metrópole. Marisa Lajolo e Regina Zilberman chamam a atenção para o fato de que

Obras didáticas constituíam parte considerável do catálogo da Imprensa Régia. No campo das ciências humanas e línguas, reeditou-se, em 1812, a Arte de gramática da língua portuguesa, de Antônio José dos Reis Lobato, e imprimiram-se, entre 1813 e 1820, os vários volumes das Preleções filosóficas sobre a teoria do discurso e da linguagem, a estática, a

diceósina, e a cosmologia, de Silvestre Pinheiro Ferreira.(LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, pág. 126)

Ocorrem ainda, de imediato, outros avanços. Em 1809, cria-se o curso de Medicina no Rio de Janeiro; em 1810, funda-se a Biblioteca Pública (disponibilizada ao público em geral apenas em 1814) e o Jardim Botânico, também no Rio de Janeiro. Em 1812, edita-se a primeira revista, *Variações ou Ensaios de Literatura*. São criados os cursos profissionalizantes de Agricultura, na Bahia, em 1812 e no Rio de Janeiro, em 1816. Em 1813, é lançada a revista *O Patriota*, no Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, cria-se, em 1816, a Escola de Serralheiros e Oficiais de Lima e Espingardeiros; e, em 1817, o curso de Química com estudos de Química Industrial, Geologia e Mineralogia. Na Bahia, cria-se, em 1818, o curso de Desenho Técnico; no mesmo ano, o Rio de Janeiro recebe o Museu Nacional.

A implantação dos cursos citados não pressupõe a implementação de uma rede de educação ou a criação de grandes escolas, já que, de caráter profissionalizante, se desenvolveram em organizações isoladas, ou aulas régias, e atendiam às condições e necessidades imediatas do funcionamento da corte. A grande demanda por pessoal para cargos da administração que requeriam que se soubesse ler e escrever também serviu como propulsor da importância do curso primário, para o qual permaneceu a estrutura das escolas de ler e escrever, ao passo que, para aumentar a oferta do curso secundário, abriram-se mais “aulas régias”. Nestas, continuava-se a aplicar metodologia baseada no *Ratio Studiorum*, o que demonstrava ainda a influência dos jesuítas, apesar de já se fazerem notar algumas influências francesas e inglesas, chegadas com a abertura dos portos. Lajolo e Zilberman (1996), destacam que

Entre os fatores que facilitaram a expansão destas escolas, figura, de um lado, o desmantelamento do sistema educacional posterior à expulsão dos jesuítas, até 1759 responsáveis pelo ensino na colônia, que não foram substituídos, ficando a situação ao deus-dará. Contribuíram, de outro, as facilidades proporcionadas pelo próprio governo que, com o decreto de 30 de junho de 1821, permitia “a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independentemente de exame de licença” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1996, pág. 141)

A declaração da independência, em 1822, não vem acompanhada de mudanças significativas com relação à educação. A primeira impressão é de que se configura um avanço a presença, na constituição de 1824, do artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, que garante “A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos.”, além de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”. A expectativa, entretanto, não se confirma, já que não há destinação de recursos suficientes à implementação de um sistema universal de ensino. A disposição constitucional seria reafirmada em lei de 1827, a primeira do recém-emancipado Estado brasileiro a tratar da organização do ensino, que determinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugarejos, e ainda determinava a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Note-se que a previsão de gratuidade e universalidade se restringe à instrução primária, de modo que o acesso aos níveis avançados de ensino permaneceria restrito às famílias mais abastadas.

Após a abdicação de D. Pedro I, tenta-se atribuir maior autonomia às províncias para a organização de seus sistemas de ensino. O chamado Ato adicional de 1834, que cria as Assembleias Legislativas das províncias, estabelece, em seu artigo 10, que competiria

às mesmas assembleias (legislativas provinciais) legislar [...] sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834)

A lei instituía a possibilidade de existência de dois sistemas de ensino, um geral e outro organizado pelas províncias. Tal possibilidade, entretanto, não se concretizaria de imediato, visto que o ensino secundário permaneceria sob o controle do Governo Geral, cuja atuação se limitava, praticamente, ao município da corte e os estabelecimentos a serem “criados por lei geral” não chegaram a existir. A instrução secundária, então, continuava dispersa em aulas régias, que proliferavam sem nenhum tipo de fiscalização ou padronização, até desaparecerem aos poucos em decorrência da precariedade do ensino, que não ministrava todas as disciplinas necessárias aos exames preparatórios, e das dificuldades dos mestres em manter os locais onde funcionavam as aulas.

Ensino secundário organizado, segundo a tradição jesuítica, ainda poderiam, contudo, ser encontrados em seminários, como o da Serra do Caraça, fundado em 1820, por padres lazaristas. Houve, ainda, a tentativa do governo de estabelecer certa organicidade, ao criar os Liceus Provinciais que, na prática, apenas reuniam as aulas avulsas em um mesmo prédio, como o Ateneu, no Rio Grande do Norte (1836), os liceus da Bahia e de Pernambuco (1837). Cria-se, ainda, o Colégio da Corte, chamado Colégio D. Pedro II, o qual se destinaria a modelo de ensino.

O Colégio Pedro II tem suas origens no Seminário dos órfãos de São Pedro, criado em 1739 pelo Bispo D. Frei de Guadalupe, e, em 1766, transformado em Seminário de São Joaquim. Por iniciativa de Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império na Regência de Araújo Lima, foi transformado, em 1837, no estabelecimento de ensino existente até os dias atuais. O acompanhamento das mudanças nos programas do Colégio fornece um panorama da evolução das concepções oficiais de ensino. Segundo Lajolo e Zilberman,

A qualidade do ensino do Pedro II talvez se explique pela regra da exceção. Mesmo assim, ele teve seguidores, transformado, legalmente e na prática, em padrão a ser seguido para o ensino secundário no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, pág. 138)

É no Colégio Pedro II que a literatura se coloca como uma disciplina nos programas de ensino.

2.2 Literatura – Disciplina escolar

Embora só tenha aparecido o nome da disciplina “Literatura Nacional” nos programas do Colégio Pedro II, em 1862, as letras em geral estiveram presentes em posição de destaque no modelo educacional praticado, com pequenas variações, desde o início da colonização. Esta predominância, contudo, se dava apenas no nível básico da educação. Segundo Roberto Acízelo de Souza, em “O império da eloquência”,

daí se infere a representação social da dedicação às letras. Imprescindíveis para a aquisição de uma cultura geral, seu estudo não deveria, no entanto, passar dos chamados exames preparatórios, depois dos quais cabia

abandoná-las, em função de estudos profissionalizantes dignos do nível superior (SOUZA, 1999, p. 29)

Os que resolvessem continuar a se dedicar às letras deveriam fazê-lo por gosto, como “sinal de boas maneiras”, mas também como preparação para o exercício do magistério, uma vez que, como afirmamos anteriormente, não havia disponibilidade de professores formados nem cursos de formação específica, fazendo com que a função fosse desempenhada por pessoas de formação diversa, como engenheiros, padres, médicos, advogados etc.

Em 1854, é criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino nos níveis primário e médio. São instituídos, então, exames gerais e preparatórios, a fim de selecionar os candidatos ao exercício do magistério, tanto público quanto particular. Em 1853, Domingos Gonçalves de Magalhães, cujos “Suspiros poéticos e saudades” haviam introduzido, oficialmente, o Romantismo no Brasil, era escolhido para secretário de Caxias na Província do Rio Grande do Sul, de onde mais tarde viria para o parlamento imperial.

Um decreto de 1854 dividiu o Colégio Pedro II em Internato e Externato. Amplia-se para quatro anos a duração do *Curso Especial*. Os quatro primeiros anos seriam comuns e a partir deles haveria uma bifurcação: para o título de Bacharel, haveria mais três anos de curso, enquanto os candidatos da primeira classe fariam um quinto ano especial. O curso de retórica e poética, no 7º ano, comportava a análise e crítica dos clássicos portugueses, ainda em consonância com a tradição jesuítica, e composição de discursos, narrações e declamações. E incluía história da literatura portuguesa e nacional.

Em 1862 (decreto 2883, de 1º de fevereiro), há uma reorganização das disciplinas, novamente em curso único de sete anos, com o objetivo de preparar os alunos para o ensino superior. Ocorre uma ampliação do estudo do idioma nacional, do latim, do grego e do francês, e uma redução do estudo da Física, Química e Ciências Naturais a noções gerais.

A partir de 1870 entram em voga o positivismo e o evolucionismo, passando a serem lidos, no Brasil, pensadores como Comte, Spencer, Haeckel e Darwin, que influenciaram os intelectuais da época, como Tobias Barreto, Silvio Romero e Capistrano de Abreu. A influência destes pensadores se estenderia, ainda, ao fim do

século, apresentando ressonâncias na obra de autores como Euclides da Cunha, Clóvis Beviláqua, Graça Aranha e Medeiros de Albuquerque.

O decreto 4468, de 1870, assinado pelo ministro do império Paulino de Souza, reforma os estudos do Colégio Pedro II, dando maior desenvolvimento ao ensino das ciências físicas e naturais, bem como atribuindo maior importância ao estudo do vernáculo e limitando as exigências quanto aos estudos literários.

A disciplina Português aparece no primeiro ano subdividida nos estudos de gramática, análise lógica e gramatical, exercícios de leitura, recitação e ortografia; no segundo ano reaparece como gramática, análise lógica e gramatical, leitura de autores clássicos, recitação e exercícios de redação; já no terceiro ano o português se subdivide em preleções sobre a índole da língua, notícia histórica sobre sua formação e progresso, leitura dos clássicos, recitação, exercício de redação e composições. No sexto ano aparece a retórica e a poética, subdividindo-se em “leitura e apreciação dos melhores clássicos da língua portuguesa, exercícios de estilo” (Souza, 1999, p.170), e, no sétimo ano, aparece a história da literatura em geral, abrangendo o estudo da literatura portuguesa e nacional, composição de discursos, narrações e declamações.

Percebe-se, nessa reforma, um esforço no sentido de suprir, com o primeiro ano do curso médio, as deficiências do curso primário que os alunos apresentavam no curso médio e no superior, passando o primeiro ano a ser chamado de primeiro ano elementar.

No ano de 1871, o Decreto Imperial 4773, de 23 de agosto, determina que haja “mais um professor, especialmente destinado ao ensino da língua vernácula”, criando-se assim o primeiro cargo oficial de professor de Língua portuguesa.

Até o fim do Império, o ensino passaria por mais três reformas. O Decreto nº 6130, de 1º de março de 1876, mantém a distribuição do curso médio em sete anos. Dois anos mais tarde, o decreto nº 6884, de 20 de abril de 1878 alterava novamente a estrutura do Colégio Pedro II, mas se mantém ainda os sete anos e pouco se altera na nomenclatura das disciplinas. A reforma que vigora até o fim do império é a de 1881. Nesse período, formam-se filhos de senhores de engenho e da burguesia de comerciantes e burocratas, que buscam as faculdades de Direito, as Escolas Técnicas e Militares, influenciados por ideais democráticos que preparam o advento da república.

2.3 O Ensino na República

A primeira reforma do ensino após a proclamação da república se deu a 8 de novembro de 1890. Pelo decreto nº 981, assinado por Benjamin Constant de Magalhães, o Colégio Pedro II passava a se chamar Ginásio Nacional. Como principais balizas desta reforma, encontravam-se a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. A escola primária ficava organizada em duas categorias, de primeiro grau, para crianças de 7 a 13 anos e segundo grau, para crianças de 13 a 15 anos. A escola secundária tinha duração de 7 anos. O programa de estudos do Ginásio Nacional ficava instituído da seguinte forma:

O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constituído das seguintes disciplinas obrigatórias: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Alemão, Matemática, Astronomia, Física, Química, História Natural, Biologia, Sociologia e Moral, Geografia, História Universal, História do Brasil, Literatura Nacional, Desenho, Ginástica, Evoluções Militares e Esgrima e Música. (BRASIL, 1890)

Chama a atenção o fato de que, no detalhamento da distribuição das disciplinas pelo curso, o português aparece apenas no primeiro e no segundo anos, constando no quarto e no quinto como “revisão”. E, embora conste a disciplina Literatura Nacional no rol das disciplinas obrigatórias, o nome dado à disciplina, no sétimo ano, seja “História da Literatura Nacional”. Ainda no decreto em análise, o artigo 44 estabelece que

os compêndios e livros adotados para as aulas serão propostos pelos lentes, estudados cuidadosamente por uma comissão eleita pela congregação e submetida com os pareceres da mesma congregação e do Reitor Presidente à decisão do Conselho Diretor da Instrução, o qual resolverá definitivamente, mandando executar o que mais convier. (BRASIL, 1890)

Roberto Acízelo de Souza (1999) destaca o fato de que praticamente coincidem o fim do império e a exclusão da retórica-poética do sistema de ensino. Segundo o autor, tal coincidência pode não ser apenas fortuita, dado que “o positivismo republicano encarnava o ideal de modernização do país, não sendo inverossímil que identificasse no ensino daquelas disciplinas uma indesejável

sobrevivência do antigo regime.” (SOUZA, 1999, pag. 36). O autor destaca ainda o avanço do historicismo, com progressiva ênfase no elemento nacional. Entre 1892 e 1897, ensinou-se apenas literatura nacional, voltando a “literatura geral” só em 1898. Marca desta valorização do elemento nacional se percebe ainda pela adoção, como livro didático, da “História da Literatura Brasileira”, de Silvio Romero, em detrimento dos outrora escolhidos compêndios de retórica-poética de Le Clerc, Freire de Carvalho, Silva Pontes, Honorato, Velho da Silva ou Fernandes Pinheiro.

Em 1º de janeiro de 1901, a “Reforma Epitácio Pessoa”, instituída pelo Decreto nº 3890, estabelece um código para o ensino superior e secundário, e determina que sejam elaborados regulamentos especiais para as faculdades e escolas e para o Ginásio Nacional. O regulamento do Ginásio Nacional se institui pelo decreto 3914, de 26 de janeiro de 1901. Segundo o documento, o ginásio teria como finalidade a obtenção da “cultura intelectual necessária para matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharelado em Ciências e Letras.” (Decreto 3914, de 23 de janeiro de 1901).

Organizado em seis anos, o curso tem o português como disciplina obrigatória até o quarto ano e a Literatura aparecia no 5º e 6º anos. Os programas de ensino deveriam ser organizados trienalmente por uma congregação formada pelos Lentes do Internato e do Externato, que se mantinham como estabelecimentos distintos e compunham juntos o Ginásio Nacional, conforme determinava o artigo 58 do mesmo regulamento. A fim de orientar a elaboração e revisão dos programas de ensino, ainda constavam do decreto, em seu artigo 9º, diretrizes que deveriam ser levadas em consideração pela congregação. Destaque-se, entre estas, o item I, referente ao Português e à Literatura:

O estudo da gramática portuguesa, nos primeiros anos, deverá revestir a maior simplicidade e limitar-se ao que é estritamente indispensável para que o estudante tenha a elocução exata: gramática descritiva ou prática. (...) Os programas de estudos de português e literatura atenderão a que as lições e exercícios sejam dispostos de modo que no fim do curso o aluno não só possa falar e exprimir-se por escrito corretamente na língua materna, mas também que conheça os mais vernáculos prosadores e poetas brasileiros e portugueses.

O estudo da literatura será precedido de noções de história literária, particularmente das literaturas que mais diretamente influíram na formação e desenvolvimento da literatura de língua portuguesa. (BRASIL, 1901).

Vale destacar, nestas diretrizes, o fato de que a abordagem da história literária seria definida pela influência sobre as literaturas de língua portuguesa e esta teria como objetivo o conhecimento, ao final do curso, dos principais prosadores e poetas brasileiros e portugueses.

O ensino seria reformado novamente em 1911: a chamada reforma Rivadávia Correa, pelo decreto nº 8659, de 5 de abril, o qual aprovava a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na república. Por este decreto, o Ginásio Nacional recebe de volta o nome de Colégio Pedro II, e devia, pelo menos em tese, superar a condição de colégio preparatório para as academias, tornando-se de caráter mais científico, como se verifica no artigo 1º do decreto 8660, de 5 de abril de 1911:

O colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da situação de curso preparatório. (BRASIL, 1911).

Nesta reforma não se encontra uma disciplina específica dedicada à literatura. O conteúdo de Literatura encontra-se, entretanto, inserido na disciplina Português, obrigatória do primeiro ao quarto ano. Segundo as orientações contidas no decreto, a Gramática Portuguesa deveria ser estudada de modo descritivo ou prático, incluindo, assim como na reforma anterior, exercícios de “redução da prosa literária à linguagem comum” (Decreto 8660, de 5 de abril de 1911), demonstrando que a literatura serviria como instrumento para aprendizado do vernáculo. Ao se observarem os programas de ensino do curto período de vigência desta reforma, percebe-se que a disciplina Português incluiria, no terceiro ano de 1912 (não estão disponíveis os de primeiro e segundo anos), “teoria da composição Literária” e “apreciação das principais épocas das literaturas portuguesa e brasileira” (cf. SOUZA, 1999, p. 201). A impressão que se tem é que, embora não haja uma disciplina com o nome de Literatura, esta continua a ser abordada mais ou menos da mesma forma que se fazia anteriormente, ou seja, pelo viés da “composição literária” e da historiografia.

Nova reforma se daria apenas quatro anos depois, pelo decreto 11530, de 18 de março de 1915, chamada de Reforma de Ensino Carlos Maximiliano. Nesta, tanto no internato quanto no externato, “se fará em cinco anos, um curso ginasial

suficiente para ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” (Decreto 11530/1915, artigo 158). Apesar da reforma e da redução de um ano na duração do curso, os programas de ensino permanecem os mesmos até 1917, quando o programa de português do terceiro ano traz um tópico com “noções sobre as principais fases literárias” e acrescenta a notável observação:

Não sendo possível, pela escassez do tempo letivo, fazer um verdadeiro curso de literatura nacional, o professor dirá o essencial sobre alguns escritores típicos de cada época literária, tanto em Portugal como no Brasil. (cf. SOUZA, 1999, p. 204)

Em 1925, o decreto 16782-A, de 13 de janeiro, estabelece nova reforma do ensino. Nesta reforma, o ensino secundário volta a ter seis anos de duração e, no quinto ano, a disciplina “português” recebe o adendo “noções de literatura”, já no sexto ano, aparece a disciplina literatura brasileira. O parágrafo 5 do artigo 48 deste decreto determina:

No ensino da língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionais, darão os professores como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e biografias dos grandes homens em todos ramos da atividade, selecionando, para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais as que estiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alunos para envolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo. Serão excluídas, por seleção cuidadosa, as produções que, pelo estilo ou doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados. (BRASIL, 1925)

Por este parágrafo da lei se pode perceber a função esperada para o ensino de literatura, ou seja, se antes a literatura se destinava a contribuir para o aperfeiçoamento do vernáculo, agora se oficializa o fato de que as obras escolhidas serão veículo de valores morais ou elemento formador do sentimento de nacionalidade. Em 1926, há, no programa de ensino, “noções gerais de literatura”, além de literatura latina, italiana, romena, francesa, provençal, portuguesa e, por fim, brasileira. Na parte dedicada à literatura brasileira, observamos que o foco se encontra na história e na divisão da literatura em períodos, indo a abordagem, aparentemente, até fins do século anterior, com referência ao romance realista, à

poesia parnasiana e ao “decadente” Cruz e Souza, além de uma vaga referência a “tendências da poesia atual” e ao “romance atual”.

Curioso o fato de que, entre os nomes de autores elencados para cada época, o nome de Machado de Assis se encontre entre os poetas parnasianos, mas não entre os romancistas nacionais. Não se poderia afirmar com certeza a causa de tão notável ausência, mas podemos supor que a prosa de Machado de Assis se tenha enquadrado nos critérios de exclusão citados anteriormente.

No governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931, o ensino secundário passa por nova reforma. Esta, conhecida como reforma Francisco Campos, instituída pelo decreto 19890, de 18 de abril de 1931, é marcada pela orientação ideológica do governo autoritário de Getúlio Vargas. O ensino secundário estaria, então, organizado em cinco anos, no chamado “curso fundamental”, sendo o português disciplina presente em todos. Institui-se, ainda, o “curso complementar”, com mais dois anos de estudos de disciplinas específicas destinadas àqueles que pretendessem ingressar no curso jurídico, nos cursos de medicina, farmácia e odontologia, e nos cursos de engenharia ou arquitetura.

A literatura aparece apenas entre as disciplinas destinadas aos ingressantes no curso jurídico. Neste, a disciplina seria dotada de extenso programa e ocuparia lugar de destaque entre as disciplinas do curso, contando com carga horária bastante significativa. Conforme Oliveira (2008), tal destaque se deveria à “grandeza de seu papel na ‘educação espiritual’ do aluno, estimulando-lhes os ‘pendores aproveitáveis” (OLIVEIRA, 2008, pág. 34).

Embora o decreto de 1931 previsse a expedição de programas de ensino a cada 3 anos, os programas dos cursos complementares apenas foram expedidos em 1936, já assinado por Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo. Segundo portaria sem número, de 17 de março de 1936 (publicada em 19 de março no diário oficial),

O ensino de literatura no curso complementar deve ter, como principais objetivos, os seguintes:

- 1 — Dar conhecimento aos alunos do que há sido a atividade humana no imenso campo do pensamento, manifestada pelas obras literárias de toda natureza;
- 2 — Preparar e educar o espírito dos alunos para a apreciação inteligente e crítica dos factos literários;
- 3 — Elevar o nível de cultura literária que o aluno deve trazer do curso fundamental, despertando-lhe o gosto pela boa leitura e estimulando os pendores aproveitáveis que nele por ventura se revelem;

4 — auxiliar, na medida que as circunstâncias permitirem, o ensino das outras matérias, especialmente no tocante às línguas e às ciências sociais. (BRASIL, 1936)

Cabe destacar o minucioso detalhamento metodológico, de objetivos e de conteúdo da disciplina literatura, como nunca havia sido realizado anteriormente, a fim de evitar que “o estudo se transforme em mera decoração de nomes, datas ou sequência de escolas literárias” (BRASIL, 1936). Nestas orientações, destacava-se a importância do cuidado na seleção dos textos a serem lidos na sala de aula, bem como a diversidade de recursos que poderiam ser utilizados para melhoria do trabalho. Ao se observarem os programas das disciplinas, percebe-se que se encontram cronologicamente organizados, o que pode denotar enfoque no aspecto historiográfico do conteúdo, entretanto, as orientações destacam que

Tratando-se de um curso complementar de literatura geral – e não de história da literatura – é evidente que a parte biográfica e histórica, embora imprescindível, deverá ser limitada o quanto possível, cedendo a preeminência à parte de crítica e estudo das obras, escolas e gêneros. (BRASIL, 1936)

Responsável pela instituição dos programas dos cursos complementares em 1936, Gustavo Capanema também determinou sua curta vigência, uma vez que, entre 1942 e 1946, o ministro da educação e saúde do Estado Novo editaria nova reforma do ensino. Trata-se de um conjunto de normas que, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, ou simplesmente Reforma Capanema, visavam a uma adequação do ensino ao contexto econômico e social da época. O decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, divide este nível de ensino em dois ciclos, o ginásio e o colégio. Este, por sua vez, se dividia entre “curso clássico” e “curso científico”.

Dentre os objetivos da lei, destaca-se o que afirma que tem por finalidade “Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.” (Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942). Cabe destacar que, durante a gestão de Gustavo Capanema, nomes como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Mário de Andrade colaboraram no

ministério, o que denota a relevância da literatura no projeto educacional do estado Novo.

Um indício importante de como se desenvolviam os programas de ensino da época encontra-se na análise do manual didático que servia de ferramenta a este ensino. Em 1940, Manuel Bandeira publica as "Noções de histórias das literaturas", obra elaborada, segundo o autor, para "atender ao programa de literatura do Colégio de Pedro II" (BANDEIRA, 1960, pág. 9). O compêndio de Bandeira abrange desde as "Literaturas antigas" até as "literaturas hispano-americanas", além de uma seção destinada às "Literaturas de Língua Portuguesa", abordando a literatura portuguesa e a brasileira. No desenvolvimento do conteúdo, que se encontra enciclopedicamente organizado, há, após a abordagem de aspectos históricos da literatura de cada país, uma lista com os principais autores e as características predominantes em sua obra. Breves citações de trechos literários funcionam como ilustração daquilo que se diz dos autores abordados. Nada muito diverso do que encontramos nos livros didáticos atuais, o que reforça o fato de que as origens dessa prática de ensino se encontram arraigadas profundamente na história da educação brasileira.

Na organização curricular dos cursos clássico e científico, deve-se perceber que não há, entre as disciplinas elencadas, a literatura. Entretanto, com a portaria nº 87, de 23 de janeiro de 1943, revela-se o espaço destinado ao ensino de literatura, dentro da disciplina português. Em ambos os cursos, na primeira série se abordaria o "conceito e significação da literatura", "escolas literárias", "prosa", "poesia" e "gêneros literários". Na segunda série, seriam adquiridas "noções de história da literatura portuguesa" e, na terceira série, se estudariam "noções de história da literatura brasileira", as quais contemplariam a "Era colonial", de "Gonçalves Dias" a "José de Alencar", e a "continuação da Era nacional", de "Machado de Assis" aos "principais autores atuais".

