

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários

Maria Cristina Weitzel Tavela

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: análise das experiências de ensino
de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de
Fora**

Juiz de Fora

2013

Maria Cristina Weitzel Tavela

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, área de concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Graça Faria

Juiz de Fora

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tavela, Maria Cristina Weitzel.

Letramento Literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora / Maria Cristina Weitzel Tavela. -- 2013.

112 f.

Orientador: Alexandre Graça Faria

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2013.

1. Literatura. 2. Formação do leitor. 3. Ensino de literatura. 4. Prazer. 5. Fruição. I. Faria, Alexandre Graça, orient. II. Título.

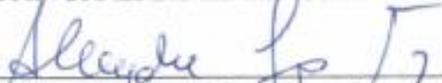
Maria Cristina WeitzelTavela

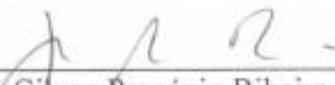
**Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura
no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora**

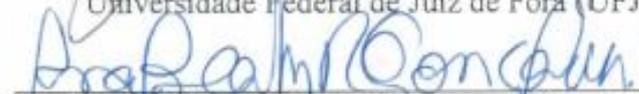
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Área de Concentração em Teorias da Literatura e Representações Culturais, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

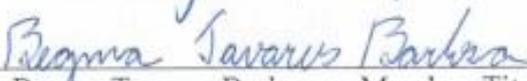
Aprovada em 04 / 10 / 2013.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Alexandre Graça Faria - Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)


Prof. Dr. Gilvan Procópio Ribeiro - Membro Titular Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)


Profa. Dra. Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves - Membro Titular Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)


Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa - Membro Titular Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)


Profa. Dra. Ivete Lara Camargos Walty - Membro Titular Externo
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG)


Profa. Dra. Maria Andréia de Paula Silva - Membro Titular Externo
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES-JF)

À minha mãe, Therezinha:
“As pessoas não morrem, ficam encantadas”.
(João Guimarães Rosa)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Alexandre Graça Faria, pela valiosa orientação, generosidade, dedicação, amizade e ousadia.

Ao Prof. Doutor Gilvan Procópio Ribeiro que, com seus conhecimentos e sabedoria, despertou em mim a paixão pela literatura.

Ao meu pai, Antônio Henrique Weitzel, professor de Língua Portuguesa e grande estudioso da cultura popular, pelo exemplo de dedicação, amor à profissão e firmeza de princípios éticos e morais.

Às amigas Begma, Carmen Rita e Lucilene, pela troca de experiências, incentivo e importantes contribuições nas conversas e discussões sobre ensino de literatura.

Às minhas queridas amigas e saudosas companheiras de trabalho, Sandra e Lúcia Helena, pela disponibilidade e valiosa contribuição na revisão da minha tese.

Aos alunos e professores, sujeitos da pesquisa, que colaboraram gentilmente para que este trabalho fosse realizado.

Aos meus companheiros e companheiras de trabalho, aqui não citados, mas carinhosamente lembrados, que, com apoio e palavras de estímulo, contribuíram para que eu concluísse mais esta etapa de minha carreira acadêmica.

Aos alunos da pós-graduação em Estudos Literários, pela solidariedade, carinho e companheirismo durante todo o curso.

À minha família, pelo amor incondicional e que, pacientemente, nas horas mais difíceis, soube compreender e dar o apoio de que eu tanto precisava.

*“Folheada, a folha de um livro retoma
o lânguido vegetal de folha folha,
e um livro se folheia ou se desfolha
como sob o vento a árvore que o doa;
folheada, a folha de um livro repete
fricativas e labiais de ventos antigos,
e nada finge vento em folha de árvore
melhor do que o vento em folha de livro.
Todavia, a folha, na árvore do livro,
mais do que imita o vento, profere-o:
a palavra nela urge a voz, que é vento,
ou ventania, varrendo o podre a zero.*

*Silencioso: quer fechado ou aberto,
Incluso o que grita dentro, anônimo:
só expõe o lombo, posto na estante,
que apaga em pardo todos os lombos;
modesto: só se abre se alguém o abre,
e tanto o oposto do quadro na parede,
aberto a vida toda, quanto da música,
viva apenas enquanto voam as suas redes.
Mas apesar disso e apesar do paciente
(deixa-se ler onde queiram), severo:
exige que lhe extraíam, o interroguem
e jamais exala: fechado, mesmo aberto”.*

João Cabral de Melo Neto

*“Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras.
Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético.
Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que
mudamos tanto”.*

Jorge Luiz Borges

*“A literatura não é, como tantos supõem,
um passatempo. É uma nutrição”.*

Cecília Meireles

RESUMO

Este estudo buscou desenvolver uma pesquisa acadêmica acerca da formação de leitores literários – o que, como, quando, onde e por que leem textos literários – considerando um grupo de 50 alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. De maneira a analisar as experiências de ensino de literatura nessa escola, também foram selecionados 3 professores de literatura do ensino médio. As questões levantadas neste estudo se referem à formação literária dos jovens, às dificuldades encontradas na leitura do texto literário, aos motivos que os levam a escolher os *best-sellers* e não os textos literários clássicos, à relação atual dos jovens com a leitura de uma maneira geral, à escolha dos textos literários pelos professores (como é feita e que critérios utiliza), ao papel do professor na formação de leitores literários, entre outras. Para isso, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, em que foram utilizadas observações, entrevistas, análise de documentos e gravações em áudio. Sendo a leitura uma preocupação que vai além da escola, é dela, ainda, que se espera a formação de um leitor que não apenas compreenda o texto lido, mas que goste de ler e mantenha frequência na leitura. É nossa hipótese que a investigação teórica e a pesquisa sobre o ensino de literatura possam otimizar metodologias e estratégias alternativas capazes de atrair e despertar, nos jovens leitores, o gosto e a fruição para a boa literatura.

Palavras-chave: Literatura. Formação do leitor. Ensino de literatura. Prazer. Fruição.

ABSTRACT

This study aimed at developing an academic research on the process of growing literary text readers – what, how, when, where and why they read literary texts—with a group of fifty high school students from Colégio de Aplicação João XXIII, from the Federal University of Juiz de Fora. As a way to analyze the experience of teaching literature at school, three Literature teachers were chosen. The questions which were raised in this study refer to the students' literary background, to the difficulties they face to read this kind of text, to the reasons which lead them to choose the best-sellers instead of the classic literature, to the current relation between the youth and reading itself, to the literary text choices made by the teachers (how it is done and which criteria are used for the selection), to the teachers' role in the process, among other relevant ones. For the research, it was used the qualitative research method, on its ethnographic branch, and observations, interviews, document analysis and audio records were implemented all through the study. Even though the process of reading is a goal that goes beyond the school time, it is at the school itself that it is expected the development of strategies and attitudes which help the reader to do better than understanding the text he reads but also increasing his pleasure on reading and his doing the reading as a frequent activity. We understand that the theoretical investigation and the research on literature teaching can help to optimize it deeply.

Keywords: Literature. Reader formation. Literature teaching. Pleasure. Fruition.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	44
Tabela 2. Respostas assinaladas na questão “ <i>Na internet, você busca, principalmente</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	45
Tabela 3. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que a leitura significa para você?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	46
Tabela 4. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que você mais gosta de ler?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	48
Tabela 5. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que você mais lê no jornal?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	49
Tabela 6. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>Por que você lê livros?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	50
Tabela 7. Respostas assinaladas na questão “ <i>Os livros que você lê são...</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	51
Tabela 8. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que mais procura nas histórias dos livros?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	52
Tabela 9. Respostas assinaladas na questão “ <i>Escritores brasileiros preferidos</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	53
Tabela 10. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>O que mais afasta os jovens da leitura dos livros clássicos da literatura?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	54
Tabela 11. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>Onde lê livros?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “ <i>Quem mais o influenciou a ler?</i> ”	46
Gráfico 2. Percentual de respostas assinaladas na pergunta “ <i>Com que frequência vai à biblioteca da escola?</i> ”	47
Gráfico 3. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “ <i>Que livros você possui em casa?</i> ”	51
Gráfico 4. Percentual das respostas assinaladas na questão “ <i>Tempo dedicado à leitura de livros, por semana?</i> ”	55
Gráfico 5. Respostas assinaladas na pergunta “ <i>Como você lê livros?</i> ”	56
Gráfico 6. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “ <i>Qual a sua maior limitação para ler um livro?</i> ”, Juiz de Fora (MG), 2010	57
Gráfico 7. Percentual das respostas assinaladas na questão “ <i>Quantos livros você leu no ano de 2009?</i> ”	58
Gráfico 8. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “ <i>Quantos livros você leu nos últimos três meses?</i> ”	59
Gráfico 9. Percentual das respostas assinaladas na questão “ <i>O que motiva você a ler um livro?</i> ”	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
3	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	37
3.1	A ESCOLA	41
3.2	OS JOVENS.....	43
3.2.1	Perfil dos jovens	43
3.2.2	O que os jovens leem?	47
3.2.3	A relação do jovem com o livro.....	49
3.2.4	Como e onde leem?.....	55
3.2.5	Por que leem?	59
3.3	OS PROFESSORES	60
3.4	PRÁTICAS COM O TEXTO LITERÁRIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII.....	62
4	ANÁLISE DOS DADOS	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	99

1 INTRODUÇÃO

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós, a partir de dentro.

Tzvetan Todorov

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica, há mais de 20 anos, tenho constatado significativas dificuldades dos jovens em relação à leitura de textos literários, o que, aparentemente, implica uma contradição, visto que há um efetivo aumento da publicação de livros considerados literatura de entretenimento, direcionados ao público jovem. Autores estrangeiros, como Nicholas Sparks, J. K. Rowling, John Flanagan, Rick Riordan e Sthefenie Meyer; e brasileiros, como Sérgio Klein, Adriana Falcão, Pedro Bandeira e Thalita Rebouças, entre outros, são campeões de vendas. A 15ª Bienal do Livro, realizada em setembro de 2011, no Rio de Janeiro, terminou com recorde de público e de faturamento: foram 670 mil visitantes, em 11 dias de funcionamento e, segundo os organizadores, mais de 2,8 milhões de livros foram comercializados. Um público 5% maior que o da última edição, em 2009, e 15% a mais de livros vendidos (MENEZHINI, 2011)¹. Números bastante expressivos.

A difícil relação do jovem com a literatura tem-se manifestado claramente na escola. Não é correto dizer que os jovens, atualmente, não leem. Eles não leem o que a escola quer que leiam, o que os professores gostariam que seus alunos lessem, principalmente no que se refere à leitura literária. Aulas tradicionais têm contribuído para o distanciamento do jovem do texto literário, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tornando o trabalho com a literatura cada vez mais complexo. Professores empenham-se para conseguir despertar o gosto pela leitura literária em seus alunos, mas se sentem cada vez mais incapazes de exercer seu papel, que é o de formar leitores. A literatura acaba, então, relegada ao plano de uma disciplina menor, sem tanta importância.

¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/bienal-do-livro/rio/2011/noticia/2011/09/bienal-do-livro-2011-termina-com-recorde-de-publico-e-faturamento.html>>. Acesso em: 22/09/2011

A literatura está ameaçada. Para Todorov (2009), o perigo que anda cercando a literatura é o de não ter mais nenhum poder e de não mais participar da formação cultural do cidadão.

Literatura para quê? Para que ficar lendo livros antigos, ultrapassados, de linguagem difícil, completamente distantes da realidade de hoje e, mais ainda, com temas totalmente afastados dos interesses juvenis? Muitos jovens têm feito esses questionamentos e muitas pesquisas têm buscado responder a essas questões.

Compagnon (2009) nos apresenta uma forte justificativa, que mostra o quanto a literatura é importante para a humanidade:

A literatura deve [...] ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e de que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Outro teórico que apresenta razões para que se considere a literatura como disciplina fundamental na formação do homem é Barthes, que, em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977, ensinou:

A literatura assume muitos saberes. [...] 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 deveria 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. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 2007, p. 17-18).

Todorov (2009) acredita que a literatura é capaz de desbravar mundos que melhor possam fazer compreender as experiências vividas. Para ele, “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 23).

A escola precisa contribuir mais eficazmente na formação do leitor, inclusive do leitor literário. Para que possa ampliar progressivamente a capacidade de leitura como fruição de seu aluno, ela precisa saber de onde partir, ou seja, precisa diagnosticar o tipo de leitura

que o jovem faz, para oferecer a ele um novo *corpus*. Isso vai demandar paciência, perseverança e perspicácia. Este estudo teve seu início a partir desse raciocínio.

De caráter investigativo, esta pesquisa foi realizada com alunos e professores do ensino médio do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pertencente à rede pública federal de ensino. Dessa forma, um grupo de 50 discentes, na faixa etária de 14 a 17 anos, foi selecionado aleatoriamente – considerando interesse e disponibilidade de participação – além de 3 professores de Língua Portuguesa e Literatura dessa escola, que se dispuseram a participar da pesquisa. Possui, como objetivo geral, a investigação acerca da formação de leitores literários – o que, como, quando, onde e por que leem textos literários – considerando esse grupo de alunos.

Como objetivos específicos, este trabalho pretende:

- Investigar as leituras literárias que os alunos do ensino médio vêm realizando;
- Investigar o trabalho com leituras literárias proposto por essa escola de ensino médio;
- Identificar dificuldades encontradas na compreensão de textos literários pelos alunos;
- Investigar a forma com que os alunos compreendem o texto literário;
- Formular possíveis encaminhamentos, que auxiliem a transformação da realidade escolar atual em relação ao letramento literário.

As questões levantadas neste estudo se referem à formação literária do jovem; ao afastamento do jovem do texto literário clássico; às dificuldades encontradas pelo jovem na leitura do texto literário; ao porquê de o jovem ler (e gostar de) textos como, por exemplo, *Harry Potter* ou *Crepúsculo*, e não se interessar, muitas vezes, por textos literários clássicos; à forma com que o jovem vê a aula de literatura; a como o jovem lê e compreende o texto literário; à relação atual do jovem com a leitura; à escolha dos textos literários pela escola – como é feita e que critérios utiliza; ao papel do professor na formação de leitores literários.

O caminho percorrido compreendeu as seguintes etapas: a) levantamento e reflexão sobre teorias e concepções de leitura, letramento literário, literatura e formação de leitores; b) fichamento do material teórico; c) coleta de dados, através de observação direta, questionários escritos e entrevistas gravadas realizadas com os alunos e professores; d) organização e transcrição das entrevistas; e) coleta e análise de atividades orais e escritas realizadas pelos alunos, envolvendo leitura e interpretação de textos literários; f) análise dos dados coletados à luz do referencial teórico.

Optou-se pela etnografia como metodologia de investigação². De acordo com os estudos de Erickson³ (1981 apud CANÇADO, 1994), duas fontes principais são utilizadas para se obter um corpus: *olhar* (referindo-se a várias fontes de observação existentes) e *perguntar* (referindo-se a questionários, entrevistas, diários de professores e alunos, entre outros). Ambas foram largamente utilizadas neste trabalho para a coleta de dados.

De posse dos resultados desta pesquisa, além da publicação do estudo, este trabalho tem a intenção de valorizar o papel do professor como mediador na formação de leitores de literatura, resgatando para a sociedade e, mais precisamente, para a escola, sua importante função, ao reforçar os tempos de leitura literária, de modo que tal experiência se desdobre em práticas sociais de leitura na vida dos jovens. É papel do professor criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e preconcebida, ele faça intervenções.

Em grande parte das escolas de nível médio, o ensino de literatura resume-se a uma abordagem historicista, ao estudo da biografia dos autores e ao trabalho com os livros determinados pelos vestibulares, o que faz com que os objetivos propostos pelos programas escolares, tais como o de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, fiquem ainda mais longe de serem atingidos. Obviamente, o desenvolvimento dessas práticas não configura aulas de leitura eficientes.

Outra prática amplamente utilizada nas escolas é o trabalho com fragmentos de textos literários. É compreensível que, em função dos programas, currículos e horários escolares, faça-se a opção por trabalhar textos mais curtos, mas fragmentar um texto literário equivale a torná-lo um *pseudotexto*, ou seja, um fragmento sem textualidade, sem coerência, um *texto* mutilado, esfacelado, incompreensível e sem sentido para o aluno.

Para Soares (2006), é inevitável a escolarização da literatura, já que a instituição dos saberes escolares é a essência da escola. Mas é preciso fazê-lo de forma cuidadosa e eficiente; caso contrário, isso poderá mais afastar do que aproximar o aluno de práticas sociais de leitura. O conceito de escolarização, para a autora, normalmente é tomado no sentido pejorativo, quando utilizado em relação a conhecimento, saberes, produções culturais. Ao contrário de algumas expressões, tais como *escolarização da criança*, que carrega uma ideia

² Originariamente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações e o seu entendimento do que estão fazendo (WATSON-GECEO, 1988 apud WIELEWICKI, 2001).

³ ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: TRUEBA, H. T. et al. (Eds.). **Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography**. Massachusetts: Newbury House, Rowley, 1981. p. 17-35.

positiva, outras carregam uma conotação depreciativa, como pode ser percebido em *escolarização do conhecimento* e *escolarização da literatura*. Mas, segundo ela, em tese, não é justo atribuir uma conotação pejorativa ao termo *escolarização* (grifos meus). Basta lembrar que não há como ter escola sem escolarização de conhecimentos, de saberes, de artes, uma vez que o surgimento da escola está agregado à constituição de saberes escolares que estão presentes e se formalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias. A escolarização é um “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (SOARES, 2006, p. 21). Assim, não há como impedir que a literatura, a partir do momento em que se torna um saber escolar, “se escolarize” e isso não se pode negar ou criticar, pois, se assim o fosse, significaria negar a própria escola.

Paulino (2004), ao referir-se ao processo de escolha de textos literários para serem trabalhados nas escolas, faz uma distinção entre cânones literários e cânones escolares. Segundo ela, os cânones escolares são caracterizados como práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas:

Entendo que tais cânones escolares derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada; defino este processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita juvenil. (PAULINO, 2004, p. 54).

Assim, na visão de Paulino, a constituição de um cânone literário escolar se dá mediante a ação de sujeitos que não estão imersos na atividade literária e que, portanto, não estão necessariamente atentos às características próprias desse tipo de texto e preocupados com elas; são sujeitos que se apropriam da literatura com outras finalidades que não aquelas puramente estéticas.

Diante do que foi exposto, é importante salientar que esta pesquisa visa a demonstrar o quanto o trabalho desenvolvido com a literatura pela escola é de primordial importância para o letramento literário dos alunos. Parece óbvio, mas é sempre positivo (re)afirmar essa função da escola, estimulando-a a *retomar as rédeas* desse processo.

A estrutura geral desta tese encontra-se dividida em mais três seções. Na segunda, encontra-se a fundamentação teórica, em que serão discutidos alguns conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho, relacionados à concepção de leitura, literatura, ensino de literatura, letramento literário e formação de leitores. Além disso, será feita uma breve apresentação sobre o que os documentos oficiais dizem em relação ao ensino de literatura.

Na terceira seção, serão apresentados os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a descrição do *corpus*, com análises e reflexões, a partir das questões teórico-metodológicas levantadas. Com base nos dados coletados, serão expostos os resultados da compreensão leitora/literária dos sujeitos e as maneiras pelas quais a construção de sentidos foi realizada via leitura. Também serão levantadas questões referentes à mediação da leitura pelo professor, como um instrumento indispensável para a compreensão/interpretação mais eficiente dos leitores, ampliando as possibilidades para a fruição do texto literário.

Por fim, na quarta seção, serão apontadas semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos na pesquisa com os alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação João XXIII e os da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Também será ressaltado o importante papel da escola e, mais particularmente, do professor, além de serem traçadas considerações, que buscarão apontar algumas alternativas (não, receitas) a serem seguidas por aqueles que acreditam que posturas estáticas e descompromissadas com o ensino de literatura estão condenadas ao fracasso. Considerando o trabalho desenvolvido com a literatura na escola pesquisada, será avaliado se há ou não um distanciamento entre as formas de abordagem do texto literário em sala de aula e o que se espera dos alunos, enquanto candidatos a uma vaga na universidade, tomando por base as questões de literatura apresentadas nos últimos exames do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Pretende-se, assim, consolidar as questões teóricas, com base nas evidências coletadas durante a realização da pesquisa.

Vale, ainda, esclarecer que não se pretende, neste trabalho, *sacralizar* a literatura, mas reconhecê-la como um modo discursivo entre outros que, diferentemente dos demais discursos (científico, jornalístico etc.), decorre de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas comuns, por ser o menos pragmático e o que menos objetiva as aplicações práticas. Acredito que é a leitura literária que garante o exercício da liberdade e que favorece, nas palavras de Osakabe e Frederico (2004, p. 49), “o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Alberto Manguel

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, [c20--b])⁴ tem sido considerada, desde seu lançamento, em 2001, como o principal estudo sobre o comportamento leitor no país e tem oferecido, desde então, grande contribuição a governos, gestores, pesquisadores, empresários e a todos aqueles que se preocupam com a questão das políticas públicas em favor do livro e da leitura. O Instituto Pró-Livro⁵ promoveu, em 2008, a segunda edição dessa pesquisa, com o objetivo de conhecer o comportamento leitor da população brasileira e comparar esses resultados com os dados coletados na primeira edição. A terceira edição, aplicada em 2011, aprofundou os estudos e as análises dos resultados revelados nas três edições citadas, traçando, além do perfil do leitor, as principais mudanças ocorridas no seu comportamento, os avanços obtidos, as ações desenvolvidas no sentido de ampliar o acesso ao livro e fomentar as práticas de leitura, entre outros. Os principais itens abordados nessa pesquisa permitiram identificar o perfil do leitor de livros, suas preferências e motivações para ler, fatores que contribuem para a formação do leitor, o perfil do não leitor, possíveis barreiras e os indicadores de acesso ao livro.

⁴ A pesquisa acontece em âmbito nacional e tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro, medindo intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, segundo opinião dos entrevistados. É a contribuição do mercado editorial para, a partir de um amplo diagnóstico, estimular novas reflexões e decisões em torno de possíveis novas intervenções para melhorar os atuais indicadores sobre o comportamento leitor da população. Seus resultados ajudarão o próprio IPL (Instituto Pró-Livro), bem como outras instituições públicas e do mercado editorial, a orientar suas ações. O estudo tornou-se uma referência quando se trata do comportamento leitor no país, desde seu lançamento em 2001. Seus resultados foram amplamente divulgados e orientam estudos, projetos e a implantação de políticas públicas do livro e da leitura no país. Dados disponíveis em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

⁵ O Instituto Pró-Livro (IPL), criado em outubro de 2006, é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Surgiu como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, [c20--a]). Dados disponíveis em <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=3>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Muitos estudos apontam que o nível de proficiência em leitura dos alunos, em grande número das escolas de educação básica, é insatisfatório, revelando, ainda, que há, entre os estudantes, grande desinteresse pela leitura, precária produção escrita e dificuldade de pensar criticamente.

Estudos demonstram, também, que muitos professores da educação básica – inclusive os de literatura – não possuem o hábito de leitura ou leem muito pouco. Reconhece-se a pouca leitura literária⁶ dos cidadãos brasileiros, de uma maneira geral. A formação de leitores literários é uma das responsabilidades da escola e isso implica um comprometimento efetivo do professor. Não há como alcançar esse objetivo, sem que ele mesmo seja um leitor. Paulino (2004) apresenta uma reflexão sobre o que significa formar o leitor literário.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

Assim como outros tipos de letramento, o letramento literário é uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura, que passam pela escola, mas não se reduzem a ela. Letramento (termo tomado da Linguística) é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 17). Ser alfabetizado não significa ser letrado (na acepção de letramento). A autora continua: “Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 1999, p. 19).

É fundamental destacar que as habilidades de leitura, na perspectiva do letramento, devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de suportes e textos, tais como jornais, revistas, dicionários, enciclopédias, catálogos, livros didáticos, cartas, rótulos, receitas, cardápios, literatura...

O letramento literário, que de acordo com Paulino (1999) é o estado ou a condição alcançada por aquele que faz usos da literatura, supõe um processo que pode se iniciar antes

⁶ Apesar de reconhecer que o índice de leitura (de qualquer tipo de leitura) do cidadão brasileiro (de uma maneira geral) é insatisfatório, considerar-se-á, nesta pesquisa, a leitura literária, que é o foco deste trabalho.

de se saber ler e escrever, nas histórias, nos provérbios, nos ditos populares, nas adivinhas, entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vozes, que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo. Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas – e as telas, como portadores de textos literários, passam a fazer parte desse processo de letramento, dando maior autonomia ao leitor. A partir da alfabetização, ele poderá interagir mais com a cultura escrita literária que o envolve. Ele passa a escolher o que quer ler, a indicar livros de que gostou.

Para Cosson (2006), o letramento literário possui uma configuração especial.

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

Mais recentemente, Corrêa (2012) define letramento literário de forma mais abrangente:

O letramento literário pressupõe a formação de leitores capazes de escolher autonomamente os livros literários que desejam ler, que transitem conscientemente pela literatura e até mesmo por outras formas de manifestações artístico-culturais intrinsecamente ligadas à literatura (como, por exemplo, as imagens que constituem livros para diferentes públicos, os projetos gráficos, as relações com o cinema, dentre outras). O letramento literário é o responsável pela promoção da leitura literária nas diferentes agências de letramento, dentre as quais a escola é uma das mais importantes. (CORRÊA, 2012, p. 91).

