

CARLOS ALBERTO SUNIGA DOS SANTOS

**AS CONCEPÇÕES DE LITERATURA DO PROFESSOR
NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR DO TEXTO
LITERÁRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS, Carlos Alberto Suniga dos.

As concepções de literatura do professor na formação do aluno leitor do texto literário / Carlos Alberto Suniga dos Santos – Campo Grande, MS: UFMS, (99 p.), 2008.

Orientador: Maria Emília Borges Daniel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Didática. Pesquisa I. Daniel, Maria Emília Borges. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

CARLOS ALBERTO SUNIGA DOS SANTOS

**AS CONCEPÇÕES DE LITERATURA DO PROFESSOR
NA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR DO TEXTO
LITERÁRIO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Emília Borges Daniel.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

RESUMO

O trabalho aqui desenvolvido originou-se de discussões anteriores, em sala de aula da graduação, a respeito das relações que se estabelecem entre o professor de literaturas, suas concepções a respeito da matéria literária, enquanto produção humana e social, e a formação de leitores. O objetivo central foi identificar quais as concepções que os profissionais que atuam como professores de literaturas apresentam e como tais concepções podem, ou não, possibilitar a formação de leitores de textos literários. Para tanto, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo com entrevista semi-estruturada com cinco professores da rede pública estadual de ensino no município de Cacoal. Os dados qualitativos obtidos foram então expressos em análise e comentários com o intuito de evidenciar o objetivo principal do trabalho. O referencial teórico estruturou-se, principalmente, com base em Gomes & Vechi (1991), Sapir (1980) e Proença Filho (1994) e outros com a finalidade de se explicitar as características do fenômeno literário e de suas variações históricas; e em Leahy-Dios (2000), Candido (1995) e nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2002). A pesquisa revelou que a maioria dos professores entrevistados apresenta uma visão romântica da literatura enquanto arte, o que pressupõe uma prática de ensino voltada quase que exclusivamente para a apreciação do texto literário enquanto gerador de emoções e sentimentos; dessa forma, as concepções de literatura tendem a anular a formação de alunos leitores em um grau mais significativo, uma vez que impossibilitam ao aluno, além das experiências emocionais, experiências crítico-analíticas com o texto literário.

Palavras-chave: Concepções de literatura, Professor de literatura, Formação de alunos leitores.

ABSTRACT

The work here is done originated earlier discussions in the classroom of graduation, about the relations established between the professor of literature, its ideas about the literary field, while human and social production, and training of readers. The central objective was to identify which concepts that professionals who serve as teachers of literature and show how such concepts may or may not, allow the formation of readers. For both, were used to search the literature and research field with a semi-structured with five teachers from the public network state of education in the city of Cacoal. The qualitative data obtained were then cast in analysis and comments in order to highlight the main objective of the work. The theoretical reference is structured, mainly on the basis of Gomes & Vechi (1991), Sapir (1980) and Proença Son (1994) and others in order to explain the characteristics of the phenomenon of literary and historical its variations, and in Leahy-Dios (2000), Candido (1995) and the NCP of high school (BRAZIL, 2002). The survey revealed that most teachers interviewed presents a romantic view of literature as art, which requires a practice of teaching focused almost exclusively to assess the literary text as a generator of emotions and feelings, thus, the conceptions of literature tend to cancel the training of students readers in a more significant degree, since the student impossible, beyond the emotional experiences, critical-analytical experiments with literary text.

Keywords: Conceptions of literature, Professor of literature, training of students readers.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Borges Daniel

Prof^a. Dr^a. Antônio Carlos do N. Osório

Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares

Canção Amiga

*Eu preparo uma canção
em que minha mãe se reconheça,
todas as mães se reconheçam,
e que fale como dois olhos.*

*Caminho por uma rua
que passa em muitos países.
Se não me vêem, eu vejo
e saúdo velhos amigos.*

*Eu distribuo um segredo
como quem ama ou sorri.
No jeito mais natural
dois carinhos se procuram.
Minha vida, nossas vidas
formam um só diamante.
Aprendi novas palavras
e tornei outras mais belas.*

*Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.*

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela fortaleza na jornada, o porto na chegada e o abrigo na tempestade, força que impulsiona e converge tudo o que é vivo e que pulsa e existe ou existirá.

À professora doutora **Maria Emília Borges Daniel**, pela dedicação e orientações sempre presentes e necessárias, sem a sua dedicação este trabalho não seria possível; aos professores doutores **Antônio Carlos do Nascimento Osório** e **Fabiany de Cássia Tavares Silva** pelas sugestões, críticas e orientações fundamentais para concretização do trabalho.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para com a realização desse projeto; familiares, amigos, professores primários e secundários, professores da graduação e o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

*A meus pais, **Adalberto dos Santos e Maria Suniga dos Santos**, que além de pais, são amigos e companheiros de jornada, ensinaram-me, e ainda ensinam, o valor da honestidade e os princípios essenciais do respeito pela pessoa humana; pessoas simples que são, sem formação escolar completa, dedicaram-se totalmente para que seus filhos trilhassem o caminho do conhecimento como forma única para ascensão e para a realização profissional.*

*A meus irmãos, **Júlia Maria, Manoel Antônio, Sueli Aparecida, Marcos Antônio e Luiz Antônio**, pelo companheirismo e presença sempre constantes.*

*A meus sobrinhos, os filhos que não tive, **Adalberto Augusto, Guilherme Henrique, Antônio Carlos, Luiz Gustavo, Mateus Henrique, Maria Vitória, Ana Clara e Lívia**, suas existências tornam meus dias menos vácuos.*

*A meus amigos, sinceros companheiros com os quais tenho dividido minhas vitórias e minhas derrotas: **José Roberto, Vânia Maria, Regiani Leal, Sônia Regina, Juliano e Agnaldo.***

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – LITERATURA: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA.....	15
1 A linguagem literária: concepção sincrônica.....	15
1.1 Concepção diacrônica da literatura.....	20
1.1.1 A teoria mimética da literatura.....	23
1.1.2 A teoria pragmática da literatura.....	26
1.1.3 A teoria expressiva da literatura.....	27
1.1.4 A teoria objetiva da literatura.....	30
1.2 O ensino de literatura no Brasil: breve histórico	31
CAPÍTULO II – PARÂMETROS CURRICULARES E LITERATURA.....	36
2 Conhecimento e literatura	37
2.1 A formação do aluno-leitor no ensino médio.....	43
2.2 A leitura do texto literário.....	47
2.3 A constituição do leitor.....	49
2.4 A escola e a formação do leitor crítico.....	51
2.5 A mediação da leitura literária na escola.....	55
2.6 Os estudos literários como dimensões de tempo e de espaço.....	58
CAPÍTULO III – ABORDAGENS METODOLÓGICAS.....	64
3 Abordagens de pesquisa social	65
3.1 A pesquisa de campo	66
3.2 O levantamento e estruturação de dados	68
CAPÍTULO IV – O PROFESSOR DE LITERATURA E SUAS CONCEPÇÕES.....	71
4 Histórico pessoal e formação literária	71
4.1 Concepções de literatura: ouvindo os professores (O que é literatura?).....	76
4.2 Cotidiano e práticas no ensino de literatura	81
4.2.1 Seleção de conteúdos e preparação de atividades.....	82
4.2.2 A prática de leitura de textos literários na escola.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94

INTRODUÇÃO

As seis últimas décadas do século XX foram caracterizadas, na educação brasileira, por uma crescente busca por vagas no ensino regular, notadamente se observamos as duas últimas, momento em que, devido a uma série de programas e propostas para democratização da escola pública, o número de vagas têm praticamente dobrado em relação aos anos anteriores.

Se, por um lado, esse processo de democratização do acesso ao ensino tem levado a uma significativa ampliação do número de alunos matriculados, por outro, tem revelado a fragilidade de propostas e programas voltados para a dinamização e à efetivação da oferta de ensino. Tal fenômeno tem origem, principalmente, se observada a crescente busca pelo último ciclo de formação escolar por parte de camadas mais populares da população; e o fato de que a modalidade de ensino ofertada apresenta-se, historicamente, moldada em razão das elites dirigentes, refletindo não apenas os objetivos dessas elites, mas principalmente, os métodos e as didáticas utilizadas para consecução desses fins.

O que se revelou, então, foi a criação de uma forma regular após o ensino fundamental, em substituição às formas profissionalizantes anteriores, pouco estruturada ou modelada em razão das necessidades e objetivos daqueles que a desejavam (ROMANELLI, 1985, p. 233-35). A formação adequada de professores, a adequação de espaços e de recursos necessários para efetivação do ensino regular em nível médio, são alguns dos pontos que saltam quando observamos a educação brasileira atual em razão de seus fins e objetivos. Não raro são observadas a improvisação e o empirismo no tratamento metodológico das disciplinas ofertadas pela educação escolar regular no Brasil. Nesse sentido, Leahy-Dios (2000, p. 71), aponta que “a análise dos programas oficiais no modelo brasileiro de educação mostra sua ênfase no conhecimento quantitativo”.

O estado de tal situação pode ser observado quando se analisam os resultados de programas avaliativos aplicados com fins de verificação da qualidade do ensino oferecido. Programas de avaliação da educação pública brasileira, nacionais ou internacionais; têm demonstrado o quanto os métodos e a seleção dos conteúdos desenvolvidos no ensino regular, ou em nada, têm contribuído para a formação educacional formal dos alunos egressos da escola pública brasileira.

Nesse aspecto, a leitura apresenta-se como um ponto dos mais críticos dessa modalidade de ensino, dada a baixa capacidade de leitura verificada entre os avaliados. Capacidade essa que reflete não apenas a incapacidade dos egressos de interação diante de situações simples de leitura no contexto nacional, mas principalmente, quando comparadas com outros países, revela uma profunda lacuna entre os anos de formação e os resultados alcançados.

Embora, historicamente, o ensino da leitura e da escrita esteja relacionado às atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, as alterações ocorridas nas três últimas décadas do século XX, pela individualização do ensino de literaturas em relação ao ensino de Língua Portuguesa (ROMANELLI, 1985), tem-nos levado a questionar o quanto a aplicação e o desenvolvimento da disciplina de Literatura têm contribuído para a verificação dos resultados atuais de proficiência de leitura dos alunos egressos do ensino médio regular.

Verificamos que ainda são poucas as pesquisas que dão conta da natureza das contribuições que o ensino de Literatura tem apresentado para o desenvolvimento e a efetivação da proficiência em leitura de nossos alunos. Dada a natureza do texto literário, verificamos o quanto essa modalidade de texto poderia ser utilizada como instrumento de desenvolvimento e efetivação da proficiência em leitura dos alunos egressos do ensino médio.