Mais uma vez, porém, os efeitos destes programas de ensino mal puderam ser sentidos, uma vez que, já em 1951, pela portaria 614, de 10 de maio, o novo ministro da educação ordenou o que chamou de "simplificação dos programas das diversas disciplinas do curso secundário" (BRASIL, 1952, p. 463.) Nas disposições preliminares da Portaria 1045, de 14 de dezembro de 1951, a congregação do Colégio Pedro II alerta para o fato de que não cabe ao ensino secundário

fazer de cada qual de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para sua honesta e eficiente participação na vida que o espera, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para sua felicidade, e benefício comum. (BRASIL, 1951)

Fica evidente, nessas considerações, o caráter prático que deveria nortear as ações de ensino na conjuntura que se estabelecia. A literatura, nos cursos clássico e científico, teria sua participação bastante reduzida na composição do programa em comparação ao programa anterior. Na primeira série, falava-se em “leitura, interpretação e análise literária elementar, comentário gramatical e filológico de autores brasileiros e portugueses a partir do século XVIII” (BRASIL, 1951). Na segunda série, havia um tópico parecido, mas voltado aos autores do século XVI. Inseriam-se, ainda, na segunda série, discussões sobre a situação da literatura perante as outras artes, estilo e gêneros literários, além de, por fim, a periodização da literatura portuguesa. Na terceira série, repetia-se o mesmo tópico citado nas séries anteriores, embora sem a indicação de uma referência temporal para a seleção dos textos. Previa-se, ainda, o estudo da “formação e desenvolvimento da literatura brasileira”, com sub-tópicos que iam desde a “literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI” até “O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras.” (BRASIL, 1951).

Os programas vinham seguidos de orientações metodológicas, nos quais se enfatiza o objetivo de “despertar-lhe e desenvolver-lhe [no aluno] assim o gosto das boas leituras como o interesse pelos vultos mais representativos de nossas letras.” (BRASIL, 1951). Isto para a primeira série, já que a partir da segunda, a ênfase recaía sobre o aspecto historiográfico da literatura portuguesa, cabendo justificar a escolha por uma periodização e o estudo das escolas e correntes literárias, com suas origens e características.

Quanto à literatura brasileira, que aparecia apenas na terceira etapa, há a orientação para que se considere, no período colonial, a literatura brasileira em conjunto com as literaturas hispano-americanas. Ressaltava-se também que, até a independência, a literatura brasileira poderia ser estudada junto à de Portugal, apenas dando mais ênfase aos aspectos nacionais dos escritores do Brasil. Vale observar que, embora o programa se estendesse até as “tendências modernas”, as

orientações curriculares não incluíam alusões à semana de 22 ou à arte de vanguarda, fazendo vaga menção ao “regionalismo no romance, no conto e na poesia”, o que seria referência à literatura contemporânea da época.

2.4 As Leis de diretrizes e bases da Educação Nacional

Em 1961, após longo debate, promulga-se a lei 4024, de 20 de dezembro, primeira versão da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. A organização do ensino proposta por esta lei manteve o ensino primário com quatro anos de duração e o ensino médio, em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Ensino médio seria o termo adotado para abranger “entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.” (BRASIL, 1961). A lei trazia, em seu Título VII, "Da educação de grau médio", o capítulo I, "Do ensino médio", dedicado a normas aplicadas a todos os cursos de grau médio, além de um capítulo dedicado a cada curso.

Levando-se em consideração que apenas as disciplinas obrigatórias das duas primeiras séries do primeiro ciclo seriam comuns a todos os cursos, fica evidente a separação entre os cursos destinados à formação de mão-de-obra e o ensino secundário, de caráter propedêutico, voltado àqueles que continuariam seus estudos no ensino superior.

As disciplinas que comporiam o currículo do ensino médio seriam organizadas da seguinte maneira: até cinco disciplinas obrigatórias seriam indicadas, para todos os sistemas de ensino, pelo Conselho Federal de Educação; os conselhos estaduais de educação, por sua vez, deveriam completar seu número e relacionar as disciplinas de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. Especificamente para o ensino secundário, admitia-se “variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.” (BRASIL, 1961).

O ciclo ginasial tinha duração de quatro anos, durante os quais seriam ministradas nove disciplinas. Para cada série do ciclo, se estabelecia o mínimo de cinco e o máximo de sete disciplinas, das quais uma ou duas deveriam ser “optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.” (BRASIL, 1961). O ciclo colegial tinha duração de, no mínimo, três anos. Nas duas primeiras séries deveriam ser ensinadas “oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre

escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série." (BRASIL, 1961).

O parágrafo primeiro do artigo 46 trazia a seguinte redação: "A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários. (*sic*)" (BRASIL, 1961). Apesar da estranheza da redação, chama a atenção a orientação expressa na lei de que aspectos linguísticos, históricos e literários deveriam ser abordados na terceira série, se podemos interpretar desta maneira. Destaque-se ainda que a terceira série, com currículo diversificado, deveria ser dedicada à preparação dos alunos para os cursos superiores e compreendia, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas.

Apenas em outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação faz publicar, no periódico *Documenta* nº8, documento intitulado "Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias". Neste documento, constam as orientações curriculares de cada uma das disciplinas obrigatórias. Não há previsão de uma disciplina específica para a Literatura, esta seria abordada na disciplina Português, quer tinha o objetivo de "proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita" (BRASIL, 1962).

No primeiro ciclo, o ginasial, para desenvolvimento da expressão oral, seriam escolhidos, nas duas primeiras séries, "textos simples, em prosa e em verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos últimos dois séculos." (BRASIL, 1962). Enquanto, nas duas últimas séries do ciclo, seriam abordados textos "não só descritivos e narrativos, mas também dissertativos, de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses." (BRASIL, 1962). A indicação determina que apenas após a "leitura expressiva do texto e da exposição oral, resumida" (BRASIL, 1962), a fim de esclarecer todas as dificuldades, sigam-se observações gramaticais ou estilísticas.

Há mais uma referência à literatura, ainda no primeiro ciclo, na parte referente à expressão escrita, em que se estabelece que

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo. (BRASIL, 1962)

Note-se que, no ciclo ginásial, a literatura aparece, a princípio, como instrumento para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, inclusive servindo de base para comentários gramaticais. Em seguida, o que se apresentava era apenas o anúncio do que se desenvolveria no ciclo seguinte. No que se refere ao ciclo colegial, vale a citação integral do texto da Indicação:

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira.

Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginásial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva, complementados pelo da gramática histórica e da literatura brasileira e da portuguesa, analisadas à luz dos textos de suas diversas fases. (BRASIL, 1962).

A redação do primeiro parágrafo dá a impressão de que se poderia enfatizar o estudo contextualizado da língua portuguesa e da literatura. Entretanto, no parágrafo seguinte se revela a importância dada ao aprofundamento dos conhecimentos de "gramática expositiva", para a qual a gramática histórica e a literatura seriam apenas complementos. A abordagem das literaturas brasileira e portuguesa em "suas diversas fases" denota, ainda, a permanência da abordagem historiográfica como norteadora do ensino de literatura.

Durante os anos que se seguiram à implantação da LDB de 1961, notadamente após a instituição do regime militar, em 1964, foi assinada uma série de acordos de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID (na sigla, em inglês). No que tangia ao Ensino secundário, os acordos foram justificados pela dificuldade enfrentada pelos estados para o cumprimento de suas atribuições referentes à LDB de 1961. Segundo consta na justificativa do documento,

Uma das características marcantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigência no Brasil Nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961), é o grau de responsabilidade que a mesma atribui aos Estados no que tange aos ensinos primário e secundário. Embora este aspecto da Lei tenha sido bem recebido pelos educadores brasileiros que o consideraram uma forma desejável de descentralização do controle do ensino, surgiram algumas dificuldades de ordem prática nos três últimos

anos a partir da data em que a Lei passou a vigorar. A maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias e outras autoridades estaduais de educação carecerem de experiência quanto à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais. (BRASIL, 1967)

Diante de tal justificativa, o acordo previa os serviços de quatro consultores norte-americanos, que trabalhariam no treinamento de servidores do Ministério da Educação, da Diretoria de Ensino Secundário e das Secretarias Estaduais de Educação, com vistas ao "planejamento do ensino no âmbito federal e estadual". De acordo com Dermeval Saviani (2008), os acordos favoreceram a implantação de uma "concepção produtivista de educação" (SAVIANI, 2008, pág. 297), que consistia na implantação, na legislação educacional, dos "princípios da racionalidade, eficiência e produtividade", com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos" (SAVIANI, 2008, pág. 297).

Ainda de acordo com Saviani (2008), apesar de a justificativa apresentada nos acordos estar ligada às dificuldades enfrentadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, tratava-se na verdade de assegurar a continuidade da vinculação do planejamento do ensino às necessidades do mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, além da Reforma Universitária, da qual não trataremos por ultrapassar os objetivos deste trabalho, surgiu a Lei 5692, de 1971, uma Lei de Diretrizes e Bases específica para o ensino de 1º e 2º graus (nomenclatura que passa a ser adotada para se referir ao antigo ensino primário e ao secundário).

A LDB de 1971 traz relevantes alterações em relação a sua antecessora. A primeira mudança que se faz notar refere-se à duração dos níveis de ensino. O primeiro grau, obrigatório entre os 7 e os 14 anos, passa a ter duração de oito anos. Para fins de comparação, podemos afirmar que este passa a englobar o ensino primário, que durava quatro anos, e o ciclo ginásial, também de quatro anos. O segundo grau poderia ter duração de três ou quatro anos, a depender da carga horária exigida para cada habilitação profissional.

Tanto no primeiro quanto no segundo grau, a lei previa a existência, no currículo, de "uma parte de educação geral e outra de formação especial" (BRASIL,

1971). A parte de formação especial estava intimamente relacionada à formação para o trabalho, tendo, no primeiro grau, a função de sondar aptidões, e, no segundo grau, em que esta parte deveria ser predominante, a habilitação profissional.

Considerada a prioridade dada pela lei ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, cabe questionar a aplicação da norma prevista no parágrafo segundo, do artigo quarto, a saber: "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).

O núcleo comum para o primeiro e segundo graus seria definido pelo Parecer nº853, de 12 de novembro de 1971, oficializado pela Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Nestes documentos, mais especificamente no Parecer nº 853, encontra-se a orientação de como se aplicaria o dispositivo legal. Segundo o Parecer,

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da cultura brasileira". As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa história, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu em que se origina. (BRASIL, 1971-2, 178)

No segundo grau, o núcleo comum se realizaria "sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, História, Geografia, Matemática, e Ciências Físicas e Biológicas" (BRASIL, 1971-3, pág. 401). Vale destacar que estas disciplinas seriam dosadas conforme a habilitação profissional pretendida pelo aluno. Tal configuração reduziu, claramente, o espaço dedicado à Literatura neste nível de ensino, dado seu caráter obrigatoriamente profissionalizante, que seria flexibilizado, mais tarde, pela dificuldade das escolas e dos sistemas estaduais em se adaptar à exigência legal.

Documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, intitulado "A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71", elaborado em 1982, afirma que "a profissionalização restringiu-se, praticamente, às escolas públicas e particulares que já eram profissionalizantes antes da Lei" (INEP, 1982,

44), além do fato de que as escolas que apresentaram mais crescimento de demanda foram aquelas em que o ensino permanecia mais geral, ou seja, mais propedêutico. No mesmo documento, ainda se ressalta que um dos efeitos da profissionalização era "precariedade do ensino de disciplinas básicas do currículo como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia" (INEP, 1982, 44).

Constatadas tais dificuldades, a obrigatoriedade da profissionalização foi abrandada pela lei 7044, de 18 de outubro de 1982. Esta lei, basicamente, reforma a anterior, substituindo a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Com isso, o que ocorre na prática é que permaneceriam ofertando formação profissionalizante aqueles estabelecimentos de ensino que já o faziam e, concomitantemente, abre-se espaço para uma formação propedêutica onde a profissionalização encontrava dificuldades para se estabelecer. Ou seja, a nova lei tornava pertinente a existência simultânea de diversos itinerários formativos, fossem de habilitação profissional ou propedêuticos, da mesma maneira como ocorria na LDB de 1961. Permaneceriam em vigor as mesmas normas referentes ao núcleo comum estabelecidas pela lei de 1971, os quais se manteriam inalterados até o advento da chamada Nova LDB, a Lei 9394/96.

2.5 Da lei 93 94/96 até a Base Nacional Curricular Comum

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, traz relevantes avanços em relação a suas antecessoras, principalmente as mais recentes. Em primeiro lugar, relativiza-se a privatização do ensino, ao estabelecer como dever do Estado a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (Brasil, 1996), ao passo que a lei anterior ordenava o contrário, ou seja, a progressiva substituição da gratuidade por concessão de bolsas aos que não pudessem pagar.

Outro aspecto notável, este em relação à estrutura do ensino, se refere à reunião dos antigos 1º e 2º graus sob o título de "Educação Básica", embora isso não tenha implicado alterações acerca da duração dos níveis de ensino. O nível fundamental, antigo 1º grau, permaneceria com duração de 8 anos, sendo mais tarde expandido para nove; e o ensino médio, antigo 2º grau, mantém sua duração mínima em 3 anos. Com relação ao currículo, a lei estabelecia que

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996)

As orientações oficiais acerca do currículo regido pela nova LDB foram lançadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Os primeiros a serem divulgados foram os PCN voltados às séries iniciais do ensino fundamental (naquela data, de 1º a 4º séries), em 1997. Em seguida vieram os PCN para os anos finais do ensino fundamental e os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, este, no qual nos concentraremos, publicado em 1999.

É interessante observar que, nesta primeira versão dos PCNEM, critica-se a separação do ensino de Língua e de Literatura. Segundo o documento,

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

O documento direciona sua crítica ao fato de que, com base nessa dicotomia, o ensino da língua se debruça quase exclusivamente sobre conhecimentos gramaticais, enquanto o trabalho com a literatura se concentra em história da literatura, com a simples acumulação enciclopédica e inócua de nomes de autores, obras e datas. Outro aspecto questionado no documento se refere ao próprio conceito de literatura. Argumenta-se que a falta de clareza na definição do que seja ou não literatura colabora para a improdutividade do trabalho realizado. Segundo os Parâmetros, "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, pág. 16)

A proposta elaborada nos PCNEM determina que o ensino de literatura, gramática e produção de textos deve se dar de forma conjunta, de modo que

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino 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 de leitura (BRASIL, 1999, p. 18).

Basta que observemos a disposição dos conteúdos nos manuais didáticos para afirmar que a crítica contida no documento oficial tem fundamento. Entretanto, reconhecer a afinidade entre duas disciplinas não deveria negar-lhes a independência e, reconhecendo a especificidade do objeto estético/literário, entendemos que a discussão deva se dar acerca da abordagem que se faz do texto literário nas aulas de literatura, de modo que este não se torne mera exemplificação de características de determinada época ou autor, ou mesmo modelo para estruturas gramaticais, mas que seja analisado significativamente.

Da forma como se encontrava na primeira versão dos PCNEM, o ensino de literatura ou a formação do leitor de literatura não se encontravam contemplados pelos objetivos. O que se apresenta como solução para as dificuldades apresentadas revela uma preocupação ampla com a capacidade comunicativa do educando, mas que não se estende ao texto literário. Os PCNEM orientam que "O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações." (BRASIL, 1999, pág. 16).

Em 2002, o Ministério da Educação publica um novo documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio - PCN+, que traz o subtítulo de "Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais". Neste novo documento, as orientações metodológicas direcionadas à literatura parecem contradizer profundamente a condenação à abordagem historiográfica presente nos PCN. Partindo da divisão do conteúdo em áreas, a saber, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, o documento afirma que tais áreas "organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam" (BRASIL, 2002, pág.8). Segundo os PCN+,

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte a integração de metas formativas exige projetos interdisciplinares, nos quais diferentes disciplinas tratam ao mesmo tempo de temas afins, durante períodos determinados e concentrados (BRASIL, 2002, p. 17).

Parece decorrer desta afirmação a contradição entre esta orientação e a crítica contida nos PCN, uma vez que, no tocante à literatura, os PCN+ afirmam que

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Os PCN+, ao sugerirem o caminho da literatura como fonte de pesquisa para aspectos históricos, ressuscita o viés historiográfico criticado pelo PCNEM. Mais adiante, a crítica feita à inocuidade do enciclopedismo no ensino de historiografia literária por meio do simples acúmulo de dados como o nome da escola literária ou "estilo de época", os principais autores e suas principais obras, além de uma cadeia de características que seriam definidoras de tal estilo, se faz novamente presente, ao se afirmar que "A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos." (BRASIL, 2002, pág. 48).

Ao mesmo tempo, o documento não nega a relevância dos aspectos históricos para a compreensão dos "produtos culturais". Neste ponto, os PCN+ reconhecem "Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e ruptura" como uma competência desejável e argumenta que

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber,

portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente (BRASIL, 2002, p. 65).

Ou seja, ao mesmo tempo em que se condena a abordagem do texto literário pelo viés historiográfico, afirma-se que o aluno precisa saber relacionar a obra ao período em que foi produzida, fazendo-o por meio da identificação de características que sejam determinantes desse período. Em certo momento o documento afirma categoricamente como deve ser a abordagem:

A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (BRASIL, 2002, pág. 63)

A questão do ensino de literatura, nos PCN+, vai além da historiografia. Embora o documento tenha a finalidade de orientar metodologicamente o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa (lembrando que não se altera o quadro dos PCNEM, que nega a literatura como disciplina autônoma), ainda apresenta diretrizes um tanto vagas e genéricas. Ao analisar o documento, mais especificamente a parte em que se organiza o ensino de língua portuguesa em "temas articuladores", Cereja (2005) afirma que se refeririam à literatura o segundo e o quarto eixos, quais sejam, "Diálogo entre textos: um exercício de leitura" e "O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural".

O autor direciona sua crítica ao quadro em que se enumeram as competências específicas supostamente relacionadas ao ensino de literatura, afirmando que

um rápido exame das unidades temáticas atesta a falta de rumo da proposta. Seria possível estruturar um curso de ensino de literatura a partir dos temas: funcionamento discursivo do clichê, preconceito, paródia e identidade nacional? A que clichê se refere o documento? Estaria chamando genericamente as recorrências temáticas e formais da literatura de *clichês*? A que tipo de preconceito se refere: literário, cultural,

linguístico? Ou se refere a obras que abordam esse tema? O procedimento intertextual e interdiscursivo da paródia deve ser considerado tema? Identidade Nacional seria um tema restrito apenas às tradições populares? (CEREJA, 2005, pág. 124).

Pode-se observar, assim, que muitos questionamentos permanecem e afetam diretamente o trabalho dos professores responsáveis pelo ensino de literatura, seja inserida na disciplina Língua Portuguesa ou como disciplina autônoma. Novas questões ainda estão por surgir, uma vez que o ensino médio passou por nova reforma, pela lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9394/1996. A reforma, entre outras alterações, prevê a definição de nova Base Nacional Curricular Comum, ainda em discussão para aprovação no Conselho Nacional de Educação.

2.6 Algumas considerações

Pudemos perceber, ao longo deste capítulo, que o papel da literatura no ensino médio foi muito alterado ao longo da história da educação brasileira. Desde subsídio para o aprendizado da retórica até momentos de protagonismo, como quando da Reforma Capanema, em que os textos a serem lidos na escola eram exclusivamente literários de escritores portugueses ou brasileiros, diversas tentativas de sistematização do ensino de língua portuguesa e literatura foram realizadas, notadamente influenciadas pelas condições econômicas, políticas e sociais de cada época.

Ao longo dos anos, vai-se construindo uma postura diante da literatura que leva ao predomínio de um discurso escolar acerca da literatura e, mais ainda, da história literária em detrimento do real contato dos estudantes com os textos. Chama a atenção o fato de que, na história do ensino de Literatura no Brasil, a única ocasião em que foram propostos procedimentos bem definidos para a formação dos leitores tenha sido em um contexto no qual a minoria dos estudantes teria contato com esse ensino, visto que a literatura, quando da Reforma Francisco Campos, seria disciplina exclusiva do curso complementar jurídico, ou seja, apenas os futuros advogados receberiam tal formação.

A reforma seguinte adota procedimento que se repete em praticamente todas as que se fizeram na educação brasileira: abandona-se o que vinha sendo feito e

alteram-se drasticamente os rumos e propósitos da educação. A cada reforma, perdem-se os possíveis avanços conquistados com a anterior e se adota uma nova fórmula, que deve ser, então, a solução para os problemas enfrentados. Com praticamente uma mudança a cada dez ou vinte anos, a impressão que se tem é que não há continuidade de desenvolvimento, mas apenas novos começos.

Tantas reformas e diferentes diretrizes terminaram por trazer à atualidade um ensino deslocado da finalidade de formar leitores de literatura, pressionado pela perda da autonomia da disciplina com o advento dos PCN e com as vagas orientações curriculares existentes. A fim de verificar a realidade da capacidade de formação de leitores nas aulas de literatura nas escolas de ensino médio atuais, o capítulo seguinte procede a uma sondagem desta realidade, por meio da abordagem dos agentes mais diretamente envolvidos: os estudantes e os professores.

3 CAPÍTULO II – O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, trazemos um levantamento da situação atual da leitura e do ensino de literatura no Ensino médio. Para tanto, nos valem de entrevistas com alunos e professores de quatro escolas, das redes pública e privada da cidade de Montes Claros – MG, selecionadas para participar do estudo. A escolha das escolas e das amostras de alunos está detalhada e justificada mais adiante.

Em primeiro lugar, apresentaremos as escolas selecionadas para a aplicação dos questionários. Em seguida, analisaremos as respostas dos estudantes ao questionário proposto, por meio do qual buscamos entender como se dá a relação destes estudantes com a literatura e como a escola influencia nesse processo. Na seção seguinte, analisamos as respostas dos professores, a fim de tentarmos compreender as opções metodológicas de cada um, além de sua própria relação com a leitura e com a literatura. Na apresentação da análise das respostas dos alunos e dos professores, optamos por apresentar, para cada pergunta ou grupo de perguntas relacionadas, os dados organizados em tabelas para, em seguida, realizar uma breve análise.

Por fim, na parte final deste capítulo, trazemos a análise dos materiais didáticos utilizados nas escolas estudadas. Com isso, procuramos analisar a abordagem do texto literário em tais materiais a fim de verificar os efeitos de seu uso no trabalho dos professores bem como no resultado alcançado pelos alunos.

3.1 Caracterização das escolas e dos professores

Os dados a serem analisados foram coletados em entrevistas com professores e alunos de ensino médio em quatro escolas da cidade de Montes Claros – MG, sendo entrevistados um professor e uma turma de cada escola, totalizando 127 alunos. Levantamento semelhante foi realizado por William Roberto Cereja (2005), que aplicou suas entrevistas em escolas da cidade de São Paulo – SP, em julho de 2002. Levando-se em conta que a data da coleta de dados por Cereja praticamente coincide com a data da publicação dos PCN (1999) e dos PCN+ (2002), consideramos que a realidade retratada por sua análise pouco refletiria a implantação das propostas contidas em tais documentos. Assim, dado o lapso temporal de mais de uma década, procuraremos perceber transformações e

permanências nas respostas coletadas, apesar de este trabalho guardar algumas diferenças em relação ao trabalho de Cereja.

A principal diferença se encontra na seleção do corpus de pesquisa. Cereja, assim como nós, entrevistou professores e alunos de duas escolas privadas e duas públicas; entretanto, ao abordar a escola pública, selecionou turmas de ensino noturno, ao passo que, em nossa pesquisa, optamos por entrevistar, em todas as escolas, alunos do turno matutino. A razão para tal divergência é acreditarmos que, para comparar a situação da leitura literária na escola pública com a da escola privada, precisamos eliminar outras condicionantes, como o fato de os alunos do turno noturno serem, em sua maioria, trabalhadores. Não se trata de excluir a necessidade de incentivar a leitura e capacitar estes leitores, mas, apenas para termos noção da influência de alguns fatores como a condição econômica ou a escolaridade dos pais, por exemplo, precisamos abordar uma amostragem cujos parâmetros iniciais, como idade ou o turno escolar, sejam mais homogêneos.

Com relação ao ensino noturno, acreditamos tratar-se de um caso excepcional e, por isso, merecer um projeto específico de formação. Não se pode comparar, em tese, a quantidade de leitura que um aluno do turno matutino, que tem a escola como principal atividade do dia, tem condições de realizar, com a situação de um aluno que tem, além da jornada de trabalho, o compromisso escolar noturno. Há aí uma questão de possibilidade: parece-nos lógico que tal comparação geraria uma distorção nos resultados, simplesmente por desconsiderar que o aluno noturno teria uma justificativa razoável para ler menos. Passemos, então, à caracterização das escolas abordadas e seus respectivos professores.