A formação do leitor literário torna-se indissociável da formação do leitor proficiente e eficiente. Assim, formar o leitor literário passa, primeiramente, pela formação do sujeito leitor, que implica a utilização de estratégias de leitura que são fundamentais para a compreensão dos textos, sejam eles de qualquer natureza.

Smith (1989), em seus estudos sobre a leitura, afirma que o poder que ela proporciona é enorme, pois permite ao sujeito ingressar em mundos que não seriam experimentados de outro modo, senão através dela. Segundo o teórico, a leitura nos permite “manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em ideias ou acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha” (SMITH, 1989, p. 15). Esse *poder* não nos é dado quando escutamos alguém falar ou quando assistimos a um filme.

Segundo Freire (1983), a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. O ato de ler vai sendo construído, já a partir do nascimento, estendendo-se por toda a vida. Seguindo esse raciocínio, é bastante importante investir também na leitura de textos escritos, que promovam não apenas o conhecimento, mas que despertem as emoções, desenvolvam a sensibilidade e possibilitem ao indivíduo aprender sobre si mesmo. Observa-se que a leitura não pode ser considerada apenas, como antigamente era, um simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras, ou seja, como decifração. Definir leitura e explicar o que é ler pode envolver muitas ideias e são inúmeros os autores que se debruçaram sobre esse tema.

Para Goulemot (2001, p. 108), “ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”. Segundo ele, não se encontra na leitura de um texto o sentido que o autor deseja, o que comprometeria o prazer, mas o sentido percebido pelo leitor. Portanto, “ler é constituir e não reconstituir um sentido” (GOULEMOT, 2001, p. 108). Numa perspectiva antropológica, o autor relaciona o ato de ler à dimensão de prática cultural. Para ele, o leitor como ser histórico-social atribui sentido ao texto pela sua história de leitura e de vida e não apenas pelas questões cognitivas implicadas no ato. De acordo com Goulemot (2001, p. 113), ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”. É interessante também a reflexão desse autor a respeito da leitura, a partir de três aspectos constitutivos do ato de ler, que não são considerados pela maioria dos estudiosos do tema: a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, recostado, com as costas eretas, solitário, em público etc.), os ritos praticados na leitura (antes, durante e/ou depois) e a importância da história cultural para a atribuição de sentido ao texto lido. Necessário se faz rever os objetivos de leitura, entendendo-a como negociação entre o dado (conhecido pelo leitor) e o novo (trazido pelo texto). Para isso, não basta aperfeiçoar antigos métodos, pois as necessidades de leitura hoje são de outra natureza e exigem um novo estatuto de leitor.

Kleiman (1993) trata a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), o conhecimento textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (aquele que adquiriu durante toda a sua vida e que já possui sobre o mundo em geral). Esses níveis de conhecimento são ativados, de forma integrada, para que haja a compreensão global do texto. A leitura é, portanto, uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la, ou seja, para se chegar à compreensão do que se lê são acionados, de maneira integrada, os diversos conhecimentos do leitor. A interatividade ocorre plenamente, quando o leitor atinge um

estágio mais elevado de compreensão leitora, ou seja, a cada nova leitura ele consegue processar outros textos sobre o mesmo assunto. É estabelecido, assim, o diálogo entre os textos e as experiências do leitor.

Na leitura, há processos que são recorrentes. O sentido surgirá da atividade interativa entre o leitor, o texto e o contexto. O leitor, enquanto lê, vai elaborando hipóteses nos diferentes níveis textuais, confronta, confirma, descarta ou substitui, faz inferências e constrói sentidos. A compreensão implica construir, desconstruir e reconstruir.

Sabe-se que, a partir da leitura, os indivíduos são capazes de compreender melhor sua realidade e de assumir o seu papel, como sujeitos nela inseridos. Os textos, principalmente os literários, possibilitam a recriação das informações sobre a humanidade, aproximando os leitores de indivíduos de outras sociedades e de outros tempos.

[...] a leitura é um valor em si. Permite ao sujeito construir-se autonomamente, elaborar sua visão de mundo a partir de múltiplos pontos de vista, permite-lhe dar sentido à vida, conhecer seu mundo simbolicamente através de estórias e histórias. O sujeito passa a ter opinião, a pensar por si e não através da boca dos outros, a compreender o mundo que o cerca e atuar para modificá-lo, caso julgue necessário. A relação entre livro, leitura, conhecimento é inextrincável. [...] Quem lê amplia seus horizontes, multiplica os espaços por onde pode transitar porque o “estranho” se transforma em “familiar”. Descobrem-se novas aptidões, novos gostos, descartam-se outros. Uma sociedade sem leitores é uma sociedade sem futuro, porque não sabe pensar por si, porque não tem cara, não tem identidade, não sabe quem é, não se reconhece no espelho. (GRUMAN, 2013)⁷.

Outro autor que buscou definir o que é ler foi Foucambert (1994, p. 5): “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. [...] significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. A leitura permite, então, segundo o teórico, uma busca do conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo que a realiza, acrescentando novas informações àquelas que já possui.

Quando se pensa em leitura, considerar a figura do leitor é necessário e indispensável. Em seus estudos sobre leitura, Kato (1995) faz reflexões sobre o leitor. Ela identifica três tipos de leitor, com base em dois tipos de processamento: um, que é chamado ascendente – *bottom-up* – que se baseia principalmente na informação visual; outro, chamado de descendente – *top-down* – que utiliza basicamente a informação não visual.

⁷ Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/o-estado-atirando-no-proprio-pe/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

Os três tipos de leitor possuem características distintas. Há o leitor que privilegia o processamento descendente, que tem mais facilidade para apreender as ideias gerais e principais do texto, é fluente, veloz, mas faz excesso de adivinhações, sem tentar confirmá-las com dados do texto. Outro tipo de leitor é aquele que se utiliza mais do processamento ascendente, apreende detalhes, não tira conclusões apressadas, mas, por isso mesmo, é lento e tem dificuldades de sintetizar as ideias do texto, já que não consegue distinguir o que é principal do que é secundário. O terceiro tipo é o leitor maduro, que sabe usar adequadamente os dois processamentos de maneira complementar e que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento. Na opinião de Kato, traçar objetivos para a leitura é primordial no ato de ler. Para ela, o estabelecimento de metas é um caminho para uma leitura madura, além de ser um modo de alcançar uma melhor compreensão do texto. Essa estratégia é consciente e típica de um leitor maduro, proficiente.

Para Ítalo Calvino (2005), estamos sempre lidando com o imaginário, especialmente quando lemos. Apresentando diferentes modos de ler, ele descreve diferentes tipos de leitor, levando em consideração o desejo de cada um.

O primeiro tipo de leitor é o que, diante de um livro, devaneia e sonha, e mantém seus olhos distraídos. Ele não consegue avançar muito na leitura. O segundo é o que não deixa escapar nada e que nenhum detalhe do texto lhe passa despercebido. Ele teme perder qualquer indício fornecido pelo texto, por isso lê e relê várias vezes, para confirmar aquilo que descobriu. O terceiro leitor também considera necessário reler as obras que já leu e, a cada nova leitura, tem a sensação de estar lendo um livro novo e passa a compreender o texto de uma nova maneira. O quarto leitor é aquele capaz de construir a intertextualidade e criar um único livro. Portanto, reconhece que novas leituras integram-se à complexidade de um novo livro e que todas elas constituem-se numa única leitura. Para o quinto leitor, todos os livros culminam num único livro, que surge a partir das lembranças de leituras anteriores. Nesse sentido, as leituras representam uma busca nos livros da infância, que nem sempre é bem sucedida. O sexto leitor considera o momento que precede a leitura como o mais importante, porque, muitas vezes, ler somente o título, o prefácio, as primeiras frases, ou seja, aquilo que está ao redor do texto, é suficiente para despertar a imaginação e acender nele o desejo por ler um livro que talvez não exista. Para esse leitor, a promessa de uma leitura pode ser o bastante. O sétimo leitor é aquele para o qual o final da leitura é que é importante. Ele busca o que está além da palavra fim, numa procura por aqueles espaços que se abrem para além do sentido último. O oitavo é o leitor que prefere ler do princípio ao fim, que lê apenas o que está escrito e não gosta de misturar um livro com outro.

Ao apresentar esses tipos de leitor, Calvino (2005) não pretende separar cada um deles, pois podemos ser de um tipo, em um determinado momento e de outro, em outro momento. Lemos o mesmo livro, mas nunca da mesma maneira, com os mesmos desejos.

Considerando-se todos esses conceitos sobre leitura e leitor e associando-os às práticas equivocadamente desenvolvidas por muitas escolas de ensino médio, com o texto literário principalmente, observa-se a necessidade de se fazer uma reflexão a respeito dos estudos e pesquisas que envolvem a literatura, a fim de embasar possíveis e significativas mudanças dessas práticas.

Há alguns anos, literatura e alta cultura eram termos que caminhavam juntos, se completavam: ser culto, geralmente, significava ter lido muitos livros. A literatura era uma disciplina que ocupava certo *status* no currículo escolar. Hoje já não é mais assim. A literatura, principalmente na escola, tem sido relegada a um plano secundário ou mesmo desprezada pelos alunos e até por alguns professores. Muitos consideram que a literatura está ultrapassada, diante dos rápidos avanços tecnológicos e da avidez pelo que é midiático. Isso é o mesmo que dizer que literatura é coisa do passado e que, definitivamente, não combina com tecnologia, o que é um equívoco. Vale ressaltar que esse equívoco deve-se à própria visão elitista que havia sobre a literatura. Na medida em que o ensino se democratiza, a visão elitista se afasta da realidade cultural da escola.

Para que serve, então, a literatura? Numa resposta mais curta e objetiva, poderíamos considerá-la como indispensável à nossa humanização. Nas palavras de Candido (1995):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Ainda, segundo Candido (1972), são três as funções da literatura: a psicológica, a formadora e a de conhecimento do mundo e do ser. A função psicológica refere-se à necessidade do homem de ficção e fantasia, aspectos que são inerentes a ele. A literatura sistematiza a fantasia, sob diferentes formas e está sempre se referindo a alguma realidade. A função formadora refere-se à contribuição da literatura na formação da personalidade do homem. Isso não significa que seja uma função pedagógica ou educativa; ela vai mais além, porque sua atuação é na vida do homem em todas as situações, sejam elas boas ou ruins. A

função de conhecimento do mundo e do ser tanto pode humanizar como alienar. A literatura “não corrompe nem edifica, mas traz em si o que chamamos bem e o que chamamos mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Quanto mais igualitária for a sociedade e quanto mais lazer ela proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, o que contribui para o amadurecimento de cada indivíduo. Podemos pensar que a literatura serve para dar prazer e satisfação para todos, porém nem todos levam a sério suas mensagens humanistas, e muitos permanecem indiferentes a elas.

Não são poucos os que defendem a ideia de que a literatura ajuda a construir um mundo melhor; não apenas uma construção repleta de ideais, sonhos, abstrações, mas uma construção de conceitos, valores, costumes, ética. Ela exerce um papel fundamental na sociedade.

Um dos grandes desafios hoje é o de envolver os jovens nas atividades que a sala de aula exige, sobretudo quando a escola tem que desempenhar um de seus mais importantes papéis, que é o de ensinar a ler e a escrever. Ao lidar com o texto literário, está-se falando dessa experiência. E como se faz isso? Como ensinar a ler um texto literário, que é tão exigente em termos de estratégias? Como apresentar aos alunos autores fundamentais, até para que conheçam a cultura de seu país? Como apresentar-lhes os clássicos que, *a priori*, oferecem a barreira da linguagem? Como possibilitar a eles lerem esses autores, muitos considerados até difíceis, sem ferir a chamada experiência estética e a descoberta de que ler é *uma delícia*? Como fazer tudo isso? Esses são alguns dos desafios a serem enfrentados na construção do letramento literário.

A barreira da linguagem é um dos motivos que levam o jovem a se afastar do texto literário. Outro é considerar o texto *chato*, porque não é atual. Os estudantes não conseguem descobrir questões presentes na atualidade nos autores mais antigos e, por isso, acreditam que esses autores nada podem dizer-lhes. Quem gosta de literatura sabe o quanto ela tem a nos dizer. E, mesmo assim, por que os jovens não descobriram sua importância? O jovem pode concluir o ensino médio, sendo capaz de enfrentar, com competência, uma prova sofisticada de literatura, no Enem ou em qualquer outro concurso, mas ainda achando que estudar literatura é *chato*. Isso significa que seu letramento literário se processou de forma pouco efetiva, sem o desenvolvimento do gosto e da fruição. A verdade é que parece estar faltando lugar para a literatura na vida das pessoas, incluindo aí a escola.

Encampando o argumento de que ler literatura é difícil, e ler os clássicos mais ainda, o professor pode acabar se omitindo e deixar de apresentar aos alunos autores como Machado

de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, por exemplo, por considerar que eles não conseguirão ler seus textos.

Segundo Osakabe e Frederico (2004, p. 63), “a solução adotada pelo professor baseia-se num processo de deslocamento do foco”. Em outras palavras, ele passa a usar um texto mais fácil, substituindo o supostamente mais difícil; deixa de estudar o texto ou a obra, para se deter em informações contextuais e deixa de trabalhar com o texto original, para utilizar as adaptações, que nem sempre são de boa qualidade. O texto canônico deixa de ser trabalhado na escola.

A literatura, como disciplina escolar, está em busca de seu lugar e o trabalho com o letramento literário vai garantir que esses jovens continuem lendo, depois de saírem da escola, porque descobrirão que a literatura é *saborosa*. O letramento literário produz esses dois efeitos: cria um leitor competente e capaz e forma um leitor que descobre o prazer de ler, que se delicia com a leitura.

São muitas as tentativas de se marcarem os limites que separam um texto literário de um não literário. Essa é uma discussão interminável e tem sido motivo para muitos estudos e pesquisas.

Para Osakabe e Frederico (2004),

[...] uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Isto é, tem de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada. Este efeito resulta do fato de que o texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações linguísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais, frases usuais) e das significações comuns. Isso pelo fato de que o texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática – não constitui uma resposta a uma solicitação imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade linguística como nenhum outro uso o consegue ser. (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 76).

Essa “sensação de estranhamento”⁸ acontece, geralmente, quando o leitor tem em mãos o texto literário, que proporciona um efeito de distanciamento do cotidiano. O argumento do “estranhamento” provocado pelo texto literário não é aceito por todos os teóricos. Eagleton (1994), por exemplo, defende que “a ‘estranheza’ de um texto não é garantia de que ele sempre foi, em toda parte, ‘estranho’” (EAGLETON, 1994, p. 6). Segundo

⁸ Segundo Viktor Chklovski (1971), formalista russo, estranhamento (ou *ostranenie*) é o efeito criado pela obra de arte literária, para nos distanciar (ou estranhar) em relação ao modo comum como apreendemos o mundo e a própria arte, o que nos permitiria entrar numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico.

ele ainda, definir literatura vai depender “da maneira pela qual alguém resolve ler e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 1994, p. 9).

Casanova (2002, p. 38) fala em uma “aristocracia artística” que, em termos literários, tem poder suficiente para decidir o que é literário e o que não é literário. Ela consagra como grandes escritores aqueles que determina, que elege. Dessa forma, não é correto tratar o cânone como uma categoria inflexível, imutável, uma vez que essa mesma aristocracia literária pode marginalizar uma obra em um determinado contexto ou momento e, em outro, fazer seu reconhecimento e inserção.

Isso nos leva a refletir sobre o que é e o que não é literatura.

Indiscutivelmente, há uma divisão na literatura, feita por muitos críticos. As obras reconhecidas pelas academias pertencem à chamada literatura culta. Já a literatura popular (ou de massa ou de entretenimento ou de consumo) é considerada, muitas vezes, subliteratura, paraliteratura.

São inúmeras as tentativas de se definir literatura. Serão apresentadas, neste trabalho, algumas dessas definições, segundo alguns teóricos. Nenhuma delas será aqui tratada como *a definição*, pois, como afirma Eagleton (1994), ainda não foi descoberto o segredo que faz com que algumas obras sejam consideradas literatura e outras não. O fato é que a literatura carece de encontrar o seu caminho e precisa renovar o seu papel crítico, no mundo contemporâneo.

É perceptível que o mercado editorial está sempre buscando novidades para atrair leitores e tem atingido bons resultados. A variedade de temas – mundos fantásticos repletos de magias, entidades sobrenaturais, criaturas mitológicas, vampiros, cidades futuristas, entre outros – e a identificação do jovem com os dilemas vividos pelos personagens dos livros fazem com que esse público consuma mais e mais livros. Para ele, não importa se o livro que escolhe para ler é ou não considerado literatura. O que predomina, nessa escolha, é o seu interesse. E o mercado editorial, de olho nesse público, procura agradar ao gosto do consumidor.

Mesmo cientes de que definir literatura não é uma tarefa fácil (talvez impossível), alguns autores tentaram estabelecer um conceito, como Sodré (1988), professor e teórico, que considera dois tipos de literatura: a culta e a de massa. Segundo ele, a literatura de massa não utiliza o discurso literário de forma medíocre, mas é a manifestação de um discurso específico. Para ser considerada culta, deve passar pelo reconhecimento das academias. A literatura de massa não tem esse suporte; sua produção e consumo partem do jogo da oferta e da procura, ou seja, do mercado consumidor: “A diferença das regras de produção e consumo faz com que cada uma dessas literaturas gere efeitos ideológicos diferentes” (SODRÉ, 1988,

p. 6). Ainda, segundo ele: “O texto de massa mantém visível a sua estrutura através de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de uma exploração sistemática da curiosidade do público” (SODRÉ, 1988, p. 17).

Essa discussão não se restringe ao campo da literatura. Pelo contrário, é muito mais ampla. Entre os teóricos que se dedicaram aos estudos sobre a cultura de massa, está Umberto Eco (1998), que fez uma análise da cultura de massa e sua indústria, mostrando dois lados. De um, há aqueles que defendem que a cultura de massa é a anticultura, diferenciando-a de uma cultura intelectualizada e pensante. Do outro, há os que defendem que ela deveria agradar a todas as classes, sendo o divertimento seu principal objetivo. Para Eco, essas atitudes dos intelectuais diante da cultura “moderna” podem ser sintetizadas em duas posições: a dos intelectuais Apocalípticos e a dos Integrados. Ambos os termos, segundo o mesmo autor, são de definição genérica e polêmica. “O Apocalipse é uma obsessão do *dissenter*, a integração é a realidade concreta dos que *não dissentem*. A imagem do Apocalipse ressalta dos textos *sobre* a cultura de massa; a imagem da integração emerge da leitura dos textos *da* cultura de massa” (ECO, 1998, p. 9).

De acordo com Eco, o Apocalíptico defende que a cultura exige o cultivo individual da inteligência, da sensibilidade e do saber. Além disso, desconfia de empresas especializadas ou instituições que pretendem levar a cultura ao público. No mundo de hoje, cada vez mais global e digital, sente um desconforto com a banalização e a exacerbação de conteúdos que, muitas vezes, não são úteis a quem quer que os receba. O Apocalíptico enxerga dedos do capital em cada instante da produção cultural atual e menospreza a massificação. Não há, como se pode ver, democracia cultural. Esse tipo de teórico crítico sobrevive de confeccionar teorias sobre a decadência da sociedade, em função da indústria cultural e da cultura de massa. No entanto, para difundir suas ideias, utiliza os próprios canais e meios da sociedade que considera alienadores.

O Integrado encontra-se em uma posição de maior aceitação de um sistema realmente aristocrático de produção de cultura cada vez mais massificado. Para esse, Eco (1998) delimita a faculdade do otimismo perante a massificação: pode-se conhecer qualquer parte do mundo utilizando a *web*, ouvir os sucessos da música internacional, ler notícias de todas as regiões e países, entre outras coisas. Ele raramente teoriza e assim, mais facilmente, opera, produz, emite suas mensagens, cotidianamente, a todos os níveis.

Para Eco, os pensamentos de ambos os lados nos permitem perceber que “o problema da cultura de massa nos envolve profundamente, e é sinal de contradição para a nossa civilização” (ECO, 1998, p. 30).

As reflexões sobre as transformações ocorridas no campo da cultura neste mundo globalizado não poderiam acontecer de modo pacífico, como (talvez) alguns desejassem. Haverá sempre um desequilíbrio de ideias:

[...] toda modificação dos instrumentos culturais, na história da humanidade, se apresenta como uma profunda colocação em crise do ‘modelo cultural’ precedente; e seu verdadeiro alcance só se manifesta se considerarmos que os novos instrumentos agirão no contexto de uma humanidade profundamente modificada, seja pelas causas que provocaram o aparecimento daqueles instrumentos, seja pelo uso desses mesmos instrumentos (ECO, 1998, p. 34).

Defensores da cultura de massa alegam que essa não tem a intenção de tomar o lugar da *alta* cultura – houve uma enorme difusão da cultura entre as massas.

Por mais cauteloso que se queira ser ao se distinguir a literatura culta da literatura de massa, o debate sobre os valores estéticos de cada uma fatalmente acontecerá, pois, no plano estético, acredita-se, é que está a principal diferença entre elas. Segundo Caldas (2000, p. 93), “no plano empírico, pode-se até abstraí-los [os valores estéticos] sem qualquer prejuízo; mas, quando se trata da discussão teórica da literatura, então, não há como prescindir deles”. É nesse momento que as diferenças serão constatadas.

A Literatura de Massa é marginalizada, pois, para avaliá-la, tomam a Literatura Culta e todo o seu instrumental teórico como parâmetros. Já que a Literatura de Massa não possui um instrumental teórico e um tipo de discurso próprios, não se constitui como objeto de estudo específico. Falta a noção de Literatura de Massa e, principalmente, a sua definição clara e objetiva como objeto de estudos. Todas as tentativas de análise da produção ficarão, então, por conta de outras disciplinas como a Antropologia Social, a Teoria da Comunicação, a Sociologia. (LANI, [2004?]).

É certo que a literatura ganhou a companhia da indústria editorial, essa fábrica de *best-sellers*, que investe em autores da moda, produzindo livros capazes de cativar milhares de leitores. Ainda de acordo com Lani ([2004?]),

[...] os *best-sellers* não postulam qualquer reconhecimento artístico, conformando-se a um papel descartável, o que lhes faculta a multiplicação infinita de um único modelo. [...] para uma obra tornar-se um *best-seller*, ela deve passar pelo jogo do mercado, onde existem dois públicos: o investidor, que analisa a obra e sugere mudanças, visando à aceitação do mercado, e o público leitor, que opina sobre a obra (LANI, [2004?]).

Crianças e jovens, muitas vezes, são alvos perfeitos para o mercado (incluindo o cultural) que, através da mídia, os transformou em consumidores por excelência. A eles foi direcionado um enorme arsenal de bens materiais e simbólicos. A indústria cultural vê neles um campo cada vez mais crescente para o lucro, o que faz com que a produção literária voltada para esse público seja cada vez maior. A literatura tem usado, com frequência, a mediação de outras mídias, tais como o cinema, o jornal e a internet para sobreviver no mundo capitalista. Assim, para vender suas histórias, os escritores têm buscado atender ao gosto desse público consumidor, utilizando-se de elementos para seduzir esses leitores, como a leitura que visa ao prazer e ao entretenimento, à possibilidade da fuga do cotidiano (que nem sempre é agradável) e à identificação com o herói ou heroína, levando-os a experimentar as emoções pelas quais esses personagens passam.

Além de tudo isso, transformar os livros de literatura em filmes tem fornecido ao mercado cultural lucros impressionantes. O mercado editorial abastece o cinematográfico que, por sua vez, reabastece o editorial, ou seja, os livros são adaptados para o cinema e os filmes provocam uma nova corrida à venda dos livros. Mantém-se, assim, a relação de vínculo entre *best-seller* e cinema, como estratégia para promover tanto um quanto outro, enquanto produtos de cultura de massa. Isso não faz da literatura e do cinema sinônimos de qualidade, mas é garantia de sucesso de público e retorno financeiro.

É o caso, por exemplo, de *Harry Potter*, uma série de aventuras fantásticas escrita pela britânica J. K. Rowling. É formada por sete livros: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*; *Harry Potter e a Câmara Secreta*; *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*; *Harry Potter e o Cálice de Fogo*; *Harry Potter e a Ordem da Fênix*; *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*; *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Foram vendidos cerca de um bilhão de exemplares pelo mundo todo, em mais de 67 idiomas. O cenário da narrativa é, principalmente, a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, e gira em torno dos conflitos entre o *bruxinho do bem* Harry Potter e o bruxo das trevas Voldemort. Os sete livros deram origem a oito filmes, alcançando grande popularidade e sucesso comercial no mundo todo.

Outro exemplo é a série *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, escritora americana, composta por quatro livros (*Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*), que já vendeu

cerca de 120 milhões de cópias ao redor do mundo, com traduções em 37 línguas diferentes, para 50 países. A história gira em torno da relação entre uma jovem garota e um jovem vampiro que se apaixonam e enfrentam tudo e todos, em nome dessa paixão. Os quatro livros da saga foram adaptados para o cinema.