Assim, propomos como objetivo central deste trabalho, iniciarmos um levantamento das concepções de literatura junto a professores que desenvolvem essa disciplina e como tais concepções se relacionam à formação de leitores proficientes, capazes de solucionar questões simples e questões complexas relacionadas à utilização da leitura como instrumento de formação.

Nesse sentido, o foco do trabalho serão as formas de conceber o fenômeno literário por parte dos professores e como tais enfoques direcionam e estruturam as práticas de leitura e os tratamentos dados ao texto literário em escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio regular; observando as metodologias adotadas pelos professores, bem como as relações originárias e/ ou decorrentes dessas metodologias.

No entanto, antes de adentrarmos o espaço único que constitui o ambiente da sala de aula, verificamos que seria de fundamental importância identificarmos e analisarmos os elementos que constituem, como resultado, a prática do professor em sala de aula. Desse modo, convém atentarmos para alguns componentes essenciais e

que, de uma forma inequívoca, configuram e orientam, historicamente, a prática docente.

Portanto, a prática em sala de aula, como última instância de um processo histórico-escolar, reflete não apenas a formação do profissional que a exerce; mas também a natureza da própria disciplina Literatura, as leis que estabelecem essa modalidade de ensino em razão de seus componentes curriculares, objetivos e metodologias, e as políticas públicas que possibilitam meios, condições e recursos necessários à efetivação do ensino de Literatura.

Nesta tentativa de compreensão da realidade com que nos deparamos, pouca ou quase nenhuma proficiência em leitura de alunos egressos do Ensino Médio regular, adentraremos o campo das concepções e didáticas que estruturam e fomentam a prática docente.

Em razão disso, nossa pesquisa será orientada pelos seguintes questionamentos referentes às metodologias utilizadas no ensino de Literatura:

- Qual o histórico de formação e de educação literárias dos professores de literatura?
- Qual o perfil de leitor proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para os alunos egressos do ensino médio regular, em razão do tratamento do texto literário?
- Quais metodologias são utilizadas pelos professores que atuam na docência de Literatura?
- Quais os enfoques teóricos que estruturam essas metodologias?
- Como a formação e o tempo de atuação interferem nas práticas docentes?
- Quais os aspectos de recepção dessas metodologias por parte dos alunos?

Para identificarmos as respostas a essas perguntas, e a outras perguntas, surgidas ao longo do desenvolvimento do trabalho; fundamentaremos nossa pesquisa em estudos sobre as concepções sincrônicas e diacrônicas da matéria literária, as propostas históricas e atuais para o ensino de literatura.

Como modelo geral da estrutura deste trabalho, apresentaremos, como primeiro capítulo, as bases teóricas a respeito dos conceitos de leitura e de suas significâncias. Certos de que as concepções da matéria literária refletem-se nas atividades práticas de tratamento dos textos literários, procuramos um resgate

histórico, como também atual; das possibilidades de entendimento da obra artística literária como elemento de formação escolar. No que se refere ao ensino de literatura no Brasil, procuraremos evidenciar as mudanças ocorridas nas três últimas décadas (1970-2006) no tratamento dado à disciplina de literatura como componente curricular. Observaremos que a junção ou a separação da disciplina Literatura da disciplina de Língua Portuguesa tem revelado a não segurança dos órgãos públicos a respeito das especificidades do texto literário, de sua produção e circulação. Para tanto, nos baseamos, não única ou exclusivamente, aos conceitos de leitura que levam em consideração o processo de interação entre leitor/texto e apoiando-nos em pressupostos teóricos de Lajolo (2000), Kleiman (1999), Martins (2003) e Kato (1995). Junto a esses estudiosos do fenômeno leitura, procuraremos discutir os sentidos e as funções que a leitura assume na realidade dos leitores.

No segundo capítulo, apresentaremos as propostas atuais para o ensino de literatura Brasil; destacando como o fenômeno literatura é apresentado como produção social e histórica, ou seja, como produto de uma determinada cultura e que, por assim o ser, reflete e refrata as condições materiais de existências dos membros da sociedade. Nele discutiremos também as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere a uma nova proposta do ensino de Literatura, fundamentando-nos principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de literatura, apresentando o ensino de literatura/leitura não apenas a partir dos elementos estruturais da obra, mas considerando fundamentais as experiências de leitura do leitor como princípio básico no processo de interação leitor/obra, como constitutivo da construção de sentidos.

No terceiro capítulo, adentraremos o espaço da pesquisa de campo, para construirmos a fundamentação empírica deste trabalho. Com dados obtidos por meio de entrevistas abertas; evidenciamos as concepções, o cotidiano, o histórico e a formação literária dos professores que atuam no ensino de literatura; bem como metodologias utilizadas por esses professores, os recursos e as estratégias de que se utilizam, os critérios e o material de leitura que selecionam e com os quais trabalham. Nesse processo de coleta, utilizamos além da observação de diários de classe e planos de trabalho, uma entrevista aberta com 05 professores de escolas estaduais.

A partir da análise dos dados coletados e explicitados no capítulo anterior, procuramos, na conclusão, refletir sobre as realidades observadas e as diferentes

possibilidades do ensino de literatura. Aqui evidenciaremos a multiplicidade de métodos de que o professor pode-se valer para dinamizar e efetivar o ensino de literatura, concretizando-o como um processo de interação leitor/obra.

Relacionando a fundamentação teórica às realidade observadas, buscaremos mostrar que a relação do aluno com o texto literário, constitui-se como um processo histórico e, portanto, representa um processo de construção desde as primeiras incursões pelo campo da leitura, seja pela leitura da imagem, seja pela leitura da palavra; revelando que o texto literário apresenta-se como um texto de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades e concretização de competências do aluno/leitor, conseqüentemente, como instrumento essencial para o processo de interação do aluno.

CAPÍTULO I

LITERATURA: CONCEPÇÕES E HISTÓRIA

A literatura, como toda e qualquer produção (realização) humana, constitui-se como uma forma de conhecimento e, como tal, corresponde a uma forma de produção que responde às necessidades e especificidades do ser humano e das sociedades humanas.

Sendo, pois, uma forma de conhecimento, configura uma forma de re-organização da realidade, re-organização essa que se processa pelo uso da linguagem verbal, mais especificamente, pela utilização do signo lingüístico. Porém, a literatura não se confunde com a utilização cotidiana da língua, uma vez que é sua forma de utilização que garante sua especificidade enquanto arte.

Como produção humana, a literatura não pode ser conceituada apenas em termos de atualidade, seus objetivos, finalidades, métodos de elaboração; bem como os processos de intencionalidade e de expressividade estão submetidos às influências sociais e culturais dos contextos em que encontra inserida. Por isso procuramos apresentar não apenas a concepção de literatura que atualmente estabelece uma conexão entre as várias correntes teóricas da Teoria Literária, mas também buscamos apresentar, mesmo que de forma genérica, as várias formas com as quais os conceitos de literatura se configuraram na história da cultura ocidental.

1 A linguagem literária: concepção sincrônica

Sabe-se que, dependendo do ângulo adotado, um mesmo fenômeno por ser entendido de diferentes modos e diversas perspectivas. Em se tratando do fenômeno literário, ocorre o mesmo. Dependendo da época, da sociedade e da base teórica adotada, a literatura pode ser entendida de variadas formas, ora privilegiando a obra, ora privilegiando o autor, ora o contexto de produção e de circulação.

Contudo, é preciso frisar que, como toda manifestação artística, a literatura representa uma forma de conhecimento e, como tal, necessita de uma linguagem que lhe possibilite a materialização necessária para sua expressão. A língua, enquanto forma de linguagem, signo lingüístico, servirá ao escritor, como forma para atingir

esse objetivo.

Como consenso atual, identificamos na especificidade do fenômeno literário o fato de a Literatura reunir uma dualidade característica: reuni em si, simultaneamente um estrato epistemológico e outro, estético. E, como produção, implica uma atividade intelectual e artística que expressa uma *cosmovisão*, como assinala Robert Escarpit *apud* Proença Filho (1994, p. 140):

Inicialmente, como todas as artes, ela se dirige diretamente aos sentidos e atinge a consciência por uma cadeia de associações afetivas. Por outro lado, dirige-se ao entendimento segundo um código arbitrário que é necessário conhecer-se para compreender, para receber verdadeiramente a mensagem. Eficácia estética e eficácia intelectual estão, no ato literário, completamente ligadas e agem uma sobre a outra (...).

A linguagem literária pode ser caracterizada pelo uso em especial que se faz da língua, o que se evidencia pelo ritmo que se imprime no texto, naquilo que é comunicado e na própria escolha, combinação e distribuição das palavras no texto. Os sentidos, num texto literário são múltiplos; os signos empregados apresentam-se dotados de ambigüidade no contexto em que foram inseridos; pois, os símbolos ali impressos ultrapassam o universo do real em face do contexto de emprego dos mesmos.

Por conseguinte, é preciso conceber que o texto literário constitui um sistema semiótico do qual fazem parte duas vertentes; uma de ordem lingüística e outra, de ordem literária, que atuam de modo conjunto no processo de construção do objeto artístico. Os signos, que na fala cotidiana, se configuram como instrumento de informação, no discurso literário, dispõem-se, decompõem-se, como criação estética, o autor de tal texto veicula fatores físicos, sociais e emocionais, ou seja, serve-se da cultura; portanto, a compreensão do texto depende do conhecimento cultural do receptor do mesmo.

Ao ler um texto escrito, recai sobre o leitor um novo ônus: reconstruir a atitude de quem falou ou escreveu com relação ao texto; e sobre o escritor recai um ainda outro novo ônus: caracterizar tal atitude por meios léxicos. (OLSON, 1997, p. 124)

A linguagem literária é multissignificativa e sua especificidade se torna perceptível no primeiro contato com o texto, uma vez que a literatura é uma arte constituída a partir da palavra mesmo que, por vezes, recorra a outros materiais.

A literatura se faz, em alguns momentos, representação e visão de mundo, podendo até mesmo veicular determinada atitude diante desse mundo e suas particularidades e contradições, isso só se torna possível em virtude da linguagem empregada e no trabalho realizado com a mesma, no uso dessa linguagem; tenha-se em vista que os aspectos estéticos da obra literária têm, em geral, base lingüística. Como afirma Sartre (1989, p. 21) “(...) o escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade.”