A Escola 1 é uma escola privada, confessional, instalada na cidade há mais de cinquenta anos. Atende estudantes de perfil socioeconômico definido pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) como “muito alto”. O professor 1 tem 45 anos de idade e atua como professor há 19. Graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, em 1999. Possui especialização *lato sensu* em Literatura e em Docência no ensino superior. O professor trabalha em mais de uma escola e leciona 35 aulas por semana. O último livro lido foi “Feliz ano velho”, de Marcelo Rubens Paiva. Desta escola entrevistamos 33 alunos. Nesta escola, Literatura é uma disciplina independente.

A escola 2 também é da rede privada e tem perfil socioeconômico alto. De implantação mais recente, a escola oferece o ensino médio dividido em duas categorias: "convencional" e "federal". No primeiro, o conteúdo das disciplinas é definido com base no exame vestibular seriado da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, enquanto o segundo se organiza, com a carga horária estendida, para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O professor 2 tem 32 anos de idade e atua como professor há 9 anos. Formou-se em Letras – Português, em 2006, na Unimontes, e tem especialização *lato sensu* em Linguística, especialização *lato sensu* em História, além de mestrado em Letras – Estudos Literários, na mesma universidade. O professor leciona 46 aulas por semana, trabalhando em mais de uma escola. O último livro lido foi “Feliz ano velho”, de Marcelo Rubens Paiva. Desta escola entrevistamos 30 alunos. A turma, indicada pela escola, é do ensino médio “federal”. Nesta escola, Literatura é uma disciplina independente.

A escola 3 é pública e se situa em uma região periférica da cidade e tem perfil socioeconômico definido como médio. O professor 3 tem 46 anos de idade e leciona há 27. Graduou-se em Letras – Francês, na Unimontes, em 1996, e tem especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada. O professor trabalha apenas nesta escola e tem carga de 34 aulas por semana. O último livro lido foi “Cartas Chilenas”, de Tomás Antônio Gonzaga. Desta escola, entrevistamos 26 alunos. Nesta escola, a Literatura está inserida no conteúdo de Língua Portuguesa.

A escola 4 também é pública, porém situada em bairro mais central e considerado nobre na cidade. O perfil socioeconômico dos alunos é apresentado como médio-alto. O professor tem 59 anos e atua como docente há 36. Graduou-se em Letras Português – Francês, pela Unimontes, em 1978, e possui especialização *lato sensu* em Linguística. Trabalha apenas nesta escola e ministra 16 aulas por semana. O último livro lido foi “Urupês”, de Monteiro Lobato. Nesta escola, entrevistamos 38 alunos. Nesta escola, a Literatura está inserida no conteúdo de Língua Portuguesa.

Ao analisar a descrição dos professores, podemos observar que todos se graduaram, embora em épocas distintas, na mesma universidade. Tal fato se explica pela presença da Unimontes na cidade desde 1962, quando ainda era Fundação norte-mineira de ensino superior, sendo o curso de Letras um dos mais antigos da instituição. É, portanto, natural que a demanda por professores de Língua

Portuguesa, na cidade de Montes Claros, bem como na região Norte de Minas Gerais, seja suprida por profissionais formados por esta universidade.

Outro fato a se observar é a coincidência entre os títulos indicados como última leitura pelos dois professores das escolas privadas. Isso demonstra algo que abordaremos mais adiante: a influência dos vestibulares no ensino de literatura, uma vez que tal título estava indicado para a terceira etapa do vestibular seriado da Unimontes. O livro indicado pelo professor 3 também era leitura obrigatória para o mesmo processo seletivo.

3.2 Entrevistas com os alunos

3.2.1 Questionário Socioeconômico

1 - Idade

	16	17	18
Escola 1	9,09%	63,64%	27,27%
Escola 2	40,00%	50,00%	10,00%
Escola 3	7,69%	50,00%	42,31%
Escola 4	13,16%	65,79%	21,05%
Total	17,32%	58,27%	24,41%

2 - Qual o grau máximo de escolaridade da mãe?

	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior completo	Pós-graduação	Não estudou
Escola 1	6,06%	3,03%	0,00%	6,06%	36,36%	48,48%	0,00%
Escola 2	0,00%	3,33%	6,67%	30,00%	30,00%	30,00%	0,00%
Escola 3	24,00%	8,00%	20,00%	40,00%	4,00%	0,00%	4,00%
Escola 4	7,89%	10,53%	13,16%	26,32%	26,32%	15,79%	0,00%
total	8,66%	6,30%	9,45%	24,41%	25,20%	24,41%	0,79%

3 - Qual o grau máximo de escolaridade do pai?

	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Ensino superior completo	Pós-graduação
Escola 1	6,06%	3,03%	3,03%	18,18%	33,33%	36,36%
Escola 2	3,23%	9,68%	6,45%	35,48%	25,81%	19,35%
Escola 3	32,00%	24,00%	16,00%	24,00%	4,00%	0,00%
Escola 4	5,26%	13,16%	13,16%	39,47%	26,32%	2,63%
total	10,24%	11,81%	9,45%	29,92%	23,62%	14,96%

4 - Qual a renda da família?

	Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00 inclusive).	De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 788,00 até R\$ 1.576,00 inclusive).	De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.576,00 até R\$ 3.940,00 inclusive).	De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.940,00 até R\$ 7.880,00 inclusive).	Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 7880,00).	Não respondeu.
Escola 1	0,00%	6,06%	3,03%	36,36%	42,42%	12,12%
Escola 2	0,00%	0,00%	13,79%	55,17%	20,69%	10,34%
Escola 3	36,00%	44,00%	8,00%	0,00%	0,00%	12,00%
Escola 4	7,89%	31,58%	36,84%	21,05%	2,63%	0,00%
Total	9,45%	19,69%	16,54%	28,35%	16,54%	7,87%

Os dados socioeconômicos demonstram que os alunos se encontram na idade esperada para o fim do ensino médio, ou seja, têm entre 16 e 18 anos. Podemos concluir, portanto, que o índice de repetência seja irrelevante nestes casos. Outra observação pertinente é a de que não houve interrupção da vida escolar destes alunos. Explicamos, no início desta seção, a razão para a exclusão do ensino noturno da amostragem. Provavelmente, caso tivéssemos incluído o

ensino noturno, teríamos um índice relevante de alunos com idade acima da média, já que nestes casos é frequente a presença de alunos que se viram forçados a abandonar a escola a fim de enfrentar precocemente o mercado de trabalho ou mesmo por outros motivos, mas que retornaram na tentativa de concluir a etapa de formação.

Outro dado relevante é relacionado à escolaridade dos pais. Nas escolas privadas, a grande maioria dos alunos são filhos de pais com graduação ou pós-graduação. Percebe-se claramente uma relação entre a escolaridade dos pais e a renda familiar, uma vez que as entrevistas confirmam o senso comum ao demonstrar que, nas famílias mais escolarizadas, é também maior a renda. Mesmo entre as escolas públicas, percebe-se uma maior escolaridade dos pais da escola 4, que também apresentam maior renda mensal, enquanto os pais dos alunos da escola 3 são menos escolarizados e mais carentes. Chama a atenção o fato de que 80% das famílias dos alunos da Escola 3 sobrevivem com menos de dois salários mínimos mensais.

3.2.2 Sobre Leitura e Literatura

1- Você tem o hábito de ler?

	Sim	não	Sem resposta
Escola 1	72,73%	24,24%	3,03%
Escola 2	80,00%	20,00%	0,00%
Escola 3	46,15%	50,00%	3,85%
Escola 4	65,79%	34,21%	0,00%
Total	66,93%	31,50%	1,57%

2- O que você lê com mais frequência?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Jornais	18,18%	12,20%	10,26%	16,46%	25,20%
Revistas	27,27%	24,39%	23,08%	16,46%	37,01%
Romances	30,91%	39,02%	23,08%	22,78%	47,24%
Contos ou crônicas	12,73%	14,63%	17,95%	18,99%	27,56%
Poesia	5,45%	2,44%	5,13%	10,13%	11,02%
Quadrinhos	5,45%	7,32%	20,51%	15,19%	20,47%

Ao se questionar sobre os hábitos de leitura, notamos que, com exceção da escola 3, a maioria dos alunos afirma ler com frequência, índices que podemos considerar satisfatórios. Na escola 3, alguns alunos deixaram de responder à questão e 50% dos estudantes afirmaram não ter hábito de leitura. Ao observarmos os dados socioeconômicos, percebemos se tratar da escola que apresenta a mais baixa renda e a mais baixa escolaridade dos pais, podendo haver aí indícios de alguma relação de causa.

Aqui encontramos a primeira diferença relevante em relação ao estudo de Cereja. O pesquisador afirma, em sua análise, que os alunos de famílias mais escolarizadas e com renda mais alta são os que menos leem. Segundo o autor, “esse dado leva a crer que, embora não se possa negar que as condições socioculturais do estudante influenciem positivamente o hábito da leitura, elas não são determinantes” (CEREJA, 2005, p. 19). Nossos dados apontam na direção oposta, uma vez que os alunos com os maiores indicadores de escolaridade e renda familiares são também os que mais afirmam ter hábito de leitura.

Com relação ao tipo de leitura, nota-se uma maior uniformidade nas preferências (ressalvando que os alunos tinham liberdade para marcar mais de um item). Em todas as escolas, o romance aparece como leitura preferida da maioria dos estudantes, seguido por jornais e revistas. Uma hipótese para a compreensão de tal preferência está na maior divulgação de romances “best seller”, como se verá no item em que analisamos os livros dos quais os estudantes dizem ter gostado.

3- Para você, o que é Literatura?

As respostas a esta questão ilustram a forma como a literatura é vista pelos alunos. Podemos perceber, pela análise das respostas, certo grau de aproximação ou distanciamento com o texto literário. Analisemos as linhas gerais das respostas de cada escola.

Na Escola 1, o conceito de Literatura está predominantemente associado ao “estudo de livros e de seus autores”, o que denota uma identificação da Literatura apenas como conteúdo de uma disciplina escolar, conclusão reforçada pela resposta de alguns alunos que acrescentam ao conceito de literatura o “estudo de estilos” ou, ainda mais sintomático, “um apanhado da historiografia”. Alguns alunos associaram, ainda, a literatura à expressão de sentimentos e ideias, bem como instrumento para “compreender o mundo”. Uma pequena minoria, apenas três alunos, definiram a literatura como arte que se elabora por meio da palavra escrita.

Na Escola 2, as respostas não diferem das da escola anterior, com o predomínio da definição da literatura como disciplina escolar. Um aluno se mostrou ainda mais específico, já mostrando indícios do tipo de abordagem a que está acostumado, ao definir literatura como “estudo dos diferentes estilos de época”. Aqui também aparece a noção de expressão pessoal como definidora do literário, bem como a ideia de Literatura como instrumento para ampliação da visão de mundo. Apenas um aluno faz referência à elaboração da escrita para construir seu conceito.

Na escola 3, além de considerar o fato de que mais da metade dos entrevistados não respondeu à questão, predomina a noção de literatura como disciplina escolar. Mas também aparece novamente a questão da expressão de sentimentos. O mesmo se observa na Escola 4, em que até mesmo se define Literatura como “parte da disciplina Língua Portuguesa”, ou se acrescenta o estudo de outras artes, como a música e a pintura.

Podemos perceber, ao comparar estas respostas com as respostas dadas à questão 1, que, mesmo afirmando ter hábito de leitura, os alunos raramente associam a literatura a algo que extrapole o ambiente escolar. Outro aspecto a ser percebido é que na escola em que menos se afirmou o hábito de leitura, também houve uma maior dificuldade dos alunos em definir a literatura, haja vista a quantidade de alunos que não respondeu à questão.

4- Para você, para que serve o estudo da Literatura?

Na Escola 1, as respostas mais comuns estão relacionadas à abordagem histórica do texto, com respostas como “A literatura serve para compreender momentos históricos” ou “entender os dramas vividos por cada época sob a ótica de cada autor”. Outra parcela relevante das respostas relaciona a aprendizagem de Literatura à aquisição de leitura de mundo e cultura geral. Aqui encontramos afirmações como “A Literatura serve para interpretar melhor o mundo” ou para “perceber diversas realidades e de diferentes pontos de vista”. Aparecem ainda, entre as respostas mais frequentes, aqueles que consideram a Literatura como um meio para melhorar as habilidades de leitura e interpretação. Cabe destacar a sincera resposta de alguns alunos, que afirmam que o estudo de Literatura serve para “ir bem nos vestibulares”.

As respostas da Escola 2 variam mais ou menos da mesma forma que as da Escola 1. A maioria dos alunos acredita que Literatura serve para a compreensão de momentos históricos, ou mesmo das “mudanças da arte através dos tempos”. Em segundo lugar, aparecem as respostas que associam a Literatura à capacidade de leitura em geral. Como diferença, em relação às outras escolas, alguns alunos desta escola afirmaram que a Literatura tem como finalidade o desenvolvimento do indivíduo, um “olhar artístico sobre a vida”, ou uma ferramenta para se desenvolver a sensibilidade. Por fim, aparece mais uma vez a referência ao vestibular.

Na Escola 3, a maior parte dos alunos não respondeu à questão. Das respostas que obtivemos, predomina a afirmação de que a Literatura serve para “aprofundar o conhecimento sobre a língua”. Alguns também fizeram referência a “melhorar a cultura” ou “aumentar o conhecimento geral”. Um aluno afirma que a Literatura serve para “estudar as variadas formas de expressão artística”. Nesta escola, não encontramos referência ao vestibular.

Das respostas da Escola 4, podemos destacar duas visões predominantes. A primeira diz respeito à Literatura como instrumento para compreensão crítica da realidade e da cultura. Já a segunda cita a melhoria da leitura e da escrita como finalidade para o estudo da Literatura. Alguns alunos citaram, ainda, o conhecimento do passado ou do “contexto histórico da obra”, além de, assim como nas escolas 1 e 2, a informação sobre obras de vestibulares.

Assim como na questão anterior, podemos perceber certa dificuldade dos alunos em apontar a finalidade do estudo da Literatura. A análise das respostas predominantes serve como indício do tipo de abordagem que a Literatura recebe nestas salas de aula. Nas escolas 1 e 2, por exemplo, o estudo da historiografia parece ser predominante, já que a maioria dos alunos afirma que a Literatura serve para a compreensão de momentos históricos. Na escola 3, aparentemente, não há tanta preocupação com a historiografia, as respostas denotam um uso do texto literário para estudos da linguagem. A preocupação com vestibulares também é constante, com exceção da escola 3, onde as ansiedades parecem ser menores. Vale lembrar que esta é a escola de renda mais baixa e cujos pais têm menos escolaridade, o que pode explicar ausência de preocupação com relação ao ensino superior, uma vez que poucos desses estudantes aparentam ter expectativa de obter acesso a ele, como se pode notar pela ausência de referências aos exames vestibulares em questões nas quais tais referências foram constantes nas outras escolas. As respostas da escola 4, em que predominaram as referências à percepção crítica da realidade, denotam haver a abordagem de um aspecto mais social em relação à Literatura.

O confronto com as respostas dos professores, que serão analisadas mais adiante, ajudará a confirmar ou refutar as impressões deixadas pelas respostas dos alunos. Apesar das dificuldades encontradas pela maioria dos alunos em definir a finalidade do estudo de Literatura, com um dos alunos da escola 4 apresentando a significativa resposta: “não sei para que serve, só sei que é importante.”, um dos alunos da escola 1 nos apresentou uma resposta que vale transcrever aqui: “O estudo da literatura nos torna mais capazes de compreender o seu fenômeno e usufruir dele, seja lendo obras de outros ou criando as suas próprias.” A afirmação deste aluno se aproxima muito do que entendemos ser a finalidade do estudo de Literatura. Quanto ao método para se atingir tal finalidade, é o que discutiremos ao final desta tese.

5- Como você escolhe os livros que lê?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Recomendação dos professores	27,45%	28,89%	14,29%	32,73%	38,58%
Recomendação de colegas	37,25%	37,78%	57,14%	41,82%	59,06%
Divulgação da obra na mídia	35,29%	33,33%	28,57%	25,45%	43,31%

6- Como, normalmente, você consegue acesso aos livros que pretende ler?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Biblioteca da escola.	18,03%	8,00%	32,50%	28,95%	39,37%
Compra em livrarias.	42,62%	42,00%	15,00%	14,47%	50,39%
Empréstimo de colegas.	22,95%	18,00%	32,50%	26,32%	44,09%
Versão digital, obtida na internet.	16,39%	32,00%	20,00%	30,26%	44,88%

Estas duas questões, somadas às duas próximas, dão uma ideia da importância da escola na formação do hábito de leitura de Literatura. Podemos perceber, por exemplo, que a indicação dos colegas e a divulgação da obra em diversas mídias, nesta ordem, têm mais peso nas escolhas dos alunos que a indicação do professor, embora se possa perceber que os professores 1 e 2 influenciam mais as escolhas de seus alunos que os professores 3 e 4, conforme se pode ver nas respostas à questão 5. Na questão 6, podemos observar que os estudantes com mais poder aquisitivo, das escolas 1 e 2, predominantemente compram os livros pelos quais se interessam; enquanto nas escolas 3 e 4, mais carentes economicamente, cresce a importância das bibliotecas escolares. O intercâmbio de obras entre os próprios estudantes também se mostra como um relevante meio de acesso a obras literárias.

7- Cite uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado.

8- Tal obra foi leitura obrigatória na escola?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Sim	12,50%	28,13%	10,00%	26,47%	20,34%
Não	87,50%	71,88%	90,00%	73,53%	79,66%

9- Quando a escola indica obras literárias, você:

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Lê todas as obras.	11,90%	21,88%	15,38%	9,26%	16,54%
Lê quase todas as obras.	30,95%	50,00%	11,54%	38,89%	41,73%
Lê resumos das obras.	30,95%	6,25%	7,69%	31,48%	26,77%
Lê as obras que considera mais interessantes.	23,81%	21,88%	38,46%	14,81%	27,56%
Nunca lê as obras	2,38%	0,00%	26,92%	5,56%	8,66%

É interessante observar que, em todas as escolas, não há coincidência entre o gosto dos alunos e a indicação de obras pela escola. Na escola 1, as obras de leitura obrigatória que os alunos gostaram foram *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva (citado por dois alunos), e *Os miseráveis*, de Vitor Hugo. Na escola 2, os livros obrigatórios lembrados foram *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Sem vestígios*, de Taís Morais, *Capitães da areia*, de Jorge Amado. *Crime e castigo*, de Dostoiévsky, e *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, foram citados como fazendo parte de um projeto extracurricular de incentivo à leitura. Na escola 3, foram citados apenas *Otelo*, de Shakespeare, e *Para tão longo amor*, de Maria Adelaide Amaral. Os entrevistados da escola 4 citaram *Macunaíma*, de Mário de Andrade, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (citado 4 vezes), *Urupês*, de Monteiro Lobato, e *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva.

Entre as obras que não foram de leitura obrigatória, há amplo domínio de *Best Sellers* estrangeiros, como os livros da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Guerra dos tronos*, de George R. R. Martin, *50 tons de cinza*, de E.L. James, e *A culpa é das estrelas*, de John Green. Embora também tenha havido citações a obras mais canônicas, como *D. Quixote* e *O pequeno príncipe*, não se pode negar a influência que a propaganda exerce nesse caso. Os livros mais citados são os que frequentam as listas de “mais vendidos” e são adaptados para o cinema ou para a televisão, etc. Não se questiona aqui se é bom ou ruim que os alunos leiam estas obras, mas é certo que a Literatura lida na escola poderia ocupar um espaço mais significativo na formação do gosto destes estudantes.

Mais uma vez nos remetendo ao trabalho de William Roberto Cereja (2005), observamos que em duas das escolas pesquisadas por ele, notadamente as privadas, a maior parte dos alunos afirmou ter gostado de uma obra de leitura obrigatória, enquanto nas escolas públicas acontecia o contrário. O que as respostas dos estudantes nos mostram é bastante diferente, já que é quase unanimidade a preferência por obras que não foram indicadas pelo professor. É certo também que a leitura à revelia da escola não é fenômeno recente. Em *A formação da leitura no Brasil*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman enumeram diversos casos de leitores, entre escritores e personagens, que buscam a satisfação de seus gostos literários fora do ambiente escolar. Segundo as autoras,

As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando eles escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as conhecidas por meio da transmissão oral, como as ouvidas de contadoras. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, pág. 227).

Isso se reflete na adesão dos alunos às leituras propostas pelo professor. As respostas da questão 9 revelam que apenas uma pequena parcela dos alunos lê as obras indicadas. Nas escolas 2 e 4, ainda é significativo o percentual dos estudantes que afirma ler “quase todas as obras”. Note-se o fato de que aparece em segundo lugar o uso de resumos das obras, o que serve para burlar o objetivo da indicação dos livros. A situação mais grave ocorre novamente na escola 3, em que muitos

alunos afirmaram não ler nenhuma das obras indicadas. Isso gera uma dificuldade a mais para o professor, já que em uma aula dedicada à discussão de determinada obra, mais da metade dos alunos demonstra total desinteresse pelo assunto, uma vez que sequer se deram ao trabalho de ler o livro.

10- Qual destes é o procedimento mais comum nas aulas de Literatura?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	total
Os alunos leem um texto do livro didático e respondem às questões propostas, que são posteriormente corrigidas pelo professor.	5,36%	12,12%	57,58%	21,15%	29,13%
O professor lê os textos e os interpreta, explicando os significados dos trechos mais difíceis.	46,43%	54,55%	21,21%	13,46%	45,67%
O professor discute com a classe textos recomendados previamente, havendo espaço para o posicionamento dos alunos.	44,64%	30,30%	15,15%	36,54%	46,46%
Os alunos debatem o texto em grupos e, posteriormente, discute-se o texto com o restante da turma.	3,57%	3,03%	6,06%	28,85%	15,75%

Nesta questão, observamos os procedimentos mais comuns no desenvolvimento das aulas de Literatura. Nas escolas privadas, 1 e 2, predominam dois procedimentos, com ligeira maioria apontando uma centralização na figura do professor, com este lendo os textos e fazendo sua “explicação”. É, entretanto, considerável a quantidade de estudantes que afirmam haver participação dos alunos na discussão de textos cuja leitura foi realizada previamente. Esta também é a

prática mais adotada na escola 4, em que predomina a participação dos alunos, seja nas discussões com o professor ou em grupos.

A escola 3 se mostra mais dependente do livro didático, com o procedimento de resolução de exercícios e posterior correção pelo professor. Vale ressaltar que os alunos desta escola foram os que apresentaram piores resultados nas questões referentes aos hábitos de leitura, ao passo que, nas escolas em que o trabalho aparenta ser mais participativo, os índices de leitura são mais satisfatórios, inclusive quando se trata das leituras obrigatórias. A conclusão que se insinua, embora não se possa apontar uma relação estreita de causalidade, é que a aparente maior liberdade de manifestação em relação ao objeto de estudo se reflete em uma maior adesão à atividade de leitura proposta.

Poder-se-ia aventar uma justificativa para a dependência do livro didático na escola 3 pela condição econômica dos estudantes, que teriam mais dificuldade de acesso às leituras recomendadas. No entanto, realizamos uma visita à biblioteca da escola e pudemos perceber, embora não nos tenham sido fornecidos números referentes à quantidade de obras disponíveis, que se apresenta um acervo considerável de obras literárias, sejam obras clássicas ou contemporâneas, e que tal acervo se encontra disponível aos alunos, como pudemos concluir pelo livro de registro de empréstimos. Sendo assim, não se pode afirmar que a metodologia centralizada no livro didático seja por falta de opção.

11- Na disciplina Literatura, o que é mais valorizado?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
Informações sobre autores, obras e datas.	13,39%	4,35%	9,09%	18,39%	28,35%
Informações sobre características de um autor ou período literário.	24,11%	23,91%	0,00%	20,69%	44,09%
Identificação, nos textos, das características do período a que eles pertencem.	20,54%	26,09%	21,21%	17,24%	44,88%
Relação entre o texto e a época em que foi escrito.	21,43%	23,91%	15,15%	18,39%	44,09%
Interpretação dos textos literários.	20,54%	21,74%	54,55%	25,29%	57,48%

12- Na sua opinião, o que deve ser mais importante nas aulas de literatura?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
Informações sobre autores, obras e datas.	11,36%	2,50%	5,71%	13,41%	18,90%
Informações sobre características de um autor ou período literário.	19,32%	20,00%	5,71%	17,07%	32,28%
Identificação, nos textos, das características do período a que eles pertencem.	21,59%	10,00%	17,14%	19,51%	35,43%
Relação entre o texto e a época em que foi escrito.	25,00%	42,50%	17,14%	23,17%	50,39%
Relação entre o texto e mundo de hoje.	22,73%	25,00%	54,29%	26,83%	55,91%

As questões 11 e 12 promovem um comparativo entre o que os alunos percebem que seja mais valorizado nas aulas de literatura e aquilo que eles acreditam que deveria ser mais valorizado. Podemos novamente perceber certa

convergência entre as escolas 1, 2 e 4. Nestas, as respostas mais frequentes à questão 11, sobre o que é mais valorizado nas aulas de literatura, dividem-se de maneira mais ou menos proporcional, entre os itens referentes a informações mais memorizáveis, como características do autor, do movimento literário em que o texto está inserido, ou contextualização histórica do texto, e a interpretação do texto propriamente dito.