Alguns segmentos acadêmicos insistem em analisar a literatura de massa apenas pelo seu valor estético, se é arte ou não; mas não há relevância nesse tipo de discussão. Se assim fosse, deixar-se-ia de lado o objetivo primeiro de todo texto, que é o de ser lido por alguém. Para o leitor interessado, a distinção entre alta literatura e literatura de massa não faz muito sentido. O que vale é o seu gosto, o seu prazer.

De acordo com Soares (2009, p. 21), “há, sim, um corpo de livros e textos que são literatura, que constituem o campo literário, e que se distinguem inequivocamente de outros livros e textos que não podem ser considerados literatura”. Para ela, não há dúvida de que há obras que foram e são preservadas e que vencem o tempo, os modismos e as chamadas *escolas literárias*. Tais obras são consideradas literatura. E prossegue:

[...] não se pode negar que, ainda que gostos e preferências variem, há um consenso sobre as obras que pertencem ao campo literário: críticos, escritores, pesquisadores podem divergir sobre ‘os melhores romances mundiais’, ‘os melhores escritores brasileiros’, como acontece sempre nas enquetes e eleições promovidas pela mídia, mas nunca dirão que livros que constam das outras listas e estão ausentes da sua não são literatura. (SOARES, 2009, p. 21).

Portanto, parece haver preferências, mas não desacordo a respeito de que obras são consideradas literárias. Eagleton (1994) discute esse *acordo*.

[...] podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria “literatura” é “objetiva”, no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura – inalterável e inquestionavelmente - Shakespeare, por exemplo - pode deixar de sê-lo. Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. Alguns tipos de ficção são literatura, outros não: parte da literatura é ficcional, e parte não é: a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe. (EAGLETON, 1994, p. 11-12).

Eagleton defende a ideia de que o importante não é considerar o texto como literário ou não literário (alguns nascem literários, outros passam a sê-lo e a outros ainda esta condição

é imposta), mas o modo pelo qual as pessoas o consideram: “Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado” (EAGLETON, 1994, p. 9).

Soares (2009), ao estabelecer três tipos fundamentais de leitura (a funcional, a de entretenimento e a literária), acredita que a diferença fundamental entre eles não está *no texto*, mas em *quem lê e para que lê*, e, por consequência, *no modo de ler*: “Os três tipos de leitura são três modos de ler” (SOARES, 2009, p. 22).

A literatura de massa pode ser estimuladora do gosto e do hábito da leitura. De acordo com Paes (1990), no século XX, a literatura de massa (também considerada por ele como de entretenimento) fez aumentar “vertiginosamente” o seu público consumidor. Ela estimula o gosto e o hábito de leitura e “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto, em que o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo” (PAES, 1990, p. 28). Paes ressalta, ainda, que da massa de leitores da literatura de entretenimento é que surge a elite dos leitores da literatura “cultura” e que esta não pode dispensar ter ao seu lado aquela que seria o primeiro passo na formação do leitor.

Perissé (2006), entretanto, adverte:

Formar-se como leitor é adquirir cultura literária, definir preferências de gêneros literários, de autores, ousar conhecer escritores desconhecidos, explorar temáticas inatuais, fazer um catálogo de ‘clássicos pessoais’. [...] A literatura leva-nos à prática da inquietude. Uma inquietude positiva [...] porque não descamba no desânimo, e porque estimula o pensamento e a sensibilidade. (PERISSÉ, 2006, p. 79, 82).

A literatura de massa pode ser considerada um andaime que levará o leitor a formar-se um leitor literário. Colomer (2007, p. 75) utiliza a metáfora da “escada com corrimão”, o que muito bem retrata a passagem, a subida apoiada do leitor, até alcançar o patamar mais alto da leitura literária, que é a intimidade, o gosto, enfim, a sua formação de leitor maduro. A escola, na figura do professor, deveria ser esse “corrimão”, mas, para isso, é necessário que ele esteja suficientemente preparado e seja, ele mesmo, um leitor maduro, proficiente.

Que rumo, então, a escola deve tomar diante desse quadro? Manter a sacralização dos cânones e persistir na leitura dos clássicos? Substituir a leitura literária por textos mais populares? Na tentativa de responder a essas questões, é necessário, ainda, fazer uma reflexão sobre o cânone.

São inúmeros os estudiosos e críticos que já buscaram (ou buscam) definir cânone, o que é uma tarefa bastante complexa, já que envolve muitos aspectos por vezes divergentes entre si.

A palavra cânone vem do grego *kanón*, por meio do latim *canon*, significando, a princípio, regra. Durante um longo período, o termo foi utilizado com um sentido religioso (como pode ser observado no verbo canonizar, que se refere à identificação de um homem religioso, considerado como santo ou escolhido). Com o tempo, a palavra passou a significar um conjunto específico de textos autorizados, exatos e modelares. Posteriormente, ganhou o sentido de relação de escritores (a partir do século IV) e, no século XVIII, foi que “o juízo estético deixou de ser considerado universal e os clássicos perderam a condição de modelos absolutos e eternos” (MOISÉS-PERRONE, 1998, p. 63). O cânone literário, portanto, nada mais é do que uma seleção valorizada de livros, o que impõe a exclusão de muitos outros, originando dessa escolha muitas controvérsias.

Para Bloom (2001), a palavra cânone converte-se de um termo religioso para um processo de eleição entre textos que competem para sobreviver, mesmo considerando que essa eleição seja influenciada e realizada por grupos sociais dominantes, instituições educativas, tradições críticas ou ainda por condicionantes individuais (diante da contingência humana, em que o homem sabe que seu tempo é limitado, ele acaba selecionando o que quer ler, organizando o seu cânone individual). Bloom chama a atenção para o fato de que, contemporaneamente, a administração do cânone está ligada a diversas instituições pertencentes a círculos culturais diferenciados (por exemplo, universidades, críticos literários, editoras, entre outras).

A partir do século XX, mudanças orientam as leituras de obras canônicas de forma bastante prática, já que passa a existir a preocupação em fornecer leituras formadoras ao currículo dos jovens, instruindo-os para reconhecerem obras de qualidade estética. Assim, o cânone *moderno* é formado e reconhecido por especialistas de literatura, como também por leitores que reproduzem esse padrão, mesmo sem entender o motivo de suas escolhas.

É preciso considerar que as instituições de ensino, mais particularmente as universitárias, têm sustentado e mantido vivo até hoje o cânone eleito pela história literária, embora muitas discussões sejam feitas a respeito, principalmente na área dos estudos culturais. Certamente, a escolha do cânone literário envolve a questão de valor e poder. Para Corrêa (1995), “a formação de um cânone tem uma função específica: preservar uma estrutura de valores, que seja considerada como fundamental, seja para o indivíduo ou para o grupo;

esses valores constituem uma norma, sob a qual este ou aquele se guia” (CORRÊA, 1995, p. 324).

Apesar das inúmeras definições sobre o que é cânone, há o consenso de que é uma seleção de textos relevantes para a forma como a cultura de um povo está organizada numa determinada época. Vários fatores contribuem para isso, sejam eles de ordem histórica, político-ideológica, social ou estética.

Aparentemente, classificar um texto como canônico ou não parece uma tarefa simples. Mas não é.

A delimitação das fronteiras [...] dá-se no interior de sistemas culturais, cujos elementos constituintes estão inter-relacionados, e somente dentro dos sistemas e nos limites de suas articulações podemos entender o papel desses elementos. Não são apenas as qualidades endógenas de um texto que o farão pertencer ou não à literatura, mas é o próprio sistema cultural como um todo, que determinará a classificação desse texto. (JOBIM, 1996, p. 91).

Assim, de acordo com os valores determinantes de cada época, pode haver mudança na relação de textos considerados canônicos, havendo esquecimento de uns em detrimento de outros, dependendo do contexto em que a seleção é feita, de quem faz e dos objetivos que se têm em mente. Nas palavras de Eagleton (1994), "valor é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos" (EAGLETON, 1994, p. 12).

É importante salientar que, como em toda construção humana, o processo de formação do cânone sempre passará por alterações, com inserções e exclusões várias, o que vai depender das diretrizes do momento histórico, uma vez que a literatura é fruto sócio-histórico, o que é próprio ao ser humano.

Nas palavras de Ceia (2009), o que mais importa ao ler um texto literário é o *páthos*⁹ que o leitor experiencia nesse ato e não a categorização da obra: “[...] o que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica, ou o maior ou menor conhecimento para o podermos fazer, mas o pathos que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera.” (CEIA, 2009, p. 4).

⁹ Palavra grega que significa tipo de experiência humana, ou sua representação em arte, que evoca dó, compaixão ou uma simpatia compassiva no espectador ou leitor. (DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS, c2009). Pode-se entender também como o que se experimenta ou se suporta, o que acontece, acontecimento (MALHADAS, et al., 2006-2010). Em todo caso, pode-se compreender, na concepção de Ceia (2007), a valorização de um tipo de conhecimento construído, através da sujeição do leitor aos sentidos despertados pela leitura, e não pelos esquemas (teóricos, históricos, estilísticos etc.) previamente definidos.

Ao analisar o uso dos textos canônicos em ambiente escolar, Leahy-Dios (2001) observa que:

[...] na maioria das salas de aula [os cânones] são estudados silenciosamente e passivamente como verdades e saberes já digeridos, com alunos expectadores não participantes daquela *cultura* superior que lhes é apresentada como uso exemplar da língua, objeto inacessível e modelar de veneração e respeito. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 56).

O cânone literário escolar pode ser considerado como o conjunto de textos que os programas oficiais consideram de estudo obrigatório, por ser considerado ilustrativo da grandeza e da variedade de um patrimônio nacional que merece ser conservado e perpetuado. A escola lança mão desse cânone para incorporá-la ao ensino e à aprendizagem, mediante seus objetivos e intenções educativas. O que é preciso questionar é a escolarização restritiva dos cânones literários, feita de maneira autoritária por professores, programas ou por qualquer outro meio.

Paulino (2004) considera duas marcas que caracterizam a escolha escolar de obras literárias. A primeira é o gênero. Segundo ela, há gêneros que são predominantes na constituição do cânone escolar, tais como a narrativa de enigma, repleta de aventura e suspense, e o “romance-ternura”, que narra histórias que comovem o leitor. A segunda marca é a linearidade da narrativa, na qual princípio, meio e fim devem estar bem definidos e organizados. E, preferencialmente, que tenha um final feliz.

Outra questão discutida por Paulino é com relação aos modos escolares de ler literatura, que estão longe dos comportamentos próprios da leitura literária, como, por exemplo, a utilização do texto literário como pretexto para estudos gramaticais. São muitas as práticas escolares, incluindo aqui os livros didáticos, em que o texto literário é tomado para o estudo de classes de palavras, ortografia, sintaxe, entre outros.

E o que dizem os documentos oficiais a respeito do ensino de literatura? Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola deve se preocupar em formar o leitor, incluindo aí o literário (ou seja, letrá-lo literariamente), possibilitando a ele apropriar-se daquilo a que tem direito.

Neste trabalho, serão considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), já que os sujeitos desta pesquisa são alunos do Ensino Médio.

Com a finalidade de oferecer mais subsídios para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (os PCNEM), que receberam várias críticas pela abordagem insuficiente relacionada ao ensino de literatura, foram publicados os PCN+ Orientações

Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2002 (BRASIL, 2002). Sobre a Literatura, no interior da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, lê-se, no documento, a seguinte afirmação:

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. [...] 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).

A se considerar o que tal documento propõe, é possível pensar que o texto literário aparece apenas como pretexto para investigações históricas. E, definitivamente, a função da literatura não pode se resumir a isso. O documento aborda, ainda, a ideia de desenvolver a história da literatura, no currículo escolar, sem a obrigatoriedade de abordar minuciosamente todas as escolas literárias e seus respectivos autores, o que pode ser considerado um avanço.

Tanto nos PCNEM (BRASIL, 1999) quanto nos PCN+ (BRASIL, 2002) ficou faltando uma discussão sobre a relevância do cânone no ensino de literatura. Em ambos, não há respostas e nem mesmo reflexões mais profundas sobre a questão, que diz respeito a incluir um autor e não incluir o outro nos currículos escolares, o que poderia ter proporcionado aos professores de literatura reflexões teóricas importantes e relevantes sobre a seleção ou não do cânone literário em suas aulas. Nos PCNEM, é feita uma crítica à falta de discussão em torno do cânone, mas não há nenhuma proposta para o estudo das obras consagradas. Nos PCN+, propõe-se a leitura de obras clássicas, mas não se discute e nem problematiza o porquê da leitura dessas obras e autores.

Diante de tal quadro, o MEC propôs uma nova discussão mais atualizada sobre o ensino de literatura e, em um novo documento, chamado de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), incluiu, também, na parte referente às linguagens, esta questão específica, tratada por *Conhecimentos de Literatura*.

Este documento afirma que “[...] os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49).

Por essa citação, podemos perceber que há uma preocupação em produzir um olhar diferenciado, especial, sobre a importância da literatura, como uma das grandes modalidades da escrita a que o homem pode ter acesso.

Nota-se, ainda, que existe uma tendência, uma indicação de que a Literatura deva ser uma disciplina separada da disciplina Língua Portuguesa, por conta do risco de não se tratar o literário com a especificidade e a particularidade necessárias. Tal divisão vai depender da concepção do ensino de Língua Portuguesa e Literatura que cada escola possui.

É fato que o caráter transgressor da literatura explica e justifica a presença desta disciplina no currículo do ensino médio. Nas palavras de Foucault (2000, p. 154), “a literatura é transgressão, é a virilidade da linguagem contra a feminilidade do livro.” Muitos consideram que a transgressão é a base de toda a literatura. Ela pode se dar a ver; toca o espaço, o tempo, o corpo, o limite e a desordem, de uma maneira geral. Para Barthes (2007), o discurso literário difere dos demais discursos em virtude do seu caráter transgressor. A transgressão é, para ele, definidora do ser da literatura.

Toda grande literatura, de todos os tempos, sempre buscou inovar, romper com o passado, transgredir. Transgredir tem sido necessário, desde sempre, e isso se aplica muito bem à literatura.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Acho que estamos passando por uma fase em que teremos também de dialogar com as formas canônicas do saber, como a filosofia, a história, a sociologia, pois só assim iremos perceber que a literatura é um diálogo extremamente rico.

Silviano Santiago

De caráter investigativo, este trabalho foi realizado no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, pertencente à rede pública federal de ensino, e seus sujeitos são alunos do ensino médio, com faixa etária entre 14 e 17 anos, selecionados aleatoriamente – considerando o interesse e a disponibilidade de participação. Foi entregue aos alunos um termo de assentimento (Apêndice A), no qual concordavam em participar da pesquisa, e um de consentimento a ser assinado pelos pais (Apêndice B), já que os estudantes são menores de idade. Nesses termos, constavam os objetivos da pesquisa, os motivos que levaram à sua realização, os procedimentos metodológicos a serem utilizados e o destino do material recolhido, após o término da pesquisa. Os 50 primeiros que devolveram os termos assinados foram selecionados para serem os sujeitos.

Para traçar o perfil desses jovens leitores, foram feitos questionários e entrevistas referentes aos seus hábitos de leitura e suas preferências como leitores, bem como investigações sobre possíveis dificuldades na leitura do texto literário, entre outros. Quem são esses jovens leitores e qual a sua relação com a leitura em geral? Considerando esse grupo de alunos, o que, como, quando, onde e por que leem? Como esses jovens se comportam diante de obras de autores consagrados pela crítica literária, ou melhor, diante dos cânones? Conhecer o comportamento leitor e o perfil desses jovens nos permitirá utilizar essas informações como ferramentas para identificar ações efetivas a serem realizadas pela escola no trabalho de formação de leitores (literários, inclusive). Além dos questionários (Apêndice C) e entrevistas, foram gravadas em áudio aulas de leitura e oficinas literárias, com o devido consentimento dos alunos e professores. E, ainda, fazem parte do corpus materiais escritos pelos alunos.

Também três professores de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação participaram como sujeitos. A escolha foi feita através de uma explicação individualizada a respeito do conteúdo da pesquisa. Todos se dispuseram a participar. Foram selecionados aqueles que trabalham no ensino médio. Também estes assinaram um termo de consentimento

para a sua participação voluntária (Apêndice D). Entrevistas escritas e orais foram realizadas na coleta de dados. Todos os dados foram coletados entre agosto e dezembro de 2010. Os modelos de documentos, questionários e entrevistas compõem os Apêndices deste trabalho (Apêndice E e Apêndice F).

Optou-se, como anteriormente já colocado, por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Esse modelo de pesquisa busca investigar, segundo André (2004, p. 7), “as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar” e, no caso específico desse trabalho, espera-se compreender o relacionamento entre o leitor e os materiais de leitura por ele utilizados, principalmente na escola. A pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que permite que ele reconstrua os processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana. Para isso, foram utilizados instrumentos emprestados da etnografia, tais como observação, entrevistas, análise de documentos (textos, exercícios, anotações), gravações em áudio.

Para Moita Lopes (1996), a etnografia aplicada à sala de aula é

uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula [...] na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender [...]. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Uma pesquisa, para ser considerada qualitativa, não necessariamente deve banir totalmente os dados quantificáveis, pois como afirma André (2004), qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas. Para a análise que foi realizada, foram utilizados dados de natureza qualitativa, mas também quantitativa, principalmente com relação aos resultados colhidos pelo questionário que foi aplicado para se fazer o levantamento do perfil dos alunos. Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abordando uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

Tal como já apresentado em seção anterior, duas fontes principais foram utilizadas na obtenção do corpus: olhar e perguntar. O *olhar* refere-se a várias fontes de observação existentes; o *perguntar*, a questionários, entrevistas, diários de professores e alunos, entre outros. Essas fontes foram sugeridas nos estudos de Erickson (1981 apud CANÇADO, 1994).

É indiscutível afirmar que a escola precisa contribuir mais eficazmente na formação do leitor. Com a ajuda da escola, o jovem pode aprender a reconhecer a leitura não só como uma atividade necessária nesse mundo letrado em que vivemos, mas também como uma atividade prazerosa. Para que possa ampliar progressivamente a capacidade do aluno de ler como fruição, a escola precisa saber de onde partir, ou seja, identificar quais leituras o jovem faz para, a partir daí, oferecer-lhe um novo *corpus*.

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986, p. 658), *fruição* é a ação ou efeito de fruir; gozo, posse, usufruto. O verbo *fruir* apresenta os seguintes significados: 1) estar na posse de, possuir; 2) usufruir; 3) tirar de (uma coisa) todo o proveito, todas as vantagens possíveis e, sobretudo, perceber os frutos e os rendimentos dela; 4) gozar, desfrutar. Nessas duas definições (*fruição* e *fruir*), estão presentes a ideia de posse, de usufruto, de proveito, de desfrute, de gozo, sendo que este último tem conotações relacionadas ao prazer máximo. O termo *fruição* relaciona-se também a outros termos que, de certa forma, ampliam o seu significado: desfrutar, deliciar-se, satisfação, alegria, júbilo, vontade, desejo, sensação, prazer, gozo.

Partindo das ideias de gozo e prazer, Barthes (2008) estabelece a diferença entre texto de prazer e texto de fruição. Para ele,

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.
 Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2008, p. 20-21).

Segundo ele, o texto de fruição é insuportável para o leitor e o de prazer o reconforta. Enquanto aquele coloca em jogo a morte e a perda, a destruição das certezas do leitor, abalando seus alicerces, este “contenta, enche, dá euforia”, não estabelecendo uma crise entre leitor e linguagem. Nas palavras de Barthes, o texto de fruição é de “esfoladura”, de ruptura. Em outros termos, o texto de prazer é aquele de leitura aparentemente mais simples e que não provoca dificuldade de linguagem para a compreensão do leitor. Este se entrega facilmente ao texto. Já o texto de fruição é denso, exige mais do leitor. A linguagem é uma barreira que o leitor precisa transpor para atingir a fruição (BARTHES, 2008).

Assim, considera-se que a leitura para fruição é aquela capaz de liberar emoções e provocar sensações, que despertam o prazer de ler como um processo livre e natural, conferindo liberdade e autonomia ao indivíduo.

Sobre a fruição, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) assim se referem:

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 59-60).

Percebe-se que o jovem se identifica melhor com o texto de seu tempo, porque a interação processa-se de maneira imediata, deixando-o mais seguro para circular em um meio que domina (ou acredita dominar). A sua não identificação com as obras ditas canônicas pode provocar nele uma sensação de desconhecimento e inferioridade, causando uma indisposição ainda maior para ler os textos indicados pela escola.

É fato que, nos últimos anos, o ensino de literatura vem enfrentando crises. Constatase que os jovens, muitas vezes, se afastam do livro em busca de maneiras mais modernas e atraentes de apreensão do mundo. Eles têm utilizado outras formas de acesso ao saber, ao entretenimento e ao lazer, relegando o livro a um plano secundário. Muitos estudiosos criticam o descaso com que a prática da leitura de literatura é tratada, considerando que isso ocorre devido à substituição dos livros pelos meios audiovisuais, advindos das novas tecnologias de informação e comunicação. A presença das obras literárias, nesses suportes, frequentemente é ignorada ou menosprezada pelos críticos, em nome da preservação do suporte mais canônico, que é o livro impresso.

A escola é a mediadora entre literatura e sociedade e, assim, os estudos literários na escola se definem pelo ensino de uma escrita valorizada e reconhecida como tal. Isso coloca a literatura em um lugar privilegiado e não significa que só deva ser acessada por uma minoria, sendo considerada cultura de elite. Pelo contrário, o acesso a ela deve ser um direito de todos e a escola deve cumprir essa missão. Nas palavras de Lajolo (1993):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1993, p. 106).

Assim, a leitura, mais especificamente a literária, além de informar, tem o papel de formar e transformar o indivíduo e, nesses aspectos, estão as funções cultural, política e filosófica da leitura.

3.1 A ESCOLA

O Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF é uma escola pública, fundada em 1965, com o nome de Ginásio de Aplicação João XXIII, pertencente à Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. Criada pelo professor Murílio de Avellar Hingel (ex-Ministro da Educação), foi concebida como “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender, principalmente, aos licenciandos em termos de ensino e pesquisa e realização de estágios supervisionados. Nesse período, a escola contava com a 1ª série ginásial (atual 6º ano) formada por 23 alunos.

Em 1998, tornou-se uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora. É uma instituição de ensino básico (ensinos fundamental e médio), que atende a alunos a partir dos seis anos de idade, e é reconhecida pela qualidade de seu trabalho e por seu compromisso com a educação voltada para a formação da cidadania.

Ao longo dos seus quase 50 anos de existência, várias mudanças importantes ocorreram no colégio: em 1980, foram implantadas as séries iniciais do Ensino Fundamental e, em 1992, o Ensino Médio; em 1997, o curso para educação de Jovens e Adultos; em 2000, o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar; a partir de 2005, implantou-se a reforma do Ensino Fundamental; em 2006, a criação da 1ª turma de Educação Infantil; em 2007, a criação da Comissão de Reforma Unificada dos Ensinos Fundamental e Médio; em 2008, a implantação do Ensino Fundamental em nove anos. Além disso, a introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em 2008, o oferecimento da língua

inglesa para todos os anos dos Ensinos Médio e Fundamental e a introdução da língua espanhola no currículo escolar, em 2010.

A forma de ingresso de alunos no colégio, em qualquer dos segmentos, é por sorteio público. Assim, o quadro é formado por alunos de variadas classes sociais. De acordo com os dados recolhidos na escola sobre o perfil socioeconômico dos alunos, 20% tem renda bruta mensal familiar abaixo de 2 salários mínimos; 21%, de 2 a 3 salários mínimos; 29%, de 3 a 5 salários mínimos; 22%, de 5 a 10 salários mínimos; 08%, acima de 10 salários mínimos (dados de 2011)¹⁰.

O colégio é bastante grande, formado por dois prédios, com dois pavimentos cada. Possui 32 salas de aula, 5 laboratórios (Matemática, Biologia, Química, Física e Informática), 1 Infocentro, 3 anfiteatros, 1 sala multimídia, 1 biblioteca, 2 salas de artes, 1 galeria de exposições artísticas, 2 quadras cobertas, 1 parquinho, vários banheiros, ginásio, salas de ginástica e de dança, 1 rádio-escola, 1 sala do serviço social, 3 salas de professores, 5 departamentos, 2 coordenações, secretaria, grêmio estudantil, cantina. Além disso, abriga o Centro de Ciências, que é um órgão suplementar da Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, de caráter multidisciplinar, que desenvolve e apoia atividades relacionadas à Educação Científica em todos os níveis de ensino, contribui para a formação inicial de Professores para a Educação Básica e investiga questões relacionadas à inovação dessa modalidade de ensino.

Atualmente, o Colégio conta com cerca de 1.250 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, 9 turmas de Ensino Médio e 7 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos. Funciona em três turnos. O quadro docente conta com 89 professores efetivos, em regime de dedicação exclusiva, e 11 professores substitutos (dados de 2011).

Ainda seria interessante ressaltar que o CA possui peculiaridades que o tornam diferente de grande parte das escolas públicas brasileiras: além de ser uma escola de aplicação vinculada a uma universidade, possui um corpo docente qualificado (com mestrado e doutorado) e que trabalha em regime de 40 horas e dedicação exclusiva. Isso possibilita que o professor dedique seu tempo de trabalho integralmente à escola, além de possuir incentivos para sua formação continuada e realização de pesquisas, que proporcionem a melhoria da qualidade da educação oferecida à comunidade escolar.