Muitas vezes aquilo que se quer expressar não está evidente no sentido de cada palavra isoladamente, mas no ambiente lingüístico em que as diversas palavras atuam em conjunto, o que pode facultar ao leitor o reconhecimento da visão de mundo do autor por elas expressa; essa apreensão, por parte do leitor, é alterada de acordo com o universo cultural deste. A esse respeito, assim dispõe Olson (1997, p. 109-110) “A história da leitura pode ser considerada em parte como uma espécie de tentativas de reconhecer o que não está representado no texto e de lidar com essas ausências.”

Por meio da arte a realidade se dá a conhecer, e se tornam evidenciadas, nesse contexto, as relações entre homem e mundo em maior profundidade. Sabe-se que todas as interações do homem são permeadas pela linguagem, é por meio da linguagem que o homem expressa seus estados mentais, o que nos leva a perceber que existem dois aspectos perceptíveis na linguagem; o psíquico, enquanto pensamento e o lingüístico, enquanto realização.

A utilização individual da língua evidencia o ideal lingüístico daquele que a emprega, pois existe à disposição de todos os falantes um grande inventário de recursos e possibilidades a serem explorados na atividade comunicativa. A produção do discurso impõe ao locutor a escolha dos meios mais adequados à veiculação da idéia e é essa escolha que constitui o estilo do autor do discurso, os recursos por ele empregados e a maneira pela qual isso é feito imprimem a marca pessoal do autor do texto.

A literatura, tirada da forma e substância de uma língua, tem a cor e a tessitura de sua matriz. Pode ser que o artista literário não tome jamais consciência de como é contido ou favorecido, ou enfim orientado, dessa maneira; mas, quando se trata de traduzir-lhe a obra para outra língua, a natureza da matriz de origem manifesta-se logo. Todos os efeitos foram calculados, ou intuitivamente sentidos, em referência à índole formal da língua respectiva; não podem ser transpostos sem perda de modificação. (SAPIR, 1980, p. 175-176)

Embora, na Literatura, haja a predominância do uso individual da linguagem predomine, cumpre observar que as características universais, sociais e históricas também integram tal vertente. As diversas dimensões da linguagem, em vez de restringir a atividade criativa, terminam por tornar ainda mais perceptíveis as características pessoais do artista.

A língua já é por si uma arte coletiva de expressão, súpula de milhares de intuições individuais. A criação individual perde-se na coletiva, mas a expressão pessoal deixou um traço, em certo meneio e flexibilidade, que são inerentes a toda obra coletiva do espírito humano. A língua está apta, portanto, ou pode rapidamente tornar-se apta, a definir a individualidade do artista. (SAPIR, 1980: 180)

A literatura constitui-se arte por meio do trabalho com a linguagem, uma vez que o texto literário se caracteriza por um uso especial do discurso e, mesmo que trate de temas comuns e cotidianos, estes são revestidos de importância em virtude da linguagem que se emprega para caracterizá-los.

O texto literário expõe uma situação e essa passa a existir a partir dele, demonstrando, por vezes, uma visão particular de homem e de mundo, marcada por uma visão de mundo que permeia o texto em todas as suas dimensões; o que nos possibilita entender que o texto literário permite várias interpretações; em virtude da ambigüidade de que consta a linguagem utilizada, e que faz com que a interpretação seja aberta, graças ao caráter conotativo que singulariza a linguagem. A esse respeito, assim dispõe Vanoye:

(...) O que importa antes de tudo num texto literário é não tanto a significação evidente nas palavras (denotação), mas sim de seu poder de sugestão (conotação). Assim ao feixe de significações se superpõe um feixe de conotações que dá o “sentido” verdadeiro do texto. (VANOYE, 1998, p. 181).

Cumpre verificar que a compreensão, que o significado atribui às expressões dotadas de conotação, varia em função de alguns fatores; como faixa etária, classe social, leituras anteriores, conhecimentos culturais e outros, são esses elementos que fazem com que o conteúdo extraído do texto literário esteja diretamente ligado a fenômenos sociais, tendo-se em vista que o texto apresenta dimensões históricas e sociais.

Dessa forma, verificamos, então, que a literatura apresenta intensas relações com a língua e com a cultura, pois se vale da conotação da primeira para atingir ou

evocar a segunda de duas maneiras bastante distintas; quer como prática conservadora, quer como transformadora, dependente da ousadia e do estilo daquele que explora o objeto e as relações entre língua e cultura.

A arte é uma expressão tão pessoal que não nos apraz senti-la jungida a uma forma predeterminada, seja qual for. As possibilidades de expressão individual são infinitas, e a linguagem, em particular, é o mais fluido dos meios. (SAPIR, 1980, p. 175).

É importante lembrar que a sociedade revelada na obra literária constitui matéria ficcional que evoca o real e faz com que esse seja nela reconhecido, embora de forma indireta, tendo como suporte a língua. A língua, no desempenho dessa função, é empregada de forma especial; embora o discurso literário relacione-se com o discurso comum, apresenta algumas diferenças que o singularizam e lhe conferem o caráter de arte.

A especificidade do texto literário reside nos traços característicos que o delimitam e que, por sua vez, vão marcar se existiu não literariedade, re-organização artística da linguagem, no texto em questão; embora tal classificação seja bastante subjetiva e se pautem em caracteres básicos e aptos a constituir um texto que possa ser chamado de literário.

Um dos elementos que fundamentalmente caracterizam o discurso na literatura é sua complexidade, já que não se trata apenas de um objeto lingüístico, mas de um objeto estético; os signos adquirem, nesse tipo de texto, contexto, novas configurações e apresentam-se dotados de plurissignificação, porque são criados significantes e significados próprios e convenientes ao que se quer expressar ou omitir. O código literário sobrepõe-se ao lingüístico, podendo se desviar desse último ou mesmo transformá-lo, re-configurá-lo; num procedimento denominado licença poética, ainda que nem sempre as transgressões ao código lingüístico sejam óbvias, muitas vezes estão quase ocultas em meio ao conjunto. A obra literária traz um uso único da língua, mas essa característica não é aleatória, pois antes atende à veiculação de uma ideologia implícita.

A plurissignificação constitui elemento essencial ao texto literário, é ela que possibilita as várias leituras a serem permitidas a partir de um mesmo texto, as diversas interpretações realizadas em ambientes e tempos diferentes, em virtude do aspecto cultural nas quais acontecem; permitem-nos observar que é por meio da plurissignificação que, em alguns casos, algumas obras apresentam-se como

universais e atemporais, já que não envelhecem em relação ao público leitor.

O autor, instância discursiva de que emana o texto, revela-se e dissolve-se nas leituras de seu texto: dando-lhe significação, imaginando seus interlocutores, domina sozinho o processo de leitura e de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2001, p. 91).

A linguagem literária é conotativa, conotação esta obtida mediante o arranjo especial das palavras que favorece a multiplicidade de sentidos; sabe-se que os signos verbais possuem; por si só, relativa carga semântica, mas a maneira pela qual são organizados na produção literária faz com que a eles sejam agregados outros elementos significativos, que são ligados pelo leitor as suas experiências sócio-culturais; convivem no texto o caráter denotativo e o caráter conotativo das palavras.

A liberdade de que dispõe o autor para criar o objeto estético constitui uma das marcas predominantes da literatura, esse fator instiga a criatividade do artista que está constantemente criando meios de expressão que lhe permitam construir adequadamente o objeto, a obra constituída é que determina suas próprias regras. As transgressões aos parâmetros convencionais são possíveis porque a criação literária se faz em dois eixos, o lingüístico e o estético.

(...) o código é o elemento mais complexo da comunicação literária. A mensagem literária comporta uma parte semântica; possui um sentido compreensível como o sentido de uma mensagem utilitária qualquer; utiliza o código da língua comum ao autor e aos leitores: a língua portuguesa, por exemplo. Mas a mensagem literária tem uma intenção estética. Sua meta não é utilitária, não estabelece uma comunicação ordinária, mas uma comunicação que se situa num outro nível: o nível artístico. Nessa perspectiva, ela superpõe ao código lingüístico utilizado, um código estético mais ou menos complexo. (VANOYE, 1998, p. 179).

1.1 Concepção diacrônica da literatura

Anteriormente, procuramos desenvolver algumas observações referentes à concepção da essência e da natureza da matéria literária, buscando explicitar os elementos característicos que lhes são pertinentes. E, embora esses elementos sejam considerados consenso entre os estudiosos do fenômeno literário; acreditamos que a concepção anterior, revela tão-somente a visão contemporânea do fenômeno, o que de forma alguma esgota, no campo de suas possibilidades; a tentativa de

entendimento da ocorrência, dado ao fato de que, como fenômeno social e cultural, a Literatura constitui-se como fenômeno dinâmico e, por isso mesmo, comporta, além de uma concepção mais atual, a necessidade do estudo das concepções que historicamente orientaram a produção e a circulação da obra artística literária.

Para tanto, e procurando evitar definições simplistas, buscamos agora a análise do fenômeno literário numa perspectiva diacrônica, isto é, buscamos analisar as diversas formas teóricas de tentaram conceituar, ao longo da história ocidental, a essência e os limites da obra artística literária.

Tal procedimento se justifica, principalmente pelo fato de que a Literatura, como fenômeno social e cultural, é dinâmico e, portanto, varia segundo as variações temporais e sociais de um determinado grupo.

Também o discurso literário resulta do processo de conhecimento, mediado pela linguagem verbal. Como sabemos, o resultado desse conhecimento nunca será exatamente o objeto ou ação existente na realidade. Não há o puro reflexo, não há a cópia fotográfica. O mesmo objeto do conhecimento, a mesma realidade poderá apresentar-se de modos diversos, para indivíduos/sujeitos diferentes, de acordo com os condicionamentos sociais de cada um, de acordo com seus sistemas de referências. (BACCEGA, 1995, p. 73).

Dessa forma, entendemos literatura como possibilidades, de um determinado grupo, responder às questões existenciais e de linguagem, respostas que se constituem em conceitos, pois contêm em si, implícitas, a própria natureza e os objetivos do objeto artístico literário.

Porém, sabemos que a concepção jamais antecede propriamente o fenômeno. Os vários posicionamentos teóricos e normativos são oriundos da análise e do estudo das primeiras manifestações artístico-literárias consideradas modelos e, junto as quais, a normatividade elabora um conjunto de especificidades a guiar os objetivos artísticos.