Chama a atenção novamente a divergência entre as respostas dos estudantes da escola 3 e os demais. Segundo as respostas dos estudantes, em significativa maioria, prioriza-se a interpretação do texto literário. Configura-se, então, uma aparente contradição em relação às respostas do item anterior, já que a predominância do trabalho com o livro didático sugere uma maior limitação em relação às possibilidades de leitura. Mais adiante, apresentaremos uma análise dos materiais didáticos utilizados nas escolas e, então, retomaremos esta questão.

As expectativas dos estudantes, manifestadas nas respostas ao item 12, parecem moldadas pelo tipo de aulas que eles têm, uma vez que a proporção das respostas coincide nos dois itens, dando a entender que os alunos acreditam que o que é priorizado nas aulas seja realmente o mais importante. Ressalva feita para o fato de que, em média, 25% dos alunos das escolas 1, 2 e 4 gostariam de que fosse estabelecida uma conexão entre o texto e a atualidade. Na escola 3, esse índice é ainda mais alto, representando a maioria das respostas. A vontade dos estudantes de relacionar as obras à atualidade, possivelmente, deriva de uma vontade de identificação com o texto lido, que se daria mais facilmente ao se tratar do contexto atual.

Ao comentarem o leitor ideal que Machado de Assis constrói em seu poema “Pálida Elvira”, Lajolo e Zilberman afirmam que, para o autor, “a leitura desejável não pode ocorrer a partir da identificação, mas, pelo contrário, deve favorecer o distanciamento que diverte e conscientiza.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, pág. 33). Poder-se-ia dizer, então, que a expectativa de identificação e aproximação dos estudantes geraria uma leitura mais fácil, entretanto menos interessante e produtiva.

13- As leituras recomendadas extraclasse são exploradas, normalmente, de que forma?

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Total
Provas	38,33%	18,92%	26,67%	10,64%	33,86%
Debates	25,00%	59,46%	16,67%	74,47%	60,63%
Trabalhos escritos	1,67%	2,70%	40,00%	10,64%	14,96%
Seminários com temas determinados	25,00%	10,81%	0,00%	0,00%	14,96%
Trabalhos criativos a partir da obra: teatro, música, desenho, textos, etc.	10,00%	8,11%	16,67%	4,26%	12,60%

Enquanto nas questões anteriores havia certa padronização entre as escolas 1 e 2, com a escola 4 se aproximando destas em alguns itens, na abordagem avaliativa das obras indicadas, encontra-se a maior diferença entre todas as escolas. Na escola 1 predominam as provas, combinadas com debates e seminários. Na escola 2, os debates aparecem em destaque, seguido pelas provas. Na escola 3, predominam os trabalhos escritos, com 40% das respostas. Observe-se que tal modalidade é bastante desprivilegiada nas outras escolas, em que o percentual não ultrapassa 2% na escola 1, menos de 3% na escola 2 e pouco mais de 10% na escola 4. Na escola 4, é ampla a predominância dos debates, citados por quase 75% dos estudantes.

Merece destaque, na análise deste item, o baixo incentivo à criatividade. Os alunos são pouco estimulados a criar algo a partir das leituras realizadas, quando se sabe que a leitura estimula a escrita criativa, como se pode ver nos relatos de escritores que afirmam se sentir impulsionados a produzir após a leitura de alguma obra. Parece subvalorizado, ainda, o trabalho escrito, em que os estudantes poderiam manifestar uma abordagem mais crítica com relação à obra lida.

14- O que mais lhe agrada nas aulas de Literatura?

Esta questão aborda a relação subjetiva entre o aluno e a aula de Literatura. Na escola 1, a maior parte dos alunos diz que o mais agradável nas aulas de literatura é a professora, elogiada por sua clareza ao apresentar diferentes autores e

obras. Alguns alunos disseram gostar da leitura e análise coletiva de textos literários e outros citaram preferir a contextualização histórica e a biografia do autor. Na escola 2 também apareceram elogios ao professor, embora em menor número. Os estudantes apresentaram respostas bastante diversificadas, com referências à interpretação de textos literários, estilos de época com os quais o aluno se identifica e abordagens comparativas de algumas obras.

Nas escolas 3 e 4, as aulas de literatura parecem ter um pouco menos a simpatia dos alunos, a julgar pela quantidade significativa de respostas em branco, principalmente na escola 3. Nesta escola, os poucos alunos que responderam à questão citaram as discussões após a leitura do texto e a preparação para o vestibular. Alguns alunos afirmaram simplesmente não haver aula de Literatura. Vale ressaltar que, nas escolas 3 e 4, não há Literatura como disciplina autônoma, o que pode levar à confusão sobre o que seja aula de Literatura ou outro uso didático do texto literário. Na escola 4, os alunos que deram suas respostas afirmaram gostar dos momentos de leitura e de debate acerca das obras, embora alguns alunos relatem falta de organização e “atitude negativa” da professora durante os debates, sem explicar o que seria tal atitude negativa.

15- O que menos lhe agrada nas aulas de Literatura?

Novamente se abre espaço para a percepção subjetiva dos alunos, desta vez acerca do que lhes desagradava. Neste caso, a presença de algumas respostas em branco, como aparecem nas escolas 1 e 2, pode ser interpretado como algo positivo. Já que estes mesmos alunos escreveram o que lhes agradava, a omissão neste item pode significar ausência de algo desagradável a se enumerar. Na escola 1, os defeitos citados foram a monotonia de informações sobre autores e datas, a linguagem rebuscada de algumas obras, a subjetividade da avaliação e interpretações “muito fixas, que não valorizam a reação dos alunos diante da obra”. Vale destacar a resposta de 3 alunos, que afirmaram que o maior defeito das aulas de Literatura é a carga horária reduzida.

Na escola 2, alguns alunos criticaram o excesso de preocupação com a avaliação e o excesso de correção de exercícios, o que, segundo os estudantes, torna as aulas cansativas. Houve ainda referência à linguagem de algumas obras, à memorização de autores e datas e à exposição pelo professor de livros cuja leitura

não foi solicitada. Por fim, houve uma crítica à baixa carga horária da disciplina e ao desinteresse dos próprios estudantes e um aluno observou a falta de um momento de estímulo à escrita criativa.

As reclamações dos alunos da escola 3 giram em torno da afirmação de que os livros não são interessantes e que os textos são muito longos, além das dificuldades com a linguagem das obras. Alguns alunos, entretanto, criticaram a dispersão da turma e a falta de debates sobre os textos. Houve também citação ao fato de que a ênfase das aulas se encontra no autor e não no texto. Vale observar, aqui, a grande dificuldade de escrita apresentada pelos alunos, que pode ser percebida pela simples observação das respostas dadas aos itens em que havia espaço para se elaborar livremente a resposta. Na escola 4, a principal reclamação dos estudantes está na falta de objetividade nos debates, em que constantemente, segundo eles, há interferência de assuntos religiosos. Critica-se ainda a ausência de “obras atuais” e a falta de “seriedade e interesse” por parte dos alunos.

16-O que seria, para você, uma aula de Literatura ideal?

A última das questões direcionadas aos alunos serve para que estes manifestem, de maneira subjetiva, suas expectativas acerca da aula ideal de Literatura. Chama a atenção o fato de que, na escola 1, alguns alunos afirmaram que a forma atual das aulas é a ideal. Outros, entretanto, reivindicam maior abertura para a interação e participação dos alunos, inclusive na escolha dos livros a serem debatidos. Um aluno diz que a aula de Literatura deveria “ir além de apenas uma indicação para o vestibular”. Os alunos da escola 2, por sua vez, gostariam que fosse valorizada a experiência pessoal de leitura e se incentivasse a escrita criativa. Também sugerem aulas fora do colégio e o uso de dramatização para a interpretação das obras. Alguns alunos ainda afirmam que seria melhor que se usasse menos o livro didático e, assim como na escola 1, que se fosse além dos vestibulares.

Na escola 3, assim como nos outros itens subjetivos, muitos alunos deixaram de responder. Os que o fizeram, entretanto, gostariam de uma aula mais dinâmica, com mais interação entre alunos e professor; além de reivindicarem obras mais atuais, de cuja escolha os estudantes deveriam participar. Na escola 4, também, houve vários casos de estudantes que não responderam à questão. O que se

solicita nas respostas é, com pequenas variações, o mesmo que se pede nas outras escolas: participação na escolha das obras, debates mais abertos à participação dos alunos e mais espaço para a criatividade. O que realmente difere esta escola das demais é o fato de que um aluno gostaria que a aula de Literatura se tornasse mais tradicional, “com mais explicação da obra por parte do professor e avaliação escrita.”

Antes de apresentarmos qualquer tipo de conclusão, passemos à análise das respostas dos professores, o que proporcionará uma abordagem comparativa dos resultados.

3.3 Entrevistas com os professores

O perfil acadêmico e profissional dos professores foi apresentado na introdução deste subcapítulo. Podemos, portanto, passar diretamente à análise das respostas apresentadas sobre o ensino de Literatura.

1- Para você, o que é Literatura?

As respostas a esta questão revelam que não há tanta clareza acerca do conceito de Literatura também para os professores. Assim como os alunos, as definições apresentadas, em sua maioria, apelam à sensibilidade e expressão individual, mas sem atentar ao uso da linguagem como primordial para a arte literária. Entretanto, enquanto os alunos predominantemente associam a literatura à disciplina escolar, os professores buscam outras definições, nem sempre mais eficientes.

A resposta do Professor 1 apresenta o que poderia ser tido como uma finalidade da literatura, mas distante de uma definição. Ele afirma que a literatura é “um caminho para nos deixar mais sensíveis.” Para o professor 2, literatura é “a potencialidade do ser, quanto ser individual e social, através de palavras”. Embora se coloque a expressão “através das palavras”, não se apresenta ainda uma noção clara do que seja o objeto literário. Apesar de se expressar de maneira diferente do Professor 1, esta resposta parece seguir o mesmo caminho e apresentar uma finalidade: a de desenvolver “a potencialidade do ser”, sem especificar se o ser autor ou leitor, em vez de tentar uma definição.

O professor 4 diz ser a literatura “toda arte que provém do interior do indivíduo”. Esta resposta nega a especificidade do literário, uma vez que engloba “toda arte”. A pintura ou a escultura então seriam literatura, conforme tal definição. Neste caso, percebemos a influência do professor na resposta dos alunos, uma vez que os alunos desta escola também englobaram as outras artes no conceito de Literatura.

O Professor 3 é a exceção que se apresenta, ao afirmar que literatura é “a arte que utiliza as palavras para expressar de forma criativa e crítica a realidade, ou criar novas realidades, refletindo de alguma forma a visão do homem e do mundo em que o artista está inserido.” Neste caso, parece estranho o fato de que o professor que apresentou a resposta que demonstra mais consciência em relação ao objeto de estudo seja aquele cujos alunos revelam menos interesse pela leitura. Talvez tenhamos uma maior clareza neste caso ao tratarmos do plano de ensino do professor, mais adiante.

2- Você acha importante ensinar Literatura? Por quê?

Todos os professores reconhecem a importância do ensino de Literatura, embora as justificativas das respostas demonstrem não haver clareza com relação à finalidade desse ensino. O professor 1 afirma que “através da literatura é possível favorecer diversos aprendizados, além de aguçar a sensibilidade.”. Para o professor 2, a “literatura amplia o universo sensível e crítico. Sua importância é essencial. Na verdade, as disciplinas curriculares podem se tornar muito mais atrativas se mescladas à literatura. Romances e poemas, por exemplo, auxiliam no ensino de História, Geografia, sociologia, filosofia. Através da história do outro, o eu (leitor) ganha dimensões reflexivas de o que é ser humano.”.

O professor 3 expressa, em uma resposta cuja elaboração carece de coesão, uma confusão comum entre literatura e história da literatura, ao afirmar que o ensino da literatura “é uma forma dos alunos perceberem(sic) a evolução da arte literária através dos tempos, percebendo como o contexto histórico e a visão do artista influencia (sic) a percepção do artista e conseqüentemente se faz presente na sua criação.”. Já para o professor 4, o ensino é importante porque “toda inspiração parte do real, e volta para o real, baseado neste modo de pensar, sei que a literatura é também um meio de informar e formar uma consciência crítica.”.

Como se pode perceber, o objetivo de formar leitores de literatura não aparece expressamente em nenhuma das respostas. Pode-se afirmar que a consciência do objetivo de determinado estudo é fundamental para a eficácia deste estudo. Assim, fica praticamente inviável formar leitores de literatura sem a clara determinação de que este seja o objetivo da disciplina.

3- Quanto ao ensino de Literatura, que tipo de suporte teórico-metodológico você adota?

O professor 1 afirma usar “slides (produção própria), material impresso, livro didático, aula expositiva, etc.”, ou seja, o professor apenas enumerou os recursos metodológicos que usa, sem citar as fontes em que costuma se basear, além do livro didático. O material didático adotado pela escola se apresenta como balizador também do trabalho do professor 2, que explica que “o colégio adota um sistema de ensino específico, que chega até a instituição de São Paulo. Assim, sigo ‘livros’ com os conteúdos ordenados e selecionados por professores deste ‘sistema’”. O professor afirma ainda que a exceção aberta ao que é ditado pelo “sistema” se dá apenas para a inserção de obras adotadas nos vestibulares da região. Segundo o professor, “apesar de ter uma grade “rígida” a ser seguida, há flexibilizações (sic) para trabalhar obras selecionadas, principalmente as sugeridas pelo vestibular seriado de Universidades, como o PAES-UNIMONTES.”.

O professor 3 reforça sua submissão ao livro didático e à abordagem historiográfica da literatura. O professor afirma que segue “os livros didáticos, ou seja, as atividades presentes neles, com ‘ênfase’ no estudo das obras clássicas de cada escola literária.”. O professor 4 se resumiu a afirmar vagamente que adota “análise crítica da obra estudada.”.

O que se pode perceber é que os professores têm no livro didático o principal recurso didático para o trabalho em sala de aula. Com extremos no professor 2, que praticamente não tem liberdade para planejar suas atividades, e no professor 4, que faz vaga referência à “análise crítica”, o trabalho normalmente gira em torno do que se estabelece no livro didático.

- 4- Em seu curso de Literatura, o que é mais valorizado?
- A) Informações sobre autores obras e datas.
 - B) Sequência dos “estilos de época” com caracterização de cada período.
 - C) Reconhecimento, no texto, de características do movimento literário a que pertence.
 - D) Relações entre o texto e o momento histórico em que ele foi escrito.
 - E) Relação entre o texto e mundo atual.
 - F) Capacidade de compreensão e interpretação e textos literários.
 - G) Outros (especificar) _____

Neste item, demos aos professores liberdade para assinalar mais de uma resposta, caso julgasse conveniente. O professor 1 assinalou do item C ao item F, ou seja, afirma fazer uma abordagem histórica do texto (itens C e D), e relacioná-lo ao contexto atual (item E), tendo assinalado ainda que valoriza a compreensão e a interpretação do texto literário. O professor 2 assinalou todos os itens, com exceção do E, dando a entender que faz apenas uma abordagem sincrônica da obra analisada. O professor ainda acrescentou o “diálogo com outras artes” entre os aspectos mais valorizados do curso. O professor 3 assinalou apenas o item B, que trata dos “estilos de época”. O professor 4, por sua vez, assinalou os itens E e F, afirmando valorizar mais a relação da obra com a contemporaneidade e a capacidade de leitura de textos literários.

Os itens assinalados pelos professores são um reflexo do perfil de cada escola. Os professores 1 e 2, que assinalaram quase todos os itens, parecem procurar oferecer uma visão global da obra, a fim de subsidiar os alunos diante de questões de vestibulares. O professor 3, cujos alunos pouco leem, valoriza os “estilos de época”, possivelmente, com o intuito de oferecer aos alunos certo conhecimento memorizável, mais sistematizado. Já o professor 4, considerando que seus alunos relataram a presença de debates em suas aulas, demonstra um direcionamento da leitura ao cotidiano dos alunos, ou seja, esforça-se por “encaixar” a obra na contemporaneidade.

5- Qual o procedimento que você adota para a introdução de um conteúdo de Literatura, por exemplo, um movimento literário ou um autor específico?

O professor 1 afirma que se “apropria dos textos”, por considerar “a experiência com o texto muito importante e capaz de gerar interesse pela teoria”. O professor 2 afirma que inicia pela “contextualização histórica, contrapondo com o movimento anterior.”. Em seguida, passa à “apresentação das características gerais, principais representantes e obras.” O professor 3 informa que faz “geralmente a introdução presente no livro didático, que consiste na apreciação e análise de um poema ou fragmento em prosa do estilo literário, seguida do contexto histórico para, em seguida, proceder uma análise mais profunda de cada estilo literário.” O professor 4 afirma que inicia o estudo de uma obra pela “sinopse”, passando à “perigrafia do livro”, ao “estudo da vida do autor” e à “análise da obra em geral”.

Como se pode ver, o texto é ponto de partida para dois dos professores, o 1 e o 3, embora o 3 condicione sua abordagem ao que se apresenta no livro didático. O professor 2 reafirma a tendência à abordagem historiográfica, já percebida em respostas anteriores. O professor 4 parece adotar uma postura um tanto diferente dos demais. Partir de uma sinopse do texto indica que os alunos provavelmente não leram previamente o texto, uma vez que, havendo leitura prévia, a sinopse poderia ser dispensada, ou construída coletivamente. Então o livro é abordado antes como objeto, partindo dos dados externos à obra (perigrafia) e a “vida do autor”, só então se passando à análise da obra.

6- Em suas aulas, como ocorrem geralmente as interações em torno do texto literário?

- A) Os alunos leem os textos do livro e respondem às questões, depois você corrige e comenta.
- B) Você lê e explica alguns textos literários, os alunos prestam atenção nas explicações.
- C) A classe discute, conjuntamente, o texto lido.
- D) Outros (especificar) _____

O professor 1 assinalou os itens B e C; o professor 2, o item B; o professor 3, o item A; e, por fim, o professor 4 assinalou os itens A e C. Os professores 1 e 2

assumem uma postura mais central no trabalho, com uma maior abertura à participação dos alunos com o professor 1. No caso dos outros dois professores, assume papel central o livro didático, de onde os alunos respondem exercícios, depois corrigidos pelo professor. O fato de o professor 4 ter assinalado também o item C confirma o que seus alunos já haviam afirmado, a ocorrência de debates sobre os textos lidos.

7- Com relação à indicação de leituras extraclasse, quais obras são geralmente trabalhadas?

- A) As obras mais representativas da literatura brasileira.
- B) As obras solicitadas pelos vestibulares.
- C) As obras escolhidas pelos alunos.
- D) As obras lançadas recentemente e mais comentadas pela mídia.
- E) Outras (especificar) _____

Nesta questão, todos os professores deram as mesmas respostas, assinalaram os itens A e B. A opção pelo cânone estabelecido é reflexo, geralmente, da abordagem historiográfica do estudo de Literatura, enquanto as indicações dos vestibulares se mostram uma exigência, já que o “sucesso” do ensino, principalmente nas escolas particulares, será medido pelo desempenho dos estudantes nos processos seletivos das universidades.

É importante perceber que nenhum professor abriu espaço para escolhas dos alunos ou para obras de apelo midiático. Considerando que são estas as mais indicadas como leitura preferencial pelos estudantes, pode-se questionar se não poderia haver um modo de direcionar tal energia de leitura para o trabalho produtivo em sala de aula. Não se intenta aqui afirmar que os alunos devam ter liberdade de escolhas das obras que serão lidas, mas se poderia criar uma flexibilização relativa, em que se mesclassem obras canônicas e obras de maior apelo junto aos estudantes. Discutiremos mais detidamente esta questão adiante.

8- Como são normalmente exploradas as obras indicadas para leitura extraclasse?

- A) Provas.
- B) Discussão e prova.

- C) Debates.
- D) Trabalhos escritos.
- E) Seminários, com temas específicos.
- F) Trabalhos criativos a partir da obra: teatro, música, desenho, textos, etc.
- G) Outros (especificar) _____

Mais uma vez, todos os professores apresentaram a mesma resposta: B. Apenas o professor 4 acrescentou o item C, reforçando a presença dos debates em suas aulas. A onipresença da prova como método avaliativo indica o caráter tradicional do ensino de Literatura nas escolas. A prova, além de funcionar como treinamento para os vestibulares, constitui, por vezes, um fim em si mesma, de modo que os alunos não percebem outra finalidade no trabalho que não seja a realização das provas.

- 9- Você se considera satisfeito com seu trabalho em Literatura? Por quê?

Dois professores expõem insatisfação com relação ao trabalho e apresentam a mesma justificativa. O professor 1 afirma encontrar-se parcialmente satisfeito e afirma que a carga horária não permite que ele desenvolva um trabalho dinâmico como gostaria. Assim como o professor 3, segundo o qual “o tempo não é suficiente para desenvolver um trabalho mais aprofundado da arte literária, contemplando as obras clássicas e atuais. O espaço para o aluno testar a sua capacidade de criar através da escrita também é prejudicado.”.

O professor 2 se diz satisfeito conforme sua proposta de “professor de vestibulandos”. Segundo o professor, o direcionamento das aulas “possibilita aos alunos enfrentarem as provas de processos seletivos com confiança.”. O professor 4, por sua vez, afirma estar satisfeito com seu trabalho e atribui isso à avaliação positiva que recebe de seus alunos ao fim de cada apresentação.

- 10- Para você, como seria o curso de Literatura ideal?

Em geral, os professores demonstram desejar mais liberdade para o trabalho. O professor 1 afirma que “ideal seria não ter que trabalhar com tantas teorias, com aulas contadas e datas marcadas.”. O professor 2 gostaria que houvesse mais

espaço para trabalhar estética e estilo a partir da leitura de obras diversas, canônicas ou não, e afirma seu ponto de vista com uma tautologia: “A literatura é leitura de literatura.” Também gostaria que a disciplina fosse “aberta principalmente para a literatura regional.”

O professor 3 reclama novamente da carga horária e afirma que deveria haver um professor específico para a Literatura. Segundo o professor, “assim o aluno poderia analisar diferentes formas de criação literária através dos tempos e poderia também desenvolver competências e habilidades para escrever textos literários.” O professor 4, por sua vez, não apresenta um ideal para o curso de literatura, ele apenas afirma já ter participado de vários cursos e acreditar que o ideal para seu trabalho seria um curso de atualização.

3.4 Planejamento, material didático e vestibulares

Ao abordar os professores, na ocasião da aplicação dos questionários, solicitamos acesso ao Plano de ensino da disciplina, bem como ao material didático utilizado. Não tivemos disponibilizados todos os planos, mas os professores forneceram informações acerca do trabalho que desenvolvem e do material que utilizam.

Na Escola 1, não nos foi disponibilizado o Plano de ensino. Em conversa com a professora, ficou clara a orientação pelos conteúdos indicados no programa do vestibular seriado da Universidade Estadual de Montes Claros (PAES - Unimontes), de que trataremos mais adiante, e para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. O material didático utilizado é o livro "Português - Linguagens", de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2008). No Manual do professor, inserido no livro, os autores afirmam que

embora a história da literatura seja uma referência e um fio condutor para o desenvolvimento dos conteúdos, a leitura e a interpretação do texto literário ganham o primeiro plano da abordagem. Além disso, em vez de os estudos se aterem ao grupo de autores e textos de uma determinada época, eles se abrem para vários movimentos de leitura comparada, seja entre textos de autores brasileiros e autores estrangeiros, seja entre textos de linguagens diferentes, como a literatura, a música e o cinema. (CEREJA, MAGALHÃES. 2008, pág. 3).

Mais adiante, em um tópico dedicado à metodologia aplicada ao ensino de literatura, os autores enumeram os fundamentos teóricos de sua proposta pedagógica, afirmando estar esta balizada em Antonio Candido, em Mikhail Bakhtin e em Hans Robert Jauss, sustentando, respectivamente as relações entre literatura e sociedade, dialogismo e diacronia e sincronia. Percebe-se que a proposta apresentada no livro é bastante bem fundamentada teoricamente, mas faz-se necessário confrontar a concretização de tal proposta na prática.

Tomemos, por exemplo, o tópico intitulado "A primeira fase do modernismo. Os Andrades" (CEREJA; MAGALHÃES, 2008. pág. 56). Em primeiro plano, aparece uma reprodução, com breve comentário, do quadro "O pescador (1925), de Tarsila do Amaral. Em seguida, vêm duas páginas de contextualização, onde apresentam subtópicos denominados "A primeira fase do modernismo", "A orgia intelectual", "Pau-Brasil: a poesia de exportação", "Verde-amarelismo e Anta: a reação" e "A Antropofagia: a deglutição cultural". Apenas neste último tópico se encontra um fragmento do Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade.

Em sua dissertação de mestrado, defendida em 2007, Eliane Andrea Brender analisa, entre outros, o livro de Cereja e Magalhães. Segundo a autora, "a intertextualidade sugerida tem significado, mas diminui a clareza da essência literária e seu conteúdo sócio-cultural e a importância para a formação de cidadãos." (BRENDER, 2007, pág. 108).