¹⁰ Todos os dados apresentados (estes e os posteriores) foram colhidos, em 2011, em documentos da escola e disponibilizados para esta pesquisa.

A leitura é uma atividade extremamente valorizada na escola. Sua biblioteca conta com um acervo de, aproximadamente, 20.000 livros, entre literatura infantil e juvenil, literatura brasileira e estrangeira (romances, contos, poesia, crônicas, teatros etc.), livros didáticos, enciclopédias, dicionários, além de uma significativa videoteca. O total de empréstimos por ano é de, aproximadamente, 19 mil livros, resultando numa média de 15 livros por aluno no ano (dados de 2011).

Com relação às aulas de Língua Portuguesa e Literatura, diferentemente do que acontece em grande parte das escolas de ensino médio, elas não são ministradas em separado, ou seja, não há um professor que trabalha Língua Portuguesa e outro, Literatura. Um mesmo professor é responsável por trabalhar os dois conteúdos com seus alunos, fazendo a distribuição do número de aulas para cada conteúdo, conforme o planejamento das aulas. Não há um professor específico para cada uma dessas práticas. Além disso, é importante ressaltar que o programa da disciplina na escola é contrário ao ensino de Língua Portuguesa entendido como memorização e repetição de regras gramaticais. A ênfase é dada à leitura competente e crítica.

A competência fundamental que norteia o ensino de Linguagem na escola (tanto no ensino fundamental quanto no médio) é levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem. Em outras palavras, a ter versatilidade para se expressar de diferentes maneiras, de acordo com distintos cenários interativos; a compreender os diferentes discursos produzidos, de forma escrita ou oral, na sociedade.

3.2 OS JOVENS

3.2.1 Perfil dos jovens

Os jovens sujeitos da pesquisa¹¹ são 50 estudantes do 1º e 2º anos do ensino médio (27 do sexo feminino e 23 do masculino), do turno matutino. A idade varia dos 14 aos 17 anos, sendo que mais da metade (56% = 28 alunos) possui 15 anos. Todos possuem, pelo

¹¹ Todos os dados referentes aos alunos foram colhidos através de um questionário, contendo 28 questões, previamente elaborado (Apêndice C), e estão apresentados em forma de tabelas e gráficos, de acordo com a organização da pesquisadora.

menos, um computador em casa com acesso à internet. Nesse trabalho, para evitar a sua identificação, os alunos serão tratados por letras maiúsculas do alfabeto acrescidas ou não de números, quando necessário (F, H, M, T, F1, H1, M1, T1 etc.).

Navegar na internet (21 alunos) é o que esses jovens mais gostam de fazer no seu tempo livre, seguido da opção *sair com os amigos* (13). *Ler* (7) não está entre as opções mais escolhidas. Chama atenção também que, dentro desse grupo de alunos, poucos optaram pelo cinema e ninguém pelo teatro, que são atividades que, em diversas situações, podem servir de estímulo à leitura de livros.

Dentre uma lista com treze opções, em que os alunos poderiam marcar uma ou duas, o resultado foi o que se apresenta na Tabela 1:

Tabela 1. Respostas assinaladas na pergunta “*O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Atividades	Nº de alunos
Navegar na internet	21
Sair com amigos	13
Assistir à TV	9
Ouvir música	8
Ler	7
Jogar vídeo game	7
Descansar	6
Praticar esporte	5
Passear	5
Ir ao cinema	2
Assistir a vídeos	2
Ir ao teatro	0
Outros (*)	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: (*) Citados: ir ao shopping, namorar e pescar

Os *sites* de relacionamentos são os mais acessados pelos jovens na internet (28). Em segundo lugar, buscam informações para tarefas escolares (13). Numa lista com seis opções, eles podiam marcar até duas (Tabela 2).

Tabela 2. Respostas assinaladas na questão “*Na internet, você busca, principalmente*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Atividades	Nº de alunos
Sites de relacionamento	28
Sites para fazer pesquisas escolares	13
Sites informativos	12
Jogos	9
Outros (*)	11
Eu não acesso a internet	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: (*) Citados: blogs, jornais e música

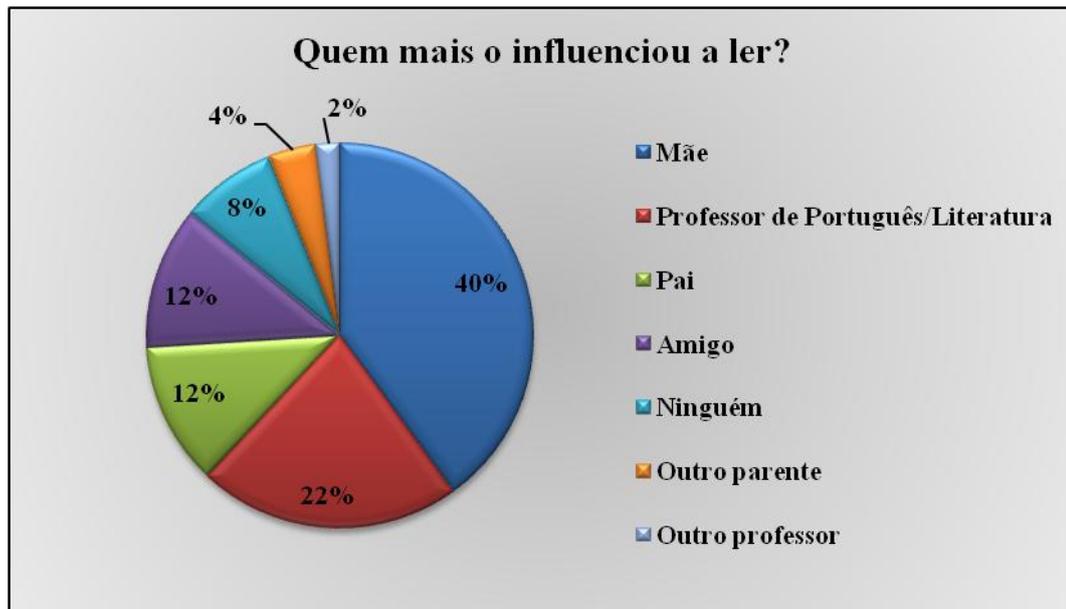
Apesar de a leitura não ter sido escolhida por muitos como uma atividade para ser realizada no tempo livre, perguntados sobre se gostavam ou não de ler, 33 jovens (66%) responderam afirmativamente, enquanto 17 (34%) disseram não gostar de ler. Quase a metade dos jovens (23 = 46%) admitiu que atualmente lê menos do que lia na infância (27 = 54%).

A mãe é a pessoa que mais influenciou a leitura desses jovens (20 = 40%), seguida pelo professor de Português e Literatura (11 = 22%). A entrevista de uma das alunas mostra a influência da mãe na sua formação de leitora:

Desde pequena eu sempre gostei de ler, eu costumava ver minha mãe sentada no sofá da sala lendo os romances que ela tanto gostava... e queria fazer a mesma coisa... Eu sentava, ficava atrás dela lendo a página que ela estava lendo. Eu ficava encantada porque os trechos da história que eu lia achava muito legal. Sempre tive muito livro. Minha mãe comprava muito.
(aluna F)

Este resultado difere do obtido na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) em que, pela primeira vez, o professor aparece no topo da lista dos maiores influenciadores do hábito de leitura, enquanto a mãe ocupa o segundo lugar (BALMANT, 2012)¹². O Gráfico 1 mostra o resultado em percentuais.

¹² “se o País quiser melhorar o índice de leitura dos seus habitantes, é fundamental investir na capacitação do professor para esse fim. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, feita pelo Instituto Pró-Livro no ano passado, mostrou que os professores são os maiores influenciadores desse hábito. Entre as 5 mil pessoas ouvidas em todo o Brasil, 45% apontaram os mestres como tal.” (BALMANT, 2012).

Gráfico 1. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “*Quem mais o influenciou a ler?*”

Fonte: Dados da pesquisa

Qual seria o significado da leitura para esses jovens? Num total de oito opções, foi solicitado que marcassem até duas. A opção mais escolhida foi *uma fonte de conhecimento e informação* (19) seguida de *uma atividade prazerosa* (17). Abaixo, a Tabela 3 apresenta o resultado:

Tabela 3. Respostas assinaladas na pergunta “*O que a leitura significa para você?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Significado da leitura	Nº de alunos
Uma fonte de conhecimento e informação	19
Uma atividade prazerosa	17
Uma prática obrigatória	13
Uma atividade interessante	12
Uma fonte de autoconhecimento	10
Uma atividade difícil	7
Uma fonte de conhecimento para a escola	4
Outro (*)	3

Fonte: Dados da pesquisa

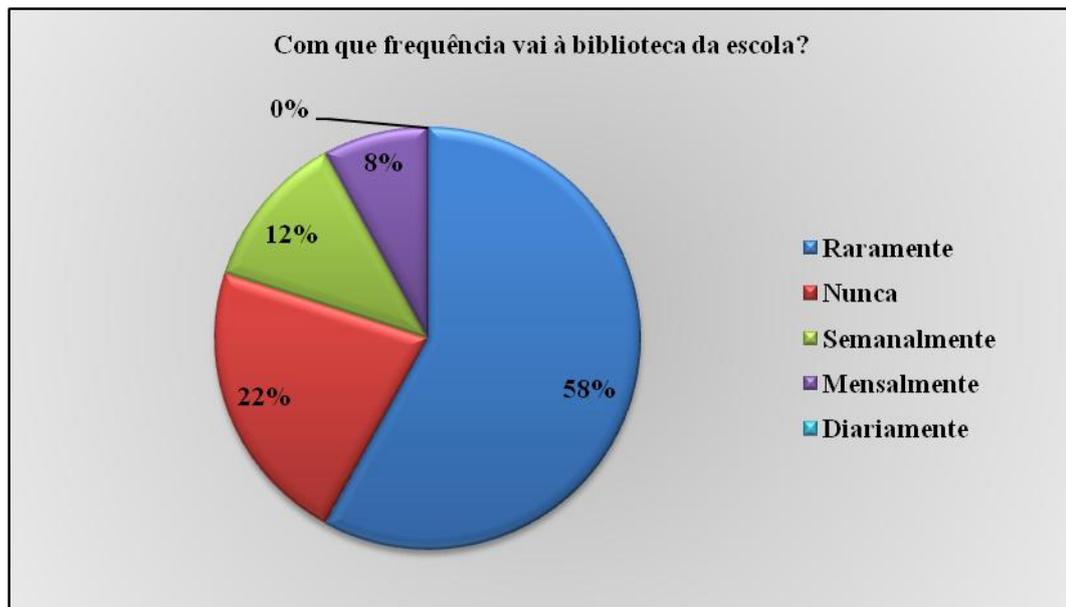
Nota: (*) Sem especificação

Interessante destacar que, apesar de 17 alunos considerarem a leitura *uma atividade prazerosa*, apenas 7 afirmaram que gostam de ler em seu tempo livre (conforme mostra a Tabela 1).

Do total de 50, apenas 05 jovens disseram ser *sempre* presenteados com livros, enquanto 11 *nunca* receberam livros de presente e 34 *de vez em quando* recebem.

Constatou-se, ainda, que 29 alunos (58%) admitiram raramente ir à biblioteca da escola e 11 (22%) disseram que nunca vão ou frequentam. São números altos. Observou-se, também, que a frequência diminui consideravelmente, à medida que a idade dos alunos aumenta. Essa informação foi colhida no banco de dados da biblioteca escolar. Isso deve servir como um alerta para a escola, pois mostra que é preciso fazer um trabalho direcionado a esse fim, de maneira a incentivar os alunos a frequentarem mais a biblioteca (Gráfico 2).

Gráfico 2. Percentual de respostas assinaladas na pergunta “*Com que frequência vai à biblioteca da escola?*”



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.2 O que os jovens leem?

Indagados sobre o que mais gostavam de ler, em uma lista com dezesseis opções, *textos na internet* foi a mais escolhida, seguida por *histórias em quadrinhos/mangás* e

romances. O livro não foi o suporte mais escolhido de leitura. Não foi nenhuma surpresa, já que o que esses jovens mais gostam de fazer nas horas livres é navegar pela internet. Não foi determinado o número máximo de escolhas que cada um podia fazer. Como a intenção, nesse momento da pesquisa, é traçar o perfil do jovem leitor e conhecer suas preferências de leitura, a lista oferece, como opções de escolha, textos literários e não literários. A Tabela 4 mostra o resultado alcançado.

Tabela 4. Respostas assinaladas na pergunta “*O que você mais gosta de ler?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Tipos de leitura	Nº de alunos
Textos na internet	29
Histórias em quadrinhos / mangás	25
Romances	23
Revista de fofoca dos famosos	19
Literatura para jovens (Senhor dos Anéis, Crepúsculo etc.)	18
Revistas de informação (Superinteressante, Veja, Época etc.)	12
Jornais	11
Livros de contos	11
Bíblia	8
Textos escolares	6
Literatura espírita	6
Autoajuda	6
Romances da literatura brasileira	6
Enciclopédias e dicionários	3
Livros didáticos	2
Livros religiosos	2

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente do resultado da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012), em que a Bíblia e o livro didático foram os gêneros de leitura mais lidos, observa-se que, em relação aos sujeitos de nossa pesquisa, estes dois gêneros foram muito pouco escolhidos (8 e 2 alunos, respectivamente).

Entendendo que a leitura de jornais, além de ampliar o universo dos alunos, ajuda a formar leitores competentes, capazes de ler e compreender vários tipos de textos, e sabendo que o jornal é um dos suportes de leitura mais utilizado nas escolas, buscou-se verificar como o jovem se relaciona com a leitura de jornais. Assim, perguntou-se o que mais liam no jornal. Foi permitido marcarem até duas opções. A notícia foi a mais escolhida, seguida pelo caderno de esportes. Um número que pode ser considerado significativo, principalmente por serem

alunos do ensino médio, é que 11 jovens afirmaram não ler jornal. A Tabela 5 mostra as opções:

Tabela 5. Respostas assinaladas na pergunta “*O que você mais lê no jornal?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

O que mais lê no jornal	Nº de alunos
Notícia	17
Caderno de Esporte	12
Tirinhas	11
Não leio jornal	11
Horóscopo	6
Caderno da TV	6
Artigo de opinião	2
Coluna social	2
Outros	2

Fonte: Dados da pesquisa
Nota: (*) Sem especificação

3.2.3 A relação do jovem com o livro

Ler livros *porque gosta* (24 = 48%), seguido da opção *por indicação de amigos* (10 = 20%) e *por indicação da escola* (9 = 18%) foram outros dados investigados pelo questionário. Nota-se que a escola, mesmo exercendo influência na vida leitora dos alunos, tem um longo caminho a percorrer. Chama atenção, também, o fato de que 4 (8%) alunos afirmaram não ler livros, o que representa um número bem significativo. É preciso analisar e refletir sobre o que a escola vem fazendo para reverter esse quadro.

Outro dado a ser analisado e que nos parece revelar uma contradição é o fato de 24 alunos (quase a metade) afirmarem ler livros porque gostam, mas pouquíssimos o fazem no seu tempo livre (apenas 7, conforme mostra a tabela 1). Há uma incoerência nisso. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de os sujeitos saberem e terem conhecimento dos objetivos da pesquisa, o que os deixa constrangidos para admitirem que não gostam de ler e que pouco valor dão à leitura literária.

Alguns alunos marcaram mais de uma opção. A Tabela 6 mostra os dados coletados.

Tabela 6. Respostas assinaladas na pergunta “*Por que você lê livros?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Motivo para ler um livro	Nº de alunos
Porque gosta	24
Indicação dos amigos	10
Indicação da escola	9
Indicação da família	6
Outro motivo (*)	6
Não lê livros	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: (*) Sem especificação

Percebe-se que a indicação dos amigos também tem estimulado os jovens a buscarem livros para ler, e a escola pode aproveitar isso e realizar atividades de leitura que estimulem a troca de informações e dicas. A entrevista com uma das estudantes ilustra bem essa influência:

Eu não lia nada, odiava ler, toda semana a gente ia na biblioteca, odiava ler, com 100% de certeza eu falava que não queria ler nada na minha vida, eu odiava aula de português, qualquer coisa relativa à leitura me irritava. Daí uma amiga minha me falou de uma série, uma tal de Crepúsculo, que falava de um vampiro que se apaixonava por uma menina. Ela me falou que era legal... Ela disse: “vamos, dá uma lida!”. Comecei a ler e falei: “pô, que legal!”. Comecei a ficar viciada nisso... eu lia lia... Aí saiu o filme e me encantei! Então eu li toda a série, cada livro umas cinco vezes. Aí falei: “pronto, eu amo ler!”. Depois comecei a ler outras coisas. Mas eu comecei a ler a partir dessa série. Só que agora eu vejo o livro do Crepúsculo e falo: “Nossa, que paia!”. A história é horrível, é uma melação, é um romance, mas foi assim que eu comecei a ler. [...] Aquele texto do Machado de Assis, o da cartomante, eu adorei! O final eu achei fantástico! A cartomante fala o que ele queria ouvir, mas aí não acontece. Bom pra caramba! (aluna H)

Quase a metade dos alunos afirmou que a maioria dos livros que lê são comprados; 21 disseram pegar livros emprestados com outras pessoas e 12 fazem empréstimo na biblioteca da escola. Chama atenção o fato de que o número de jovens que lê livros baixados da internet é ainda bem pequeno e que a procura de livros na biblioteca da escola também é muito baixo. Mais de uma opção poderia ser marcada. A Tabela 7 mostra o resultado.

Tabela 7. Respostas assinaladas na questão “*Os livros que você lê são...*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Os livros que você lê são...	Nº de alunos
Comprados	23
Emprestados por outra pessoa	21
Emprestados pela biblioteca de sua escola	12
Presenteados	7
Baixados gratuitamente da internet	6
Emprestados por bibliotecas públicas	4
Xerocados	2
Outros (*)	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: (*) Sem especificação

Perguntados sobre os livros que possuem em casa, 9 afirmam ter livros de literatura brasileira, 10 têm livros indicados pela escola, tais como os didáticos, e 11, a Bíblia. Os outros livros citados são *best-sellers*, autoajuda, dicionários e manuais de culinária. O Gráfico 3 demonstra o resultado obtido.

Gráfico 3. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “*Que livros você possui em casa?*”



Fonte: Dados da pesquisa

Romance, aventura e suspense são o que o jovem mais busca nos livros de literatura. Como era de se esperar, a totalidade dos leitores que optaram por romance é composta por jovens do sexo feminino (96% do total de 27 garotas) (Tabela 8).

Tabela 8. Respostas assinaladas na pergunta “*O que mais procura nas histórias dos livros?*”, Juiz de Fora (MG), 2010

O que mais procura nas histórias dos livros	Nº de alunos
Romance	20
Aventura	18
Suspense	18
Humor	11
Terror	9
Não leio livros	4

Fonte: Dados da pesquisa

Foi investigado, também, entre esse grupo de alunos, quais os escritores brasileiros de que mais gostavam. Podendo escolher até três nomes, apresentou-se uma lista de 25 escritores, selecionados entre aqueles que mais são lidos na escola e outros que, mesmo não sendo trabalhados por ela, são citados pelos alunos em suas tarefas e atividades de leitura. É importante reforçar que, ao selecionar os nomes para constarem nessa lista, nenhum juízo de valor foi feito, tanto que a listagem é bastante eclética, havendo uma mistura entre autores consagrados pela crítica literária e outros não consagrados (alguns até ignorados pela Academia); apenas foram considerados aqueles mais citados e lidos por muitos desses jovens alunos.

Clarice Lispector e Rubem Fonseca foram os mais escolhidos, o que pode ser explicado pelo fato de o grupo investigado ser formado por alunos do ensino médio e esses autores estarem presentes em listas de leituras obrigatórias de exames vestibulares e programas de ingresso em cursos superiores. Portanto, são autores bem lidos na escola.

Chama atenção a posição do escritor Paulo Coelho, que figura entre os três mais admirados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012), ocupando um dos últimos lugares (21º lugar) da lista apresentada aos alunos, com apenas 1 voto.

A Tabela 9 apresenta os 25 autores brasileiros selecionados e as escolhas dos jovens.

Tabela 9. Respostas assinaladas na questão “*Escritores brasileiros preferidos*”, Juiz de Fora (MG), 2010

Escritores brasileiros	Nº de alunos
Clarice Lispector	14
Rubem Fonseca	13
Ruth Rocha	11
Guimarães Rosa	10
Machado de Assis	09
Monteiro Lobato	08
Caio Fernando Abreu	08
Carlos Drummond de Andrade	07
Cecília Meirelles	06
Chico Xavier	06
Jorge Amado	05
Luis Fernando Veríssimo	05
Vinícius de Moraes	05
Ziraldo	04
Zíbia Gasparetto	04
Augusto Cury	03
Érico Veríssimo	03
Graciliano Ramos	02
Manuel Bandeira	02
Mário Quintana	02
Paulo Coelho	01
Adélia Prado	01
Castro Alves	01
José de Alencar	0
Raquel de Queiroz	0

Fonte: Dados da pesquisa

É interessante observar, nas entrevistas realizadas com alguns desses alunos, que muitos admitem que ler uma obra de um autor clássico é um desafio, mas justamente isso é que aumenta o seu interesse. A transcrição de uma das entrevistas realizadas com uma jovem exemplifica esse caso:

[...] depois que eu comecei a ler Guimarães Rosa, tive a curiosidade de ler mais esses livros de autores brasileiros, de literatura. Machado de Assis também me interessou um pouco, mas não muito [...] Exatamente por isso, por Guimarães ser complexo, surgiu como um desafio conseguir ler suas histórias. Depois a professora deu um texto pra gente e quando ela conseguiu fazer com que a gente entendesse o texto foi como... assim como uma conquista, entende? Conseguimos ler o texto, conseguimos entender. Aí eu comecei a me interessar. (aluna G).

Outra transcrição de entrevista com um dos jovens, falando sobre Guimarães Rosa:

O Guimarães Rosa... os enredos dele... olha, show de bola! [o entrevistador provoca: Show de bola por quê? Normalmente as pessoas acham que é uma leitura difícil...] Nossa, é muito bom, eu achei difícil no início também, não entendi nada. Mas quando a professora ensinou pra gente, eu falei 'nossa, que mágico!' Você pensa até que ele poderia ter achado um jeito mais fácil de escrever aquilo... mas o jeito que ele escreveu... pareceu que deu uma profundidade tão maior, assim, tão maior! (aluna H).

Na opinião desses jovens, o que mais os afasta da leitura dos clássicos da literatura é o tema, que normalmente não é do seu interesse, seguido pela dificuldade da linguagem e a obrigatoriedade de lê-los na escola. Um dos depoimentos dos alunos exemplifica isso:

Até há pouco tempo, eu falava que não gostava de ler. Mas agora eu entendi por que motivo eu não gostava. Era porque todos os livros que eu lia não eram sobre assuntos que me interessavam, pois, a maioria deles, era a escola que mandava ler. (aluna S).

Porém, a maior justificativa, quando indagados oralmente sobre essa questão, é que os livros de literatura clássica são chatos. A tabela abaixo apresenta os motivos e as escolhas dos jovens, que poderiam marcar mais de uma opção.

Tabela 10. Respostas assinaladas na pergunta “O que mais afasta os jovens da leitura dos livros clássicos da literatura?”, Juiz de Fora (MG), 2010

O que mais afasta os jovens dos clássicos	Nº de alunos
Os textos não tratam de temas que interessam aos jovens	23
Os textos apresentam linguagem difícil	18
Os jovens são obrigados a ler literatura na escola	15
Outro motivo (*)	12
Os textos são muito antigos	4

Fonte: Dados da pesquisa

Nota:(*) Os livros são “chatos”

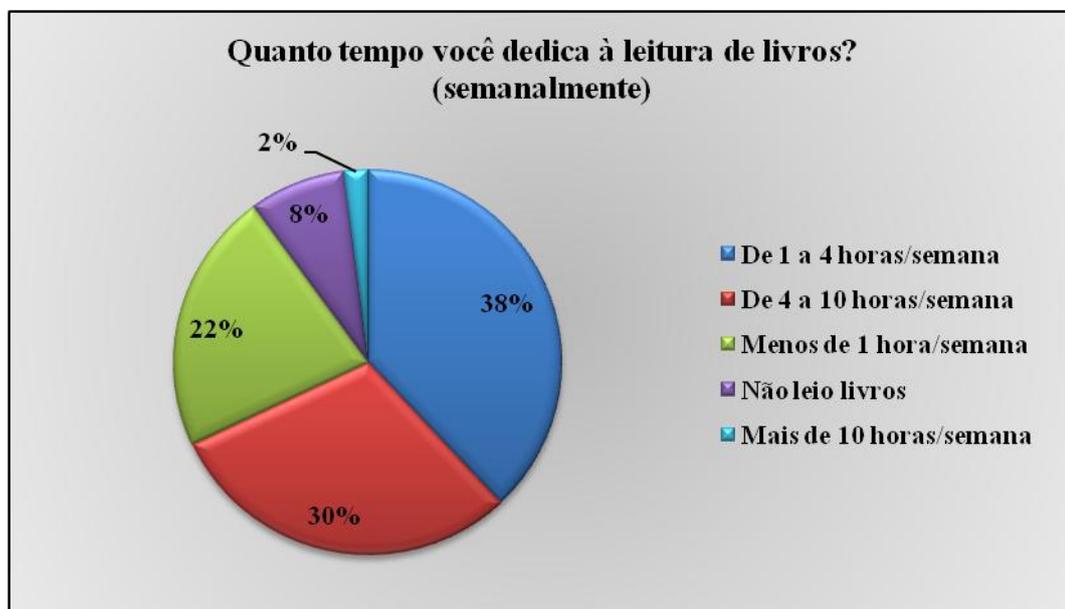
Em uma das atividades realizadas pelos alunos, em que lhes foi solicitado que escrevessem a sua *história de leitor*, uma aluna relata:

À medida que vamos crescendo, temos mais obrigações, deveres e mais matérias pra estudar, o que acaba nos afastando daquilo de que gostamos de fazer, principalmente pela falta de tempo. Desde que entrei para o ensino médio, só tenho tempo de ler os livros que são cobrados no vestibular e no Pism, e não aqueles que eu gostaria mesmo de ler. (aluna P1).