Lembremos que, no texto literário, se configura uma situação que passa a “existir” a partir dele como tal e que caracteriza uma apreensão profunda do homem e do mundo, à luz de tensões de caráter individual e coletivo. Isso se dá num processo de constante diferenciamento, que permite perceber dimensões de visões de mundo e a presença de ideologias. (PROENÇA FILHO, 1994, p. 19).

Nesse sentido, como afirma Proença Filho (1994, p. 190), o “[...] fenômeno literário efetiva-se na inter-relação autor/texto/leitor ou ouvinte”. Fenômeno em que

autor/leitor e texto são orientados, e orientam um mesmo contexto social e cultural.

Para podermos entender melhor essa *inter-relação*, inerente ao fenômeno literário, se considerarmos cada um desses componentes, observando sua aferição e as relações que entre si mantêm.

O entendimento do processo de criação da obra artística literária remete-nos, obrigatoriamente à análise das influências e decorrências do contexto em que se desenvolvem as inter-relações entre o autor/obra e o leitor.

O contexto de criação de uma obra artística pode ser compreendido um campo amplo, como o é o próprio Cosmo, isto é, tudo aquilo que se constitui e se configura como manifestação da consciência do homem. As significações e o ordenamento do contexto são decorrentes, portanto, enquanto obra, da atividade do artista que, influenciado pela cultura de sua realidade e pelas experiências e expectativas individuais; recolhe caracteres de seu universo e os organiza em manifestações simbólicas, no caso específico da Literatura, por meio do signo lingüístico, como afirma Lajolo (1984, p. 35): “Nos usos que o homem faz da linguagem, em inúmeras situações, as palavras se tecem de forma a intensificar ou atenuar o relacionamento do homem como o mundo das coisas.”

Esse processo, em que a parte, a obra, passa então a representar o todo, o Universo; constitui-se como um processo dialético, visto que os elementos culturais, em conjunção aos elementos individuais, orientam a visão de mundo do artista. Dessa forma, a realidade artística apresenta-se como modificada, representando uma forma paralela da realidade. Ou seja, a obra literária é “[...] uma deformação dos dados representados, pois a linguagem simbólica situa essa representação no plano de uma pára-realidade”. (GOMES & VECHI, 1991, p. 29).

Essa *pára-realidade* representa o espaço único de realização da obra de arte, para a qual o leitor, como fruidor do objeto artístico, apresenta-se como ordenador, pois sem ele a realização artística cairia no vazio da expressividade diletante.

Por isso, por representar uma possibilidade re-criação por parte do leitor, a obra literária é entendida como forma de conhecimento e, como tal, sofre uma forma de enquadramento, não apenas por parte do autor, mas principalmente por parte do leitor, que a re-elabora tantas forem as vezes em que se encontrar em contato com ela.

Muitas vezes, as pessoas terminam de ler um romance e, comentando-o com amigos, resumem a opinião sobre ele através de adjetivos muito

usuais nessas circunstâncias: “bonito”, “bem escrito”, “emocionante”, ou “enjoado”, monótono”, “ruim”... Assim, a literatura, conforme experimentada pelo leitor comum, dá margem à formulação de julgamentos abertamente subjetivos, podendo ser menos ou mais cotada. (SOUZA, 1986, p. 15).

E embora a cultura possa formalizar a criação do objeto artístico, a própria obra cumpre o papel de revitalizar a cultura pela acentuação de caracteres da realidade que são raramente valorizados. Assim, o leitor, como fruidor da obra literária, não se concretiza como mero observador do universo recriado pelo artista, é mais. Ao leitor cabe a tarefa de decifrar os procedimentos e as estruturas utilizadas pelo artista, bem como “re-escrever”, a partir de sua cultura e de sua sociedade, o percurso pelo qual o autor estruturou sua pára-realidade.

Tal processo de re-construção configura-se pela seleção de recortes, orientado pela cultura e pela experiência existencial que lhe possibilita dar significados, efetivando o caráter plurissignificativo da obra literária como sujeito capaz de ativar as múltiplas possibilidades de interpretação.

1.1.1 A teoria mimética da literatura

As primeiras tentativas de representação da obra literária foram efetivadas pelos gregos, para os quais, a Literatura, em decorrência de seu contexto e de sua sociedade, seria a mimese, ou seja, uma forma de imitação da realidade. Assim, o homem como ser que se posta perante o universo (o Cosmo), desenvolve uma forma de consciência de caráter investigativo que “[...] implica um distanciamento progressivo da natureza. Essa perda vai ser preenchida com a utilização de um sucedâneo que é a linguagem, instauradora de uma imagem restitutiva da natureza perdida.” (GOMES & VECHI, 1991, p. 30).

Para Platão, segundo sua posição filosófica, a Literatura, como forma de conhecimento representa-se a partir de uma visão dicotômica do universo. Para o filósofo grego, existiriam duas possibilidades do real; a primeira, um mundo das idéias e a segunda, um mundo de aparências.

[...] Platão (427?-347? a.C.) concedeu à palavra importância capital, compreendendo-a como um tipo de produtividade que não criava objetos “originais”, mas apenas cópias (*eikones*) distintas do que seria a “verdadeira realidade”. Platão é o primeiro a expor com clareza e fundamentação, as afirmações surgidas sobre as teorias do belo no início

do pensamentos ocidental. (COSTA, 1992, p. 07).

Na primeira, teríamos “o ser enquanto essência... *per si*, pois seria constituído em termos de unidade, absoluto e indivisível. “(GOMES & VECHI, 1991, p. 31). No segundo, a constituição do ser se configuraria como uma possibilidade de representação do real, caracterizado pela variabilidade, relatividade e divisibilidade.

Utilizando-se da metáfora da “caverna”, Platão explica que a realidade, enquanto possibilidade de conhecimento pelos sentidos representa uma deformação de sua verdadeira e real essência, ou seja, a apreensão do mundo apenas pelos sentidos constituir-se-ia como forma enganosa e não plena. A razão, então, se apresentaria como possibilidade de iniciação no plano das idéias, efetivando seu domínio em plenitude. Porém, a visão platônica apresenta-se por demais “essencializada”, dado ao fato de que concebe a verdadeira realidade do mundo e das coisas num plano que transcende ao próprio homem, já que a situa além do próprio real e das coisas.

Decorrente desses posicionamentos, a visão platônica de arte apresenta-se como caracterizada por uma forte negatividade, já que concebe a obra, é o próprio labor artístico, como simples imitação do mundo existencial; distanciando-se, assim, da verdade. Por conseguinte:

a) a verdade em si, concebida por Deus, original e essencial; b) a criada pelo artesão, imitação do modelo divino; c) a “terceira, a que realiza o pintor”, imitação da imitação. Desse modo, no instante em que o homem se afasta do modelo que é único, absoluto e indivisível, pode multiplicá-lo à vontade, com a agravante da perda de sua integridade. (GOMES & VECHI, 1991, p. 32).

No entanto, para Platão, o artista, como ser capaz de entrar em contato com a idéia, condição particular; “realiza cópia de segundo grau, ao imitar o já imitado” (GOMES & VECHI, 1991, p. 32). Além disso, cumpre destacar que, para o filósofo grego, a própria arte, enquanto produto da realização do artista; constitui uma produção perniciosa, pois, como forma de encantamento pelos sentidos, visto que o artista capta o real por seus aspectos de aparência; a arte permite despertar paixões, contrariando os procedimentos filosóficos que procuram antes anulá-las. Platão, assim, concebe a obra artística, e a literária por extensão, como um jogo em que o artista termina por “imitar” a aparência das aparências.

Aristóteles, embora também conceba a obra literária como mimese, apresenta explicação oposta a de Platão, quando na caracterização do fazer poético e das funções da obra literária.

Prosseguindo parte da linha de raciocínio de Platão, Aristóteles nos apresenta a atividade artística como possibilidade de captação das formas do real, e não tão-somente, como em Platão; das aparências.

Discípulo do Platão, Aristóteles (384-322 a.C.) recebeu do mestre a palavra mimese. Refutou, contudo, o conceito platônico, enaltecendo o valor da arte justamente pela autonomia do processo mimético face à verdade preestabelecida. Aristóteles transformou a obra numa produção subjetiva e carente de empenho existencial e alterou, com isso, a relação que ela apresentava com a sacralidade original. (COSTA, 1992, p. 06).

Na concepção aristotélica, a obra artística, configura-se como produção técnica, por meio da qual o artista, valendo-se de uma determinada forma de linguagem; elabora uma possibilidade da real, mesmo que mantendo vínculos com a realidade original.

Especificamente em relação à Literatura, Aristóteles a apresenta como uma nova dimensão possível do real, organizada por meio do ritmo, da melodia e do verso constituídos pela linguagem verbal. Da utilização desses recursos, resultaria a possibilidade de elaborar uma seqüência da qual resultaria não a aparência do real, mas principalmente sua essência.

A diferença fundamental entre Platão e Aristóteles quanto aos problemas da essência decorre da forma como ambos a manipulam. Para o primeiro, a essência precede à existência, para o segundo, verifica-se o contrário. Aristóteles concebe a essência, a que chama “universais”, a partir do conhecimento do existente. (GOMES & VECHI, 1991, p. 34).

Originada de sua concepção acerca da teoria do conhecimento, a concepção aristotélica surge da crença de que o Universo constitui-se de elementos numa ordenação dual, a quem chama de “primitivos contrários. Sobre um desses elementos, se concentraria uma força energética que a impulsionaria rumo à matéria. Resultante da fusão de um desses elementos á matéria, surgiria a forma, manifestação existencial da obra artística. Dessa forma, Aristóteles chega a concepção de sua teoria sobre a mimese:

Aristóteles encontra solução para o dilema platônico, ao conceber a arte

como uma das diferentes formas de conhecer o mundo. Por outro lado, concebe-a como a mais perfeita relação entre o homem e as coisas; a ser ver, a poesia é superior à História porque apreende o universal, o ser enquanto devir. O poeta deixa de ser apenas um embusteiro (conforme caracteriza Platão) para se tornar aquele que abre a consciência do homem aos aspectos fundamentais do real, que de outro modo seriam incognoscíveis. (GOMES & VECHI, 1991, p. 53).

Racionalizando a realidade, para Aristóteles, o poeta é capaz de apreender o mundo por meio de suas particularidades, as quais se estruturariam, dentro da Literatura, como paradigma universal. Nesse sentido, as experiências particulares, não encontram finalidade e objetividade em si mesmas, senão como forma e condição pelas quais o homem, racionalizando-as, pode elucidar seus conflitos.