Embora se afirme, no Manual do professor, que o primeiro plano seja ocupado pela leitura e interpretação do texto literário, pode-se perceber que, na prática, predomina o discurso sobre a literatura. Caminha-se da exposição teórica para o texto, às vezes sem se chegar a este. Cita-se o "Verde-amarelismo", por exemplo, mas, em nenhum momento, esse "ismo" aparece representado na análise de um poema. Mesmo na abordagem dos poetas a que se dá mais ênfase, como o próprio título do tópico adianta: "os Andrades", os poemas aparecem como exemplificação de uma característica explicada anteriormente.

Na escola 2, o planejamento do professor é estabelecido conforme o material didático adotado, a saber, apostilas elaboradas pelo "Sistema Anglo de Ensino". O Manual do Professor, que acompanha o material, traz orientações detalhadas de como o professor deve proceder. No manual, o conteúdo já vem subdividido em "aulas", com um passo a passo a ser seguido, inclusive indicando o tempo destinado a cada parte.

Nas apostilas dos alunos, aparece a mesma divisão em aulas. Podemos analisar, por exemplo, a abordagem dada ao tópico "Realismo". A esse assunto, são destinadas as aulas 23 e 24. Inicia-se o trabalho com a análise do quadro "Os quebradores de pedra" (1849), de Gustave Coubert, cuja reprodução, em preto e branco, encontra-se no canto da página. O quadro é usado para exemplificar a ausência de idealização e o afastamento do estilo que vigorava na época. Nos tópicos seguintes, faz-se uma breve contextualização histórica da Europa em meados do século XIX, fala-se das correntes do cientificismo oitocentista e, apenas no quarto tópico, aparece a primeira citação literária. Após um breve resumo, cita-se um trecho de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, seguido de um quadro contendo breve análise do texto e comentários acerca da reação do público ao livro.

Pode-se perceber que a abordagem do material é voltada à preparação do aluno para a realização de exames vestibulares e que acarreta uma padronização da leitura literária, cerceando o contato direto do aluno com o texto ao dar prioridade a informações externas à obra. Cabe aqui retomar a resposta do professor ao item 3 do questionário respondido, em que o professor afirma a existência de uma "grade rígida a ser seguida", cuja flexibilização apenas permite a inserção de obras cobradas pelos vestibulares.

A professora da escola 3, ao nosso pedido, prontamente providenciou uma cópia de seu Planejamento anual. Importa notar que, organizado em bimestres, o plano de ensino apresenta o conteúdo dividido por "Eixo temático", "Tema", "Tópico", "Habilidades" e "Recursos". Para os três primeiros bimestres, aparece apenas um eixo temático: "Compreensão e produção de textos" e apenas um tema: "gêneros". No quarto bimestre, o eixo temático é "A literatura brasileira e outras manifestações culturais" e o tema é "Estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais". Na enumeração dos tópicos, há rigorosamente todos os assim chamados "estilos de época", começando com "origens da literatura brasileira", passando por barroco, arcadismo e assim por diante até o modernismo e, por último, "contemporaneidade".

Fica claro, pela leitura do planejamento do professor, que embora não haja separação na grade curricular entre as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, na prática essa separação existe e é nítida a prioridade à parte "não-literária" do conteúdo. Deve-se ressaltar, entretanto, que o Plano de ensino do professor está elaborado de acordo com o Currículo Básico Comum, definido pela Secretaria de

educação do Estado de Minas Gerais. Neste documento constam, como conteúdo a ser trabalhado no eixo temático III, todos os "estilos de época" da literatura brasileira, o professor apenas optou por dedicar a eles o quarto bimestre. Ficam explicadas, então, as respostas dos alunos que afirmaram não haver aulas de literatura.

O material didático, neste caso, ganha papel secundário, já que o trabalho com literatura é deixado em segundo plano. O livro didático adotado é "Língua Portuguesa: Linguagem e interação", de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Nesta obra, os capítulos são organizados por gêneros textuais e a literatura aparece em seções intituladas "Diálogo com a literatura".

O tratamento dado à literatura é o mesmo que nos outros materiais didáticos analisados. Inicia-se com o contexto histórico, passa-se a uma descrição das características gerais da época e fala-se dos principais autores. A diferença está em que, neste livro, há uma maior quantidade de textos, que terminam por ocupar lugar mais destacado do que normalmente tem em outras obras. Ao tratar de Mário de Andrade, por exemplo, inicia-se com a leitura de um poema, seguida de um breve questionário, para, só então, passar-se a falar do autor, daí se passa a mais um poema. Parece-nos que a valorização do texto, nesse caso, favoreceria um trabalho mais produtivo com a literatura, entretanto não é o que nos foi revelado nas entrevistas dos alunos e no planejamento anual do professor.

Na escola 4, o professor afirmou que o documento que norteia o desenvolvimento da disciplina é chamado "Plano de gestão do desenvolvimento individual"; mas, assim como na maioria dos casos, não tivemos acesso a tal documento. O livro didático adotado nas aulas é "Novas Palavras", de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Diferente dos livros analisados anteriormente, neste os conteúdos vêm separados em Literatura, Gramática e Redação e leitura, aparecendo nesta ordem, ou seja, na primeira parte aparece todo o conteúdo de Literatura, depois todo o conteúdo de gramática e por fim, o conteúdo de redação e leitura. O livro com um anexo chamado "Conversa com o professor", que contém orientações metodológicas, em que, assim como no corpo do livro, estão separadas as seções de literatura, gramática e redação e leitura. Já na introdução da parte literatura, os autores afirmam que.

A grande preocupação dos professores de literatura deve ser com a proficiência na leitura do texto literário. Para isso, o ensino de literatura não pode ser reduzido ao da história literária, importante, mas subsidiário. É preciso insistir no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, análise, interpretação, crítica. (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013-2, pág. 6)

E segue, com citações do ensaio "Leitura para todos", de Leyla Perrone-Moisés, que defendem a possibilidade e necessidade de um ensino de literatura que ultrapasse a simples "realidade dos alunos". Assim o livro, segundo os autores, "busca um equilíbrio entre o ensino tradicional de história literária e o estudo interno da literatura, elegendo as obras que constituem o cânon selecionado pela tradição e dando ênfase ao trabalho com o texto" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013-2, pág. 7).

Assim como na maioria dos casos, o recorte temporal proposto pelo livro se inicia no chamado "pré-modernismo" brasileiro e vai até as "tendências contemporâneas da literatura brasileira". A fim de perceber como se dá, na prática, a abordagem do conteúdo, vejamos o tópico "A primeira geração modernista brasileira". O capítulo dedicado ao tema é introduzido por um trecho, chamado de "primeira leitura" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013, pág. 55), do comentário crítico de Orlando Fassoni a Macunaíma, o filme de Joaquim Pedro de Andrade, ilustrado pela imagem da capa do DVD do filme. O texto 2 também se refere à recriação cinematográfica da obra de modernistas por Joaquim Pedro de Andrade, desta vez transcrevem-se trechos de "Joaquim Pedro de Andrade reinventa Oswald", de José Geraldo Couto. Nas duas páginas seguintes, questões a serem respondidas sobre os textos lidos e um comentário ligando as resenhas lidas às obras de Mário e Oswald de Andrade e anunciando que este será o assunto do capítulo.

Como também é comum nos outros livros, aparece na página seguinte um texto tratando de características gerais do movimento e um subtítulo contendo o que chamam de "subcorrentes da primeira geração modernista", ilustrado com um fac-símile da capa da Revista da Antropofagia (1928). O primeiro autor a receber atenção individual é Mário de Andrade, "cujas obras teóricas são matrizes para o trabalho de muitos artistas" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013, pág.60). Para ilustração, segue uma citação de carta de Mário de Andrade a Manuel

Bandeira. Tudo isso acrescido de uma pequena reprodução da capa de "Pauliceia desvairada", ocupa o espaço de um terço da página. Na página seguinte, seção intitulada "Leitura" traz um fragmento do "Prefácio interessantíssimo", acompanhado de alguns blocos de comentários inseridos ao lado do texto. E estão concluídas, em um terço de página e um fragmento de "Pauliceia desvairada", "As propostas modernistas de Mário de Andrade"(AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013, pág. 60).

Procedimento semelhante é adotado com "As propostas modernistas de Oswald de Andrade" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013, pág. 63). Nesse caso, em uma página há um fragmento do "Manifesto da poesia Pau-Brasil" e, na outra, fragmento do "Manifesto Antropófago", contando com o mesmo procedimento de blocos de comentários nas margens da página. Na página seguinte se inicia uma lista de "principais autores e obras da primeira geração modernista" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO; 2013, pág. 65), em que se citam apenas Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Alguns trechos selecionados, seguidos de questões a serem respondidas pelos alunos e uma seção de "atividades", que contém questões selecionadas de vestibulares e do Enem, encerram o capítulo.

Pode-se perceber, pela análise dos livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas, que refletem uma prática comum nos livros didáticos de ensino médio, que o discurso de afirmar a primazia do texto sobre a historiografia está sempre presente, mas o que se percebe na realidade é a mesma prática consagrada pela tradição. Em todas as obras, vemos o texto relegado a mero exemplo de teorias ou características enumeradas previamente. O que predomina, ainda, é a seleção de trechos curtos, que pouco refletem a totalidade da obra de onde foram retirados. Tal prática revela a persistência da tradição historicista no ensino de literatura, como se fez notar na análise da história da disciplina na educação brasileira.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, um dos aspectos mais relevantes a ser destacado é que eles esperam que a disciplina de literatura os prepare para o êxito nos processos seletivos das universidades. No caso dos vestibulares, encontramos frequentemente uma lista de obras de leitura obrigatória pelos estudantes. A dificuldade que se impõe aqui é que os alunos não querem ler ou fruir a obra, mas anseiam por atalhos que os levem a responder corretamente as questões.

O professor, cuja eficiência será avaliada conforme o resultado de seus alunos, pode ser levado, então, a apresentar um “resumão” em que constem informações gerais sobre a obra e questões prováveis a serem cobradas na prova. Tomemos como exemplo a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Uso a Unimontes como exemplo por ser uma Universidade em que convivem, assim como em diversas outras do país, o ingresso pela seleção unificada (Sisu), baseada na nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem - e por um vestibular seriado, chamado PAES (Programa de avaliação seriada para acesso ao ensino superior).

No Paes, há provas em cada uma das séries do ensino médio, cujos pontos são acumulados para a classificação ao final da terceira etapa. Para a parte de Literatura nestas provas, há a indicação de uma lista de obras, a serem cobradas na forma de questões objetivas. A organização dos conteúdos do PAES acaba se tornando um programa extra-oficial para o ensino de literatura nas escolas de ensino médio na cidade e na região, assim como ocorre em outras regiões do país onde há grandes universidades.

O conteúdo programático do processo seletivo seriado segue a divisão tradicionalmente adotada nos livros didáticos. Na primeira série, além de "caracterização do texto literário", em que se inserem os tópicos "texto literário e não literário; denotação/conotação; figuras de linguagem", "gêneros literários", subdivididos em lírico, narrativo e dramático, ainda há os "Períodos literários": quinhentismo, barroco e arcadismo. Na segunda série, o conteúdo abarca o romantismo, o realismo/naturalismo/parnasianismo e o simbolismo, além de "Ler e interpretar outras linguagens (mídia, cinema, HQ) comparativamente à linguagem literária." (Unimontes, 2017, pág. 84). Por fim, a terceira etapa trata do pré-modernismo, modernismo, romance de 30, poesia contemporânea e ficção contemporânea.

Somado ao conteúdo programático, há uma lista de obras de leitura obrigatória, acompanhada de breve esclarecimento acerca da motivação das escolhas:

1ª etapa: Os livros indicados para esta etapa contemplam o tema da infância, em diferentes épocas, registros e linguagens. O objetivo é permitir que o leitor, de posse das diferentes representações, possa ler, comparar e relacionar as muitas formas como a arte registra uma das fases mais emblemáticas da vida humana.

1. Romance: O meu pé de laranja lima. José Mauro de Vasconcelos.

2. Poemas: Meus oito anos, Casimiro de Abreu; Infância, Carlos Drummond de Andrade; Minha infância, Cora Coralina.
3. Tela: Meninos soltando pipas, de Cândido Portinari
4. Música: Meu Guri, Chico Buarque de Holanda.
5. Filme: Cidade de Deus.

2ª etapa: A segunda etapa privilegia os retratos de mulher, que se vão alterando, de acordo com a época e de acordo com o artista. Nesta fase também se requisita do leitor capacidade de ler diferentes registros semióticos: palavra, música, cinema e tela apresentam diferentes mulheres, que compõem desde o tipo romântico, idealizado, até o viés crítico, problematizado, da atualidade.

1. Romance: A Moreninha, Joaquim Manoel de Macedo.
2. Contos: A mulher de preto e Uma senhora, de Machado de Assis.
3. Músicas: Beatriz e Mulheres de Atenas, de Chico Buarque e Holanda.
4. Telas: Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli; Nascimento de Vênus, de Di Cavalcanti.
5. Filme: Inocência (adaptação do romance de Visconde de Taunay).

3ª etapa: A terceira etapa abre espaço à narrativa curta, às crônicas e aos contos, especialmente a de escritores contemporâneos. Também se abre a possibilidade de ler comparativamente um filme, da contemporaneidade. As obras desta etapa refletem o objeto literário frente às requisições do mundo hoje.

1. Tremor de terra, de Luís Vilela. (livro de contos)
2. A casa da palavra, de Marina Colasanti. (livro de contos)
3. O melhor da crônica brasileira, editora José Olympio, 5ª edição, 2007. (crônicas)
4. Sinestecia versus vida, de Edson Andrade. Gráfica Editora Millenium. (livro de crônicas, contos e poemas).
5. Filme: O carteiro e o poeta. (Unimontes, 2017)

A simples observação da lista de obras indicadas já revela que a mera abordagem historiográfica da literatura como comumente se faz nos manuais didáticos não é suficiente para dar conta da competência de leitura esperada nos exames. Mas o caso mais abrangente é o do Sisu, que é o sistema mais presente na atualidade nos processos seletivos das universidades públicas, além de critério de acesso a modalidades de financiamento e bolsas em instituições privadas.

Quando da divulgação da prova do Enem 2016, o portal UOL publicou uma matéria com o seguinte título: “Sabe responder as 2 questões de português mais difíceis do enem?” As duas questões a que o título se referia eram questões de Literatura. Eram entrevistados professores de renomados colégios e cursinhos, que divergiam nas respostas. Apenas como ilustração, vejamos uma das questões:

Sem acessórios nem som

Escrever só para me livrar
de escrever.

Escrever sem ver, com riscos
sentindo falta dos acompanhamentos
com as mesmas lesmas
e figuras sem força de expressão.

Mas tudo desafina:

o pensamento pesa
tanto quanto o corpo
enquanto corto os conectivos
corto as palavras rentes
com tesoura de jardim
cega e bruta
com facão de mato.

Mas a marca deste corte
tem que ficar

nas palavras que sobraram.
Qualquer coisa do que desapareceu
continuou nas margens, nos talos
no atalho aberto a talhe de foice
no caminho de rato.

FREITAS FILHO, A. Máquina de escrever: poesia reunida e revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

Nesse texto, a reflexão sobre o processo criativo aponta para uma concepção de atividade poética que põe em evidência o(a)

- (a) angustiante necessidade de produção, presente em " Escrever só para me livrar / de escrever."
- (b) imprevisível percurso da composição, presente em " no atalho aberto a talhe de foice / no caminho de rato."
- (c) agressivo trabalho de supressão, presente em "corto as palavras rentes / com tesoura de jardim / cega e bruta"
- (d) inevitável frustração diante do poema, presente em " Mas tudo desafina: / o pensamento pesa / tanto quanto o corpo"
- (e) conflituosa relação com a inspiração, presente em " sentindo falta dos acompanhamentos / e figuras sem força de expressão. (ENEM, 2016)

Percebe-se que a questão tinha a intenção de cobrar uma leitura global do texto, mas, na elaboração das respostas, a ênfase na interpretação de trechos deixa a escolha de uma alternativa correta bastante difícil. Há ainda, mesmo nessa e em outras edições do Enem, questões para cuja resposta se exige o conhecimento de história da literatura brasileira. O que sobra então a nós, professores de literatura do ensino médio, espremidos entre vestibulares, enem, e um material didático que enfatiza a historiografia e relega o texto a segundo plano, é buscar uma abordagem que trate de estabelecer uma relação produtiva entre o aluno e a leitura, de forma a capacitá-lo a trilhar seu caminho de interpretação da obra literária, valendo-se, conforme a necessidade do texto, de recursos históricos, sociais, ou quaisquer outros que façam parte de seu repertório.

3.5 Algumas considerações

Pode-se perceber com clareza, por meio da análise das respostas dos alunos e dos professores, que, a despeito do que preconizam os PCN's, a forma tradicional de ensino de literatura ainda se faz presente. Nos materiais didáticos, os autores parecem buscar um equilíbrio entre o aspecto dialógico descrito nos PCN's e a forma com a qual os professores estão acostumados, vale lembrar que, nas escolas públicas, quem faz a escolha do livro didático a ser adotado são os professores, com a ressalva de que a primeira opção nem sempre é atendida.

O resultado deste trabalho cujos objetivos se apresentam difusos é que o interesse literário dos alunos praticamente não se altera, ou seja, os que têm hábito de ler, leem à revelia da escola e os que não o têm não mudam sua postura diante do texto a partir do que aprendem nas aulas. Relembremos, entretanto, que o ensino médio se encontra novamente em processo de reforma e a versão da Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio encaminhada ao Conselho Nacional de Educação afirma que

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 491)

Ao afirmar o papel central do texto literário, o documento sinaliza a necessidade de revisão das metodologias tradicionalmente adotadas, colocando em plano secundário elementos extratextuais e valorizando o contato direto com o texto e o trabalho com sua linguagem.

4 CAPÍTULO III – A LITERATURA E O LEITOR EM FORMAÇÃO

Como pudemos ver nos capítulos anteriores, existe uma arraigada tradição no ensino de literatura que parece não contribuir muito ativamente para a formação de competências de leitura literária para os alunos do ensino médio. Neste capítulo, abordamos algumas das teorias que discutem o papel do leitor na literatura, bem como algumas das tentativas mercadológicas de aproximação do leitor jovem ao cânone literário.

A abordagem de aspectos da estética da recepção, mais especificamente as noções de "horizonte de expectativas" (JAUSS, 1994), de "leitor implícito" (ISER, 1999) e de "Leitor modelo" (ECO, 2004), aliadas às noções de "educação estética" (SCHILLER, 1991), bem como às ideias defendidas no célebre ensaio "O direito à literatura", de Antonio Candido, fornecem-nos o suporte teórico para a proposta de trabalho que apresentamos no capítulo IV.

Estudo completo acerca do leitor pode ser encontrado em "O demônio da teoria - Literatura e senso comum", de Antoine de Compagnon (2006), em que um capítulo dedicado ao tema discute a trajetória da presença do leitor nos estudos literários. Sendo assim, apresentamos aqui uma breve contextualização acerca dos conceitos que consideramos fundamentais para o prosseguimento do trabalho.

4.1 Estética da Recepção - Horizontes, jogos e modelos

Entre as vertentes da teoria literária, o leitor e a leitura aparecem no centro das discussões na chamada "Estética da recepção". Pode-se afirmar como origem de tal corrente de estudos o momento em que, como alternativa às correntes marxista, formalista, *new criticism*, estruturalista etc, pensadores como Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), desenvolveram seu trabalho de crítica centrado no papel do leitor como preponderante para a constituição da obra literária. Segundo Jauss,

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e

o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (JAUSS, 1994, p.23)

Jauss coloca em discussão aspectos da história da literatura, afirmando que esta se encontra ultrapassada, uma vez que estaria superada sua principal finalidade: a construção de uma identidade nacional. Diante de tal superação, a História da Literatura, tida como resultado da influência do positivismo e do idealismo, reduz-se a conteúdo escolar carente de finalidade, o que abre espaço para outras formas de análise, especialmente a que prestigie o leitor. Tradicionalmente, a disciplina se elabora a partir de "tendências gerais, gêneros e outras categorias", assim como na "cronologia de grandes autores" (JAUSS, 1994, pág. 6-7) e a permanência dessa tradição se fez notar no capítulo anterior, em que pudemos perceber a predominância de tais aspectos nos planejamentos e nos materiais didáticos adotados nas escolas.

Após identificar a decadência de tal abordagem nas universidades e na produção científica, na qual se vê a história da literatura ser substituída por critérios da estilística, da retórica, da semântica, entre outros, Jauss propõe, então, uma renovação da História da literatura, em que os aspectos da produção e da representação fossem substituídos pela recepção como objeto de análise. Nesse sentido, a estética da recepção perceberia o leitor como corresponsável pela atribuição de sentido ao texto, durante o ato da leitura. Por essa nova perspectiva, o fato literário passaria a ser analisado com base em suas sucessivas leituras, que se realizam de modos diferentes através dos tempos, resumindo o que Jauss aponta como a "dupla tarefa da hermenêutica literária":

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002a, p. 70)

A obra literária, como objeto artístico, seria resultado de entrelaçamentos de efeitos comunicativos, percursos que colaboram para a construção de um sentido

elaborado pela sensibilidade e pela experiência. Considera-se, do mesmo modo, a literatura como um produto que possui um destinatário - um ser historicamente determinado, cuja ótica se influencia por diversos fatores, entre eles, sua situação social, seus anseios, seu percurso de formação etc. -, de cujo contato com a obra surgirá uma relação dialógica, a qual condiciona a relevância e a permanência da obra para a história.

A referida relação dialógica entre literatura e leitor, segundo Jauss, tem como parâmetro de análise o conceito de *horizonte de expectativas*, o qual se determina pelo conjunto de referências que engloba todo o conhecimento prévio do leitor acerca do gênero, da forma, da temática das obras, adquiridos em sua experiência como leitor, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. Segundo Jauss,

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado ao qual se pode, então – e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

Trata-se, portanto, de um saber baseado em experiências anteriores que determina o comportamento do leitor diante de uma obra. Tais expectativas podem ser correspondidas ou não, o que provoca, em caso negativo, uma ruptura estética, que, por sua vez, altera o horizonte de expectativas do leitor. Tal efeito é denominado por Jauss de “distância estética”. O valor estético de determinada obra é maior na medida em que rompe e amplia o horizonte de expectativas do leitor. O contrário, o atendimento completo às expectativas do leitor, indicaria uma obra de valor estético limitado,

[...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as expectativas não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas

apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p.32)

A afirmação de Jauss estabelece uma relação praticamente matemática, que quantifica o valor da obra como inversamente proporcional ao atendimento das expectativas do público. O que parece não ser alcançado por tal proporção lógica é a existência de diferentes leitores, com diferentes horizontes de expectativas, de modo que o que atende plenamente às expectativas de determinada parte do público pode parecer inovador, ou mesmo absurdo, a outra.

Por outro lado, se a abordagem inicial do crítico para a leitura tem a intenção de alterar o foco da história da literatura, transferindo-o para a história da recepção, cabe também discutir as considerações do autor acerca dos efeitos das alterações nos horizontes de expectativas que se dariam ao longo do tempo. Para Jauss,

Se, inversamente, trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial, segue-se daí que tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura. (JAUSS, 1994, p. 32)

Uma obra que, ao tempo de seu lançamento, provoca ruptura com relação às expectativas do público, com o avançar das gerações, tenderia a sofrer uma acomodação, ou familiarização, sobre as leituras. Tal constatação nos permite pensar em dois tipos de obra. Em primeiro lugar, devemos levar em consideração certo tipo de obra que, mesmo com passar do tempo, não perde sua capacidade de confrontar os horizontes de expectativas do leitor. Este parece ser o elemento definidor de uma obra clássica. Em seu "Por que ler os clássicos.", Ítalo Calvino propõe uma série de conceituações sobre os clássicos, entre as quais destacamos que

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-las pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-las. (CALVINO, 1993, pag. 10)

Levando em consideração a afirmação de Calvino, podemos entender que, embora se tenha uma conformação das expectativas sobre uma obra ao longo do tempo, para um clássico, esta acomodação não configura uma redução da relevância estética da obra ou um empobrecimento da experiência de leitura. Haja vista as sucessivas leituras e os constantes estudos realizados acerca da obra do grande mestre da literatura brasileira: Machado de Assis. A leitura de um romance como "Dom Casmurro" se mostra sempre nova e instigante, tanto a jovens leitores quanto a experientes pesquisadores. Ainda retomando o crítico italiano, "Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira" e "Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura" (CALVINO, 1993, pág. 11).

O outro tipo de obra a que aludimos ao tratar da conformação do horizonte de expectativas, seriam então os chamados *Best Sellers*, ou seja, obras de grande circulação em determinada época, mas que são rapidamente abandonadas pelo público e, normalmente, não recebem atenção da crítica acadêmica. Tais obras são constantemente acusadas de explorar "fórmulas" a fim de agradar a um maior número de leitores e alcançar sucesso editorial, ou seja, vender mais. Não trataremos aqui de definir se tais obras são ou não literatura, tampouco nos dedicaremos a descrever tais "fórmulas" que seriam usadas pelos autores. Ocorre, entretanto, que, apesar do grande apelo comercial no momento de seu lançamento, em comparação com os clássicos, estas obras não apresentam a mesma perenidade.