3.2.4 Como e onde leem?

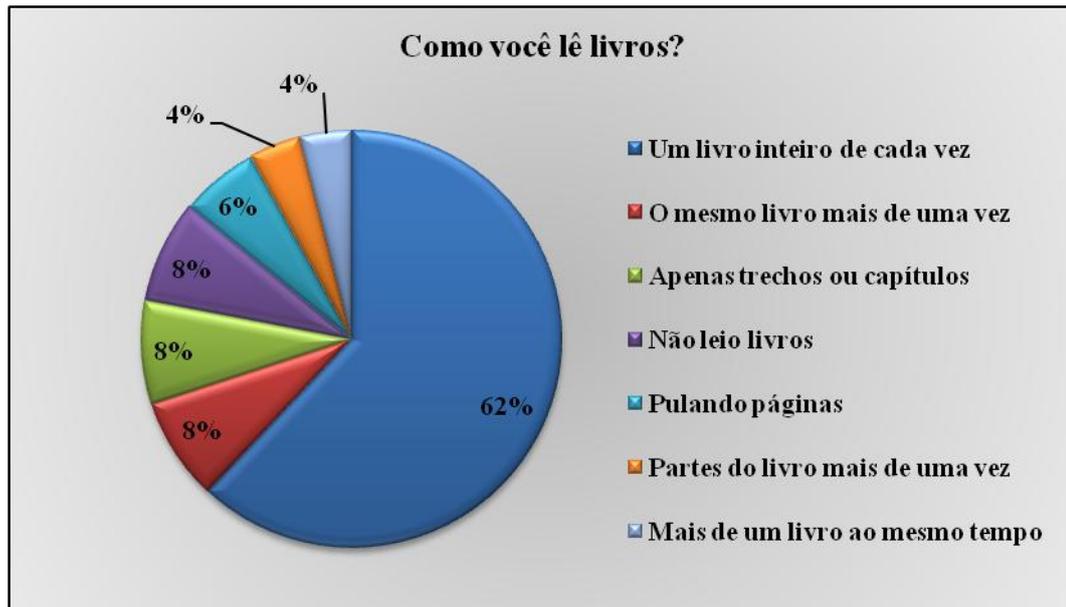
Perguntados sobre o tempo que dedicam, por semana, à leitura de livros, 19 entrevistados (38%) disseram ler de 1 a 4 horas por semana e 15 (30%), de 4 a 10 horas. Somente 1 jovem (2%) dedica-se a mais de 10 horas por semana. Os 4 alunos que afirmaram não ler livros (conforme mostra a Tabela 8) são os mesmos que aparecem no Gráfico 4. Os resultados em percentuais podem ser observados no Gráfico 4.

Gráfico 4. Percentual das respostas assinaladas na questão “Tempo dedicado à leitura de livros, por semana”



Fonte: Dados da pesquisa

A forma com que o jovem lê livros também foi pesquisada: 31 (62%) leem um livro inteiro de cada vez. E, em menor número, há aqueles que leem o mesmo livro mais de uma vez e aqueles que leem apenas trechos ou capítulos dos livros (Gráfico 5).

Gráfico 5. Respostas assinaladas na pergunta “Como você lê livros?”

Fonte: Dados da pesquisa

A casa é o lugar preferido para a leitura de livros, seguida pela sala de aula e o meio de transporte usado (leem enquanto se deslocam de um lugar a outro). A biblioteca foi pouco escolhida e teve o mesmo percentual que os consultórios e salões de beleza. Os jovens poderiam marcar mais de uma opção. Os mesmos 4 alunos que disseram não ler livros reaparecem nos dados. A Tabela 11 revela o resultado.

Tabela 11. Respostas assinaladas na pergunta “Onde lê livros?”, Juiz de Fora (MG), 2010

Onde lê livros	Nº de alunos
Em casa	40
Na sala de aula	14
No meio de transporte (ônibus, carro, etc.)	10
Em consultórios, salão de beleza	5
Na biblioteca	5
Em outro lugar (*)	4
Não leio livros	4
Em parques e praças	1

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: (*) Citados: granja, clube e ponto de ônibus

Perguntados sobre a sua maior limitação para ler um livro, a falta de paciência e a leitura lenta foram as opções mais escolhidas. Ainda entre os alunos pesquisados, 10 (20%) admitem não ter dificuldade alguma para ler, enquanto 1 (2%) afirma não compreender a maior parte do que lê. Outros (2), ainda, afirmaram que a falta de tempo é o maior empecilho para a leitura (4%). O Gráfico 6 mostra, em percentuais, essas limitações.

Gráfico 6. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “Qual a sua maior limitação para ler um livro?”, Juiz de Fora (MG), 2010



Fonte: Dados da pesquisa

Os jovens foram perguntados a respeito do número de livros que leram no ano anterior à pesquisa, ou seja, em 2009: 12 alunos leram 3 livros; 10, mais de 5 livros. Dos 50 alunos sujeitos da pesquisa, 4 não leram nenhum livro durante todo o ano de 2009. O gráfico 7 mostra o número de livros lidos e os percentuais de alunos.

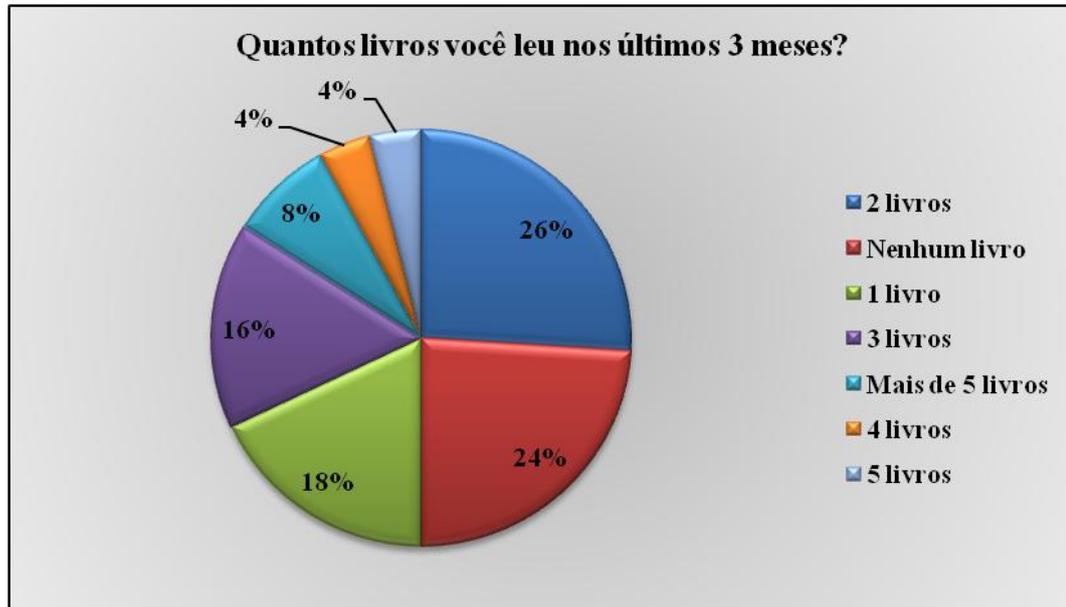
Gráfico 7. Percentual das respostas assinaladas na questão “*Quantos livros você leu no ano de 2009?*”



Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados, ainda, sobre quantos livros leram nos últimos três meses (maio, junho e julho de 2010), 26% responderam 2 livros; 24%, nenhum; 18% leram apenas 1; 16%, 3 livros; 8%, mais de 5. Isso demonstra que esse grupo de alunos, de uma maneira geral, tem lido pouco.

Gráfico 8. Percentual das respostas assinaladas na pergunta “*Quantos livros você leu nos últimos três meses?*”



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.5 Por que leem?

Quase a metade dos jovens entrevistados (46%) afirma que o que os motiva a ler um livro é o “*prazer ou gosto pela leitura*”. Outra contradição pôde ser observada. Quase a metade afirma que lê por prazer ou gosto, mas poucos o fazem no seu tempo livre e a quantidade de livros lidos é bastante pequena. A opção “*exigência escolar*” vem em segundo lugar, com 14%, e “*atualização cultural / conhecimentos gerais*”, com 12% (Gráfico 9).

Gráfico 9. Percentual das respostas assinaladas na questão “O que motiva você a ler um livro?”



Fonte: Dados da pesquisa

Outro motivo apontado por alguns jovens como algo que desperta a sua vontade de ler é a presença de livros em listas de mais vendidos. O depoimento de uma estudante comprova isso:

Tenho o costume de ler bastante... eu comecei isso com a influência de uma amiga de sala, que ela trazia os livros pra mim, livros pequenos primeiro. Aí comecei a ler e a achar interessante a questão de ter o livro... e comecei a comprar muito livro pra mim, e chegava a ler 300, 400 páginas em intervalos de uma semana. A maioria são livros mais vendidos no mundo. Coleções do tipo do escritor que eu li e gostei, tipo Dan Brown, que eu li bastante; li a coleção dos livros mais famosos dele inteira. Esses livros, assim, que todo mundo lê, que sai mais em revista, sempre os livros mais famosos... Nunca cheguei a procurar um livro porque ouvi falar e que ninguém conhece. Não. Mais por indicações, questões de escola essas coisas assim, mas meu interesse mesmo é geralmente nesses que chamam atenção por terem feito mais sucesso. (aluno C).

3.3 OS PROFESSORES

O Colégio de Aplicação João XXIII conta com sete professores de Língua Portuguesa e Literatura, que atuam nos 4 últimos anos do Ensino Fundamental e nos 3 anos

do Ensino Médio. Três professores possuem o título de Mestre (os três são doutorandos) e quatro são Doutores.

Todos se dispuseram a participarem da pesquisa, mas foram escolhidos os três que trabalham no Ensino Médio. Foram feitas entrevistas orais e escritas, observações e relatos da prática docente. Esses professores não serão identificados nesta pesquisa pelos seus nomes, e serão tratados pelas letras maiúsculas A, B e C.

Os professores sujeitos da pesquisa possuem entre 10 e 25 anos de tempo de trabalho efetivo no magistério. A e B estão há mais de 10 anos no Colégio de Aplicação e C, há menos de 5 anos.

Os três se consideram leitores compulsivos de livros de literatura, mas também de livros teóricos e técnicos, voltados para a sua área de atuação, jornais e revistas impressos e *on-line*. Leem de tudo.

Já na infância gostavam muito de ler, mas leem muito mais agora do que antes. Entre os autores brasileiros preferidos estão Monteiro Lobato, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, Sérgio Sant'Anna, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Adélia Prado, Manoel de Barros e Ana Cristina César. Os autores estrangeiros prediletos são Marcel Proust, Jane Austen, Henry James, Virgínia Woolf, Edgar Allan Poe, José Saramago, Gabriel García Marquez, Fernando Pessoa, Mia Couto e Valter Hugo Mãe.

No tempo livre, além de lerem um bom livro, gostam de: cuidar de plantas e brincar com os animais de estimação (professor A); ir ao cinema, teatro, sair com os amigos (professor B); jogar tênis e assistir a jogos de tênis, ver filmes e episódios das séries que acompanham (*The big bang theory* e *Two and a half man*), conversar com amigos e família, fotografar, escrever (professor C).

Os três utilizam bastante a internet para lerem notícias diariamente, pesquisarem para o planejamento de suas aulas, comprarem. O *Google* é o buscador mais usado. *Sites* de relacionamentos são menos acessados.

Para A, a escola foi a grande influenciadora na sua formação de leitor, pois sendo de família humilde, não tinha como comprar livros e os pais nunca se importaram muito com isso. Para B e C, a família é que estimulou a leitura. Os pais eram leitores vorazes e tinham o hábito de presentear os filhos com livros e os incentivavam a ler. Atualmente, os três possuem o hábito de comprarem livros, mesmo que não consigam ler todos de imediato.

Apesar de constatarem, em sua prática docente, um desinteresse grande dos jovens pela leitura de textos literários, os professores acreditam que só a escola é capaz de manter

viva essa chama, através de metodologias e estratégias alternativas, que possam despertar nos alunos o gosto e a fruição para a boa literatura. O que reafirma a hipótese dessa pesquisa.

3.4 PRÁTICAS COM O TEXTO LITERÁRIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

É sabido que a escola precisa fornecer aos seus alunos a experiência da leitura. E isso, muitas vezes, não acontece de forma espontânea; na escola é necessário, de certa maneira, obrigá-los a ler. Seduzir os alunos para a leitura seria um caminho mais atraente, mas nem sempre é possível enveredar por essa trilha. A *obrigação* de ler pode acontecer de maneira negociada entre professor e aluno. Por exemplo, pode-se deixar o aluno escolher livremente, entre muitos livros, aquele que gostaria de ler. Em contrapartida, ele leria depois um livro indicado pelo professor. Essa experiência surtiu efeito positivo com parte dos alunos sujeitos da pesquisa. Em determinada oportunidade, a professora ofereceu aos alunos uma caixa com muitos livros de Nicholas Sparks¹³ (uma verdadeira *febre* entre jovens, principalmente do sexo feminino). À medida que liam, trocavam entre eles os títulos; algumas jovens alunas conseguiram ler quase todos os livros da caixa. Posteriormente, conforme havia sido combinado, a professora apresentava títulos consagrados pela tradição literária para que lessem (tentou-se manter a temática de histórias de amor semelhante à dos *best-sellers* – quando possível – como em “*O morro dos ventos uivantes*”, “*A dama das camélias*”, “*Madame Bovary*”, “*Amor de perdição*”, entre outros títulos). Depois, os alunos se reuniam para analisarem as obras lidas e refletirem sobre elas, fazendo uma comparação entre os *best-sellers* lidos e os textos canônicos, considerando-se enredo, estratégias narrativas, linguagem, entre outros aspectos. A atividade foi avaliada como muito produtiva e considerada pelos alunos um *sucesso*.

Segundo o relato de uma das professoras de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação João XXIII entrevistada nesta pesquisa, no ensino médio da escola há um trabalho voltado para o Pism (Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF) e para o vestibular. Além da leitura de obras dos autores indicados pela UFJF, principalmente, também

¹³ Escritor norte-americano de romances recheados com histórias de amor extremamente “melosas”, que vende milhões em todo o mundo. De 1996 a 2011, publicou 17 romances, dos quais 14 foram traduzidos e editados no Brasil. Sete foram adaptados para o cinema, com sucesso - entre eles “*Diário de uma Paixão*” e “*Querido John*”. Numa história de amor sparksiana, há elementos à moda dos tradicionais folhetins românticos.

se têm em vista as provas do Enem. Sendo assim, é feita *uma viagem* pela literatura brasileira, o que não significa, exatamente, uma viagem cronológica, mas um estudo com os alunos sobre as estéticas literárias (como proposto pelo Enem), tentando fazer com que esse *conteúdo sobre literatura* não fira as experiências de *ler literatura*. O texto literário é colocado no centro das aulas. Mas, ainda que o professor se dedique a ler literatura *com* os alunos, pode ser observada, em relação aos estudantes, grande resistência a essa atividade, porque muitos ainda consideram que ler literatura é chato. Essa *chatice*, como já dito anteriormente, é um dos motivos que, no entendimento dos próprios jovens, os afasta do texto literário.

O embate com o texto literário é o primeiro motivo da resistência à leitura por parte do jovem. Ler literatura é tarefa considerada difícil e o que é difícil não é exatamente prazeroso. É possível afirmar que só o exercício de ler e de ensinar a ler é que vai permitir vencer a dificuldade de ler literatura. Não é fácil e nem simples para um aluno de ensino médio enfrentar textos do século XIX, por exemplo.

Segundo os professores pesquisados, os textos literários trabalhados na escola são selecionados de acordo com os objetivos pretendidos em cada atividade de leitura, que são bastante distintos. Acreditam que escolher livros para a biblioteca da escola deve objetivar a ampliação da capacidade de leitura dos alunos e, assim, é primordial considerar a adequação às habilidades e interesses dos jovens. As sugestões de títulos para a biblioteca são periodicamente realizadas, com e sem a participação dos alunos. Os critérios para a seleção de livros para o trabalho são diferentes. Na sala de aula, preferencialmente, incluem-se textos que não são lidos autonomamente, porque selecionar livros como *Crepúsculo* ou *Harry Potter* poderia ser considerado como perda de tempo, já que quase todos os alunos são capazes de lê-los sozinhos. No entanto, para entender obras como, por exemplo, *Primeiras Estórias*, de Guimarães Rosa, o auxílio e a orientação do professor são fundamentais. Os professores procuram incentivar a circulação de todos os tipos de livros entre os alunos, de maneira a fomentar a leitura e a formar leitores capazes de compreender aquilo que leem. Para isso, é necessário que se ampliem ao máximo as experiências literárias dos alunos, possibilitando seu progresso como leitores.

Uma prática que tem surtido efeitos positivos na formação do leitor de literatura, no Colégio de Aplicação, segundo os professores, é o módulo¹⁴ oferecido aos alunos do ensino

¹⁴ No Colégio de Aplicação João XXIII são oferecidos aos alunos módulos de atendimento a interesses que, como o próprio nome diz, são espaços de ensino ou oficinas que visam a atender aos diferentes interesses dos

médio denominado *Leituras Literárias*. É um módulo em que o aluno faz outras leituras que lhe possibilitam conhecer mais literatura (não só a brasileira) e onde participa da escolha dos textos a serem lidos, negociando com o professor. É uma prática diferente da que é feita em sala de aula. Por exemplo, se o estudante ouviu falar de algum autor ou personagem e gostaria de saber mais sobre ele, traz essa demanda para os encontros do módulo e apresenta para o professor e os colegas.

Há uma vantagem em relação à sala de aula convencional, referente ao número de alunos: cada módulo permite a inscrição de, no máximo, 15 alunos. Nas aulas do módulo em questão, não há a preocupação de se lerem obras indicadas para o Pism e o Vestibular, mas de ler pelo prazer, pela vontade de conhecer coisas novas, sem cobranças de atividades escritas. O relato da professora apresenta isso:

É feita com eles uma lista do que gostariam de conhecer e ler; às vezes trazem sugestões que não têm a ver com o campo da literatura, embora seja muito difícil definir o que seja “campo da literatura”, em alguns casos. Negocio com eles o que a gente vai ler. Há autores que eu gostaria de apresentar aos alunos e eles também podem sugerir. Nesse último trimestre, aconteceu uma coisa muito interessante. Uma aluna falou que tinha muita vontade de ler “Dom Casmurro”, de tanto que ela ouviu falar de alguns personagens, como Bentinho e Capitu. Então comecei a falar sobre “Dom Casmurro”, que é uma história imperdível. Ela mesma não se interessou em ler a obra, mas, duas semanas depois, chegou uma outra aluna que resolveu ler o livro, a partir daquele comentário que foi feito e que despertou sua curiosidade. Depois ela me ajudou a preparar uma oficina com fragmentos do livro que ela mesma selecionou e escolheu, com capítulos muito legais que haviam lhe despertado maior atenção. Lemos no módulo estes fragmentos e depois assistimos à minissérie da Globo baseada no livro. Alguns adoraram! Acho que a ideia é um pouco essa: apresentar para os alunos livros, destruindo a ideia de que literatura é chata, que não tem nada a ver com a vida deles. Depois alguns alunos pegaram o livro pra ler... (professora B).

No módulo *Leituras Literárias*, não há cobranças. O aluno frequenta os encontros para ler. Esse é um módulo opcional, do qual eles escolhem participar; teoricamente, os alunos matriculados são aqueles que se aproximam mais da literatura, que gostam mais de literatura. Mas há também a presença daquele aluno que o procura porque acha que precisa ler mais, ou seja, um aluno maduro, que escolhe atividades não somente porque gosta delas, mas porque tem consciência de que precisa fazer isso, para se desenvolver mais. Formar o leitor

tem a ver com mediação: o professor fazendo perguntas certas, levando seus alunos a enfrentarem o texto. Ainda mais em se tratando de literatura...

Em uma das aulas do módulo *Leituras Literárias*, a professora, em voz alta, leu com os alunos o conto “*Linda, uma história horrível*”, de Caio Fernando Abreu. Tão logo terminaram, a professora foi lançando perguntas orais e tecendo comentários para que eles tivessem a oportunidade de mostrar o que compreenderam do texto e pudessem apresentar as dúvidas que porventura tivessem surgido.

No conto, o narrador-personagem visita a mãe, que morava sozinha em uma casa decadente, como ela mesma o era. O conto mostra que a decadência não estava só na casa e na mãe, mas também no próprio narrador e na cadela (ironicamente chamada Linda). A decadência do filho não é muito óbvia para sua mãe, pois ele tenta disfarçar a magreza, a perda do cabelo e a tosse, com a desculpa do cabelo quase raspado, da idade e do cigarro. A verdade, no entanto, é que ele não consegue falar com a mãe a respeito da sua doença. A descrição da aparência física do protagonista deixa implícito o verdadeiro motivo da visita à casa da mãe, que seria contar para ela seu real estado de saúde. Percebe-se que o relacionamento entre ambos está enfraquecido, há muito tempo. É um conto que demonstra tristeza e melancolia em uma relação familiar desgastada. Não há esperança no futuro, que claramente se apresenta como incerto e doloroso.

Uma das alunas percebeu a melancolia retratada no conto e comentou:

Ele [o personagem] percebeu que está envelhecendo, o ambiente em que ele estava está envelhecendo, a cachorra está envelhecendo. E eu acho que isso dava um pouco de melancolia, eu achei esse texto muito melancólico. [...] Sei lá, ele entra só com saudade daquele ambiente, mas percebe que aquele ambiente é o mesmo, só que envelhecido. Percebe o tempo passando. O desgaste, como ele falou. Sei lá, ele conversando com a mãe dele, parece uma conversa meio desconfortável, respostas curtas. Achei um clima meio triste”. (aluna S1)

Outros alunos se manifestaram¹⁵:

A: *Acho que eles não eram muito ligados, a mãe e o filho, eles eram meio sem muito sentimento um pelo outro. Aqui fala ‘abraçou-a desajeitado, não era de contatos e afagos’. Acho que não era uma relação muito carinhosa.*

P: *É uma relação mais distante.*

A: *É...*

P: *Eu também tive essa impressão quando eu li o conto. Porque o conto cria essa impressão.*

¹⁵ **A** refere-se a aluno e **P**, a professor.

A: Eles não se viam há muito tempo...

P: Exatamente. Que eles não tinham, exatamente, intimidade, não é? Tem algum trecho que vocês destacariam? Que pudesse falar um pouco mais da relação da mãe com o filho?

A: Esse: 'Então fiz uma coisa que não faria antigamente. Segurou-a pelas suas orelhas para beijá-la, não na testa, mas nas duas faces. Quase demorado, aquele cheiro, cigarro, cebola, cachorro, sabonete, cansaço, velhice, mas qualquer coisa úmida que parecia piedade. Fadiga de ver, o amor, uma espécie de amor'.

P: Por que você destacou esse trecho?

A: Porque quando fala 'então fiz uma coisa que não faria antigamente', parece que antes eles não eram muito próximos. Parece que ela não tinha muito carinho por ele. Parece não, não tinha. E mostra esse lance do cheiro de velhice mesmo. Muito enfático isso. Uma espécie de amor também, parece que não é aqui que ele esperava que podia ser.

P: É um momento que parece que os dois se aproximam um pouco mais, não é? Quando nem sempre foram próximos...

A: Engraçado que esse negócio do cheiro, ele mistura cheiro ruim com cheiro bom, tipo, 'cigarro, cebola, creme de beleza, sabonete'... é tipo uma experiência ruim e boa ao mesmo tempo, porque tem uma distância... é... eles são frios um com o outro, não tem muito afeto, mas mesmo assim ele gosta dela e ela beija ele na bochecha. Afeto e não afeto.

A: Eu acho que esse cheiro traz algumas lembranças de como era a casa antes, eu acho que o cheiro continua o mesmo cheiro. É a mesma característica desse lugar. Vamos dizer assim, ele reconhece esse cheiro, mesmo ele tendo ficado algum tempo sem ir àquele lugar. Ele reconhece o cheiro que ele sabe que é o cheiro da casa da mãe dele, já sabe dessa característica.