1.1.2 A teoria pragmática da literatura

O surgimento e a adoção da teoria pragmática da literatura encontram suas origens nos séculos XVI e XVII; embora essa vertente teórica já fosse possível de se identificar pela concepção de arte atribuída aos romanos. No entanto, a concepção pragmática da literatura pelo viés romano não se pautava pela orientação da moral e da fé cristã que orientariam o conceito surgido nos séculos anteriormente citados.

Assim, os conceitos *horacianos* voltam a ser redescobertos, agora imbuídos pelo caráter artístico-religioso que a arte recebe. Além das deliberações e orientações dos escritos clássicos vistos agora como modelos de perfeição existencial e artística.

A arte pragmática passa a idéia de que a melhor forma de conhecimento é aquele obtido por meio indireto, a realidade a ser apreendida e a seguida, é aquela oriunda das formas artísticas. Isso leva a uma visão unilateral do mundo e do Cosmos, já que passam a ser entendidos e apreendidos por meio da apreensão e do entendimento de outros, que, supostamente, seriam mais preparados para tal fim. A natureza e o real são elevados a uma categoria artificializada.

O verdadeiro, mais do que nunca, começa a ser substituído pelo verossímil. (...) esta postura justifica-se pelo fato de o artista pragmático crer que a natureza artificializada, por representar uma seleção do real, é a que se coloca como ideal. Eliminando os aspectos negativos do universo, o artista termina por apresentar um real filtrado, que se presta a um explícito fim educativo: a natureza bela, resultado da postura racionalizada e da imitação, exclui os dados caóticos, responsáveis pela destruição do equilíbrio do homem. Conforme Manuel Dieguez, “é preciso imitar a natureza, porque ‘nada é belo senão o verdadeiro, só o verdadeiro é amável’”. Mas a natureza é cheia de exceções, ela é talvez feita inteiramente de exceções. É necessário, pois, restringir o campo,

pintando somente aquilo da natureza que se apresente de conformidade com a razão – isto é de conformidade com seu próprio plano. Eis que são excluídos da arte os monstros.” Imitar, portanto, para o artista da teoria pragmática, significa filtrar o real, visando á modificação nas atitudes do leitor frente ao mundo. (GOMES & VECHI, 1991, p. 41-42).

Por conseguinte, o próprio escritor, desaparece frente a uma realidade que o ultrapassa, pois aquele se anula pela supervalorização da verdade expressa pela obra artística.

Portanto, ao apresentar o real, a natureza; como elemento de primeiro plano, o artista busca a representação do real como meio de se atingir a possibilidade de prazer pelo leitor a partir de comportamentos e virtudes cuja orientação se encontra nos modelos da fé cristã ou nos moldes do pensamento iluminista do século XVI.

Recriando a natureza, o artista visa, essencialmente, o leitor; representando por meio de figuras e da perfeição formal, uma possibilidade de real cuja contemplação não se faz necessária ao leitor, já que se revela como imperfeita e delineada por vários pontos negativos. Nesse sentido, o artista conservaria os modelos de valores universais com os quais o homem entraria em contato para fazer-se como cidadão e como criação de uma ação divina.

1.1.3 A teoria expressiva da literatura

Opondo-se frontalmente á concepção pragmática da arte, e da literatura, a teoria expressiva busca re-valorizar o papel do artista frente à obra de arte.

Se para a teoria pragmática, o artista seria apenas um mero compilador de modelos historicamente preestabelecidos; na concepção expressiva procura-se, a partir dos pressupostos artísticos do século XVIII e XIX, elevar o artista à categoria de principal e central elemento pela configuração e existência da obra de arte, pois é capaz de ver aquilo que nunca antes fora vista.

No século XIX, os românticos, à luz da ideologia que os norteia, acrescentam algo a essa conceituação: entendem que ao artista cabe a visão das coisas como ainda não foram vistas e como são profunda e autenticamente em si mesmas. O que o poema significa é o que ele significa. (PROENÇA FILHO, 1994, p. 39).

Por isso, a arte é concebida como meio de representar não os conteúdos da natureza do real, mas essencialmente traduzir os conteúdos da individualidade do

artista. Opondo-se a toda e qualquer forma de representação a partir de regras e de modelos, “o romântico proclama a independência pessoal para julgar o que seja belo ou verdadeiro” (PROENÇA FILHO, 1994, p. 222); negando, fundamentalmente, os conceitos de virtude e de moral socialmente estabelecidos.

O universo, o Cosmo, objeto e objetivo da arte anterior, são substituídos pela visão e pela valorização do microcosmo do indivíduo, o “eu” passa a ser o elemento central pelo qual imagens e ocorrências do real são filtradas e re-elaboradas; as emoções, os sentimentos e os estados d’alma, passam a ser os índices orientadores não apenas das formas pessoais de se relacionar com o real, senão como modelos únicos pelos quais a obra de arte se concretiza.

A imaginação instaura-se como possibilidade de conhecimento do mundo, iniciando-se o reinado da idealização e da fantasia. Segundo Wordsworth, *apud* Gomes & Vechi (1991, p. 48), a concepção expressiva da literatura leva-nos a considerar alguns aspectos específicos:

- Arte e real separam-se, visto que o artista desvincula sua orientação do objeto, centralizando-a em si, mesmo, o sujeito da expressão artística; atentando mais para o que o objeto desperta e provoca no sujeito que nos aspectos inerentes a ele mesmo;
- São negados todo e qualquer modelo de expressão artística, bem como as regras para execução do objetivo artístico, somente por meio da imaginação, o artista seria capaz de traduzir a si e, como extensão de si mesmo, o mundo que o rodeia;
- A unidade artística resulta da possibilidade de se utilizar a imaginação como recurso artístico suficiente para que o artista possa dar forma e conteúdo a sua expressão;
- A metáfora configura-se como elemento essencial no desenvolvimento de formas expressivas da individualidade e da imaginação criadora.

Desse modo, as proposições expressivas buscam uma renovação formal, já que a palavra passa a funcionar, então, como meio de tradução do caráter inefável; assim, como também, subvertem-se os códigos historicamente estabelecidos pela teoria mimética, buscando-se a eliminação dos limites entre os gêneros e as formas artísticas.

Porém, tanta liberdade e renovação implicam uma situação de intraduzibilidade, por mais que o artista se esforce; pois ele sempre se encontrará incapacitado para representar o universo que busca. Opondo-se a visão clássica de universo finito e estático, o artista da teoria expressiva identifica-se como fonte de inesgotáveis dúvidas e incertezas. O que restringe, sobremaneira, as formas de representação artística.

Necessitado de uma nova forma de representação constante do real, o escritor busca sempre novas formas e conceitos do real; tentando superar as possibilidades da natureza. O sonho e o devaneio apresentam-se como comportamentos válidos para a negação da realidade física, o que, então, o artista a se confrontar novamente com platônica de imitação, dado ao fato de que não concebe bem, ou opta entre a impressão ou a expressão de sua realidade.

Esse drama vivido pelo artista é o preço que tem de pagar pela conquista da individualidade ou do infinito mundo da imaginação. Como Prometeu, o poeta invade um espaço que não lhe pertence – a morada dos deuses – em busca do Absoluto sonhado, que representa o segredo da vida. Prometeu moderno, no entanto, o artista dá-se conta de que a morada dos deuses está dentro dele. O desvelar do segredo é um desvelar para si mesmo, já que o poeta não encontra forma adequada para traduzi-lo. Acresce o fato de que a essa impotência soma-se um castigo: a solidão extrema. A conquista do mundo ideal implica verdadeiro ritual de sacrifício, onde o profeta é a própria vítima. (SOUZA, 1986, p. 115).

A criação expressiva orienta-se por um processo de elaboração em que o “eu”, obrigatoriamente, transfigura o mundo objetivo, pois tudo é expediente para que o artista possa expressar sua subjetividade.

A possibilidade de expansão do “eu”, por meio do fazer artístico, permite ao artista, simbolicamente, a capacidade de criar e recriar universos, mesmo que isso signifique a destruição ou a morte da realidade objetiva, pelo sacrifício do real em razão do sentimentalismo e das emoções. A natureza passa, então, a ser extensão dos estados de espírito do artista. “Trata-se, portanto, de uma natureza participante, marcada de expressividade e significação (...)” (PROENÇA FILHO, 1994, p. 220).

Ainda segundo Proença Filho:

(...) o romântico encontra na natureza o lugar de refrigério, de tranqüilidade, onde o seu espírito pode encontrar a paz. É a natureza capaz de inspirá-lo, de cuidar dele, de velar a sua morte. Não nos esqueça que é sobretudo romântico o mito do “bom selvagem”, do homem em estado natural, ainda não contaminado pela “civilização”. (PROENÇA FILHO, 1994, p. 221).

Portanto, para a teoria expressiva, a natureza, o real e a realidade só podem ser apreendidos e concebidos pro meio da linguagem orientada pela emoção e pelo sentimentalismo. A arte, como manifestação do conhecimento, busca a expressão do incoercível; dessa forma, também o leitor estaria sujeito a esse julgo, também ele estaria sujeito à expressão dos mais íntimos e profundos estados de espírito.

1.1.4 A teoria objetiva da literatura

Já na segunda metade do século XIX, aprofunda-se a idéia de arte como possibilidade fingimento, pela expressão dos sentimentos e dos estados de espírito do artista; pela valorização da palavra como meio de expressão criativa, elevando-a à categoria de valor absoluto no fazer artístico.

O ponto central da obra de arte desloca-se do artista e do leitor para a própria construção da literatura. O trabalho do artista com a palavra torna-se a preocupação essencial do escritor, em razão da realização artística que ele pretende alcançar: o texto como forma de representação de um microcosmo suficiente em si mesmo e infenso ao mundo.

Um conjunto de fatores, entre eles a descrença em valores culturais da época, e aumento da visão escatológica do mundo, conduzem o artista a concepção da arte enquanto possibilidade em si mesmo instaurada. Dessa forma:

(...) o distanciamento do artista em relação à captação objetiva da década de 3 dos oitocentos. Assim, por exemplo, a invenção da máquina fotográfica provoca enorme impacto sobre os pintores acadêmicos, que se vêem de um momento para outro, expulsos do espaço a que tinham direito: o da reprodução “objetiva” do real. Passado esse primeiro impacto, a pintura vai redefinir seu: não interessa mais a ela o real enquanto real, mas enquanto sensação que provoca no sujeito. Esse processo atinge seu ponto máximo na modernidade, quando o pintor expõe ao espectador, de maneira ostensiva, os procedimentos estéticos e seus componentes: a linha, a cor, o ponto etc. (GOMES & VECHI, 1991, p. 54).