Poderíamos inferir, pensando na noção de horizonte de expectativas, que tais obras sejam pensadas para atender a uma demanda do público, ou seja, ocorre uma identificação instantânea entre a obra e o público ao qual ela é destinada. Poderíamos citar, por exemplo, uma obra que figurou na lista dos mais vendidos no ano de 2014, "A culpa é das estrelas", do escritor estadunidense John Green. o livro traz a previsível história de uma adolescente, paciente terminal com câncer, e suas descobertas e ansiedades próprias de sua idade. Excluindo-se a carga dramática inserida pela certeza que a personagem tem da iminência da própria morte, as reflexões, anseios e dúvidas expressas correspondem exatamente ao da maioria dos adolescentes, ou seja, falam diretamente a seu público alvo.

Uma hipótese que explicaria a fugacidade de tais obras se encontra nas reflexões de Maurice Blanchot, segundo o qual

O autor que escreve especialmente para um público, na realidade, não escreve, é esse público que escreve e, por essa razão, esse público não pode ser mais leitor; a leitura o é apenas em aparência, no fundo é nula. Daí a insignificância das obras feitas para serem lidas - ninguém as lê (BLANCHOT, 1997, p. 297).

Assim, Blanchot estabelece uma definição negativa, segundo a qual apenas seja efetivamente leitura a prática que provoque uma ruptura ou ampliação nas expectativas do leitor. Sendo os *Best Sellers* elaborados para públicos específicos, sua leitura seria apenas ilusória, o que, por sua vez justificaria o fato de que são rapidamente esquecidos. Visto que os leitores mudam com o tempo, mudam suas expectativas e aquela obra elaborada para o público de determinada época se torna ultrapassada.

Se o conceito de horizonte de expectativas é fundamental para a estética da recepção, não menos relevante é a contribuição de Wolfgang Iser. Contemporâneo de Jauss na Universidade alemã, Iser tem seu nome normalmente vinculado ao *Reader-Response Criticism*, grupo que afirma o poder do texto de produzir efeito estético no leitor. Não se pode negar, entretanto, sua relevante contribuição para a teoria da Estética da Recepção, principalmente pela noção de "leitor implícito" (ISER, 1999).

Segundo tal concepção, existem, no texto literário, pontos de indeterminação que devem ser preenchidos pelo leitor. Assim, o processo de leitura exigiria um esforço no sentido de solucionar as ambiguidades e lidar com a pluralidade de significados que a linguagem apresenta. As ambiguidades e os múltiplos significados se apresentariam, então, como vazios no texto, surgidos da impossibilidade de a linguagem expressar completamente aquilo que se pretende dizer, além do fato de que o texto é construído pelo escritor de maneira lacunar, compelindo o leitor a interagir, antecipando situações e eventos de personagens a fim de estabelecer uma significação para aquilo que lê. Instaura-se, então, o que Iser denomina "leitor implícito", que não se refere "a um leitor individual, empírico ou ideal, do texto literário" (ISER, 1999, p. 38), mas é resultado de uma estrutura que exerce certo domínio sobre o leitor e o direciona às respostas.

Para Iser, não seria possível uma teoria do texto literário sem que se leve em conta o estudo do leitor, visto que por meio dele o texto alcançaria seu "pleno sentido" (ISER, 1996, p. 71). A fim de sustentar seu ponto de vista, paralelamente à teoria da recepção, o autor elabora a "teoria do efeito estético", valendo-se da contribuição de áreas como a sociologia, por meio da qual abordam-se questões relacionadas à construção do conhecimento, a psicologia, para questões que envolvem a imagética na recepção e a comunicação, além de aspectos da pragmática para a discussão do processo de interação leitor/texto.

O conhecimento, de acordo com Iser, é resultado da interação do indivíduo com o ambiente, noção emprestada do construtivismo. É na manifestação por meio da linguagem que o indivíduo se coloca diante da realidade e interage com seus iguais, momento em que se expõe a estímulos diversos e reage a eles, construindo assim o conhecimento. A linguagem é, portanto, o mecanismo do qual o indivíduo se vale para interagir em todos os núcleos sociais, o que leva à indissociabilidade entre sujeito, linguagem e sociedade. Segundo Borba (2003), tal interação

repercute em postulados construtivistas na configuração da realidade da ficção, na forma de interferência do leitor na realização da obra e no entendimento do que se denomina percepção imagética da linguagem (BORBA, 2003, p. 22).

Erige-se, assim, a linguagem como o instrumento que possibilita ao ser humano a percepção de si e do que se coloca como o outro, seja do mundo que o cerca, seja do objeto literário que se apresenta. A linguagem institui, portanto, o leitor, tanto o real quanto o implícito. O leitor implícito é construído pelo texto. Trata-se de uma instância do texto que avança ou recua diante das informações que a ele se oferecem.

Ainda de acordo com as reflexões de Borba, há uma tensão gerada nessa interação, já que as expectativas do leitor, baseadas em seu universo de valores, podem ser confirmadas ou não. Da razão entre as expectativas do texto e do leitor, surge o significado da leitura, resultado "das ocorrências entre os signos textuais e os atos de compreensão do leitor" (BORBA, 2003, p. 29).

Para a construção de sua noção de "leitor implícito", Iser entende que o texto literário possui uma estrutura de comunicação provocativa, que desperta no leitor uma experiência estética, um efeito de significado que seja resultado de inferências.

Rompem-se, assim, as dicotomias entre ficção e realidade e entre sujeito e objeto. Em primeiro lugar, acredita que a ficção tenha a realidade como matéria e, segundo, acredita que entre o texto e leitor haja uma interação, ou seja, algo mais significativo que uma simples relação. Constrói-se, então, uma nova percepção do contexto a partir do enfrentamento entre as vivências do leitor e o mundo elaborado pelo texto.

O leitor, como elaborado por Iser, não se apresenta como um leitor real, empírico. Trata-se de um "leitor implícito", emergente do próprio texto, que "materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis." (ISER, 1996, p. 71). Tal leitor é fundado pela estrutura do texto, que pressupõe um receptor, mesmo nos casos em que, aparentemente, o texto o despreza, ele surge das estruturas de efeito.

De acordo com Iser, "todo texto literário oferece determinados papéis a seus possíveis receptores" (ISER, 1996, p. 73), os quais se definem pela estrutura do texto e da leitura, em constante relação. "Isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor" (ISER, 1996, p. 73). Diante das estruturas textuais elaboradas pelo autor, as quais, segundo Iser, representam uma reformulação de uma realidade já formulada, o leitor é instado a assumir posicionamentos, estes já previstos pelo próprio texto.

Na teoria de Iser, o texto propõe um jogo, no qual está centrado o movimento do leitor e a busca do significado da leitura. O jogo se apresenta como um rompimento da relação entre o significante e sua referencialidade primária, dando lugar a algo novo. Segundo Iser, "Como o significante não significa mais o que é designado, o não-mais-significar se torna um designar, proporcionando a existência do que ainda não existe" (ISER, 1996, p.304). Neste processo, ativa-se o imaginário. Uma vez rompida a relação entre significante e significado, surgem as condições para que a imaginação busque uma nova referencialidade no espaço do não existente.

Na representação da relação autor-texto-leitor como um jogo, Iser percebe um "processo em andamento que produz algo que antes inexistia." (ISER, 2002, p. 105). Para ele,

[o]s autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional,

visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e por fim, a interpretá-lo. (ISER, 2002, p. 107)

Na dupla tarefa de imaginar e interpretar o mundo, o leitor é levado a transgredir a referencialidade do texto, uma vez que este mundo sofrerá, inevitavelmente, modificações, à medida que o leitor se esforça por visualizar “as muitas formas possíveis do mundo identificável” (ISER, 2002, p. 107). Cria-se, portanto, um tensionamento da noção tradicional de representação, em que há uma relação entre a obra e uma dada realidade.

Nessa concepção, toma-se o texto como equivalente ao campo de jogo, espaço de ação de autores e leitores. De um lado, o ato de criação se apresenta dotado de intencionalidade e, do outro, o leitor, empenhado na missão de interpretar e ressignificar o mundo proposto pelo texto. Assim, pode-se afirmar que, por tratar-se de um jogo, haja mecanismos dificultadores da interferência do leitor, ou seja, que dificultem o exercício de imaginar e interpretar o mundo engendrado pelo texto.

O desafio posto ao leitor é o levantamento de hipóteses e possibilidades no texto. Nesse exercício, o leitor termina por transgredir os limites referenciais apresentados, transformando-os. Tal possibilidade deriva da arquitetura do texto, dotada de vazios a serem preenchidos. É importante destacar que os vazios existentes não estão colocados necessariamente para serem preenchidos, eles existem com a função de dar o movimento do jogo, no qual acontece a diferença.

Como em todo jogo, neste também há regras. A mais importante delas é uma espécie de contrato que se dá entre autor e leitor, o “pacto ficcional”. Segundo Iser,

o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade. [...] Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências inerentes ao mundo real referido. (ISER, 2002, p. 107)

Como decorrência disso, Iser aponta diversos níveis de diferença no texto. Há diferenças extratextuais, ou seja, entre o autor e o mundo em que intervém, ou entre o texto e o mundo extratextual, ou ainda entre o texto e outros textos. Há diferenças intratextuais, ou seja, entre itens dos sistemas extratextuais e entre “constelações

semânticas” do texto. E há, ainda, diferenças entre texto e leitor, já que as “atitudes naturais” de leitura não coincidem necessariamente com as exigências do texto, ou mesmo entre o que o texto denota e o que esta denotação pretende transgredir. A construção do sentido do texto (suplemento) decorre dos movimentos e contramovimentos do jogo, os quais, na busca pela eliminação da diferença, provocam uma constante transformação, mas também mantém a diferença. O estabelecimento do significado, ou seja, o “ganhar o jogo” não elimina a pluralidade de significados e, portanto, determinam a continuidade do jogo.

Iser aponta três níveis de descrição do texto literário: o estrutural, o funcional e o interpretativo. No nível estrutural, "o significante fraturado e os esquemas invertidos abrem o espaço do jogo do texto" (ISER, 2002, p. 114), ou seja, é responsável pela conversão de um ato mimético em um ato performativo. No segundo nível, o funcional, atribuem-se funções aos traços estruturais, fazendo com que o leitor não seja mero espectador, mas se coloque diretamente envolvido nos processos e na encenação. No nível interpretativo, pergunta sobre o motivo do jogo e a necessidade de jogar. Joga-se porque a encenação é "um meio de transpor fronteiras, e isso é igualmente verdadeiro para o jogo do texto, que encena uma transformação e, ao mesmo tempo, revela como se faz a encenação" (ISER, 2002, p.117).

Umberto Eco, em "O Leitor-modelo" (ECO, 2004) reconhece, no texto, as mesmas lacunas a que se refere Iser. Se, na teoria de Iser, os espaços do texto servem como motivadores do movimento do jogo, Eco afirma que a construção do sentido do texto se dá pelo necessário preenchimento destes espaços e que tal fato já está previsto por quem emitiu o texto. Segundo Eco,

(...) à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar. (ECO, 2004, p. 37)

Para Eco, portanto, o leitor, então, assim como o autor (autor-modelo), se apresenta como estratégia textual. A construção do Leitor-Modelo depende de uma série de competências que o tornem capaz de "movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente" (ECO, 2004, p. 39). Em sua tese de doutorado, a professora Raquel Beatriz Junqueira Guimarães apresenta uma crítica

à proposição de Eco. Segundo Guimarães, "deve-se questionar a possibilidade de se preencher os 'espaços brancos' do texto conforme pleiteia Eco." (GUIMARÃES, 2010, p. 61). Ao se reconhecer tal possibilidade, haveria o conseqüente fechamento do processo de significação, que, para a pesquisadora, é "necessária e substancialmente aberto e incompleto" (GUIMARÃES, 2010, p. 62).

Para Eco, efetivamente se faz possível a atualização plena do conteúdo potencial do texto, desde que satisfeitas as condições de êxito estabelecidas. Há, entretanto, um reconhecido distanciamento entre a figura do leitor-modelo e o leitor empírico, o qual, segundo Eco, "tem o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente." (ECO, 2004, p. 47).

A nosso ver, é importante ter em mente que o Leitor-modelo, como Eco o descreve, apenas se realiza como instância do texto e não tem a pretensão de coincidir plenamente com o leitor empírico. Ao leitor empírico, resta a iniciativa de procurar aproximar-se da capacidade de preenchimento dos vazios do texto que define o leitor-modelo. Ainda segundo Eco,

"Portanto, prever o Leitor-Modelo não significa esperar que ele exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la" (ECO, 2004, p. 40)

Tanto nas discussões de Umberto Eco, quanto nas teorias do Iser e Jauss, percebemos que o leitor analisado se apresenta como um leitor maduro e o processo de leitura não prevê a formação desse sujeito que lê. Ao descrever a noção de horizonte de expectativas, Jauss não discorre sobre a elaboração de tais horizontes, dando a entender que a experiência de leitura se constrói na própria leitura. Decerto que as experiências de leituras se acumulam e ampliam os horizontes do leitor, mas há que se pensar em como isso se dá com o sujeito não iniciado. Como as experiências literárias da infância se transpõem ao leitor adulto e como se dá tal transição são questões sobre as quais não há abordagem nas teorias da estética da recepção.

Se a leitura se apresenta como jogo e o texto é o campo de jogo, parece-nos lógico que é necessária a preparação do jogador para a convivência produtiva com as regras do jogo. O preenchimento dos espaços textuais exige que aquele que lê

esteja dotado de alguma experiência e alguma orientação sobre os caminhos a seguir.

4.2 A literatura como direito e a "educação estética"

“Literatura para quê?”. Podemos nos deparar constantemente com tal questionamento, diante do atabalhoamento da vida cotidiana e, mais próximo do que discutimos nesta tese, diante da imensa quantidade de conteúdos a serem ensinados no ensino médio. Como defender a presença do texto literário como objeto de estudo num tempo em que se exige que as coisas tenham uma finalidade prática e imediata?

A fim de responder a tão insistente indagação, devemos pensar na literatura em sua dimensão humanizadora. Em um de seus mais célebres ensaios, o mestre Antonio Candido aponta na literatura a capacidade de expressar e “confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2002, p. 78). Trata-se da palestra “A literatura e a formação do homem”, proferida em 1972, na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

O autor inicia sua fala alertando para o fato de que a abordagem da literatura por sua função social não se encontrava muito em voga, dada a predominância, naquele contexto, dos estudos estruturalistas. Diante da pretensa incompatibilidade entre as duas linhas de estudo, argumenta que o estudo da estrutura é mais estático, enquanto o estudo da função encadearia, de modo mais dinâmico, determinadas noções: atuação, processo, sucessão, história. “Evocaria a ideia de pertinência e de adequação à finalidade; e daí bastaria um passo para chegar à ideia de valor, posta entre parênteses pelas tendências estruturalistas.” (CANDIDO, 2002, p. 78).

Embora os estudos que tomam por base a estrutura requeiem a segundo plano aspectos fundamentais para o estudo da função, como a gênese, o valor e o público, não se defende a substituição de um pelo outro, mas o estabelecimento de enfoques complementares, os quais seriam responsáveis por uma análise mais completa da literatura. Uma vez considerada a literatura como experiência humana, torna-se natural que haja interesse por elementos contextuais, que, tanto quanto a estrutura, “nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino” (CANDIDO, 2002, p. 79).

Nesse sentido, Candido afirma que há, para a obra literária, um momento analítico que se pode afirmar mais científico, que deixa de lado os elementos contextuais, como autor, valor ou função social e outro momento de análise crítica, em que tais elementos reforçam a função da obra como "síntese e projeção da experiência humana" (CANDIDO, 2002, p. 79).

Identifica-se, no ser humano, uma necessidade universal de ficção e de fantasia, que se coloca no nível de outras necessidades mais elementares. A ficção se manifesta na vida cotidiana em diversos níveis, desde formas mais simples, como a anedota, a adivinha e o trocadilho, até mais complexos, como as narrativas populares, lendas ou mitos, passando às formas impressas, como o poema ou o romance e culminando nas modernas manifestações na comunicação moderna, no cinema, nos quadrinhos ou na telenovela. Independente do nível da manifestação, a ficção se faz presente na vida de todas as pessoas, sem distinção de nenhuma natureza. Segundo Candido, "assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas." (CANDIDO, 2002, p. 81).

O autor argumenta, ainda, que a função da literatura deve ser estudada levando-se em consideração o fato de que a fantasia não se apresenta pura, mas eminentemente vinculada ao contexto, haja vista os mitos e narrativas populares e sua natureza etiológica, ou seja, de explicação de grandes questões humanas. Ao tratar da possibilidade de existência de pontos de contato entre a imaginação explicativa, do cientista, e a imaginação criativa, do escritor, o autor cita Bachelard, que identificava, no devaneio, além da origem comum da reflexão científica e da criação poética, "a condição primária de uma atividade espiritual legítima." (CANDIDO, 2002, p. 81). A referência ao poeta francês, segundo Candido, independente de qualquer concordância com suas afirmações, seria uma demonstração da "função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade." (CANDIDO, 2002, p. 82).

Diante da constatação da capacidade de as criações ficcionais influenciarem consciente ou inconscientemente os indivíduos, o crítico questiona a possibilidade de a literatura ter "uma função formativa de tipo educacional" (CANDIDO, 2002, p. 82). Ele defende que a literatura tem uma importante capacidade formadora, esta, entretanto, ultrapassa qualquer enquadramento estritamente pedagógico. Na visão do crítico, uma vez que ela "como a vida, ensina na medida em que atua com toda a

sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta." (CANDIDO, 2002, p. 83).

No primeiro capítulo deste nosso trabalho, tentamos refazer o percurso da literatura na sala de aula brasileira, desde os jesuítas até a atualidade. Devemos recordar que a literatura, ora tomada como modelos de retórica, ora como veículo para valores a serem cultivados para a formação dos futuros líderes da nação, a escolha dos textos se dava conforme a adequação à finalidade. Candido (2002) chama a atenção para o paradoxo contido na atitude dos moralistas e dos educadores na seleção dos textos, visto que "mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir." (CANDIDO, 2002, p. 83).

O texto de Candido, como dissemos, foi publicado pela primeira vez em 1972. Candido se refere a "dias de costumes menos rígidos" (CANDIDO, 2002, p. 83) e cita que persistiam contratempos entre pais e professores diante da leitura de Aluísio de Azevedo e Jorge Amado. Passados mais de quarenta anos, algumas leituras ainda enfrentam resistência, como as narrativas de João Gilberto Noll, por exemplo. Candido cita, entretanto, diversas obras que, embora carregadas de conteúdo erótico, nunca foram banidas, como trechos da *Eneida* ou de *Os Lusíadas*, ou mesmo poetas como Olavo Bilac.

A constatação desse paradoxo acerca da função formadora da literatura leva o crítico a uma belíssima conclusão: "Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver." (CANDIDO, 2002, p. 83).

Depois de analisar duas funções da literatura, o atendimento à necessidade universal de fantasia e a formação humana, Candido se dedica à análise da capacidade da literatura de possibilitar o "conhecimento do mundo e do ser" (CANDIDO, 2002, p. 85). Admitindo como verdadeiras as definições da literatura como objeto autônomos, como forma de expressão, ou como forma de conhecimento, o crítico se exime de definir um dos três como aspecto dominante da produção literária e se propõe a "abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade" (CANDIDO, 2002, p. 85-86).

Para tanto, o autor usa como exemplo o regionalismo brasileiro. Apresentado como último elemento de uma gradação que se inicia no Arcadismo, pela

identificação com o homem rústico europeu idealizado, e passa pelo Indianismo, pela idealização do homem rústico não-europeu, o Regionalismo se definiria pela busca do elemento tipicamente brasileiro. Segundo Cândido, "Ao mesmo tempo documentário e idealizador, [o regionalismo] forneceu elementos para a auto identificação do homem brasileiro e também para uma série de projeções ideais." (CANDIDO, 2002, p. 86).

Embora reconheça que este movimento tende a encontrar seu fim e identifique a presença de uma "tirania do pitoresco" (CANDIDO, 2002, p. 86), o crítico acredita que, diante da persistência de condições de subdesenvolvimento, estas "forçam o escritor a focalizar como tema as culturas rústicas mais ou menos à margem da cultura urbana." (CANDIDO, 2002, p. 87). Ainda será regionalismo, mesmo que o autor supere as "formas grosseiras" até sua aparente dissolução em temas universais, ou se dispense a temas rurais o mesmo requinte normalmente reservado a temas urbanos, como em Guimarães Rosa, sobre o qual se poderia falar de um "super-regionalismo", o que se configuraria como uma variante do regionalismo, entretanto.

Candido chama a atenção para a tensão que surge entre tema e linguagem. Para ele,

O Regionalismo deve estabelecer uma relação adequada entre os dois aspectos, e por isso se torna um instrumento poderoso de transformação da língua e de revelação e autoconsciência do País; mas pode ser também fator de artificialidade na língua e de alienação no plano do conhecimento do País. (CANDIDO, 2002, p. 89)

Como ambos os casos ocorrem no regionalismo brasileiro, às vezes em obras diferentes de um mesmo autor, são apresentados os exemplos de Coelho Neto (1864-1934) e Simões Lopes Neto (1865-1916). No caso do primeiro, apresenta-se extremamente marcada a dualidade entre a fala culta do narrador e a tentativa de reprodução de não apenas vocabulário e sintaxe, mas também do aspecto fônico da linguagem do homem rústico. A ênfase nessa distância reforça ideologicamente, ainda que de forma não necessariamente consciente, a distância de posição existente entre narrador e personagem. Neste caso, para Cândido, falha o intento de humanização, de "admissão do homem rural ao universo dos valores éticos e estéticos." (CANDIDO, 2002, p. 90).

A condição de êxito para a intenção de se trabalhar temáticas rurais sem que se caia na armadilha do pitoresco se encontra na definição da solução linguística adequada. O segundo escritor tomado como exemplo, Simões Lopes Neto, é apontado como caso oposto ao primeiro. A partir da elaboração de um narrador-personagem rústico, o cabo Blau Nunes, Simões Lopes Neto anula a distância entre o narrador e a coisa narrada. Por meio desse recurso, o personagem rústico “deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor” (CANDIDO, 2002, p. 91).

A definição do texto do escritor gaúcho como regionalista se dá na observação do vocabulário e de “ligeiras deformações prosódicas” (CANDIDO, 2002, p. 92), as quais contribuem para a elaboração de um falar gaúcho esteticamente válido, literariamente convincente. A estilização da linguagem promovida por Simões Lopes Neto tem como efeito a transposição do homem rústico ao universo civilizado, dessa forma, o leitor

nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão de realidade (CANDIDO, 2002, p. 92)

Candido conclui assim sua exposição acerca da função da literatura. A literatura tem como matéria prima a vida em todos os seus aspectos, sejam eles individuais, coletivos, metafísicos, enfim, toda sorte de aspectos humanos se torna objeto literário. A potência humanizadora da literatura possui a força de levar o leitor a ultrapassar a realidade que lhe é imposta. Guiomar de Grammont (2005) evoca os exemplos de Dom Quixote e Madame Bovary para demonstrar o efeito desestabilizador da literatura. A escritora mineira, no ensaio “Ler deveria ser proibido”, discorre sobre o que a leitura provoca e, conclui, ironicamente, ao fim de vasta exemplificação, que se trata de um hábito que deveria ser proibido, já que “pode tornar o homem perigosamente humano”. (GRAMMONT, 2005, p. 28).

As questões abordadas por Grammont não diferem, em essência, da argumentação de Candido sobre a função da literatura. Enquanto aquela se mune da ironia para valorizar o ato de ler, apontando a necessidade de se proibi-lo,

Candido exalta a Literatura como direito universal. Este é o tema de outro ensaio do mestre: "O direito à literatura" (CANDIDO, 2011, p.171). Neste ensaio, dedicado ao tema "Direitos humanos e literatura", o qual se inicia chamando a atenção para um grande paradoxo da contemporaneidade, uma época "profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização" (CANDIDO, 2011, p. 172).

Nesse sentido, Candido se esforça para reconhecer algum avanço no sentimento do próximo, que consistiria em, apesar do crescimento da prática do mal, não haver mais sua naturalização. Outrossim, tendo tomado como pressuposto dos direitos humanos que o indispensável a um homem o é também aos outros, coloca-se a literatura e a arte no mesmo nível de alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, liberdade individual, justiça, entre outros, que garantem à pessoa não apenas a sobrevivência física, mas também a "integridade espiritual" (CANDIDO, 2011, p. 176).

Em sua célebre aula inaugural da cadeira de semiologia literária no College de France, em 1977, Roland Barthes (2009) discorre sobre três forças da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. Acerca da primeira, o autor afirma que

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, 2009, p. 16-17)

A afirmação de Barthes aponta a mesma direção do ensaio de Candido, uma vez que, ao reconhecer o poder que a literatura tem de conter em si toda a realidade, é natural que no universo ficcional o homem encontre elementos que contribuam para seu desenvolvimento e para a melhor elaboração das questões com as quais se depara cotidianamente. Candido destaca ainda que o conhecimento contido na literatura não se mostra apenas latente, mas também existe conhecimento transmitido de maneira intencional pelo autor e assimilado conscientemente pelo leitor.