A professora faz seguidas interferências, de modo a levar os alunos a refletirem sobre o que leram. Através de perguntas e comentários, vai orientando a compreensão dos alunos, fazendo-os levantar hipóteses a respeito do texto. Em uma de suas intervenções, ela solicita que a aluna resgate um trecho do conto que a fez levantar uma hipótese de leitura:

P: Resgata o trecho em que você teve a impressão de que ele tinha algo para contar e ele não contou porque a mãe foi dormir... Será que a mãe não foi dormir porque ela não queria escutar a história?

A: É... não... aqui fala, a mãe pergunta do amigo dele e ele falou que eles não se viam há algum tempo. Aí a mãe pergunta por que, aí ele falou: 'mãe, a voz tremia, mãe, é tão difícil... e não disse mais nada.' Aí depois ela falou: 'teu quarto continua igual, vai lá em cima, vou dormir que amanhã cedo tem feira. Tem lençol limpo no armário do banheiro'. Assim... Aí ele falou depois: 'Amanhã a gente fala melhor, mãe. Tenho tempo. Dorme bem. Debruçado na mesa, acendeu mais um cigarro enquanto ouvia os passos dela subindo pesados pela escada até o andar superior. Quando ouviu a porta do quarto bater, levantou e saiu da cozinha'.

P: Então parece que tem uma história que é difícil contar. Ele começou 'a voz tremia, mãe, é tão difícil...' e não disse mais nada'. E a mãe subiu. Talvez a mãe estivesse fugindo da história. Por isso ela foi dormir mais cedo. Que história poderia ser?

A: Hum... não sei.

A: Eu acho que está se referindo à velhice.

[...]

P: Você acha que a história horrível tem a ver com esse envelhecimento implacável, que é da vida...?

A: Eu acho.

P: É? Mas as manchas no corpo...

A: São sinais também de velhice.

[...]

P: Mas o personagem não é tão velho assim, gente. Porque essa descrição de si teria a ver só com uma velhice, algo precoce. Porque ele não é tão velho! Por que ele teria envelhecido assim, de forma tão radical, e não sendo tão velho na idade?

A: Porque ele viveu muitas coisas, muitas experiências de vida.

P: O que era difícil pra ele contar para a mãe? Talvez uma história... Que história é difícil de contar?

A: Uma história amorosa...

A: Uma doença...

P: Interessante... A gente está vendo aí na cena mãe e filho conversando. Há conversas que são muito difíceis entre mãe e filho. Que histórias seriam difíceis de contar? Ela levantou uma hipótese interessante... Uma história amorosa. Às vezes é difícil contar uma história amorosa. E contar também uma história de doença também é uma coisa difícil, não é? São duas hipóteses interessantes.

A: O que é ceratose?

P: São essas manchas na pele que vão indicando já a velhice.

[...]

P: Ele tem manchas no corpo...

A: É, então acho que ele está com uma doença! Ele está morrendo, por isso que ele parece com a cachorra, porque ela está velha e ele está morrendo.

Aos poucos, a hipótese da doença do personagem vai-se confirmando. Os alunos vão levantando pistas no texto para justificar essa ideia.

A: Sabe a hora em que a mãe beija o filho no rosto? E diz que antes era só na testa... parece, não sei... que ela está com dó dele, sentindo piedade... e logo depois ela vai pro quarto. Acho que realmente ela não quer ouvir o que o filho tem pra contar. Não deve ser fácil pra uma mãe ouvir que seu filho está morrendo de alguma doença... Será câncer? Olha só: ele emagreceu muito, está perdendo os cabelos...

[...]

A: Se essa história de doença for confirmada realmente... o conto diz que eles tinham vários parentes, várias pessoas em torno deles que morreram sós, naquele momento ele procurou alguém pra estar junto com ele, pra não estar só... Foi procurar a mãe...

[...]

A: A AIDS também faz perder cabelo, emagrecer muito... é uma hipótese, né?

P: Era uma doença terrível na década de 80... não havia esse coquetel de hoje que garante sobrevivência e vida mesmo... antes inicialmente garantia sobrevivência, hoje as pessoas vivem, controlam...

A: Ah... Quando fala desse outro cara também... o personagem muda de assunto. Este cara pode ter sido namorado dele.

P: Você está levantando uma hipótese interessante... duas coisas podem ser difíceis na conversa entre filho e mãe: a história amorosa, sobretudo se for uma história amorosa de um homem com outro homem, não é? Difícil contar pra mãe...

A: É, então talvez esse outro morreu de AIDS e ele pegou AIDS do companheiro dele.

P: E porque a AIDS, na década de 80, foi associada a relações homossexuais, hoje não mais. [...] os homossexuais eram tidos como grupo de risco na década de 80. Será que a gente poderia ler esse conto como um conto que falasse dessa experiência também? Ou não? O que vocês acham?

A: Acho que sim... é um texto que abre muitas possibilidades...

P: Abre por quê?

A: Porque não é tão explícito assim... então acaba que meio que é uma coisa que fica meio escondida, mas que é possível de se perceber...

P: Por que será que ele escolheu contar essa história deixando tanta informação implícita?

A: Eu acho que é a própria característica dos personagens que é ser introspectivo.

A: E esse assunto também, na época, acho que era meio tabu!

P: Excelente observação! Era um assunto completamente tabu na década de 80. Tanto a homossexualidade, que hoje eu acho que é muito menos tabu, quanto a AIDS...

A: É... e como era um assunto tabu, o autor não podia falar muito abertamente para os leitores e deixou muita coisa subentendida.

Percebe-se, aqui, de maneira clara e eficaz, a mediação da professora, levando seus alunos a pensarem sobre a história narrada, a buscarem hipóteses de leitura, a construírem um sentido para o conto que leram. Ela não “despeja” sobre os alunos suas impressões, mas os faz refletirem, para que possam tirar suas próprias conclusões.

Outra prática da escola que também tem contribuído para formar leitores literários é a confecção do diário de leitura. Para Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004), o diário de leitura auxilia o leitor a ter uma atitude mais ativa, interativa e crítica sobre o texto lido. Ele não é o mesmo que um diário pessoal e íntimo, mas reúne algumas propriedades dele. O registro das impressões sobre as leituras realizadas, os comentários e resumos são feitos como se o leitor estivesse dialogando com o texto lido. A produção do diário é vista não simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna.

É um instrumento que possibilita uma leitura ativa, dialógica, com opiniões, dúvidas e estabelecimento de relações com outros textos e a vida, com referências a notícias, conversas, entre outros textos. Estabelece-se um diálogo informal com o texto, que pode ser comparado a um diálogo com um amigo. Ele é produzido *durante* a leitura e não somente *após* a leitura ter sido concluída.

Uma das professoras entrevistadas comparou o diário de leitura ao hábito de se acompanhar uma novela pela TV:

É como acompanhar novela... eu faço esse paralelo... na novela você quer um determinado final, numa cena mais dramática você chora, numa cena engraçada você ri, você tem ódio de determinados personagens porque são vilões ou porque não têm boa índole. E é nessa perspectiva que o diário de leitura deve ser feito. Alguns alunos não conseguem fazer assim e acabam ficando no resumo mesmo e no comentário crítico bem racional – se gostou ou não, se o livro é interessante, maçante... Alguns conseguem atingir um patamar mais alto como, por exemplo, quando algum aluno analisa a linguagem do livro, o que eu já acho bastante sofisticado. (professora A).

Sobre o protagonista do conto “*Passeio Noturno – parte I*”, de Rubem Fonseca, um aluno escreveu em seu diário de leitura:

Estou praticamente em estado de choque! Esse cara é um psicopata! Precisa se tratar urgentemente. Ele mata pessoas por prazer. Como pode uma coisa dessas? Ele não deve ter coração! (aluno B)

Mais à frente, apresenta suas impressões sobre o conto:

Eu nunca tinha lido nada do Rubem Fonseca, mas através dessa história percebi que ele usa muito bem a estratégia do suspense. A cada trecho que eu lia ficava imaginando o que aconteceria e quando via não tinha muito a ver com o que eu pensava. Mas acho que esta história poderia ser menos nojenta. Sério! Eu fiquei com nojo ao imaginar aquela cena extremamente aterrorizante do atropelamento da mulher. Se eu fosse criancinha até teria pesadelos. (aluno B).

É facilmente perceptível uma interação do leitor com o conto.

Sobre o conto “*Passeio Noturno – parte II*”, uma aluna apresenta suas impressões a respeito do protagonista, ao final da leitura:

Imagine só – o cara chega em casa e diz pra esposa que vai dormir, porque o dia seguinte no trabalho vai ser pesado! Quase morri de ódio! Cheguei a chorar tamanha a frieza dele! Será que ele vai conseguir dormir depois de tudo? É impressionante como ele não está nem aí para o que fez. O cara sai pra jantar com uma mulher qualquer que conheceu no trânsito, conversa com ela, conta algumas poucas coisas de sua vida (o que acha que podia contar), faz perguntas sobre a vida dela, trata a mulher como uma vadia e, quando a leva pra casa, inventa uma desculpa qualquer pra não deixá-la na porta de casa e ter tempo e espaço pra atropelá-la e matá-la. Esse tipo de gente ainda acha que é normal o que faz. Ele não se arrepende, não sente

remorso e é capaz de deitar e dormir tranquilamente como se nada tivesse acontecido. Como é que pode? (aluna C1).

A respeito do conto “Alice”, também de Rubem Fonseca, outra aluna escreveu:

Hoje nós lemos mais um conto do RF. Antes da leitura começar, já fui me preparando para cenas fortes. Afinal, a história é do RF! Ele fala de um jovem garoto que começou a ter aulas particulares com Alice. Essa história me parecia normal até o momento em que começou a manter relações sexuais com ela. Isso mesmo! Um aluno e uma professora, uma criança e um adulto. Que loucura! Isso não pode acontecer. É crime. Alice deveria ter maturidade suficiente para saber disso. E não acaba por aí não! [...] Eu não concordo com a atitude do Gabriel. Se eu estivesse em seu lugar, me abriria com meus pais. [...] Talvez ele não tenha falado por medo do que eles podiam fazer [...] (aluna J)

A aluna demonstrou não ter uma relação passiva com o texto; pelo contrário, se posicionou a respeito das atitudes dos personagens, não se limitando a resumir a história e a dizer se gostou ou não e por quê. É interessante perceber o diálogo que acontece entre o leitor e o texto, em que aquele manifesta seus sentimentos em relação àquilo que lê.

A respeito do conto “O relógio de ouro”, de Machado de Assis, uma aluna iniciou seu comentário no diário de leitura, dizendo que achava que o conto estava interessante,

mas já sei que provavelmente terá algum amante, pois ter um amante é uma ‘tradição’ dos contos do Machado. [Ao final da leitura, escreve:] O final do conto foi uma grande surpresa, pois pelo comportamento de Clarinha, eu jurava que era ela que tinha um amante. Foi uma bela surpresa ter sido diferente do que eu esperava, o que me fez gostar ainda mais do conto. Esse Machado é sensacional!!! (aluna V).

Percebe-se que a aluna ficou bastante impressionada com o conto de Machado de Assis, não se limitando a resumir a história e estabelecendo uma relação mais direta com o texto.

Ainda visando à formação literária, uma professora fez o relato de outra atividade que realiza com os alunos, chamada de *cardápios literários*. É uma atividade lúdica, que envolve leitura e escrita também, e tem como objetivo trazer à tona a memória de leitura dos jovens, registrando-a. Segundo a professora, é um trabalho que reflete o amadurecimento do leitor, mas que não se prende à *obrigação* do registro no diário de leitura. Associando o prazer de ler ao prazer de comer, coisa que os jovens adoram fazer, os alunos buscam, em sua memória de leitura, as histórias (do diário, da infância, da juventude) que tiveram algum *sabor* para eles, ou seja, que os tivessem remetido a determinados paladares e odores

(acreditando aqui que, estimulados pela literatura, eles possam imaginar e estabelecer essa associação). Posteriormente, inventam pratos da culinária, os quais são divididos em quatro seções (entrada, pratos principais, sobremesas e *drinks*), e colocam, como ingredientes e temperos, o *sabor* vindo da literatura. É uma atividade realizada com entusiasmo, que os faz resgatar sua história de leitura. Muitos criam verdadeiros cardápios, tal como os encontrados nos restaurantes, ilustrados, impressos e plastificados, e os disponibilizam na biblioteca da escola, para servirem de consulta a outros alunos. Alguns exemplos de pratos criados estão transcritos a seguir:

- Batata Frita das 1001 Noites – com uma pitada de curiosidade e esperteza, de gosto prolongado e indefinido.
- Salada Menino do Engenho – legumes frescos temperados com amor e carinho, leve e suave como um amor infantil e cheio de curiosidade e incertezas.
- Peixe Do Velho e o Mar – filé de peixe ao molho de solidão e angústia e um leve toque final de vitória.
- Macarronada Vidas Secas – espaguete seco, sem molho, com uma pitada de tristeza e morte. Não deixa engordar e não mata sua fome.
- Pudim Pequeno Príncipe – delicioso pudim pequeno, individual, com caldo doce, recheado de inocência e pureza.
- Pavê Sonhos de uma Noite de Verão – torta com creme incerto, fruta da paixão, aromas confusos e, ao final, um delicioso biscoito de felicidade.
- Drink Dom Casmurro – bebida alcoólica feita com polêmica e desconfiança, mas com um forte aroma de amor.
- Champagne Passeio Noturno – espumante vermelho e explosivo, com doses de mistério e morte. Essa bebida vai atropelar você.

Ainda segundo a professora, muitos *best-sellers* (tais como a série *Harry Potter*, *Ladrão de Raios*, *A menina que roubava livros*, *Lua Nova*, *Crepúsculo*, entre outros) entram no cardápio literário, como é esperado. Os romances de Nicholas Sparks, por exemplo, trazem o tempero do melodrama, que é a lágrima.

É importante ressaltar, também, que essa escola não adota, em nenhum dos anos do ensino fundamental e do ensino médio, o livro didático de Língua Portuguesa. Todo material de estudo e das aulas é preparado pelo professor e reproduzido para os alunos, de acordo com o programa da disciplina. O livro didático é um recurso de que o professor lança mão para

complementar suas aulas, levando-o esporadicamente para a sala de aula, para utilizá-lo em algumas situações, que possam ser enriquecidas por ele.

Além das práticas relatadas, o Colégio de Aplicação também realiza outras atividades relacionadas à literatura, como saraus (associando literatura, música, dança e teatro), feira de livros e seminários. Todas essas atividades têm a participação ativa de grande parte dos alunos, que se empenham para realizá-las, transformando esses espaços em momentos de aprendizagem, prazer e interesse.

4 ANÁLISE DOS DADOS

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Tzvetan Todorov

Levando-se em conta os resultados obtidos na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁶ (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012), versão 2011, na qual foi registrada a média de 4,0 livros/ano por habitante, conclui-se que estamos muito longe de alcançarmos países historicamente leitores, tal como Espanha e Portugal, que registram 10,3 e 8,5 livros/ano por habitante, respectivamente (BALMANT, 2012)¹⁷.

Comparando os resultados das duas pesquisas realizadas, tanto a da RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) quanto a do Colégio de Aplicação da UFJF, são encontradas diferenças e também semelhanças, dadas as devidas proporções.

Na pesquisa com alunos do C. A. João XXIII¹⁸, se considerarmos leitores, tal como foi feito na pesquisa RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012), aqueles que leram pelo menos um livro nos três meses precedentes à aplicação do questionário, teremos 76% (média de 1,52 livros) de leitores em relação aos 50% da pesquisa RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012). É uma diferença significativa que, em grande parte, pode ser explicada pelo trabalho que a escola tem realizado com a leitura junto aos alunos. O CA prioriza o trabalho com a leitura, desde o início da educação básica. Os alunos participam de oficinas de leitura semanalmente, são incentivados a frequentar a biblioteca escolar para terem contato direto com os livros de literatura, manuseá-los e levá-los para casa. Apesar do trabalho desenvolvido, é desejável que a média de livros lidos pelos alunos seja ainda maior.

A leitura significa, em ambas as pesquisas, uma atividade interessante e prazerosa para os pesquisados, mas é para os jovens do CA que obteve maior destaque, conforme

¹⁶ A partir desse ponto será tratado por RLB.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,professor-e-quem-mais-influencia-leitores--,907875,0.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

¹⁸ A partir desse ponto será tratado como CA.

mostram os resultados (ocupou o 2º lugar na escolha dos alunos do CA e o 4º lugar nos da RLB). Ponto para a escola.

Comparando os materiais mais lidos pelos entrevistados nas duas pesquisas, os alunos do CA optaram por textos na internet, enquanto os sujeitos da pesquisa RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) preferiram revistas. Obviamente, os objetivos da leitura para cada um deles são distintos e devem ser levados em conta na análise. Mas esse resultado diferenciado pode ser explicado, também, pela idade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas: os da RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) possuem de 5 a 70 anos (ou mais) e, os do CA, de 14 a 17 anos – período em que o interesse pela internet é reconhecidamente maior, principalmente no que se refere a entretenimento. Outro dado utilizado para complementar essa ideia é a escolha da atividade de que mais gostam de realizar no tempo livre: os do CA escolheram navegar na internet e os da RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) optaram por assistir TV.

Outra diferença entre as duas pesquisas é a escolha dos gêneros de textos mais lidos pelos sujeitos. Enquanto a Bíblia e o livro didático foram os mais escolhidos pelos entrevistados da RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012), o romance e as histórias em quadrinhos/mangás foram os preferidos dos estudantes do CA. Sinal de que o texto literário é bem considerado por estes. O trabalho com o texto literário é função da escola e esse resultado indica que o CA tem conseguido resultados positivos.

Com relação às motivações para ler um livro e fazendo a comparação entre dois grupos com a mesma faixa etária – de 14 a 17 anos – mais da metade dos jovens da pesquisa RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012) optaram por atualização cultural e conhecimento geral, enquanto os do CA escolheram prazer e gosto pela leitura. Esse resultado está atrelado ao trabalho com a literatura no CA que visa, entre outras coisas, ao prazer estético.

O pai, em grande parte dos casos, não tem exercido muita influência na vida leitora dos filhos, mas a mãe é a maior influenciadora na opinião dos alunos do CA e o professor de português e literatura, na dos entrevistados do RLB (INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al., 2012). Comprova-se, assim, que família e escola são as maiores responsáveis pela formação de leitores.

Alguns resultados são coincidentes. Em ambas as pesquisas, o que os sujeitos mais buscam na internet são os sites de relacionamento, recreação e entretenimento. Nenhuma surpresa nisso. Os sites para fazer pesquisas escolares aparecem em segundo lugar na escolha dos participantes. Mais da metade dos entrevistados, nas duas pesquisas, afirmam gostar de

ler, o que é um bom sinal. Além disso, a maior forma de acesso aos livros, nas duas, é através da compra seguida por empréstimos de outras pessoas. Em terceiro lugar, é que aparece o empréstimo feito pelas bibliotecas e escolas. Isso significa que comprar livros ainda é um hábito entre aqueles que gostam de ler. Em relação ao lugar preferido para se ler livros, a casa, foi o local mais escolhido, seguido pela sala de aula (com número bem menor de escolhas). Talvez por ser em casa que o leitor fique mais sozinho e tenha maior tranquilidade e conforto para ler. O momento primeiro da leitura é solitário; mas ela, apesar de ser uma atividade individual é, ao mesmo tempo, social. Segundo Nunes (1994), ela “é individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política” (NUNES 1994, p. 14). A leitura, mais que uma habilidade individual, é condição essencial para o exercício da cidadania.

Muitos acreditam que uma das razões para a queda no hábito de leitura de livros entre o público infanto-juvenil é a falta de estímulos vindos da família. Pais extremamente ocupados, estressados, sem tempo de dar atenção aos filhos, enfim, situações pelas quais grande parte das famílias modernas vem passando. Apesar disso, a família precisa auxiliar na tarefa de formar leitores. Mas o papel da escola é indiscutível. Ela é a principal instância de formação de leitor e a principal agência de letramento, e deve oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele efetive a leitura, especialmente a literária. Seu desafio é “formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária” (LERNER, 2002, p. 28).

Em pleno século XXI, o livro disputa o interesse dos cidadãos com uma série de entretenimentos que podem parecer mais sedutores. Aumentar o interesse, principalmente das crianças e dos jovens, pela leitura, para que a batalha na formação do leitor não seja perdida é fundamental.

Não é novidade para ninguém que o ensino de literatura, principalmente no ensino médio, tem-se deparado com problemas de naturezas diversas. A falta de um trabalho efetivo de leitura nas escolas, o atrelamento do ensino de literatura aos Vestibulares e ao Enem, a ênfase no estudo cronológico da literatura, o ensino voltado apenas para o currículo escolar, a deficiência na formação do docente em literatura e a má qualidade das bibliotecas escolares ou mesmo a ausência (ou ineficiência) delas são alguns desses problemas.

Walty (2006), ao se referir ao ensino de literatura, afirma que

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jogo escolar (WALTY, 2006, p. 51-52).

Zotz e Cagneti (1986) tratam esse excesso de didatismo como um verdadeiro “calvário” em que, depois de escolhido o livro a ser lido, “o texto vira pretexto para provas, deveres, estudo da análise sintática e da gramática. O prazer da leitura é substituído pela obrigação de se preencher corretamente uma chata ficha de leitura” (ZOTZ; CAGNETI, 1986, p. 36).

Walty defende que se questione o papel da escola na formação do leitor – não aquele obediente que sabe preencher muito bem as fichas de livros – mas aquele “capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia” (WALTY, 2006, p. 52). Segundo ela, deve acontecer a circulação da literatura na escola, já que é urgente formar leitores sensíveis e críticos, que não se submetam cegamente às normas sem que haja uma reflexão sobre elas. Para a autora, não há transgressão sem o conhecimento das regras; e a leitura literária desafia o leitor e possibilita essa transgressão.

Se a escola quer formar o leitor *transgressor* e que também *navega* pelo texto, apontar caminhos é necessário. E isto demonstra a importância do papel do professor como mediador na formação do leitor.

Eco (1994) apresenta uma metáfora interessante nesse sentido, ao comparar a leitura de um texto literário, mais especificamente do narrativo, à ação de “percorrer um bosque”, sendo o leitor obrigado a optar continuamente por qual caminho deverá seguir. Algumas vezes, o narrador/autor quer nos deixar livres para imaginarmos a continuação da história; em outras, nos mostra que estamos fadados a nos perdermos no bosque, por causa de nossas escolhas equivocadas.

Assim, distingue o leitor-modelo do leitor empírico. Segundo ele, todos nós somos leitores empíricos, quando lemos um texto. “Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.” (ECO, 1994, p. 14).

O leitor-modelo, para Eco, é “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (ECO, 1994, p. 15). Ele refere-se ainda ao autor-modelo, que é uma voz que fala ao leitor com afeto, com autoridade ou de forma dissimulada,

e que o quer ao seu lado. “Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como o leitor-modelo” (ECO, 1994, p. 21).

Segundo o teórico, há duas maneiras de se “percorrer o bosque”: 1) experimentando um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais rápido possível); 2) andando para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não. Da mesma forma, há duas maneiras de se percorrer o texto narrativo: 1) querendo saber como a história termina; 2) perguntando-se que tipo de leitor a história deseja que ele se torne e que quer descobrir as estratégias usadas pelo autor. No primeiro caso, tem-se o leitor empírico, considerado de 1º nível, que lê a história uma vez, para saber o seu final. No segundo caso, tem-se o leitor-modelo, considerado de 2º nível, que lê a história mais vezes, para descobrir as estratégias utilizadas na construção do texto. O papel da escola é o de formar leitores de 2º nível. O professor deve ser o mediador entre seus alunos e o texto literário, apontando caminhos e guiando-os pelo bosque, até que eles possam seguir sozinhos, autonomamente. A cada etapa da escolaridade, o trabalho docente é imprescindível no sentido de ampliar as experiências literárias dos alunos.

Observadas as aulas de literatura no ensino médio do CA, pôde-se perceber que os professores estão sempre buscando formas de valorizar a leitura literária junto aos alunos, no sentido de escolarizá-la adequadamente. Os resultados têm sido frutíferos. O que não significa que a metodologia de trabalho com a literatura sempre tenha surtido efeitos positivos. Muitos passos em direção ao acerto são dados, mas, em algumas situações, é necessário recuar, reavaliar, replanejar e, só então, avançar. Vale destacar que esses alunos são estimulados, desde o início do ensino fundamental, a frequentarem a biblioteca da escola, a realizarem leituras literárias e a compartilhá-las com os colegas, divulgando os livros lidos, a fim de despertarem nos outros o desejo e a vontade de lê-los.

Não há como ignorar que as escolas de ensino médio, além de despertarem o gosto e o prazer na leitura, também precisam preparar seus alunos eficazmente para realizarem exames de ingresso em cursos superiores. Estariam elas, com o trabalho que realizam com a literatura, conseguindo atingir, pelo menos, esse objetivo?

É perfeitamente observável que muitos professores de literatura do ensino médio, visando aos exames vestibulares, não priorizam o desenvolvimento do trabalho com o texto literário, baseado na leitura e na intervenção didática e que levem em conta o diálogo entre texto e leitor. Pelo contrário, os próprios alunos cobram de seus professores resumos e análises prontas de obras literárias, além do estabelecimento de relações entre o texto literário

e o seu contexto histórico de produção das obras, o que, certamente, comprometerá seu desempenho nos exames.