Fato semelhante ocorreria com a literatura, pois seu objetivo enquanto reportagem se anula, quando do aparecimento da imprensa, cujo desenvolvimento extraordinário, revela-se como nova forma de tradução do real.

A possibilidade de se obter informações amplia-se, além do fato de que o caráter contemporâneo das reportagens impressas fica cada vez mais evidente na constituição das notícias.

Parece não interessar ao escritor a reprodução pura e simples da realidade, impessoal, objetiva, exata e minuciosamente. A realidade ainda permanece como centro de interesse, mas apenas como ponto de partida; o que agora se pretende é registrar a impressão que ela desperta no espírito do artista (...). (PROENÇA FILHO, 1994, p. 290).

A arte então é concebida como algo entre coisas, de modo que o mais necessário para o escritor não se configura nas coisas, nas realidades, ou mesmo nos aspectos do real; que ele capta, mas essencialmente centra-se na questão referente ao modo como ele organiza os dados recolhidos, implicando a concepção de que a referência do objeto artístico é o próprio objeto. Ou como diz Mallarmé, *apud* Gomes & Vechi (1991, p. 55), afirmando que “a poesia não se faz com idéias, mas com palavras”.

O problema que se configura é o fato de que tal despersonalização do artista frente a obra artística representa a possibilidade de a arte se transformar em produto de fácil consumo, como ocorrera com certos tipos de produção escrita que, posteriormente, dariam origem à chamada literatura de mercado, o *best sellers*. Para evitar isso, o escritor busca, assim, uma apuração da linguagem marcada pela propriedade hermética e inusitada, não objetivando o choque frente à recepção do objeto artístico; mas principalmente como forma de impossibilitar a transformação da literatura em produto de consumo.

O escritor tem sua imagem apagada frente ao leitor, visto que a onipotência e onipresença da obra, o texto em si mesmo, cresce cada vez mais. Decorrente desse fenômeno, o papel de Orfeu, desempenhado pelo artista, é abandonado, e o caráter de demiurgo transforma-se em possibilidade de utilização da língua de forma especializada e, tecnicamente, elaborada. Pois, como afirma Friedrich (1978, p.100) “a linguagem confere ao aniquilado uma existência na linguagem”.

A entidade autor desaparece em razão da emergência da instância estética. As palavras passam a representar seu “*locus anemus*”, e sua existência só se torna possível quando da existência do texto. Por essa perspectiva, o poeta, e o escritor por extensão, transformam-se em “engenheiro” que “pensa o mundo justo,/ mundo que nenhum véu encobre”. (FRIEDRICH, 1978, p.100)

1.2 O ensino de literatura no Brasil: breve histórico

A história do ensino de Literatura no Brasil está intimamente ligada à

evolução dos modelos educacionais adotados e às políticas públicas voltadas para o fomento e manutenção da educação básica.

De uma forma geral, os anos da década de 1970, assinalaram a implantação definitiva de modelo de projeto político e econômico que ambicionava a elevação do Brasil à categoria de grande nação capitalista, em que a educação estaria em perfeita sintonia com o projeto econômico adotado. Dessa forma, o modelo escolhido servia a dois propósitos básicos: 1º conter a crescente demanda por ensino superior; 2º possibilitar à sociedade, formação de mão-de-obra, tecnicamente especializada e preparada para suprir o aumento do número de vagas em setores industriais. Segundo Leahy-Dios (2000, p. 68), a reorganização da educação básica, pela Lei 5.692 de 1971, tinha como fim:

(...) evitar uma demanda excessiva pelo acesso à universidade, a lei prescreveu formação profissional na escola, ou treinamento técnico-profissional para todos, eliminando o sistema dual de opção entre o ensino ‘vocacional’ e educação acadêmica, um eufemismo, na prática, para a oferta de escolas diferentes pra classes sociais diferentes. A industrialização brasileira em expansão precisava de escolaridade básica e treinamento para aumentar os salários.

Ainda, segundo Romanelli (1985, p. 233-35) *apud* Leahy-Dios (2000, p. 68):

Era do interesse de empresas nacionais e internacionais que o trabalho braçal no Brasil fosse equipado com certo grau de educação e treinamento técnico, visando ao aumento da produtividade, enquanto ainda permanecendo muito barato.

Como modelo de educação, adotou-se o sistema behaviorista de ensino, sistema esse marcado, principalmente, por um processo de educação caracterizado como mecanicista, em que as estratégias pedagógicas pautam-se pelo reforço de comportamentos, atitudes e respostas considerados corretos.

Paralelas a essa metodologia educacional, nos recintos universitários apareciam e se utilizavam as teorias do estruturalismo e do formalismo russo. Teorias essas que propunham a eliminação do conteúdo pela supervalorização da forma do texto, o que propiciava a utilização de uma prática de leitura que relegava a um segundo plano o contexto histórico, o social e o comunicativo do texto. O ensino de Literatura foi agrupado ao ensino de Língua Portuguesa no núcleo denominado “Comunicação e Expressão”, um dos três núcleos criados pela Lei nº 5.692/1971.

A eliminação da autonomia de Literatura e a proposta metodológica na perspectiva behaviorista, propondo uma análise textual de cunho formalista e estruturalista; propiciaram o desaparecimento do sujeito real, tanto da fala, quanto da leitura, ou seja, o sujeito e seu “conhecimento de mundo” tenderam a desaparecer uma vez que o texto, segundo essa proposta, sustentar-se-ia, tão-somente, pela sua forma. Isso pode ser comprovado pela forma de leitura mecanicista observada nos livros didáticos dos anos de 1970.

O ensino de leitura e, conseqüentemente, o de Literatura tornou-se uma atividade mecânica, instrumental, que objetiva apenas fazer com que o aluno fosse capaz de consolidar estruturas lingüísticas e possibilidades de expressão, negando a existência da liberdade de interpretação e da compreensão mais significativa dos textos literários.

Isso decorreu principalmente do fato de que, nesse modelo de educação, o aluno era concebido como ser passivo para o qual o professor funcionava como simples detentor e executor de estratégias e técnicas pedagógicas.

A memorização imposta de materiais fatuais aliada à anonimidade dos alunos em turmas muito grandes ilustram a falta de interesse em sua contribuição intelectual ou político-cultural, levando à adoção de um papel passivo em seu processo educativo, para afinal entregar aos exames vestibulares a motivação (ou desmotivação) externa para medir sua competência de aprendizado, ao invés de seu desenvolvimento intelectual. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 216).

No esteio da onda em que predominava a análise estruturalista, surgiram então estudos que abordavam a sociologia da literatura e suas implicações no campo do entendimento da relação leitor/obra/texto, tendo em Antonio Cândido de Melo e Sousa seu pioneirismo.

Já no final dos anos de 1970, verificava-se a modificação desse modelo educacional que, nos anos de 1980 seriam substituídos pelo modelo progressista para o qual o texto e a Literatura deveriam ser vistos a partir do caráter social da linguagem, da plurissignificação do texto, do leitor implícito. Teóricos como Bakhtin, Foucault, Piaget, Vigotsky e Jauss; para quem a linguagem e a Literatura teriam uma significação mais ampla do que a significação reducionista do modelo tecnicista da década de 1970. Os pressupostos desses teóricos iriam configurar a base na qual se sustentariam os conceitos relacionados à leitura e à Literatura nas décadas de 1980 e 1990.

Embora essas décadas sejam marcadas como os anos em que se tornariam explícitas as crises da leitura e da educação brasileira, há, nesse período, um grande aprofundamento dos conceitos de leitura, leitor e texto. A presença e difusão dos estudos relativos à lingüística ampliaram ainda mais os conceitos relativos à significação textual e à Literatura, propiciando uma maior valorização da leitura e da literatura enquanto bem cultural.

Não nos satisfaziam as análises estruturalistas que esvaziavam o texto literário de uma vivência existencial, enriquecedora de nossas leituras; não nos satisfaziam as fichas de leitura fornecidas pelas editoras para a avaliação dos alunos e largamente utilizadas pelos professores; não nos satisfaziam a formação dos professores de português dos dois níveis (magistério e superior), de onde está excluída a preocupação com a pedagogia da literatura, e, sobretudo, dentro da disciplina de literatura brasileira, o estudo relevante da literatura para crianças e jovens. (FARIA, 1999, p.11).

Contudo, é necessário atentar para o fato de que foram esses anos os que mais representaram um processo de afastamento dos estudos literários da condição de possibilidade de construção do conhecimento.

A proliferação de entidades particulares de cursos superiores e a ausência da elaboração de um currículo mínimo para os cursos de graduação em Letras favoreceram a formação de profissionais pouco especializados ou insuficientemente preparados para o trabalho com textos literários.

E por isso, que a partir dos anos de 1990, torna-se comum a luta para que a leitura da Literatura seja concebida como atividade integradora junto a outras disciplinas.

Assim, a lacuna maior a ser preenchida nas aulas de literatura seria a descoberta de possibilidades através do exercício de capacidades críticas na leitura literária. Tentando retirar a política do domínio semiótico de signos, imagens e significados, as práticas escolares, em meio a outras formas de interação social, segregam esse domínio, afastando-o das vidas e dos interesses das pessoas comuns, induzidas a aceitar sua auto-imagem como incapazes de (e entediadas) reflexão e ação políticas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 29).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei nº 9394/1996), a importância dos estudos literários e, conseqüentemente, da Literatura, fica explícita. Porém, faz-se necessário entender os estudos literários indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, não apenas como o estudo de

textos consagrados pela tradição histórico-literária, mas também o de textos de outras manifestações tais como a literatura infantil e juvenil, a literatura popular e a literatura de massa.

A partir de tal flexibilização, dessa forma, os estudos literários apresentam-se como campo fundamental não apenas para o desenvolvimento de práticas de leitura significativas, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de atividades que possibilitem a inter-relação entre as várias disciplinas e as várias áreas do conhecimento humano.

Da mesma forma, essa flexibilização precisa também ampliar os conceitos de leitura do texto literário, não se limitando, na prática escolar, apenas aos aspectos estéticos da obra.

A literatura, assim, pode vir a ser um patrimônio pedagógico precioso, não só para fornecer a professores e alunos caminhos para atingir as metas fundamentais propostas pelos PCN, como ainda se um dos esteios para a interdisciplinaridade, participando de alguns dos temas transversais propostos nos Parâmetros. (FARIA, 1999, p. 09).