A humanização deriva desta capacidade que o texto literário apresenta de ampliar no leitor sua percepção crítica e consciente do mundo e de si mesmo. Para Candido, humanização deve ser entendido como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p.182)

A noção de humanização dialoga, portanto, com uma das finalidades previstas na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96), a saber, o "preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996). A notável abrangência do processo de humanização e o reconhecimento de tal capacidade na literatura nos remete mais uma vez à afirmação de Barthes de que a literatura contém em si diversos saberes e os coloca em movimento. tal abrangência é resumida por Candido na possibilidade de a literatura levar à compreensão da natureza, da sociedade e do semelhante.

A fim de demonstrar o caráter excludente de nossa sociedade e como isso afeta o acesso à literatura e a difusão de hábitos de leitura, Candido argumenta que a estratificação social repercute na limitação do conhecimento de obras mais elaboradas. Segundo o crítico, aos mais pobres resta "a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular e o provérbio" (CANDIDO, 2011, pág. 188-189), aos quais se reconhecem a nobreza e a importância, apesar de serem insuficientes. Haveria, portanto, a necessidade da construção de uma sociedade mais igualitária, para que a pobreza e a ignorância não limitem o acesso às obras eruditas.

É notável o argumento de que o que separa as massas da literatura não é a incapacidade, mas a falta de oportunidade, do que o experimento citado, que relata a oferta de obras populistas aos trabalhadores pobres, os quais demonstraram desinteresse, mas ficaram fascinados diante de obras de grandes escritores. A partir de tais argumentos, Candido finaliza seu ensaio afirmando que "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" (CANDIDO,

2011, p. 193)

Este ensaio do mestre Antonio Candido é de tal maneira admirável que, como no apólogo de Borges "Pierre Menard, autor de Quixote", há a tentação de reescrevê-lo, mas não para contrapor ou alterar seu sentido por diferenças de tempo e de intenção, mas para reafirmá-lo em cada um de seus preciosos, além de atuais, argumentos.

Ainda no ensaio em tela, o autor apresenta como primeira instância humanizadora da literatura a forma. Segundo o crítico, "A eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes." (CANDIDO, 2011, p. 184). Acreditamos que resida aí uma das principais funções do ensino de literatura no ensino médio. Por meio da intervenção escolar, é possível diminuir ou mesmo anular a distância que separa os jovens, principalmente os de classes menos favorecidas, das formas mais elaboradas da literatura.

As reflexões de Candido, em grande parte, guardam similaridade com as ideias expressas pelo poeta e dramaturgo alemão Friedrich Schiller, que apontava na estética um instrumento para o desenvolvimento da humanidade. Os pensamentos de Schiller acerca da estética se materializam em uma série de cartas ao príncipe da Dinamarca, Frederico de Augustenburg, o qual lhe havia proporcionado, em 1791, um auxílio financeiro que duraria três anos, para que o poeta pudesse reduzir sua carga de trabalho e dedicar-se ao cuidado com sua fragilizada saúde. Durante a vigência da bolsa, Schiller dedicou-se ao estudo aprofundado da obra de Kant, a partir do que o poeta elaborou as referidas cartas, publicadas posteriormente com o título "Cartas sobre a educação estética da humanidade".

Talvez nos seja útil inserir, aqui, um breve conceito do que seja "estética". Derivado do grego *aisthetikê* (sensitivo, sensível) e *aísthesis* (sensação, percepção) "Parte da filosofia que trata do belo e do fenômeno artístico. Conforme Alexander Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão que cunhou o termo estética, trata-se da ciência das faculdades sensitivas que consiste na apreensão da beleza e das formas artísticas." (dicionário Michaelis). Pode-se pensar, portanto, a estética como a reação emocional que se tem diante da forma artística, a qual é movida pela sensibilidade.

Ao refletir sobre seu tempo, Schiller constata uma profunda fragmentação, em

que “nas classes baixas (...) aparecem instintos grosseiros e sem leis, que pela dissolução do vínculo da ordem cívica se libertam e procuram, com furor indomável, sua satisfação animal” (SCHILLER, 1991, p.48), ao passo que as classes civilizadas, ao atingirem a “ilustração do entendimento”, esta “mostra em geral uma influência tão pouco enobrecedora sobre o caráter que, até pelo contrário, solidifica a ruína com princípios” (SCHILLER, 1991, p.48). Schiller preconizava, então, a necessidade de se harmonizarem sensibilidade e racionalidade como caminho para o desenvolvimento moral.

Diante disso, Schiller aponta a necessidade premente de "educação estética", ou seja, a educação dos sentidos, dos impulsos, para que se evite a sobreposição da razão sobre a sensibilidade, "pois o caminho para a cabeça precisa ser aberto pelo coração. A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo." (SCHILLER, 1991, p.62). Essa educação do sentimento se daria por meio da arte, apontada como caminho para a verdade.

4.3 Algumas considerações

Embora haja uma notável distância temporal entre as cartas de Schiller e o ensaio de Candido, este também se refere a uma profunda incoerência de seu tempo, já que o desenvolvimento da técnica não se reflete em melhoria das condições de vida da maioria. Reconhecendo a literatura como caminho para a integralização do ser humano e a necessidade de educação estética a fim de fornecer os meios para que todos tenham acesso mais igualitário aos bens culturais, faz-se necessário pensar no desenvolvimento do trabalho com o texto literário na escola.

As teorias acerca da estética da recepção abordadas neste capítulo podem servir de base para que se estabeleçam competências específicas que subsidiem a leitura produtiva do texto literário. Um curso de literatura precisa preparar o estudante para uma leitura produtiva do texto literário, ou seja, este leitor precisa ter seu horizonte de expectativas ampliado e estar apto a entender os movimentos do jogo do texto, de forma a reduzir as distâncias entre o leitor-modelo, aquele que é esperado pelo texto, e o leitor empírico.

5 CAPÍTULO IV – CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

Como se pode perceber nos capítulos anteriores, existe uma arraigada tradição no ensino de literatura no Brasil. Tal tradição, cujas origens discutimos no primeiro capítulo desta tese, resulta em uma abordagem em que o texto literário assume papel secundário, vindo depois de aspectos historiográficos, biográficos, relações dialógicas, enfim, uma série de fatores que, não sendo desprezíveis, estão longe de contemplar uma leitura do texto propriamente dito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) identificam o problema e o citam como um dos resultados da separação entre língua portuguesa e literatura, estabelecida pela Lei de diretrizes e bases de 1971 (lei 5692/71), de modo que em língua portuguesa se priorizava a nomenclatura gramatical, enquanto em literatura se abordava a história literária.

Embora as discussões dos PCN's se fundamentem na abordagem da língua como instrumento de comunicação e da integração do texto literário ao eixo "leitura", os materiais didáticos, como também já analisamos no capítulo II, continuaram a trazer a separação entre os conteúdos de língua portuguesa, de literatura e de produção de textos, sem mudanças muito significativas em relação à tradição. Não se quer dizer, todavia, que não tenha havido avanços no ensino de língua materna. Percebe-se, em muitos materiais didáticos, um esforço maior pela contextualização das discussões gramaticais e exploração maior do texto. Com relação ao texto literário, entretanto, permanece a abordagem muito próxima da tradicional, com o conteúdo dividido por "movimentos" cronologicamente definidos. O estudo da literatura se inicia pelo estudo do movimento e o texto, citado frequentemente fragmentado, torna-se exemplificação de características de determinada época.

Independente da questão da independência entre as disciplinas língua portuguesa e literatura, sejam separadas ou incluída a segunda como parte da primeira, deve-se ter como princípio que o trabalho com o texto literário merece atenção específica e precisa ter a sua apreciação estética como foco principal. Não se trata, é claro, de negar ao aluno informações complementares à leitura do texto. Deve-se reconhecer que, embora não como condição prévia, elementos extratextuais contribuam para a reflexão acerca das escolhas linguísticas que este realiza no texto.

Destaque-se, por exemplo, que a biografia de um sujeito como Machado de Assis é algo que chama a atenção por si só e traz ainda mais interesse a seus textos. O que queremos dizer é que não se pode começar uma aula de literatura sobre Machado de Assis sem que seja com a leitura e análise de um texto de sua autoria. Quanto à seleção dos textos, trataremos mais detidamente do assunto a seguir.

5.1 Os textos

Uma rápida passagem pelos livros didáticos de língua portuguesa, que hoje trazem capítulos dedicados à literatura, é suficiente para compreender como o conteúdo se divide ao longo das três séries do ensino médio. Tomemos um exemplo.

A coleção Português – Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, encontra-se dividida em três volumes. No primeiro, a Unidade 1 é intitulada “Linguagem e Literatura” e, nesta, a literatura é abordada a partir do capítulo 2, “Literatura: leitura-prazer”, em que se leem um trecho de “Confesso que vivi”, de Pablo Neruda, o miniconto “Confete”, de Heloísa Seixas, uma estrofe do poema “O meu olhar é nítido como um girassol”, de Alberto Caeiro e, por fim, a crônica “Nos campos e nas cidades, o trabalho ilegal”, contida no livro de Gilberto Dimenstein e Álvaro César Giansanti, “Quebra-cabeça Brasil – temas de cidadania na história do Brasil”. Estes textos vêm seguidos de três questões que levam o estudante a separar os textos em literários e não-literários e a refletir sobre os critérios adotados nesta afirmação. A atividade lembra a experiência citada na introdução dos PCNEM, segue o relato:

Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas pra fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade? (BRASIL, 1999, pág. 16).

Embora a experiência relatada no PCNEM tenha como pretensão a demonstração da ineficiência dos métodos vigentes no ensino de língua portuguesa e literatura, a atividade proposta no livro didático intenta levar o aluno a refletir acerca das diferenças de linguagem e de tratamento da realidade entre o texto literário e o não-literário. Após esta atividade, o livro traz um apanhado de trechos de depoimentos de escritores e profissionais de várias áreas sobre a experiência de leitura.

No capítulo seguinte, “O que é literatura?”, encontra-se uma interessante contraposição entre o texto “Tormento não tem idade”, de Moacyr Scliar, e o texto jornalístico a partir do qual o primeiro foi elaborado: “Dormir fora de casa pode ser tormento”, de Mirna Feitosa, publicado originalmente no jornal Folha de São Paulo, em 30 de agosto de 2001. Após a leitura de ambos os textos, encontram-se perguntas que levam o estudante a refletir sobre o tema dos textos, sobre o tratamento que cada um dá ao tema, sobre a estrutura e sobre a finalidade de cada texto. Por fim, pergunta-se qual dos textos é literário e por quê.

Ainda neste capítulo, o tópico seguinte se chama “Literatura: o encontro do individual com o social”. O tópico contém o poema “Grito Negro”, de José Craveirinha, e reflexões sobre a relação entre a literatura e a realidade. O tópico “Literatura: a humanização do homem” objetiva discutir o papel da literatura na sociedade. Para tanto, exploram-se trechos de “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido, de “Laboratório de literatura”, de Ely Vieitez Lanes, e de “ABC da literatura”, de Ezra Pound. Os dois últimos tópicos do capítulo são chamados de “A literatura na escola” e “Estilo de época, estilo pessoal, tradição literária”. Nestes, os autores explicam as formas de organização do conteúdo na escola e explicam que, nesta coleção, a abordagem se dará de uma forma híbrida, ou seja,

a abordagem histórica se mistura a atividades que comparam textos de épocas distintas, que relacionam a literatura com as artes plásticas e o contexto histórico-social e com produções artísticas (música, literatura, cinema) do mundo em que vivemos. (CEREJA, MAGALHÃES, 2008-2, p. 34).

Dito isto, o capítulo se encerra com uma tabela que contém os estilos de época, “marcos”, ou seja, datas de acontecimentos que teriam influenciado tais

estilos, e principais autores. O assunto literatura é retomado apenas no capítulo 8, com estudos da literatura portuguesa da idade média ao classicismo.

Esta descrição do material didático, sem profundas diferenças em relação aos demais, os quais já abordamos no segundo capítulo desta tese, aqui se encontra para exemplificar que, embora os PCN's afirmem a necessidade de tratar a literatura como apenas mais um gênero do discurso a ser abordado no componente curricular Língua Portuguesa, o conteúdo trazido nos materiais didáticos pouca ou nenhuma conexão guardam em relação ao restante da disciplina. Ou seja, o conteúdo se encontra inserido na disciplina, mas é tratado de forma independente. Além disso, conquanto se afirme a centralidade do texto literário, a historiografia acaba por se impor e chega-se à listagem de autores, obras e características de determinada época.

A escolha da ordenação do conteúdo seguindo uma ordem cronológica e a separação de autores e obras por estilos de época, escolas, movimentos literários, ou qualquer outro nome que se dê, não é, a nosso ver, prática radicalmente condenável e pode, se adequadamente trabalhada, ser benéfica ao leitor em formação. Principalmente, a divisão do conteúdo em movimentos literários pode ajudar o estudante a sistematizar o aprendizado e é importante que haja, por parte do educando, ciência da finalidade das atividades desenvolvidas.

O mais importante é que o contato com o texto literário não seja colocado em segundo plano. Na coleção em tela, por exemplo, o capítulo intitulado "A literatura portuguesa: da idade média ao classicismo" traz duas páginas de história antes da primeira leitura de uma cantiga. Nestas páginas, cita-se, por exemplo o fato de a "cantiga da ribeirinha", de Paio Soares de Taveirós, ser apontada como a mais antiga de que se tem registro. A cantiga, entretanto, não está reproduzida no livro, ou seja, fala-se dela, mas não se a lê. Porque, ao invés de começar com uma reprodução de um quadro (O batismo de Cristo, de Giotto) sobre o qual nada se fala no texto que o acompanha, não iniciar o capítulo pela leitura da cantiga, com análise de sua linguagem, a partir da qual se chegaria ao contexto de produção da obra e se discutiria a influência deste contexto nas escolhas do autor? Parece-nos, e a experiência em sala de aula nos tem demonstrado, que a segunda opção se apresenta mais atraente aos alunos e mais produtiva para a compreensão do texto.

5.1.1 *Best Sellers, clássicos e contemporâneos.*

Nas entrevistas que realizamos com os alunos, cujos resultados foram apresentados no segundo capítulo desta tese, perguntamos aos estudantes qual teria sido o último livro lido e se este havia sido leitura obrigatória da escola. As respostas apontam uma notável preferência dos estudantes por obras de grande apelo comercial, os chamados *Best Sellers*, em detrimento de obras canônicas da literatura.

É interessante pensar na definição de cânone, segundo Harold Bloom. O crítico estadunidense apresenta a questão do cânone como sendo a definição da escolha do leitor diante de um universo imensurável de obras. Indaga-se:

Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história? Os 70 anos bíblicos já não bastam para ler mais que uma seleção dos grandes escritores do que se pode chamar de tradição ocidental, quanto mais de todas as tradições do mundo. Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso (BLOOM, 1995, p. 23).

Para Bloom, uma obra se torna canônica quando é dotada de uma persistente “estranheza”, que ou não é assimilada ou nos assimila a ponto de não a percebermos. Esta característica é, em grande parte, o argumento apresentado por aqueles que escolhem ler os mais vendidos ao invés de ler os clássicos. Nesse caso, entretanto, foge-se da estranheza, escolhem-se livros pela identificação, pela sensação de proximidade que se estabelece quase imediatamente com a leitura. Tal forma de seleção pode ser proveitosa para que se rompa com alguma resistência que haja sobre o ato de ler, ou seja, para um primeiro contato com a literatura. Como já afirmamos, esta primeira aproximação com o livro se dá ainda no ensino fundamental, ao passo que aqui tratamos de formar leitores capazes de compreender textos literários mais elaborados, que exigem um maior esforço do leitor.

Deve-se ressaltar ainda que não cabe à escola ser uma mera extensão daquilo a que o estudante tem acesso por iniciativa própria. Não se pode desprezar a leitura de livros de grande apelo comercial, ao contrário, acreditamos que deve haver abertura para que se discutam tais leituras na escola. É comum, inclusive, que

a referência a tais obras se dê de maneira transversal durante a discussão de obras canônicas, já que elas fazem normalmente parte do repertório de leitura dos estudantes, que o evocam comparativamente para estabelecer parâmetros de análises diante de leituras novas. O foco da formação do leitor, entretanto, deve estar em fornecer ao aluno condições de desfrutar de leituras às quais ele não teria acesso de outra forma. Se o aluno lê por conta própria (e compreende), por exemplo, a série “Harry Potter”, de J. K. Rowling, por que a escola deveria dedicar tempo ao estudo de tal obra? Para tanto, o aluno não precisa de mediação.

Qual seria, por outro lado, a probabilidade de um estudante do ensino médio se dedicar espontaneamente à leitura de “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa? Ou à “Rosa do povo”, de Carlos Drummond de Andrade? É claro que alguns poucos privilegiados teriam tais obras em casa, seriam a elas apresentados pelos pais, poderiam discuti-las em família e complementar o entendimento daquilo em que encontrasse dificuldade. Mas existe a responsabilidade da escola com relação à inclusão daqueles que não teriam esta oportunidade. Lembremos novamente “O direito à literatura”, de Antônio Cândido, e afirmemos o papel da escola na superação das desigualdades.

Ao escrever, por encomenda, “Como e por que ler o romance brasileiro”, Marisa Lajolo apresenta um depoimento pessoal acerca de seus hábitos de leitura e explica a escolha dos romances que lê da seguinte maneira:

Finos ou grossos, com ou sem *happy end*, brasileiros e não brasileiros. Porém, muito mais brasileiros. Afinal, os ingleses são ótimos, mas... são ingleses, *for god's sake!* Neles ninguém anda de jangada, faz oferendas a lemanjá nem beija de tirar o fôlego na esquina da avenida Ipiranga com a São João. (LAJOLO, 2004, p. 13)

Ao citar elementos culturais e geográficos tão distantes quanto diferentes, já que a referência a jangadas e à Avenida São João na mesma frase cria praticamente um paradoxo, a autora alude à diversidade de cenários e de cultura, sem falar da história, que pode ser representada no romance brasileiro, à qual se pode ter acesso pela representação literária. Nesse sentido, mais do que a identificação de anseios próprios de sua idade, o estudante, ao ler o romance brasileiro, depara-se com uma mais profunda reflexão acerca da realidade que o

cerca, acerca do que é ser brasileiro. Nesse sentido, evocamos o belo poema de Mário de Andrade, “Descobrimento”:

Abancado à escrivantina em São Paulo
 Na minha casa da rua Lopes Chaves
 De supetão senti um friúme por dentro.
 Fiquei trêmulo, muito comovido
 Com o livro palerma olhando pra mim.

Não vê que me lembrei que lá no Norte, meu Deus!
 muito longe de mim
 Na escuridão ativa da noite que caiu
 Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,
 Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
 Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu. (ANDRADE, 1993, p. 203)

O poema, o primeiro dos “dois poemas acreanos”, contidos em “O clã do Jabuti”, de 1927, explicita a tentativa do poeta de compreender o país em sua diversidade ao estabelecer uma relação entre o intelectual da grande metrópole e o trabalhador braçal do norte do país. A declaração de Lajolo e o poema de Mário de Andrade tocam uma questão que é fundamental ao se tratar da função humanizadora da literatura. A leitura literária promove o contato do leitor com a diferença e este contato leva ao crescimento, à ampliação do conhecimento de si mesmo e da realidade que o cerca.

Os textos selecionados para o trabalho em sala de aula devem atender, portanto, a duas finalidades. A primeira consiste na ampliação do repertório linguístico e literário do educando, ou seja, da ampliação de seu horizonte de expectativas e de sua capacidade de recepção crítica do texto literário. A segunda, por outro lado, é decorrência praticamente imediata do contato com o texto literário, a mobilização de conhecimentos de diversas outras áreas do conhecimento a fim de realizar a compreensão efetiva do texto e do contexto que o envolve.

Além de uma excelente justificativa para a escolha do romance brasileiro (no nosso caso, da literatura brasileira), Marisa Lajolo ainda apresenta uma forma alternativa de organização da história literária brasileira. Sempre explorando sua própria experiência como leitora, a autora perpassa por romances de autoria feminina, romances que tratam da paisagem brasileira, seja ela urbana ou o retrato das diversas regiões do país, romances que tratam da história, romances que

dialogam com os leitores, com destaque para o recurso da metalinguagem. A autora demonstra, enfim, que se pode sair das amarras da historiografia e escolher abordagens diversas, que estabeleçam relações entre obras, sejam elas de épocas passadas ou contemporâneas.

Cabe perguntar, aqui, qual lugar seria ocupado pelas tradicionais escolas literárias e como se daria a abordagem de tais contextualizações. Não propomos o abandono completo de tal organização, já que, neste mesmo capítulo falamos de sua utilidade. O que pretendemos, ao expor, com o exemplo de Lajolo, a possibilidade de organizações alternativas, é demonstrar que se pode ensinar literatura e, o mais importante, formar leitores de literatura, sem que o trabalho se resume ao tradicional encadeamento de autores e obras divididos em movimentos, cujas “características gerais” tendem a tomar o lugar que deveria ser ocupado pelo texto literário.

5.2 Ao trabalho

Ao pensar em um trabalho efetivamente produtivo no intuito de formar leitores de literatura, devemos sempre ter em mente a centralidade do contato direto com o texto. Entendemos que não há possibilidade de se ensinar a leitura literária sem que esta aconteça de fato. Antoine Compagnon (2006) refere-se, no capítulo de "O demônio da teoria" dedicado ao leitor, à experiência de Richards com seus alunos de Cambridge. Segundo Compagnon,

"Durante anos, Richards pediu a seus alunos de Cambridge para "comentar livremente", de uma semana para outra, alguns poemas que ele lhes apresentava, sem citar o nome do autor. Na semana seguinte, ele dava suas aulas sobre tais poemas, ou melhor, sobre os comentários dos estudantes sobre os poemas. Richards lhes aconselhava a fazerem leituras sucessivas dos textos dados (em média raramente menos de quatro, e um máximo de doze) e pedia que anotassem por escrito suas impressões a cada leitura. Os resultados foram, de maneira geral, pobres, até desastrosos (aliás, nós nos perguntamos sobre o tipo de perversão que levou Richards a continuar sua experiência por tanto tempo); esses resultados se caracterizavam por uma determinada quantidade de traços típicos: imaturidade, arrogância, falta de cultura, incompreensão, clichês, preconceitos, sentimentalismos, psicologia popular etc." (COMPAGNON, 2006, p. 141)

O professor de literatura depara-se cotidianamente com experiências semelhantes, em que os alunos projetam nos textos os traços típicos identificados na experiência de Richards, normalmente apresentando leituras contaminadas por anseios próprios de sua idade. Em nossa própria experiência docente, algo que se mostra recorrente é a reação de espanto dos alunos diante da percepção de uma leitura do texto literário que difere da sua primeira impressão, mas que, com a devida fundamentação no texto, torna-se mais plausível e mesmo mais agradável.

A repetição da tal experiência, a que Compagnon atribui certa perversão, a nosso ver, mostra-se como etapa fundamental da formação do leitor de literatura. Consideramos importante que o aluno tenha a oportunidade de extrapolar, na aula de literatura, o papel de mero expectador da explanação do professor. O compartilhamento das experiências de leitura e das impressões sobre determinado texto podem ser um relevante passo inicial de aproximação. A função do professor, nesse caso, está em, não desmerecendo o trabalho de interpretação do aluno, corrigi-lo, demonstrar onde estão os excessos e chamar a atenção para os aspectos textuais que deve sustentar a argumentação sobre o texto.

É assim, portanto, que acreditamos que deva se iniciar qualquer aula de literatura. Os alunos precisam ter oportunidade de ler o texto a ser debatido e apresentar suas impressões sobre ele. Obviamente, tal prática é perfeitamente possível em se tratando do texto poético ou de narrativas curtas. O romance, entretanto, demanda leitura prévia, extraclasse, para o que se deve reservar prazo adequado. Como então, motivar o estudante a dedicar seu tempo à leitura de um romance?

A motivação do aluno deriva, em grande parte, da percepção de que seu trabalho não será em vão. Sendo assim, para que se tenha uma adesão satisfatória a propostas de leitura extraclasse, o aluno precisa ter seu interesse despertado pelas atividades realizadas em classe. Nesse sentido, pode-se adotar uma gradação em relação à complexidade e à extensão dos textos.

Suponhamos, por exemplo, que determinada escola adote a organização tradicional do conteúdo por escolas literárias e esteja definido como conteúdo da segunda série do ensino médio, como normalmente acontece, a literatura do século XIX. O professor, então, antes de propor a leitura do romance romântico, poderia realizar atividades de leitura da poesia romântica. A leitura e a interpretação mediada dos poemas em sala de aula forneceriam aos alunos subsídios teóricos e

metodológicos para a interpretação dos romances, isto é, ampliariam seu horizonte de expectativas com relação ao romance e forneceriam elementos importantes para dar suporte à compreensão da linguagem adotada. Por meio deste trabalho, demonstrar-se-ia o procedimento adotado para análise dos textos e que estes iriam além da mera realização de testes de verificação de leitura para os quais os alunos normalmente recorrem aos resumos disponíveis na internet.