Nesse ponto do estudo, é importante verificar a maneira com que os conteúdos de literatura são cobrados, principalmente no Enem, que é a principal forma de acesso aos cursos superiores, para avaliar se a escola tem conseguido cumprir seu papel.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante, ao fim da escolaridade básica. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), além de ter seu resultado também utilizado por 500 universidades, aproximadamente, como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, tanto complementando quanto substituindo o vestibular (BRASIL, c2013)¹⁹. O objetivo do MEC é transformar o Enem num instrumento de democratização para o acesso às vagas federais de ensino superior, como também possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O Enem vem sofrendo modificações e adaptações, desde a sua criação. A partir de 2009, dividiu-se a prova em 4 matrizes de referência: 1) Matemática e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 4) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São 45 questões de cada uma dessas áreas, totalizando 180 questões. Cada uma dessas 4 matrizes de referência é dividida em competências e, estas, em habilidades a serem desenvolvidas²⁰. A Literatura, juntamente com a Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (Inglês ou Espanhol), as Tecnologias da Informação e da Comunicação, a Linguagem Corporal e a Arte, está inserida na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

A matriz de referência da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” é composta por 9 competências. A competência de número 5 tem por objetivo “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2009, p. 3). Para alcançar essa competência são exigidas 03 habilidades do aluno: 1) estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político; 2) relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção

¹⁹ Dados obtidos no portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310>. Acesso em: 15 jan. 2013.

²⁰ A matriz de referência para o Enem 2009 também pode ser conferida no portal do MEC.

do texto literário; 3) reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Vários pesquisadores têm-se dedicado a avaliar as provas do Enem com relação às questões de literatura, como Barbosa (2013) e Fischer (2012).

Barbosa (2013), após analisar as questões relativas ao campo da literatura do Enem entre os anos de 1998 e 2011, concluiu que

[...] o ENEM adequa-se aos objetivos da Literatura no currículo do Ensino Médio, na medida em que predominam no exame questões focadas em atividades de compreensão textual. A maior parte dessas questões não exige que os alunos dominem conhecimentos complexos sobre a história de nossa literatura ou sobre teoria literária, mas espera que sejam bons leitores. (BARBOSA, 2013, p. 9).

Fischer (2012), que também analisou as questões de literatura das provas do Enem realizadas entre 1998 e 2010, chama atenção para o fato de que as aulas tradicionais de literatura nas escolas, ou seja, aquelas que “a título de dar contexto histórico e mostrar relações sincrônicas de determinada obra ou autor, apenas e simplesmente enumeram supostas características de época ou geração, incidindo num enciclopedismo nefasto” (FISCHER, 2012, p. 8), se têm por objetivo preparar o aluno para realizar as provas do Enem, estão com seus dias contados, pois parece que o estudante precisa demonstrar somente a habilidade de decodificar textos ao fazer esse exame. Segundo ele, “a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável, que julgamos estar em perigo com esse modelo de abordagem à literatura praticado pelas provas do Enem” (FISCHER, 2012, p. 11).

Percebe-se, assim, a necessidade de adequação dos programas de literatura das escolas de ensino médio, de modo a oferecer aulas de leitura, com explicações e comentários de texto, a fim de proporcionar uma leitura proficiente. Sabe-se que, na maioria das vezes, as aulas escolares de literatura, principalmente no ensino médio, são o único meio de o aluno entrar no universo da cultura e da arte e que, através da literatura, “pode-se entender o modo como homens e mulheres se incumbiram de criar, ao longo do tempo, poemas e histórias que dizem tanto de si quanto da época em que viveram, ajudando a explicar melhor a trajetória da humanidade” (FISCHER, 2012, p. 7).

Mudanças nas formas de ensino de literatura se fazem urgentes. Se a escola quer formar alunos leitores, capazes de construir significados, tornando-os aptos a terem autonomia e liberdade de pensamento, é preciso mudar e estimular mudanças nas práticas dos seus

professores. É uma via de mão dupla: também os professores precisam estimular as mudanças nos currículos das escolas.

Repensar as metodologias de ensino de literatura, buscar aliados, seduzir os alunos são caminhos que dão certo.

Se os jovens, atualmente, permanecem grande parte de seu tempo no computador, o professor de literatura pode buscar despertar o interesse de seu aluno, utilizando essa ferramenta em sua prática pedagógica. Mas, para isso, é preciso

desprender do que vem sendo feito na escola tradicionalmente há anos e vislumbrar uma nova realidade do ensino. Nessa nova realidade não há lugar para a decoreba nem para o que não é significativo para o aluno. O que está valendo são todas as tentativas de fazer com que o aprendiz se envolva na construção do seu próprio conhecimento. É também importante lembrar que a obtenção de resultados satisfatórios com o uso do computador depende de como esse equipamento está sendo usado. O computador não faz nada sozinho e nem faz milagres. Ele tem muitos recursos e nos dá acesso a uma infinidade de informações; no entanto, cabe ao professor planejar o uso desses recursos e informações em sua sala de aula. (COSCARELLI, 1999, p. 13).

As *fanfics* são um bom exemplo de estratégia de que o professor pode lançar mão nas aulas de literatura. *Fanfic* é uma abreviação de *fanfiction*. São histórias criadas por fãs que, a partir de histórias criadas por terceiros, criam novas histórias com seus personagens favoritos. Não têm caráter comercial ou lucrativo. Qualquer personagem de livro, filme, série, novela de TV, quadrinhos, entre outros, é passível de ser encontrado na forma de *fanfic*; basta que um fã decida mostrar seus personagens em versões ou aventuras próprias. O escritor de *fanfic* (chamado de *ficwriter*) utiliza-se de várias maneiras para propor novos textos, entre elas, altera os acontecimentos e desfechos da história “original”, justifica atitudes e ações de determinado personagem, cria novos personagens que interagem com os já existentes, estende a participação de coadjuvantes, cria novas aventuras vividas pelo protagonista.

As *fanfics* são uma das várias maneiras a partir das quais se podem efetuar práticas de letramento literário, considerando que este ultrapassa os limites da escola e passa a ser compartilhado em diversos espaços. Nesse caso, o conceito de literatura tem seu limite ampliado, passando a englobar outras escritas ficcionais, que se erguem sobre suportes criados, a partir das novas tecnologias de comunicação, tão presentes no mundo contemporâneo. Estas comportam outros modos de produção e recepção que os estudos da literatura não podem ignorar. Se a educação literária tem por objetivo a formação do leitor literário, do leitor capaz

de interagir e produzir sentidos para a escrita ficcional, ela não pode abrir mão das diferentes tecnologias que vão do livro impresso à tela do computador.

Vários *sites* de *fanfics* foram (e são) criados para que os *ficwriters* postem suas histórias em lugares fixos e acessíveis, permitindo também que seus leitores se conheçam e interajam. Existem vários sites e cada um tem suas regras de conduta e designer. São espaços democráticos de leitura e exibição de textos, mas, como em toda comunidade, há aqueles que querem ser diferenciados e criam espaços em que determinados conteúdos textuais não estão acessíveis a todas as pessoas, aos não membros dessa comunidade. Essa proibição pode ocorrer entre os fãs que reservadamente trocam histórias entre si e dificilmente aceitam novos participantes em sua comunidade. Um dos motivos para essa segregação são os temas tratados que, muitas vezes, são considerados adultos e só são permitidos para determinadas faixas etárias.

Muitos *ficwriters* optam por desenvolver histórias próprias, com universos e personagens originais e continuam a chamá-los de *fanfictions*. Parece que, aos poucos, as *fic*s vêm se tornando um gênero textual.

O professor pode estimular seus alunos a conhecerem vários sites de *fanfics* a fim de se familiarizarem com eles e conhecerem o seu funcionamento. Talvez até mesmo, se for do interesse dos alunos, transformarem-se em *ficwriters*. Seria um bom estímulo à leitura de textos ficcionais.

Outra prática interessante a ser estimulada pelo professor são os blogs literários. Sendo a internet um campo em que os jovens transitam com desenvoltura, os blogs literários podem ser um importante instrumento de produção e divulgação da escrita literária. Segundo ABRÃO (2007, p. 13), os blogs literários são espaços criados na Web, “onde o autor divulga contos, poesias, ou qualquer outra forma de produção literária, podendo ser sua ou não”. Constituem, assim, um espaço de criação, publicação e divulgação de textos literários. Muitos escritores possuem blogs literários, onde, além de outras coisas, postam seus textos (inéditos ou não), abertos a comentários dos leitores. Muitos mantêm o blog sempre atualizado, com postagens diárias, semanais ou mensais e recebem a visita constante de seus admiradores.

Além dos blogs dos autores, seria interessante que professores e alunos criassem seus próprios blogs literários – individuais ou coletivos – para postarem textos que falam sobre literatura, resenhas de livros, filmes etc., e que não exigem conhecimentos específicos de informática para serem criados, são gratuitos e podem ser utilizados para as mais diversas situações escolares. É preciso considerar o computador e a internet como instrumentos de

aprendizagem a serem utilizados como recurso pedagógico que permite aos alunos experienciarem a leitura e a produção literária como ações simultâneas.

Para Chartier (1994), o texto na tela é uma revolução do espaço da escrita que altera as maneiras de ler, os processos cognitivos e, conseqüentemente, a relação do leitor com o texto. É perfeitamente possível que, nas novas formas de ler, livro e tela convivam de maneira pacífica, apesar de muitos considerarem que o aparecimento e a popularização de uma determine o abandono e o fim do outro. Eco (2010) discute a imortalidade do livro, apesar do aparecimento dos e-readers e da internet. Segundo ele, o livro pode ser comparado a um machado, a uma tesoura, a um tipo de objeto que, uma vez inventado, não desaparece mais e é difícil de ser substituído.

Contemporaneamente, o fazer literário ganhou novas formas e ferramentas. A tecnologia é, portanto, agente transformador do gênero literário. O texto mediado pela tela do computador possibilita uma nova forma de leitura, mediada pela interatividade. São evidentes as inovações que a poesia, como gênero literário, obteve com a informática. O concretismo, por exemplo, que dá grande valor ao espaço gráfico em sua estrutura e que possui poemas criados tanto para serem lidos quanto vistos, só teve a ganhar com os novos recursos tipográficos à disposição no mundo virtual. Já existem sites que se especializaram em transpor os poemas impressos para a tela do computador e que provocam no leitor impactos ainda maiores. Esses poemas, dessa maneira transpostos, criam alma nova e estabelecem com o seu leitor forte interação.

Sabe-se que a obra literária é atemporal. E a contemporaneidade do leitor é que garante essa atemporalidade. Pierre Lévy (1996) aponta a necessidade de substituir o termo atualidade (ou atemporalidade, que é aplicado a obras literárias) por atualização. Segundo o pensador francês, a atualização pressupõe uma ação necessária para que uma obra perdure.

Se novos suportes criam novos tempos e novos espaços, Lévy aponta as diferenças de suporte entre texto impresso e texto eletrônico. Segundo ele, no texto impresso, o leitor pode fazer anotações nas margens, xerocar, recortar; porém, o texto inicial permanece. No texto eletrônico, não acontece dessa maneira. O suporte digital possui “janelas” a partir das quais o leitor explora uma enormidade de relações. A esse conjunto de possibilidades chamamos hipertexto. Um texto, hoje, não é concebido sem referências ou remissões. Desde suas origens, ele é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo que o fabricamos, que o atualizamos.

Para elaborar o conceito de virtual, Lévy estabelece uma oposição ao atual e não ao real, como se costuma fazer. O termo virtual comumente é empregado para designar a ausência da existência, opondo-se ao real. Virtual é uma palavra que veio do latim *virtus*, que significa força, potência. Assim, virtual é o que existe em potência e não em ato, é o que se manifesta potencialmente, enquanto possibilidade, o *de vir*, o *vir a ser*. Portanto, “o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1996, p. 15).

Escrever é, na verdade, dar vazão à leitura. A leitura é que atualiza. Toda atualização do virtual só permanece se for virtualizada de novo. Toda leitura, transforma-se em outro texto. Se o que permite a atualização do texto é a leitura e se, na sociedade moderna, a principal maneira de fixação e permanência das ideias que são produzidas pela leitura é através da escrita, vários processos cíclicos de virtualização e atualização acontecem. Ler bem talvez seja esse movimento de reescritura.

Assim, *fanfics* e blogs, que articulam movimentos de leitura e escrita, são estratégias interessantes de que o professor pode lançar mão no seu trabalho com a literatura.

Existem vários sites que disponibilizam textos literários aos leitores/usuários para serem acessados de acordo com o interesse de cada um. Mas é preciso reafirmar que o texto digital não substitui o impresso. As novas tecnologias podem ser utilizadas pelo professor como outras opções de ferramentas de que ele pode dispor. Cabe a ele ter o bom-senso de saber diferenciar os momentos, os textos a serem lidos e em qual meio.

Outra parceria interessante é entre literatura e cinema. Para se trabalhar com filmes nas aulas de literatura, o professor precisa estar atento às adaptações para o cinema, pois encontrará um vasto material para a proposição de atividades que servem para estimular a relação do aluno com o livro. O filme seria um incentivo para a leitura do livro, por exemplo. De acordo com Nagamini (2004, p. 16), “o desenvolvimento de atividades abordando o processo de transposição é uma das possibilidades para despertar o interesse pela obra literária e estimular momentos de discussão e descoberta do livro no espaço escolar”.

São inúmeros os roteiros para o cinema adaptados das narrativas literárias. Assim, nas aulas de literatura, o cinema se transforma em um mediador entre o leitor e o texto literário. Segundo Pellegrini e outros (2003, p. 33) “a natureza da literatura não passou incólume pelas gradativas e profundas transformações que se efetivaram, como resultado das novas técnicas introduzidas pelos novos modos de produção e reprodução de cultura, baseados, sobretudo, na imagem”. Dessa forma, o ensino de literatura, que tem por objetivo a formação de leitores, se torna mais dinâmico e com resultados mais positivos e efetivos.

Considerando que são dois meios de comunicação diferentes e com linguagens próprias, discussões do tipo “o livro é melhor ou pior do que o filme” ou “a história do livro tem mais detalhes do que a do filme” são irrelevantes. É importante que o aluno perceba as diferenças entre os meios e aprenda a apreciar tanto a literatura quanto o cinema. Aliando os dois, o professor estará instrumentalizando seu aluno para que se torne um consumidor de arte, mas que seja crítico acerca daquilo que se entende por realização artística.

Manter o jovem sempre em contato com o texto literário é missão de todo professor de literatura. E a biblioteca escolar é parceira na formação do leitor literário. Para isso, a escola precisa oferecer uma biblioteca com um bom acervo literário, que incentive os alunos a lerem cada vez mais e melhor. Mas isso não basta. É necessário dinamizar a biblioteca escolar, de maneira que ela deixe de ser contemplativa e funcione como complemento e suporte das atividades realizadas em sala de aula. Através de um projeto pedagógico, a biblioteca se transformará em um excelente caminho para que a escola desenvolva várias atividades culturais, atendendo a comunidade interna e também externa à escola.

De acordo com Lemos (2005):

Para se ter uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja cinco pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização, uma comunidade de usuários, efetivos e potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca. (LEMOS, 2005, p. 102).

É bom salientar que nem sempre só oferecer acesso ao livro está-se contribuindo para a prática efetiva da leitura. Por isso, buscar estratégias que atraiam os seus usuários é fundamental, o que favorecerá as diversas formas de apropriação de linguagens e de expressão cultural.

Como a biblioteca pode promover esta dinamização? Através do oferecimento de cursos de extensão, de oficinas literárias, saraus, exposições artísticas, teatro, música, entre outros. Expor os jovens leitores a diversos tipos de leituras possibilita-lhes tornarem-se capazes de exercer sua autonomia e de amadurecer sua competência como leitores. Certamente, tornar-se-ão mais seletivos, críticos e exigentes, ampliando – e muito – a sua capacidade de interpretação.

Pieruccini (2004) chama atenção para a particularidade da biblioteca escolar:

A biblioteca para crianças e jovens é um dispositivo complexo, constituído por elementos heterogêneos: arquitetura e ambiente, técnicas e tecnologias, processos e produtos, regras e regulamentos, conteúdos materiais e imateriais, responsáveis por sobrepor significados aos significados por ela guardados, constituindo-se elementos de sua natureza. (PIERUCCINI, 2004, p. 37).

O CA possui uma biblioteca excelente, tanto em relação ao acervo quanto ao espaço físico. Mas não é dinâmica. Além de não haver um bibliotecário especialista e experiente no trabalho com crianças e jovens, não há um planejamento de atividades que faça da biblioteca um espaço privilegiado para o fomento à leitura e à formação do leitor. Algumas atividades são desenvolvidas por professores de língua portuguesa, mas ainda há muito o que se fazer.

Atualmente, um projeto está sendo elaborado no CA (pelos professores), intitulado “Biblioteca Viva”, em que está clara a necessidade de tornar este espaço da escola um lugar mais vivo, que respeita as características e a dinâmica de uma biblioteca de ensino fundamental e médio, diferindo das bibliotecas de outras unidades acadêmicas da UFJF. Esse projeto busca evitar ações isoladas e de duração efêmera, ou soluções paliativas localizadas. Pelo contrário, as propostas que o constituem refletem a compreensão de que é papel da biblioteca escolar atuar como fomentador de leitura e como local de estudo e pesquisa, através da dinamização na utilização de seus espaços em todos os turnos (manhã, tarde e noite) e em todos os segmentos de ensino, trazendo para seu interior os alunos que não recorreriam a ele autonomamente. A ideia é não deixar a biblioteca ser um mero depósito para armazenamento de livros e transformá-la em centro de divulgação de cultura e em um espaço pedagógico eficiente e atraente para os alunos. Além disso, fomentar a criação, a fruição, a circulação e a difusão de bens culturais. Várias atividades estão sendo planejadas, como contação de histórias, teatro, encontro com autores, sessão de autógrafos, exposições, saraus e apresentações diversas. Além disso, a realização de oficinas, tais como "Pesquisas e novas mídias"; "Bibliotecas virtuais"; "Livros digitais".

Repensando as práticas escolares de leitura é que será possível cumprir a tarefa de formar leitores literários. Proporcionar situações reais, visando ao aumento do contato do aluno com o texto literário, não se limitando apenas a resumos de livros, a estudos sobre a história da literatura e biografia de autores é fundamental. É bom que sejam criados espaços que promovam a leitura espontânea, cujo objetivo seja apenas ler – de preferência a partir de escolhas do próprio aluno. Isso não significa que a escola não deva orientar o aluno na escolha de suas leituras, mas, conhecendo o seu repertório de leitura, ela contribuirá para a sua ampliação.

Segundo Zilberman (1990, p. 18), “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor”. Portanto, a escola e o professor, como mediadores privilegiados da cultura letrada, e desenvolvendo um trabalho efetivo, intenso e de qualidade em favor da leitura e da literatura, formarão leitores competentes e críticos.

Considerando que “o prazer de ler é uma descoberta”, nas palavras de Yunes (1995, p. 186), a orientação eficiente da escola ajudará o aluno a descobrir o caminho para alcançar esse prazer como leitor.

Mas atingir esse prazer não é fácil. Segundo Azevedo (2004, p. 40), “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço [...]; o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação.”

Não é demais reforçar que a escola tem o importante papel de garantir aos alunos o seu desenvolvimento como leitor e despertar neles o gosto pela leitura. Ler textos e saber quando e como usá-los é tarefa de todos os docentes e eles precisam ter consciência de que, independentemente da disciplina que ministram, são professores de leitura. Todos são leitores (ou pelo menos deveriam ser) e suas experiências de leitores precisam ser aproveitadas em benefício de seus alunos, o que implica ajudá-los a compreender os textos oferecidos, sejam eles literários ou não (problemas de matemática, experiências de química ou física, narração de fatos históricos etc.). Compartilhar leituras é bastante interessante e auxiliará na formação de leitores.

Refletindo sobre a maneira com que a escola vem trabalhando com a literatura, usando de um “excesso de didatismo” (retomando a expressão de Walty), e a relação do jovem com a leitura literária, percebe-se o grande nó a ser desatado pelo professor que quer efetivamente formar o leitor de literatura.

O jovem busca na leitura divertimento, prazer, por isso a sua escolha por livros cuja leitura é mais fácil e não lhe exige grandes esforços. A avidez na leitura dos *best-sellers*, amados por muitos, talvez seja aí explicada. Isso não necessariamente torna esses livros ruins. Todorov acredita que considerar os livros que estão fora da lista dos cânones ruins por não serem clássicos é um erro. Se um desses *best-sellers* for lido, como uma atividade obrigatória da escola, para que sejam feitas fichas de leitura e exercícios chatos – tal como são feitos com os clássicos – provavelmente o encanto por ele se quebre. Isso é uma hipótese, mas que é facilmente comprovada. Conseguir que seu aluno atinja a fruição é objetivo de todo professor de literatura, mas isso só virá com tempo e esforço.

E como formar leitores, se os professores, eles mesmos, não são leitores? Quando a leitura é de um texto literário, a situação parece ainda mais dramática. Só é capaz de formar leitores literários aquele professor que também é um leitor literário. Além disso – e de maneira a orientar eficazmente seus alunos – o professor tem que passar por um processo de formação também eficiente. Se cabe a ele a grande responsabilidade de formar leitores, é primordial repensar a sua qualificação profissional para cumprir essa tão importante função social. Assim, claramente, um ciclo é fechado: a formação do professor e sua qualificação profissional; aluno que chega ao ensino superior com deficiências em função da educação escolar recebida, porque teve professores mal preparados. Portanto, urge a transformação de todo o ensino, desde a educação infantil até a superior. Isso vai demandar esforços dos governos, investindo mais recursos e implantando políticas públicas adequadas para a melhoria da qualidade da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta "passar de ano", obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em torno.

Eliana Yunes

Educação literária envolve fruição e aprendizagem e a escola não pode deixar de lado nenhuma das duas. Tradicionalmente há uma ruptura entre o trabalho com a leitura desenvolvido no ensino fundamental (mais voltado para a fruição) e o que é desenvolvido no ensino médio (mais voltado para a “aprendizagem”), o que faz com que muitos considerem a literatura um saber meramente escolar.

Muitas habilidades de leitura como, por exemplo, a velocidade, a inferência, a compreensão, entre outras, são possíveis de serem desenvolvidas especialmente na leitura de textos de ficção, simplesmente porque é o tipo de leitura que muitos jovens estão dispostos a realizar, o que foi constatado entre os jovens leitores do CA.

Valorizar o papel do professor como mediador na formação do leitor de literatura, resgatando para a sociedade a sua importante função é fundamental. Ao reforçar os tempos de leitura literária, de modo que tal experiência se desdobre em práticas sociais de leitura na vida dos jovens, o professor estará criando oportunidades que permitirão ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto.

Essa valorização do papel do professor pode partir dele mesmo em relação a ele e a seus pares. A troca de ideias e sugestões, o respeito ao trabalho do outro, a crença de que ainda há muito o que aprender, tudo isso auxilia o professor em sua empreitada.

É assim que o grupo de professores de língua portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII tem trabalhado. A possibilidade de se dedicar ao ensino, à pesquisa e à extensão favorece a sua formação continuada e lhe abre caminhos. Buscar textos de boa qualidade estética que favoreçam, cada vez mais, sua própria competência de leitor, a fim de prepará-lo, de maneira eficiente, para a proposição de práticas pedagógicas também competentes é uma das preocupações desse grupo de professores. Um dos objetivos propostos, no ensino da

literatura do CA, é orientar as escolhas dos alunos para que possam atingir a competência de leitura, o prazer e a fruição.

O ensino de língua portuguesa e de literatura no CA é realizado de forma articulada e integrada. Não se ensina literatura desvinculada da leitura e, muito menos, se utiliza dela como pretexto para o estudo de gramática ou análise linguística. Os professores se empenham para estimular seus alunos leitores de textos literários a sentirem prazer, também, em aprender literatura e a buscarem diferentes sentidos na leitura realizada. Além disso, faz parte de sua prática docente, levar os alunos a estabelecerem relações de sentido entre literatura e vida, relacionando o saber escolarizado aos saberes adquiridos fora da escola.

Há uma preocupação desses professores em não tratar a literatura de maneira mecânica e maçante, não se limitando aos conteúdos exigidos pelos vestibulares e Enem e mostrando que ela é repleta de saberes acerca do homem e do mundo em que ele se encontra. Isso possibilita levar o aluno a considerar a literatura algo importante para a sua formação e, conseqüentemente, para a sua vida.

Mas nem sempre os resultados são 100% positivos. Muitos alunos do CA, apesar de todos os esforços da escola, ainda são muito resistentes em relação à leitura de textos literários, o que demanda do professor uma persistência e um comprometimento ainda maiores. Isso pôde ser constatado através dos resultados dos questionários e entrevistas com os alunos, além da observação realizada ao longo da coleta de dados desta pesquisa.