O ensino de Literatura, assim, passa a ser visto como componente fundamental para o desenvolvimento da autonomia de leitura e de escrita do aluno, uma vez que possibilita o estabelecimento das relações entre forma e conteúdo do texto, bem como o estabelecimento das relações sociais de produção e de circulação da obra literária.

CAPÍTULO II

PARÂMETROS CURRICULARES E LITERATURA

O modelo de ensino de linguagem proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais incorpora, como conteúdos dessa área, os estudos literários; estudos estes que, não perdendo a especificidade e a autonomia que os caracterizam, uma vez que constituem manifestações específicas de um modo discursivo, passam a compor toda uma série de modalidades de textos e de leituras de que o professor e o aluno podem se valer no desenvolvimento de atividades de estudo da língua materna.

Ao ler este texto, muitos educadores, poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCN, 2002, p. 144).

Ainda que tal abordagem encontre sua validade, considerando a linguagem como um campo maior da própria instância discursiva, campo que englobaria além dos textos literários, os vários e múltiplos discursos possíveis, como o jornalístico, o científico, o coloquial, dentre outros; é necessário atentar para o fato de que o discurso literário, diferencialmente afastado dos demais discursos, busca uma possibilidade de construção e de manifestação que extrapola o convencionalismo e a arbitrariedade que caracterizam a utilização da linguagem em outras formas de discurso, seja ele escrito ou oral. Desse modo, o discurso literário encontra sua especificidade justamente na essência que o caracteriza, enquanto manifestação que transgride normas e usos, instaurando a liberdade de utilização que permeia o texto literário; uma vez que possibilita uma utilização especial da língua, “Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo” (OSAKABE, 2004, p. 76).

Desse modo, torna-se patente a necessidade da defesa do ensino de literatura como uma forma discursiva diferenciada das demais e, por isso, fundamental para o desenvolvimento de atividades de leitura que possibilitem a formação integral do aluno leitor, como usuário e produtor da língua, orientado pela liberdade e pela capacidade crítica que ela lhe pode proporcionar.

2 Conhecimento e literatura

Os questionamentos relativos à existência dos estudos literários, no ensino médio, querem como disciplina, ou como componentes curricular, da área de linguagem, têm sua ocorrência no momento atual em que as funções da educação popular e da escola pública são sistematicamente discutidas e re-avaliadas em razão de seus objetivos e métodos.

Os estudos literários; enquanto disciplina, tiveram, na educação de formação burguesa humanista, a configuração de um dos mais fortes sustentáculos do *status* que a burguesia gozava frente às outras camadas sociais, definindo não apenas o caráter de tradição letrada, mas principalmente, ao aspecto de valorização que recebera como marca distintiva nos traços culturais, estabelecendo, assim, uma nítida distinção entre aqueles que conheciam Machado de Assis, Proust, Baudelaire, dentre outros; como uma manifestação em que o conhecimento literário confundia-se com cultura; não importando os usos que se faziam dos textos literários. Fosse apenas como objeto de culto, pelo estilo de bem escrever, como manifestação retórica de um discurso vazio, ou como bases para atividades de análises gramaticais, tendo como guia a norma culta, o domínio e o conhecimento sobre esses textos garantiriam, socialmente, a posição de indivíduo letrado e, por isso, detentor de um vasto e inquestionável patrimônio cultural.

O desenvolvimento social e a modernização terminaram por derrubar, quase, todos os valores da sociedade burguesa, e, por conseguinte, a valorização da literatura como distinção cultural e como símbolo de status.

Em razão disso, torna-se fundamental os questionamentos a respeito da importância do ensino de literatura no ensino médio, pois, como discurso lingüístico manifestado de um modo especial, em razão do estilo e da visão de mundo de um indivíduo; o “produto” literatura não encontra ressonância nas sociedades atuais, caracterizadas principalmente pelo imediatismo e pela funcionabilidade das formas discursivas, para as quais o que importa é a “cultura do mais rápido e sempre mais”; conforme Lipovetsky (2004, p. 57).

É por isso que o conceito de literatura apresentado anteriormente torna-se essencial para compreendermos a existência da Literatura como componente curricular do ensino médio; entendendo-a como uma manifestação discursiva num sentido mais restrito que é o de produção lingüística em função da arte, em razão do

Belo.

Tal posicionamento, contudo, não resolve a problemática relativa ao ensino de Literatura no ensino médio. É necessária a discussão a respeito da função da Literatura enquanto manifestação artística e, por conseguinte, da própria função da arte em nossas sociedades atuais.

Para tanto, nos baseamos principalmente em Fischer (1966), para quem a arte, manifestação libertadora e genuína da essência humana, possibilita a construção de uma alegria que, mesmo que momentânea, torna-se capaz de romper com o caráter funcional e alienador das demais outras atividades humanas; sendo capaz de proporcionar ao homem momentos de “*desligamento*” do processo de automação a que se submete diariamente.

É a arte, pois, a possibilidade de uma forma de conhecimento tão essencial como as ciências, uma vez que, mesmo trilhando caminhos antagônicos, proporciona ao homem o questionamento, pela fruição estética, da realidade, de si e do mundo social em que está inserido. Constitui-se como forma de conhecimento de mensuração não-objetiva, visto que humaniza o homem *coisificado* pelo trabalho cotidiano, e a que todos têm igual direito, pela possibilidade de libertação e de emancipação que ocasiona.

Nesse sentido, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentam a urgente necessidade de reflexão sobre o papel da educação no processo de formação não apenas científico ou tecnológico do aluno, mas também da função humanizadora que a educação deve desempenhar e, em especial, das artes, como meio de se atingir tais objetivos.

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996, Art. 35).

O ensino de literatura, contemplado principalmente no Inciso III, estabelece de forma clara e objetiva, o sentido e a função humanística dos estudos literários para a formação e para o desenvolvimento do aluno, encontrando ressonância nas palavras de Antonio Cândido, para quem a Literatura, além da função expressiva individual, constitui um meio de humanização do homem e da sociedade.

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, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Contudo, o cumprimento de tais objetivos não prioriza ou uniformiza a educação literária pelo domínio de estilos de época, caracterização de movimentos literários ou autores, bem como o conteúdo formal de textos literários por meio de resumos ou de fichas de leitura.

O que se estabelece é a possibilidade de formação literária tendo como parâmetro a necessidade de humanização do homem. Para isso objetiva-se uma formação literária que proporcione ao aluno a apropriação de um patrimônio artístico-cultural ao qual tem direito; como forma de um “letramento¹” no campo literário. Essa necessidade de letramento torna-se cada vez mais urgente na atualidade, principalmente em razão do quase desaparecimento das atividades de leitura e de escrita com textos literários no ambiente escolar. Como observa Zilberman (2003, p. 258): “dissolvida em vários outros meios de comunicação, ou substituída por outras formas escolares de exercício, a leitura literária quase inexistente no meio escolar”.

Tal cenário e estado de coisas mostra o quanto torna-se urgente o desenvolvimento de estudos literários que possibilitem a apropriação, por parte do aluno, baseando nela perspectivas de suas experiências humanas. Mas para que tal apropriação ocorra, o simples contato com textos literários não pode resolver. É necessário que tal contato se torne efetivo em termos de leitura e de discurso, para que se possa efetivar a experiência emocional oriundas do texto literário.

Essa experiência possibilitará ao aluno experimentar os aspectos de estranhamento que caracterizam a obra literária, seja pela utilização incomum da língua, por meio da extrapolação das normas vigentes na re-elaboração sintática ou semântica das palavras; ou pela recriação de universos e realidade sociais que fogem ao senso comum.

Experiência que proporciona reconstrução de significados e de conceitos, pela crítica e pela comparação entre as diversas realidades contactadas, fornecendo

¹ Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2004, p.47)

elementos suficientes para que o aluno possa sensibilizar-se, compreender, questionar refletir e refratar a realidade e os modelos historicamente socializados.

Compreendidos assim, os estudos literários, e a própria literatura tornam-se fontes de prazer baseados na estética e da subjetividade, o que possibilita ao aluno dominar e re-inventar formas de conhecimentos necessárias a sua real participação social.

Ainda que a literatura possa ser compreendida como a “arte em palavra”, isso por si só não consegue dar conta da complexidade que é o fenômeno literário, a questão relativa a esse fenômeno tem dividido ao longo dos tempos grande parte dos críticos, até porque torna-se muito simplista a fronteira que comumente se estabelece entre o texto dito literário e o conceituado como não literário.

Embora diversas tenham sido as tentativas de conceituação dessa forma de conhecimento, os formalistas e os estruturalistas formularam hipóteses para o fenômeno sem, contudo, abarcar toda a complexidade do fenômeno. Atualmente, o fenômeno literatura tem como ponto central de sua conceituação o leitor, entendido este, agora, como um co-produtor do fenômeno, e a intertextualidade, questão que coloca em xeque a especificidade da própria literatura.

Para Chiapini (2005, p. 85):

A esse deslocamento de foco corresponde, no ensino de literatura, posições diversas: de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconsiderar o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural).

Dessa forma, modos supostamente “democráticos” de literatura podem ser utilizados pelo professor sem que ele conheça suas reais intenções e funções. O professor de literaturas estaria, na tentativa de democratizar o acesso ao fenômeno literário, apenas tolerando produtos culturais a que o fenômeno se opõe. Se vista assim, a literatura em nada, ou em muito pouco diferiria das outras produções escritas; o que além de privar o aluno do contato com outras formas de conhecimento, estabelecia uma forma camuflada de preconceito, porque estabeleceria uma clara idéia de que o aluno não teria capacidade para entender e fruir junto ao texto literário. Pois como a firma Antonio Cândido:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, 1995, p. 256-257).

Nesse caso, qual seria então a possibilidade de leitura desses outros formatos e modalidade textuais, em prosa ou em versos dentro das atividades de língua portuguesa? É preciso primeiro deixar claro que o caráter não literário dessas outras produções escritas (*raps*, literatura de massa, textos folclóricos, etc.) não se encontra relacionado diretamente ao valor cultural dessas produções, uma vez que o valor cultural nem sempre, ou quase nunca, corresponde ao valor estético de uma produção. E o que diferencia essas produções dos textos considerados literários está justamente no valor estético que cada um contém.

Toda e qualquer produção escrita, seja uma produção de origem popular ou de constituição erudita, uma cantiga folclórica ou um conto literário, por exemplo; devem ser analisados e julgados a partir de seus valores estéticos e não apenas a partir dos conteúdos ou valores sociais que veiculam.