5.2.1 A metalinguagem como instrumento

Entre os diversos aspectos que devem ser levados em consideração para análise do texto literário, acreditamos que aquele que se apresenta mais relevante para a formação do leitor é a metalinguagem. Entendemos que uma leitura atenta à linguagem do texto é, por extensão, uma leitura atenta ao próprio processo de leitura. Remetemo-nos novamente ao capítulo “O Leitor”, de Antoine de Compagnon, em “O demônio da teoria”, no momento em que se descreve o chamado “close Reading”, proposto pelos “New critics”. O processo é descrito como:

"uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às tensões, fazendo do poema um sistema fechado e estável, um monumento verbal, de estatuto ontológico tão distanciado de sua produção e de sua recepção quanto em Mallarmé." (COMPAGNON, 2006, p. 141)

O que queremos destacar deste procedimento não é necessariamente a estabilização ou fechamento da leitura, muito menos o distanciamento da produção e da recepção. O mais importante neste procedimento se encontra na atenção aos elementos internos do texto, suas ambiguidades, paradoxos e tensões, ou seja, uma leitura cuidadosa da linguagem e da estrutura do texto.

Em “O direito à literatura”, Antonio Candido relaciona a função da literatura à complexidade de sua natureza, atribuindo-lhe três faces. A primeira está ligada à construção de objetos autônomos, a segunda se define pela capacidade de expressão e a terceira, como forma de conhecimento. Para ele, embora costumemos pensar que a atuação da literatura se dá pelo terceiro aspecto, ou seja, pela transmissão de conhecimentos, de forma consciente ou não, há que se levar em consideração a ação dos três elementos simultaneamente. Para Candido,

O efeito das produções literárias é devido à ação simultânea de três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. (CANDIDO, 2011, p.179)

Candido ressalta que o poder humanizador do objeto literário se encontra no próprio fato de este se apresentar como forma organizada, já que “quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada.” (CANDIDO, 2011, p.179). Tomando a linguagem estruturada como elemento primordial do potencial humanizador da literatura, faz-se fundamental que, no trabalho com os estudantes, este aspecto seja efetivamente observado, de forma que os estudantes aprendam a reproduzir tal prática em sua própria experiência como leitor.

Quando falamos da importância da metalinguagem, devemos entendê-la sob dois aspectos. Em primeiro lugar, encontra-se a metalinguagem como recurso textual de autorreferência, ou seja, o texto trata de si mesmo e dialoga com sua própria estrutura. Nesse caso, tomemos como exemplo o belo poema “desencanto”, de Manuel Bandeira, o qual reproduzimos a seguir:

Desencanto

Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...
Fecha meu livro se por agora
Não tens motivo algum de pranto

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
Tristeza esparsa... remorso vão...
Dói-me nas veias. Amargo e quente,
Cai, gota a gota, do coração.

E nesses versos de angústia rouca
Assim dos lábios a vida corre,
Deixando um acre sabor na boca.

- Eu faço versos como quem morre. (BANDEIRA, 2015, p.22)

Publicado originalmente em “A cinza das horas”, de 1917, o poema reflete sobre o fazer poético e o apresenta como possibilidade de expressão da vida diante

da inevitabilidade da morte. Este poema foi dado a ler a alunos do terceiro ano do ensino médio, com a orientação de que a análise deveria levar em consideração também a forma do poema. Vários dos estudantes, ao falar sobre do que fala o poema, chamaram a atenção, para além do tema, o qual é facilmente perceptível, para o esquema de rimas e para a organização das estrofes.

Após esta primeira abordagem, solicitamos aos alunos que pensassem o poema como um soneto e esperamos as observações que eles fariam. A princípio, os alunos disseram que não poderia se tratar de um soneto, já que esta forma é composta por dois quartetos e dois tercetos e, no poema em análise, estariam faltando dois versos. Instados a ler o último verso e relacioná-lo ao fato de o poema não se apresentar como um soneto completo, percebemos que houve um significativo acréscimo no interesse dos estudantes pelo poema e pelo poeta. A discussão que propusemos girava em torno do fato de o poeta colocar como último verso “eu faço versos como quem morre”, em um poema que apresenta uma estrutura aparentemente incompleta, ou seja, um poema que teve sua elaboração significativamente interrompida pelo verbo “morrer”.

Trata-se de apenas um exemplo, mas entendemos que atividades deste tipo levam o leitor em formação a refletir além das informações mais superficiais do texto. Lajolo e Zilberman (1991) afirmam que o texto literário se apresenta como metalinguístico não apenas por apresentar como tema seu próprio processo de produção, encenando, segundo as autoras

seu aparecimento enquanto discurso artístico e percebendo-se como entidade autocentrada, direcionada umbilicalmente para si mesma enquanto sistema fechado –, mas também por apontar para as articulações que mantém, enquanto sistema aberto de significações, com o aparato cultural que o sustenta, viabiliza, interpreta e contextualiza. Noutra formulação: cada texto não apenas representa sua poética, mas também ao mesmo tempo delinea e instiga certos modos de recepção e de leitura, antecipando e orquestrando, rompendo e/ou contradizendo suas possibilidades de diálogo com a sociedade (LAJOLO, ZILBERMAN, 1991, p. 8)

O segundo aspecto da metalinguagem a que nos referíamos é este a que Lajolo e Zilberman se referem, ou seja, a capacidade que a linguagem do texto tem, por meio da percepção das escolhas realizadas pelo autor, de se referenciar diante

do contexto que o cerca e que o alimenta de significações. O que queremos afirmar é que, se se faz necessário que se discuta o contexto social ou histórico representado por uma obra literária, é mister perceber como se constrói linguisticamente esta representação e como os elementos internos ao texto dialogam com os elementos extratextuais.

Como exemplo deste segundo aspecto, tomemos a leitura do romance *Fogo Morto*, de José Lins do Rego, contumaz frequentador de listas de leituras obrigatórias para os exames seletivos das universidades brasileiras. É importante observar que a leitura do romance se dá antes da contextualização geral da produção literária de José Lins do Rego, ou seja, o livro será analisado como objeto autônomo antes de ser inserido na série de que faz parte.

O romance, estruturado em três partes, problematiza o declínio econômico dos engenhos de açúcar e, conseqüentemente, da sociedade que o cerca. Estruturado em três partes, cada uma traz um personagem em torno do qual a narrativa se desenvolve e este personagem, por sua vez, é representativo de um aspecto do declínio daquele modelo de produção que não sobreviveu à abolição da escravidão. O primeiro questionamento que direcionamos aos estudantes após a leitura do romance sondava as impressões que estes tiveram sobre os três personagens. Entre as diversas respostas, destacamos que um aluno chamou a atenção para o fato de que os três se referiam a si mesmos em terceira pessoa e que considerava isso um traço da arrogância que marcava o temperamento de cada um deles.

Partindo do comentário deste estudante sobre um aspecto linguístico da obra, foi solicitado aos demais alunos que se lembrassem de outros elementos que reforçassem tal leitura. Falou-se do temperamento amargo de Mestre José Amaro e da dureza no trato com a esposa e com a filha, da vida de aparência que Lula de Holanda ostentava e do comportamento quixotesco de Capitão Vitorino. Outro aluno destacou a recorrente referência ao cabriolé, antigo automóvel cujos ruídos funcionam, na narrativa, como evocação de tempos de riqueza da família do coronel.

Ressalte-se ainda que alguns estudantes relataram ter lido os ensaios de Mário de Andrade e Benjamin Abdala Jr. contidos na edição a que tiveram acesso. Obviamente tais leituras influenciaram as considerações realizadas pelos estudantes, mas o que se deve destacar é que, partindo de elementos linguísticos, foi possível realizar uma interpretação satisfatória do romance, do contexto social e

histórico abordado. Chama a atenção o fato de que os alunos tomaram os ensaios de críticos consagrados como fundamento para suas próprias leituras, já que o que normalmente ocorre em casos como este é que se recorra a “resumos” disponíveis em sites e blogs dedicados à preparação para vestibulares.

Ressaltamos que o trabalho com o texto crítico também pode se dar de maneira a contribuir para a formação do leitor, mas consideramos importante que, antes de ser direcionado pela via interpretativa da crítica, é importante que o estudante cumpra as etapas da leitura. O estranhamento diante do texto e o esforço de organização dos sentidos a ser empreendido pelos alunos não deve ser prejudicado por “atalhos” interpretativos dados *a priori*.

A leitura dos outros romances de Lins do Rego ficou, após o trabalho com *Fogo Morto*, como sugestão de leitura. O mesmo processo de trabalho foi realizado com outros grupos de alunos e outros romances brasileiros do século XX, sempre com a mesma metodologia e resultando em leituras bastante produtivas.

5.2.2 Novas tecnologias

A estrutura tradicional da exploração de um texto literário em sala de aula normalmente se dá com a leitura individual do texto pelo aluno e a apresentação de exaustivas questões acerca do texto. É comum que o professor dê um prazo para que os alunos respondam a tais questões, as quais serão posteriormente corrigidas. Vimos este processo descrito nas entrevistas com os alunos e impresso nos livros didáticos. É preciso, então, que se imprima dinamicidade a este processo e, para tanto, a tecnologia se apresenta como possibilidade concreta de mediação do espaço escolar.

As chamadas “novas mídias” movimentam-se em um ritmo a que comumente nós, professores, não estamos acostumados. Frequentemente ocorre de tratarmos uma coisa como novidade quando, para os estudantes, já se trata de algo familiar e, por vezes, até ultrapassado. Alguns formatos surgem e desaparecem antes que percebamos o potencial disso como ferramenta pedagógica. Diante desse fato, é preciso que estejamos atentos às possibilidades de utilização de ferramentas modernas para a finalidade maior, que é formar leitores de literatura.

Em sua tese de doutoramento, apresentada em 2017 na Universidade Federal de Juiz de Fora, Marina Leite Gonçalves discute a permanência e a

recriação dos clássicos de Machado de Assis em adaptações para suportes não tradicionais, como *facebook*, *Twitter*, *fanficcions* etc. A autora se dedica à análise destas adaptações e do trânsito entre a narrativa literária canônica e sua recriação por diversos meios. Segundo Gonçalves,

A cultura midiática da convergência é altamente produtiva em relação à apropriação do literário. Trata-se de reconhecer que existe uma comunidade participativa e colaborativa de leitores/adaptadores/amantes da literatura de Machado que chega ao ciberespaço, com a expectativa de encontrar, nesse ambiente, a acolhida para suas criações que, dificilmente, encontrariam nos canais tradicionais de divulgação. (GONÇALVES, 2017, p. 288)

A produtividade apontada por Gonçalves abre um importante leque de possibilidades para que haja uma continuidade do trabalho iniciado com a leitura da obra. É necessário que se faça essa ressalva: não há possibilidade de se abster à leitura do original. As adaptações a outras mídias se apresentam como alternativa, por exemplo, para o estímulo à escrita do próprio aluno, ou como possibilidade de aprofundamento ou prolongamento da discussão acerca de determinada obra. A própria análise dessas adaptações em perspectiva comparada, a fim de perceber, por exemplo, se os autores de *fanfics* conseguem realizar um pastiche do estilo do autor original. Enfim, são alternativas que se apresentam para um incremento do desenvolvimento de uma aula de literatura além do tradicional.

Ao pensar a inserção da tecnologia no ambiente escolar, deve-se levar em consideração, entre outras coisas, a estrutura oferecida pela escola e o acesso dos alunos à tecnologia. É bastante comum, hodiernamente, que os alunos tenham acesso a tecnologias que nem sempre estão disponíveis na escola. Com a popularização dos *smartphones*, todos se encontram potencialmente conectados. Os serviços, entretanto, custam caro e em alguns lugares ainda são de difícil acesso. A não observação destas limitações pode levar, por exemplo, a uma centralização na figura do professor como detentor do recurso tecnológico. As imensas potencialidades da utilização didática de novas tecnologias ultrapassam a intenção inicial desta tese, que é a defesa da necessidade de um contato direto com o texto e da percepção cuidadosa de aspectos de sua elaboração linguística. Seu entendimento e exemplificações de sua utilização demandariam, por sua vez, novo

trabalho de pesquisa, nos moldes do realizado por Gonçalves (2017) e outros trabalhos que tratam do tema.

Novas tecnologias se apresentam como alternativas viáveis para se dar continuidade ao trabalho de formação do leitor de literatura. A apropriação de espaços como as redes sociais ou as plataformas de compartilhamento de vídeo como estratégia de aproximação com o estudante, trazendo ao debate uma linguagem com que o jovem se identifica e na qual ele talvez se sinta mais seguro para se expressar. As atividades que envolvam novas tecnologias, assim como qualquer outra, demandam um refinado planejamento, a fim de que não se tornem formas extremamente inovadoras de se fazer a mesma coisa, ou seja, não se use a tecnologia para a reprodução de práticas tradicionais.

5.3 Algumas considerações

Diante de tais discussões, podemos perceber a produtividade de um trabalho com literatura centrado na linguagem. Fica notória, com a aplicação deste tipo de abordagem no trabalho com os textos literários, de qualquer gênero, uma crescente autonomia dos alunos para elaborar e fundamentar suas interpretações das obras.

Grande parte da dificuldade que o professor de literatura encontra para levar o jovem estudante à leitura de textos literários que fogem ao estabelecido comercialmente encontra-se em romper uma resistência que parece ter se formado em razão da tradição do ensino de literatura distanciado da apreciação estética do texto. O caminho para a superação desta dificuldade se encontra em um trabalho que consiga conduzir o aluno à percepção da riqueza que se encontra em caminho de leitura diferente daquele que ele normalmente percorre.

A orientação do jovem leitor rumo a uma leitura que ultrapasse a superfície do texto, mais do que isso, que não se contente com a superfície do texto, é o que o tornará um leitor autônomo e crítico. Quanto maior a diversidade de textos, dos mais variados gêneros, que façam parte da tradição literária ou que a contestem, maior será a capacidade desenvolvida pelo aluno de fruir criticamente a experiência de leitura. É nesse processo que se dará o efeito humanizador da literatura, visto que, ao se tornar um leitor competente do texto literário, o estudante tornar-se-á mais consciente de si e da realidade que o cerca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade."

(CANDIDO, 2011, p. 188)

A finalidade do ensino de literatura no ensino médio é formar leitores. Embora tal afirmação pareça tautológica, a tradição do ensino de literatura tem se mostrado ineficiente ao atingir este objetivo. Por meio deste trabalho de pesquisa, pudemos perceber que o ensino de literatura atualmente em voga no ensino médio brasileiro é resultado de uma longa tradição que perpassa todo o desenvolvimento dessa etapa da educação no país, desde o *Ratio Studiorum* dos jesuítas até a atualidade.

O resultado deste processo, como tivemos a oportunidade de verificar no capítulo II desta tese, é que a escola pouco influencia o fato de os estudantes lerem ou não. A análise dos questionários aplicados aos alunos nos leva a concluir que quem lê o faz independentemente das aulas de literatura e sobre aqueles que não leem não se vê nenhum resultado significativo no sentido de alterar esta realidade. Esse resultado é fruto de uma metodologia equivocada, que prioriza o estudo de história da literatura, dividindo-a em escolas, das quais se memorizam uma lista de características, autores e obras, sem efetiva leitura dos textos. Em decorrência disso, o estudante aprende sobre literatura, mas não se torna um leitor.

A formação do jovem estudante como leitor, sua educação estética, deve partir do pressuposto de que a literatura é um direito de todos, uma condição para a superação das desigualdades, como afirma Candido. O mestre, em *O direito à literatura*, afirma que naquele momento da história, a humanidade apresentava condições tecnológicas suficientes para a promoção de uma condição social mais igualitária justa, numa verdadeira evolução da sociedade. Na época da publicação original do texto, Candido refere-se a alguns avanços no reconhecimento dos direitos humanos. Poderíamos aqui pensar que, passados 30 anos do ensaio do mestre, vemos que o otimismo demonstrado talvez tenha sido demasiado, já que se vê brotarem novamente sementes que se julgavam expurgadas e ressurgirem discursos os quais pareciam ultrapassados já naquele tempo. Diante disso, torna-se ainda mais gritante a necessidade de levar a literatura aos jovens, pela necessidade de humanização, pela capacidade que o literário tem de representar em si todas as realidades e todas as potencialidades do ser humano.

Em seu célebre ensaio “Instinto de nacionalidade”, Machado de Assis analisa a situação da literatura brasileira em meados do século XIX e afirma que “O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.” (ASSIS, 1982, p. 804). A afirmação de Machado, entendida como uma manifestação da importância da universalidade da obra sem que se deixe de tratar da realidade específica local, pode ser lida também como um reconhecimento da capacidade do texto literário de abarcar realidades diversas. Se este é o critério definido por Machado de Assis para o escritor, podemos, por extensão, concluir que o leitor competente deve ser capaz de refletir, por meio da literatura, sobre seu tempo e seu país, ainda que a obra trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

O trabalho do professor de literatura deve consistir em fornecer a seu aluno os recursos necessários para um entendimento crítico do texto lido. O que defendemos nesta tese é que, qualquer que seja a divisão do conteúdo adotada pela escola ou pelo sistema de ensino, o trabalho sempre deve ter o texto literário como figura central e a análise metalinguística do texto, ou seja, a consideração cuidadosa das escolhas linguísticas realizadas pelo autor e das consequências de tais escolhas.

O primeiro passo do trabalho de formação do leitor, conforme já afirmamos algumas vezes, é dado ainda no ensino fundamental, por meio da tentativa de atrair o aluno para a leitura. Esta atração, entretanto, não deve ser desconsiderada ao se chegar ao ensino médio. Continua havendo a necessidade de se apresentar ao estudante a leitura como uma experiência enriquecedora e agradável. Mas isso não significa, por exemplo, a fuga de textos com estruturas mais complexas, já que se encontra exatamente na capacitação do aluno para a fruição de textos mais elaborados a função das aulas de literatura no ensino médio.

O professor de literatura precisa ser, antes de tudo, um leitor ele mesmo. É necessário que aquele que apresentará aos alunos uma obra literária seja profundo conhecedor e esteja familiarizado com o texto apresentado. Acreditamos que é de grande contribuição para a aproximação dos alunos com a literatura o entusiasmo do professor com seu objeto de trabalho. Não se trata de sustentar a pose de alguém que leu tudo, ou que ama incondicionalmente todos os livros, acreditamos inclusive que admitir que não gosta de determinado livro ou autor é uma forma de

retirar a aura de objeto sagrado que ronda principalmente as obras clássicas. O que é determinante para a sucesso do trabalho é que, mesmo com os textos dos quais eventualmente se admita não gostar, o processo de construção da interpretação seja cuidadosamente demonstrado. E que fique claro que, independente de gostar ou não, há a necessidade de se conhecer e de compreender.

Na epígrafe que inserimos na introdução desta tese, citamos de Sartre um trecho de “O que é literatura”, que define a literatura como um pião cuja existência se dá apenas em movimento, o qual é gerado pelo ato concreto da leitura. O que podemos concluir, ao chegar ao final desta tese, é que existe uma interdependência. Se a literatura precisa do leitor para existir, o leitor precisa da literatura para reafirmar aquilo que em si existe de humano. O papel da escola e do professor de literatura é colaborar para manter esse pião em movimento constante e forte. Formar o leitor é uma necessidade da literatura, mas tornar-se leitor é uma necessidade e um direito de cada cidadão.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília; et al. Conversa com o professor. *In: _____*. Novas palavras. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013-2
- AMARAL, Emília; et al. *Novas palavras*. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANDRADE, Mário de. Poesias completas. Edição crítica de Diléa Zanotto Manfio. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1993.
- ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras*. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013-2.
- ASSIS, Machado de. Instinto de Nacionalidade. *In: Assis, M. Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. v. III, p. 804.
- AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. *In: Caminhos para a formação do leitor*. Renata Junqueira de Souza (org.). São Paulo: DCL, 2004, 37-48.
- BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. 6º ed. 1º reimp. São Paulo: Global Editora, 2015.
- BANDEIRA, Manuel. *Noções de história das literaturas*. 5º ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14a edição. São Paulo, Cultrix, 2009.
- BERMUDEZ, Ana Clara. Sabe responder as 2 questões de português mais difíceis do enem?. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/08/sabe-responder-as-2-questoes-de-portugues-mais-dificeis-do-enem.htm>> acesso em 20 de novembro de 2016.
- BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental: Os livros e a escola do tempo*. Trad. SANTARRITA, Marcos. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. *Teoria do efeito estético*. Niterói: EdUFF, 2003.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Acordos, contratos, convênios*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1967.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum – Ensino Médio*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em 15 de junho de 2018.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em 15 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto 19890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 16 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 01 de Janeiro de 1901. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.914, de 23 de Janeiro de 1901. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 8659, de 05 de abril de 1911. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de setembro de 2016.

BRASIL. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. *In*: Documenta nº8, out. 1962 e nº 11, jan./fev. 1963.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>> Acesso em 15 de setembro de 2016.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 maio de 2017.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 14 de outubro de 2016.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em 18 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Parecer nº853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971-2.

BRASIL. Portaria ministerial de 17 de março de 1936. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104320/1936%20-%20Portaria%20Ministerial%20-%20DOU%2019-03-1936%20-%20Programas%20do%20curso%20complementar.pdf?sequence=1>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

BRASIL. Portaria ministerial nº 1045, de 14 de dezembro de 1951. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+47/3be8da18-2338-4159-8e4f-f39f027e8a5a?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+47/3be8da18-2338-4159-8e4f-f39f027e8a5a?version=1.3). Acesso em 30 de outubro de 2016.

BRASIL. Portaria ministerial nº 87, de 23 de janeiro de 1943. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2150689/pg-24-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-01-1943?ref=next_button. Acesso em 03 de outubro de 2016.

BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: Documenta nº 133, Rio de Janeiro, dez. 1971-3.

BRASIL. *Ensino secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1952

BRENDER, Eliane Andrea. O livro didático de literatura para o Ensino médio. Dissertação de mestrado. PUC-RS, 2007.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução, O Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Maria Inês Batista. ASSUMPÇÃO, Nívia. Esferas das linguagens - 1º ano. 1º ed. São Paulo, FTD, 2016

CAMPOS, Maria Inês Batista. ASSUMPÇÃO, Nívia. Esferas das linguagens - 2º ano. 1º ed. São Paulo, FTD, 2016

CAMPOS, Maria Inês Batista. ASSUMPÇÃO, Nívia. Esferas das linguagens - 3º ano. 1º ed. São Paulo, FTD, 2016

CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura Brasileira – momentos decisivos 1750 - 1880. 14 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34,2002.

CEREJA, William Roberto, MAGALHAES, Tereza Cochar. Manual do Professor. *in*: _____. **Português: linguagens**. Vol. 3, 6 ed. São Paulo: Atual. 2008.

CEREJA, William Roberto, MAGALHAES, Tereza Cochar. **Português: linguagens**. Vol. 3, 6 ed. São Paulo: Atual. 2008-2.

CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Mourão e Consuelo Santiago. 3º reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

DIAS, Carlos Malheiros (et all). História da colonização portuguesa do Brasil (vol. III). Litografia Nacional, Porto, 1921.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução: Attilio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENEM 2016 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em março de 2017.

FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco; MARUXO JR., José Hamilton. Língua Portuguesa: linguagem e interação. Vol. 3. São Paulo: Ática, 2010.

FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GONÇALVES, Marina Leite. Ler Machado / acessar Machado: reinvenção do clássico machadiano no ciberespaço. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, 2017.

GRAMONT, Guiomar de. Ler devia ser proibido. *Leituras compartilhadas*, Rio de Janeiro, Leia Brasil, Ano 6, Fascículo Especial, 2005. p. 27-28.

GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. *Rastros da leitura, trilhas da escrita: o leitor em Pedro Nava e Graciliano Ramos*. Tese (doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2010)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71*; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético* vol. 1 São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético* vol. 2 São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 67-84.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 85-103.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura Rarefeita: Livro e literatura no Brasil*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1991.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LOIS, Lena. *Leitura e leitura da literatura*. In. *Teoria e prática da formação do leitor*. São Paulo: Artmed, 2010, p. 36-42.

MACIEL, Lizete; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo . O Ensino de Literatura e a Identidade Nacional: o caso brasileiro. In: Josalba Fabiana dos Santos; Luiz Eduardo Oliveira. (Org.). Literatura & Ensino. 1ed.Maceió: EDUFAL, 2008, v. 1, p. 27-44.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PORTUGAL. Lei de 6 de novembro de 1772. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.

Regimentos de 17 de dezembro de 1548. In: DIAS, Carlos Malheiros (et all). História da colonização portuguesa do Brasil (vol. III). Litografia Nacional, Porto, 1921.

REGO, José Lins do. *Fogo Morto*. 73 ed. José Olympio Editora. Rio de Janeiro, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 3ed. São Paulo: Ática, 2004.

SAVIANI. Dermeval. *O legado educacional do regime militar*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em 05 de novembro de 2016.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: EPU, 1991.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: Retórica e Poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro/Niterói, EDUERJ/EDUFF, 1999.

UNIMONTES. Lista de livros do PAES/2017. Disponível em: http://unimontes.br/images/Lista_de_livros_do_PAES_2017_1_-_Retificado.pdf. Acesso em 30 de junho de 2017.

UNIMONTES. *Manual do candidato – PAES/2017*. Montes Claros – MG, COTEC/Unimontes, 2017.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo: dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.