Kleiman (2006) chama a atenção para uma questão importante a respeito do ensino de literatura:

[...] quando apresentamos uma obra literária aos nossos alunos, comumente, a preocupação não é com a fruição ou a apreciação estética. Ela se torna um objeto para o ensino das características presentes na obra, ligadas à escola literária ou às figuras de linguagem que possam ter sido usadas pelo autor. Fragmentamos a obra, não poucas vezes, reduzindo-a a um conjunto de características de uma escola literária ou de um estilo próprio do autor. (KLEIMAN, 2006, p. 46).

Isso faz com que os estudantes não leiam obras literárias por livre e espontânea vontade, mas somente por solicitação da escola, porque o prazer de ler, nesse caso, está distante dessa realidade. É o tipo de leitor que não possui autonomia para interpretar o que lê, já que não consegue construir sentidos para o texto, pois ele só reproduz aqueles que já foram anteriormente construídos por alguém. Para construir sentidos, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e pontos de vista e, dessa forma, a sua interação com o texto acontece.

Deve-se conceber a prática da leitura como um processo de interação entre o leitor que produz significado e o texto. Nessa interação, a linguagem literária permitirá o surgimento de “vazios” a serem preenchidos pelo leitor, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar diferentes leituras. Assim, ele poderá ser capaz de ressignificar a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Os jovens alunos do CA são sempre incentivados por seus professores – que são leitores apaixonados por literatura – o que, certamente, colabora para despertar o interesse e o prazer pela leitura de textos literários.

Todorov (2009), a respeito do caminho que grande parte das escolas tem percorrido ao ensinar literatura, afirma que

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33).

Percebe-se que não são poucos os estudiosos e críticos, que apresentam um quadro bastante desanimador para aqueles que insistem em ensinar literatura, utilizando-se de metodologias ultrapassadas, sem definição clara de objetivos a serem alcançados com os alunos.

Diante dos bons resultados obtidos pelo CA, sugere-se que outras escolas tentem novas metodologias de ensino de maneira a estimular seus alunos a trilharem o mesmo caminho.

Cosson (2006) fala em três tipos de aprendizagem literária e ressalta as restrições provocadas pelo ensino de literatura tradicional:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem **da** literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem **sobre** a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem **por meio da** literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola (COSSON, 2006, p. 47, grifo nosso).

Outro ponto que merece destaque é que a escola (principalmente a de ensino médio) opte por trabalhar com a obra original e não com adaptações que, muitas vezes, mutilam o texto de origem e são de baixa qualidade estética, visando, apenas, à venda em grande escala. Por outro lado, sabe-se que, atualmente, existem muitas adaptações extraordinariamente bem feitas que são passíveis de serem utilizadas na escola, desde que bem selecionadas, e servem como um bom material para se trabalhar com leitura literária.

O professor precisa pensar e construir práticas particulares para abordar o literário. Quando se trabalha com o texto literário, além de querer fazer aquilo que é fundamental em uma aula de leitura – desenvolver habilidades, procedimentos e estratégias – está-se querendo, também, construir um leitor que descubra o prazer de ler. Isso é muito particular na questão do contato com o literário. Prazer não deve ser confundido com divertimento. A crença de que a escola deva ser sempre divertida e prazerosa é equivocada. Escola implica trabalho. Aprende-se a ler e esse processo é trabalhoso. O professor precisa acreditar que se conseguir formar bons leitores, através da melhoria da qualidade do ensino da leitura, seus alunos passarão a ler melhor e, conseqüentemente, a ler mais.

Assim, questões como “que literatura ensinar na escola e por quê?”; “qual literatura colocar no currículo, mais especificamente no do ensino médio?” devem servir para motivar as discussões entre os professores de literatura da escola, que buscarão essas respostas de maneira a orientar o trabalho a ser desenvolvido em suas aulas. Considerando que o papel da escola de ensino médio é ampliar o repertório de leitura dos alunos, o critério da qualidade literária é importante ao se pensar no currículo escolar. Portanto, literatura-arte, autores mais densos e textos canônicos – não somente, mas também – são fundamentais para a formação de leitores literários eficientes. Selecionar textos de boa qualidade estética que favoreçam sua própria competência de leitor é uma tarefa essencial para o professor.

A partir das reflexões realizadas neste estudo, é importante ressaltar a necessidade de se ampliar a realização de pesquisas sobre o ensino de literatura na área de Letras. Transformações não podem prescindir de redefinições e flexibilidades teóricas na abordagem da literatura, o que indica a necessidade de se desenvolverem pesquisas sobre leitura e letramento literário, não apenas no âmbito de programas de pedagogia, mas também no dos estudos literários. Tal questão pode e deve ser encarada como um desafio da própria teoria da literatura. O objetivo principal dessas pesquisas seria buscar novos rumos metodológicos para o ensino de literatura. Os documentos oficiais, que visam a traçar caminhos sobre o ensino no Brasil, não oferecem contribuições satisfatórias e eficientes para orientar as práticas didáticas de literatura nas escolas. Isso tem gerado uma insatisfação dos professores em relação aos

Parâmetros Curriculares, principalmente os do ensino médio, devido à insuficiência teórica e prática do documento e às críticas referentes ao ensino de literatura, sem que se apresentem sugestões, que sirvam para substituir antigas práticas escolares por outras mais eficientes.

Grupos de pesquisa em literatura e ensino têm surgido em universidades públicas e privadas. Mas ainda é preciso, mais especificamente nos cursos de pós-graduação, abrir essa linha de pesquisa de maneira a propiciar a formação continuada dos professores de literatura, cujo objetivo seja abordar a literatura nos seus aspectos essenciais para a formação do leitor e o seu aprimoramento, tanto no ensino superior quanto no ensino básico. É essencial aproximar a pesquisa das universidades dos formadores de leitores, a fim de consolidar a ideia de que a leitura literária pode e deve ser compartilhada em todos os níveis de ensino, com influência positiva na vida de cada leitor. Também é importante verificar as estratégias adotadas na prática para a condução do ensino da literatura e os resultados alcançados, e conhecer as concepções dos professores acerca do ensino de literatura. Enfim, buscar formar um professor que conheça as diversas maneiras possíveis de abordagem do texto literário, proporcionando a ele um conhecimento aprofundado do que é literatura e leitura, além de repensar a maneira de se trabalhar com ambas, seja na forma de pesquisa e crítica literária, seja em sua atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. A. M. Interação no meio virtual: a constituição de múltiplos gêneros no ambiente blog. **Língua, literatura e ensino**, Campinas, v. 2, p. 11-15, maio 2007. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/revista/index.php/lle/article/view/33>. Acesso em: 21 ago. de 2009.

ANDRÉ, M. E. D. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCI, 2004. p. 38-47.

BALMANT, O. Professor é quem mais influencia leitores. **Estadão.com.br**, São Paulo, 30 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,professor-e-quem-mais-influencia-leitores--,907875,0.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

BARBOSA, B. T. **Letramento literário: o ENEM e a formação escolar do leitor de literatura**. 2013. Trabalho não publicado.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BLOOM, H. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência do Enem: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem**. c2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CALDAS, W. **Literatura da cultura de massa**. São Paulo: Musa, 2000.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan/jun, 1994. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2524/1945>>. Acesso em: 18 set. 2012.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: ———. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CASANOVA, P. **A república mundial das letras**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CEIA, C. **O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. Disponível em: <http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: ———. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UNB, 1994. p. 95-111.

CHKLOVSKI, V. Arte como procedimento. In: **TEORIA DA LITERATURA: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39-56. (vários autores).

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

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORRÊA, A. A. Historiografia, cânone e autoridade. In: **CONGRESSO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ**, 8, 1995. **Anais**. Umuarama: CELLIP, 1995. p. 323-328.

CORRÊA, H. T. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa. **Revista práticas de linguagem**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, jul./ dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/01/90-99-Entrevista-com-Prof-H%C3%A9rcules1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

COSCARELLI, C. V. A nova aula de português: o computador na sala de aula. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, mar./abr., 1999. Disponível em: <<http://www.eproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod82139/etapa3/leituras/biblioteca/ap.htm>>. Acesso em: 25 maio 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DICIONÁRIO ON LINE DE PORTUGUÊS. c2009. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/pathos/>>. Acesso em: 13 out. 2012.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ECO, U.; CARRIERE, J. C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, L. A. et al. A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 111-126, 2012. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/531/315>>. Acesso em: 21 ago 2012.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. Linguagem e literatura. In: MACHADO, R. **Foucault: a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 137-174.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

GRUMAN, M. **O Estado atirando no próprio pé**. 2013. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/o-estado-atirando-no-proprio-pe/>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Quem somos: apresentação**. [c20--a]. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=3>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa retratos da leitura no Brasil**: conheça os resultados da 3ª edição da pesquisa retratos da leitura no Brasil. [c20--b] . Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO et al. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: IPL, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

JOBIM, J. L. **A poética do fundamento**: ensaios de teoria e história da literatura. Niterói: EdUFF, 1996.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LANI, A. R. **A literatura da cultura de massa**. [2004?]. Disponível em: <<http://www.monografias.brasilecola.com/educacao/a-literatura-cultura-massa.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2010.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas: Papyrus, 2001.

LE MOS, A. A. B. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B. S.; CALDEIRA, P. T. (Orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 101-119.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed 34, 1996.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).

MALHADAS, D. et al. **Dicionário grego-português**. Cotia: Ateliê Editorial, 2006-2010. 5 v.

MENEGHINI, C. Bial do Livro 2011 termina com recorde de público e faturamento. **G1 Globo.com**, Rio de Janeiro, 11 set. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bial-do-livro/rio/2011/noticia/2011/09/bial-do-livro-2011-termina-com-recorde-de-publico-e-faturamento.html>>. Acesso em: 22 set. 2011.

MOISÉS-PERRONI, L. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

NAGAMINI, E. **Literatura, televisão e escola**: estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. São Paulo: UNICAMP, 1994.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**: orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAES, J. P. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999. 1 CD ROM.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 14 out. 2008.

PELLEGRINI, T. et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac, 2003.

PERISSÉ, G. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação)– Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTIAGO, S. A boa literatura incomoda. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 7 jan. 2006. Caderno Pensar. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/artigos.asp?id=1140>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. et al. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19-32.

SODRÉ, M. **Best-seller**: a literatura de mercado. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>>. Acesso em: 18 set. 2012.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19078/12383>>. Acesso em: 18 maio 2011.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-29.

ZOTZ, W.; CAGNETI, S. S. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de assentimento assinado pelos alunos

TERMO DE ASENTIMENTO (para os alunos)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: análise das experiências de ensino de literatura do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF**”. Neste estudo, pretendemos desenvolver pesquisa acadêmica acerca da formação de leitores literários – o que, como, quando, onde e por que leem textos literários – considerando os alunos do ensino médio.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o trabalho com a literatura tem sido difícil e angustiante. Os alunos têm demonstrado desinteresse pela leitura de livros de literatura. As práticas escolares de leitura precisam ser repensadas para que se possa cumprir a tarefa de formar leitores literários. É preciso criar espaços que promovam a leitura espontânea, cujo objetivo seja apenas ler – de preferência a partir de escolhas do próprio aluno. Isso não significa que a escola não possa orientar o aluno na escolha de leituras literárias, mas, conhecendo o repertório de leitura do jovem, ela poderá colaborar na ampliação desse repertório de leitura.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a) coleta de dados através de observação direta das aulas de Língua Portuguesa e Literatura; b) realização de um questionário a ser respondido pelos alunos; c) gravação de entrevistas realizadas com os alunos e professores. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais e responsáveis dos alunos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(para os pais/responsáveis dos alunos)**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: análise das experiências de ensino de literatura do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF”**. Neste estudo, pretendemos desenvolver pesquisa acadêmica acerca da formação de leitores literários – o que, como, quando, onde e por que leem textos literários – considerando os alunos do ensino médio.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o trabalho com a literatura tem sido difícil e angustiante. Os alunos têm demonstrado desinteresse pela leitura de livros de literatura. As práticas escolares de leitura precisam ser repensadas para que se possa cumprir a tarefa de formar leitores literários. É preciso criar espaços que promovam a leitura espontânea, cujo objetivo seja apenas ler – de preferência a partir de escolhas do próprio aluno. Isto não significa que a escola não possa orientar o aluno na escolha de leituras literárias, mas, conhecendo o repertório de leitura do jovem, ela poderá colaborar na ampliação deste repertório de leitura.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a) coleta de dados através de observação direta das aulas de Língua Portuguesa e Literatura; b) realização de um questionário a ser respondido pelos alunos; c) gravação de entrevistas realizadas com os alunos e professores. Para seu(sua) filho(a) participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para permitir ou recusar a participação. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu(sua) filho(a) a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu(sua) filho(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos, ou melhor, apresenta o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome de seu(sua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão da participação de meu filho(a) se assim o desejar. Declaro que autorizo meu filho(a) a participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos**PESQUISA: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Caro(a) aluno(a): este questionário faz parte de uma importante pesquisa sobre a relação do jovem com a leitura literária. O objetivo da pesquisa é conhecer melhor o jovem leitor, de maneira que se possa detectar quais as suas maiores dificuldades relacionadas ao ato de ler, tanto na escola quanto fora dela. É importante lembrar que não existem respostas certas ou erradas e que você deve responder sempre de acordo com a sua realidade. Sua opinião é muito importante para nós. Obrigada e bom trabalho!

1) Você é um(a) aluno(a) do Ensino Médio do

- A - () 1º ano.
- B - () 2º ano.
- C - () 3º ano.
- D - () Jovens e adultos

2) Sexo

- A - () Feminino.
- B - () Masculino

3) Qual sua idade?

- A - () 14 anos ou menos.
- B - () 15 anos.
- C - () 16 anos.
- D - () 17 anos.
- E - () 18 anos.

4) Você gosta de ler?

- A - () Sim
- B - () Não

5) O que a leitura significa para você?

(Marque apenas uma ou duas opções).

- A - () Uma fonte de conhecimento e informação.
- B - () Uma fonte de conhecimento para a escola.
- C - () Uma fonte de autoconhecimento.

- D - () Uma atividade interessante.
 E - () Uma atividade prazerosa.
 F - () Uma atividade difícil.
 G - () Uma prática obrigatória.
 H - () Outra. Cite: _____

6) O que você gosta de ler?

(Marque TODAS as opções que julgar adequadas).

- A - () Revistas de informação (Superinteressante, Veja, Época etc).
 B - () Revista de Fofoca.
 C - () Jornais.
 D - () Textos escolares.
 E - () Livros didáticos.
 F - () Enciclopédias e dicionários.
 G - () Textos na internet.
 H - () Bíblia.
 I - () Literatura espírita.
 J - () Livros religiosos.
 K - () Autoajuda.
 L - () Histórias em quadrinhos/mangás.
 M - () Romance.
 N - () Romances da literatura brasileira (Machado de Assis, José de Alencar, Rubem Fonseca etc).
 O - () Literatura para jovens (Senhor dos Anéis, Crepúsculo etc).
 P - () Livros de contos.

7) O que você mais lê no Jornal é:

(Marque até 2 opções.)

- A - () Notícia.
 B - () Artigo de opinião.
 C - () Caderno de Esporte.
 D - () Horóscopo.
 E - () Caderno da TV.
 F - () Coluna social.
 G - () Tirinhas.
 H - () Outros. Cite: _____
 I - () Não leio jornal.

8) Você lê livros, principalmente:

- A - () porque gosta.
 B - () por indicação da escola.
 C - () por indicação da família.
 D - () por indicação de amigos.
 E - () por outro motivo. Cite: _____
 F - () não leio livros.

9) O que você mais procura nas histórias dos livros?

- A - () Aventura.
- B - () Suspense.
- C - () Terror.
- D - () Romance.
- E - () Humor.
- F - () Não leio livros.

10) Quanto tempo você dedica à leitura de livros?

- A - () Mais de 10h por semana.
- B - () De 4 a 10h por semana.
- C - () De 1 a 4 h por semana.
- D - () Menos de 1h.
- E - () Não leio livros.

11) O que te motiva a ler um livro?

- A - () Prazer ou gosto pela leitura.
- B - () Atualização cultural /Conhecimentos gerais.
- C - () Exigência escolar.
- D - () Motivos religiosos.
- E - () Desejo de autoconhecimento.
- F - () Outro motivo. Cite: _____
- G - () Não leio livros.

12) Como você lê livros?

- A - () Um livro inteiro de cada vez.
- B - () O mesmo livro mais de uma vez.
- C - () Partes do livro mais de uma vez.
- D - () Apenas trechos ou capítulos.
- E - () Pulando páginas.
- F - () Mais de um livro ao mesmo tempo.
- G - () Não leio livros.

13) Onde você lê livros?

- A - () Em casa.
- B - () Na sala de aula.
- C - () Na biblioteca.
- D - () No meio de transporte (carro, ônibus, van etc).
- E - () Em parques e praças.
- F - () Em consultórios, salões de beleza.
- G - () Em outro lugar. Cite: _____
- H - () Não leio livros.

14) Qual a sua maior limitação para ler um livro?

- A - () Leio muito devagar.
- B - () Não compreendo a maior parte do que leio.
- C - () Não tenho paciência para ler.
- D - () Não consigo me concentrar.
- E - () Não tenho dificuldade alguma.
- F - () Não leio livros.
- G - () Outros.

15) De que escritores brasileiros você mais gosta?

(Marque até 3 opções.)

- A - () Ariano Suassuna
- B - () Augusto Cury
- C - () Adélia Prado
- D - () Caio Fernando Abreu
- E - () Carlos Drummond de Andrade
- F - () Castro Alves
- G - () Cecília Meireles
- H - () Chico Xavier
- I - () Clarice Lispector
- J - () Érico Veríssimo
- K - () Graciliano Ramos
- L - () Jorge Amado
- M - () José de Alencar
- N - () Luis Fernando Veríssimo
- O - () Machado de Assis
- P - () Manuel Bandeira
- Q - () Mário Quintana
- R - () Monteiro Lobato
- S - () Paulo Coelho
- T - () Rachel de Queiroz
- U - () Rubem Fonseca
- V - () Ruth Rocha
- W - () Vinícius de Moraes
- X - () Zíbia Gasparetto
- Y - () Ziraldo

16) Quem mais o influenciou a ler?

- A - () Pai.
- B - () Mãe.
- C - () Outro parente.
- D - () Amigo.
- E - () Professor de Português/Literatura.
- F - () Outro professor.
- G - () Ninguém.

17) Os livros que você lê são:

(Pode ser marcada mais de uma opção.)

- A - () Empréstados por outras pessoas.
- B - () Comprados.
- C - () Presenteados.
- D - () Empréstados pela biblioteca de sua escola.
- E - () Empréstados por biblioteca pública.
- F - () Baixados gratuitamente da internet.
- G - () Xerocados.
- H - () Outros. Cite: _____

18) Você já foi presenteado com livros?

- A - () Sempre.
- B - () De vez em quando.
- C - () Nunca.

19) Que livros você possui em casa?

- A - () Livros indicados pela escola.
- B - () Livros da literatura brasileira.
- C - () Bíblias.
- D - () Outros livros religiosos.
- E - () Outros. Cite: _____
- F - () Não tenho livros em casa.

20) Com que frequência você vai à biblioteca de sua escola?

- A - () Diariamente.
- B - () Semanalmente.
- C - () Mensalmente.
- D - () Raramente.
- E - () Nunca.

21) O que você MAIS gosta de fazer no seu tempo livre?

(Marque uma ou duas opções).

- A - () Assistir TV.
- B - () Ler.
- C - () Ouvir música.
- D - () Descansar.
- E - () Sair com amigos.
- F - () Ir ao cinema.
- G - () Ir ao teatro.
- H - () Assistir vídeos.
- I - () Praticar esporte.
- J - () Passear.
- K - () Navegar na internet.

L - () Jogar vídeo game.

M - () Outros. Cite: _____

22) Você possui computador em casa com acesso à internet?

A - () Não

B - () Sim. Quantos? _____

23) Na internet, você busca, principalmente:

A - () Sites informativos.

B - () Sites de relacionamento.

C - () Jogos.

D - () Sites para fazer pesquisas escolares.

E - () Outros. Cite: _____

F - () Eu não acesso à internet.

24) Que sites de relacionamento você mais acessa na internet?

A - () MSN

B - () ORKUT

C - () TWITTER

D - () FACEBOOK

E - () Eu não acesso à internet.

25) Quantos livros você leu no ano de 2009?

A - () 1

B - () 2

C - () 3

D - () 4

E - () 5

F - () Mais de 5.

G - () Nenhum.

26) Quantos livros você leu nos últimos três meses?

A - () 1

B - () 2

C - () 3

D - () 4

E - () 5

F - () Mais de 5.

G - () Nenhum.

27) Hoje você lê mais do que leu na sua infância?

A - () Sim

B - () Não

28) Na sua opinião, o que mais afasta o jovem da leitura de livros da literatura brasileira?

A - () Os textos apresentam linguagem difícil.

B - () Os textos não tratam de temas que interessam aos jovens.

C - () Os textos são muito antigos.

D - () Os jovens são obrigados a ler literatura na escola.

E - () Outro motivo. Cite: _____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para os professores)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO: análise das experiências de ensino de literatura do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF”. Neste estudo, pretendemos desenvolver pesquisa acadêmica acerca da formação de leitores literários – o que, como, quando, onde e por que leem textos literários – considerando os alunos do ensino médio.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o trabalho com a literatura tem sido difícil e angustiante. Os alunos têm demonstrado desinteresse pela leitura de livros de literatura. As práticas escolares de leitura precisam ser repensadas para que se possa cumprir a tarefa de formar leitores literários. É preciso criar espaços que promovam a leitura espontânea, cujo objetivo seja apenas ler – de preferência a partir de escolhas do próprio aluno. Isto não significa que a escola não possa orientar o aluno na escolha de leituras literárias, mas, conhecendo o repertório de leitura do jovem, ela poderá colaborar na ampliação deste repertório de leitura.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a) coleta de dados através de observação direta das aulas de Língua Portuguesa e Literatura; b) realização de um questionário a ser respondido pelos alunos; c) gravação de entrevistas realizadas com os alunos e professores. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – Entrevista I aplicada aos professores de Língua Portuguesa e Literatura

ENTREVISTA I

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Nome:

Tempo de magistério:

Você gosta de ler? O que gosta de ler mais?

Fale um pouco sobre sua relação com o texto literário: obras que marcaram, tempo dedicado atualmente à leitura por semana, o que o motiva a ler um livro, como escolhe um livro para ler...

Quais são os escritores de sua preferência (brasileiros) e (estrangeiros)?

O que mais gosta de fazer no seu tempo livre?

Usa muito a internet? Pra quê? Que tipo de sites mais utiliza?

Seus primeiros contatos com o texto literário foi na família ou na escola? Fale um pouco sobre isso.

Quais lembranças de sua infância você ainda guarda relacionadas à literatura?

Alguma lembrança interessante que envolva a literatura em sua prática de professor formador de leitor que possa relatar?

Outros comentários que queira fazer.

APÊNDICE F – Entrevista II aplicada aos professores de Língua Portuguesa e Literatura

ENTREVISTA II

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Nome:

Na sua opinião, qual a função do ensino de literatura na escola?

Nos dias de hoje, o que você pensa sobre a leitura das obras clássicas literárias (o cânone) no ensino de literatura? Você exige dos seus alunos esse tipo de leitura? Exige leituras integrais das obras ou fragmentos sobre as obras clássicas? Como você avalia essas leituras nos alunos?

Em relação à seleção das obras a serem lidas durante a disciplina de literatura, como ela é feita? Que parâmetros você utiliza para fazer essa seleção? Você sozinho seleciona as obras necessárias para a disciplina ou os alunos participam dessa seleção?

O que você pensa sobre a leitura de *best-sellers* pelos alunos? Acha que a escola deve podar ou estimular essa prática? A escola poderia, na sua opinião, aproveitar, de alguma maneira, o sucesso desses *best-sellers* entre os alunos? Como?

Como professor de literatura, quais materiais você utiliza no dia a dia para o exercício dessa função? Através de livros didáticos, paradidáticos ou clássicos? Utiliza-se de apostilas? Utiliza os recursos do cinema (filmes)? Usa resumos? Faz uso da *Internet*? Ou ainda, outra sugestão de material?

Você tem informações sobre os PCNs, os PCNEM ou as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*? E mais especificamente, sobre os “Conhecimentos de Literatura”, contemplados nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*? Qual(is)?

Você utiliza(ou) os discursos encontrados nesses documentos oficiais para o ensino de literatura, ou seja, para o exercício da função de professor de literatura em sala de aula? De que forma? Dê exemplos.

Na condição de professor de português e literatura, qual (is) crítica (s) você faz a esses documentos oficiais?

Fale um pouco sobre sua prática de ensino de literatura na escola.

O que você compreende por letramento literário? Recebeu algum tipo de formação sobre isso? Como você auxilia seus alunos no processo de letramento literário na escola?

Fale um pouco sobre o processo de formação do aluno leitor. De que forma você desenvolve isso em sala de aula?

Atualmente, há uma tendência no mundo para as especializações, ou seja, as pessoas estão cada vez mais se especializando nos assuntos. O que você pensa sobre a não divisão do trabalho com Língua Portuguesa e Literatura na escola? Você aprova a maneira com que o trabalho do professor de português na escola é desenvolvido? Ou acredita que, se houvesse um professor para cada um desses conteúdos, o trabalho seria mais produtivo e os resultados alcançados poderiam ser melhores?