O que demarca o valor estético de um texto não é o conteúdo de que ele se vale para se fazer produto escrito, mas essencialmente da intenção estética que o modela e que de forma específica, estrutura-o e o torna utilização especial e única da língua como instrumento e possibilidade de linguagem.

Falemos portanto alguma coisa a respeito das produções nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica. Daí pode surgir um perigo: afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo. Para a Igreja Católica, durante muito tempo, a “boa literatura”, era a que mostrava a verdade da sua doutrina, premiando a virtude, castigando o pecado. Para o regime soviético, a literatura autêntica era a que descrevia as lutas do povo, cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária. São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende de forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CÂNDIDO, 1995, p. 249-250).

Porém, mesmo cautelosos, sempre estaremos, em dúvida quanto da importância estética de um ou outro texto. Isso ocorrerá principalmente devido a fatores históricos, uma vez que, como visto anteriormente, o valor estético está estreitamente relacionado aos valores de uma determinada sociedade.

A respeito desses problemas de conceituação do texto literário, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio produziram algumas discussões problemáticas. Em primeiro lugar, os parâmetros enfatizam de forma acentuada a posição do aluno como interlocutor do texto literário, isso proporciona a falsa idéia de que o aluno, como interlocutor e co-produtor do texto lido, está munido o suficiente de recursos analíticos para emitir opiniões e/ou juízos de valor sobre uma determinada obra, ainda que baseando-se em critérios meramente emocionais, dado principalmente à faixa etária e ao nível de desenvolvimento intelectual em que se encontra.

O estudo da história da literatura é outra questão problemática nos PCN's. Mesmo observando que muitos professores ainda continuam viciados no estudo literário pela história da literatura, o que se resume aos estudos de textos fragmentados e de características e datas desvinculadas das questões sociais e estéticas de produção, circulação e apropriação da obra; não indicam meios ou métodos capazes de romper com essas práticas. O que se propõe é a recuperação de determinados traços culturais e históricos a partir da leitura de textos que possibilitem ao aluno a identificação das singularidades de um período e de uma obra por meio da análise de textos, muitas vezes fragmentos e desvinculados de seu cânone.

Quanto ao valor estético de uma obra literária, e de sua fruição, por conseguinte; os PCN+ assim os definem:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria, de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (PCN+, 2002, p.67).

Concebida dessa forma, a leitura e o estudo dos textos literários pode ser visto como simples momento de prazer, em que a aprendizagem não se efetiva de

forma concreta e reestruturante. Porém, não devemos confundir prazer estético com o gosto pessoal, embora o conceito de prazer estético seja difícil, mas podemos configurá-la a partir dos modelos clássicos e suas variações atuais.

Desse modo, não apenas a idéia de fruição, mas também a maneira de fruição de um texto literário, da forma como são apresentadas nos PCN+, merecem maior atenção, pois, se levarmos em conta as especificidades da linguagem literária, tais como a polissemia; que permite variadas interpretações a partir de um mesmo contexto, e ainda considerarmos que o ato de ler constitui-se como uma atividade única, pessoal e individual, fazendo com que diferentes leitores tenham diferentes reações frente as leituras realizadas; seremos obrigados a admitirmos que é fundamental o contato, mesmo que solitário, do aluno com o suporte com que o texto literário se realiza.

Cabe; portanto, à escola a tarefa social de proporcionar, ao aluno espaços preferenciais de manifestação, pois a escola, “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, da leitura, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna” (CHIAPPINI, 2005, p.71).

A leitura do texto literário pode promover não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, mas preferencialmente, desenvolver suas competências frente a outros formatos e a outras modalidades textuais.

2.1 A formação do aluno-leitor no ensino médio

Voltadas para o ambiente escolar, as produções literárias são tomadas dentro de seu sentido restrito, como manifestações específicas da língua na produção de um discurso marcado pelas construções polissêmicas e pela capacidade de criar situações intertextuais. Nesse sentido, são objeto dos estudos literário nas escolas, os textos nos quais tais características avolumam, tais como criações poéticas, dramáticas e ficcionais de caráter erudito.

Os critérios para tal escolha estão estritamente relacionados ao fato de que e a escola, em última instância, a possibilidade única de contato de alunos oriundos de camadas sociais menos privilegiadas com produções mais elaboradas intelectual e esteticamente. Vistas como bens simbólicos de uma determinada cultura e sociedade, as produções literárias estarão definidas em razão dos níveis de desenvolvimento e

de formação escolar do público a que se destinam.

É por isso, que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento de estudos literários nas escolas relaciona-se imediatamente à passagem da formação fundamental para a formação média nas escolas públicas brasileiras. É por isso, que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento de estudos literários nas escolas relaciona-se imediatamente à passagem da formação fundamental para a formação média nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a pouca experiência com atividades de leitura sistematizada, ou a pouca existência de textos teóricos sobre literatura voltados mais para o público juvenil, com linguagem mais acessível, mas sem comprometimento da análise e da teoria necessárias; terminam por conceber a leitura literária escolar como uma atividade difícil e de dispendiosa realização. Ao contrário da dos ambientes extra-escolares, em que as escolhas são feitas baseadas em critérios anárquicos, sem sistematização, em que imperam a cor da capa, a presença de ilustrações ou o número de páginas que a obra contém. É preciso observar, no entanto, que a simples indicação escolar, não garante a qualidade literária que uma obra deve apresentar para a adoção e para o estudo sistemático.

Faz-se necessário atentar para o fato de que mesmo as obras selecionadas pelo professor podem constituir um repertório já previamente selecionado para sua escolha. É notória a presença do mercado editorial que na seleção das obras lidas por crianças e jovens, como também nas indicadas nos manuais, livros didáticos ou compêndios escolares, reflete as marcas sócio-econômicas da sociedade que as disponibiliza.

Portanto, no momento em que se discute a questão das escolhas e as preferências de leituras de nossos jovens, não podemos nos esquecer da existência de campos legitimadores e autorizadores que, mesmo contando, com especialistas em leitura; apresentam opções já filtradas e estigmatizadas, quer sejam por condições econômicas, quer sejam por políticas. Além disso; não se pode esquecer da influência dos mecanismos e órgãos editoriais quando da seleção e indicação das obras com as quais são desenvolvidos os estudos literários nas escolas, bem como das disparidades geográficas na educação pública brasileira que privilegia os núcleos mais populosos e economicamente mais rentáveis em detrimento dos núcleos mais afastados, menos populosos e, por isso, menos rentáveis economicamente.

Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsáveis pela composição dos acervos de bibliotecas. É evidente, então, que se coloca não só o problema da literatura, mas o da leitura, em práticas reais de letramento literário, menos submetidas, como se sabe, a restrições de valor do ponto de vista das instituições literária e escolar. (PCN+, 2002, p. 62).

Então, mesmo que exista certo cuidado, em especial com as séries iniciais do ensino fundamental, relativo ao uso de obras de literatura consagrada e consideradas difíceis, como acervo de leitura; grande parte dos alunos iniciam suas experiências de leituras com obras supostamente literárias, obras nas quais excedem a aventura e ação como recursos fáceis de captação da atenção e do gosto juvenil. E não é tarde afirmar que tais obras constituem elevada parcela do volume de vendas do mercado editorial brasileiro.

Contudo, a passagem entre o ensino fundamental e o ensino médio, no que diz respeito à leitura de literatura é marcada pela substituição das obras anteriormente indicadas, em que prevalecem ação e aventura, para obras consagradas pela história literária ou pelo cânone. Tal passagem significa principalmente uma ruptura das modalidades textuais com as quais os alunos estão acostumados. De leituras baseadas essencialmente nos recursos de constituição do enredo, como a ação, a trama e as personagens; os alunos passam a ler textos em que visivelmente afloram expressões estéticas de reconstrução e re-elaboração da linguagem verbal. Acostumados a uma linha de leitura marcada pela linguagem informativa e emotiva, quando os alunos se defrontam com textos permeados pela polissemia e pela intertextualidade, terminam por optar pelos resumos facilmente obtidos via internet ou nos manuais de literatura.

O problema quanto à apropriação literária de tais produções culturais se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético. É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola. (PCN+, 2002, p.63).

Tais dificuldades de trabalho com textos literários traduzem-se, pois, em comportamentos de afastamento das atividades de leitura de obras literárias que passam então a constituir suportes periféricos de leitura, como leitura de fragmentos

e / ou resumos; ou da quase, ou total, ausência de atividades de leitura de textos literários.

Constatando tal fato, Osakebe & Frederico (2004, p. 62-63) indicam os seguintes índices dessa ocorrência:

- a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas à obra e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

Desse quadro geral, o que emerge é um aluno leitor não acostumado às dimensões distintas das modalidades escritas, um leitor que lê superficialmente os textos sem lhes atribuir, ou deles retirar, conhecimentos válidos frente às suas necessidades individuais e sociais. O que se observa é uma profunda lacuna entre a leitura e o contato direto com a Literatura, pois mesmo presente nos três anos mínimos exigidos para a formação em nível médio, os estudos literários pouco proporcionam ao aluno como elementos fundamentadores de suas habilidades e competências de leitura.

O ensino de Literaturas demandaria, assim, além do domínio das especificidades do texto, das dimensões históricas e sociais; a capacidade de analisar de forma crítica e sistemática formas diferentes de utilização e de manifestação da língua materna, além de proporcionar meios e condições para que o aluno se apropriasse do conjunto patrimonial artístico-literário de seu grupo social.

Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CÂNDIDO, 1995, p. 246).

2.2 A leitura do texto literário

Os questionamentos a respeito do leitor e de sua constituição junto a instância discursiva são, atualmente, alvo de constantes debates tanto por parte das áreas voltadas para a análise da recepção do texto, teoria da recepção e teoria da análise do discurso; assim como também por correntes críticas que concebem a leitura como uma junção não apenas de autor e obra, mas principalmente da confrontação entre autor, obra e leitor. Dessa forma, tanto leitor quanto a leitura apresentam-se não somente como elementos de reflexão externa ao texto, senão essencialmente dentro das possibilidades e dos limites da expressão textual.

O cerne da questão da leitura apresenta-se como núcleo de essência fundamental no processo de configuração da produção artística, seja ela de que natureza for, podendo se manifesta tanto como produção verbal, ou como produção oral; já que é por meio do ato de leitura que se planifica a instituição de significados variados e possíveis, decorrentes de variados momentos e ambientes.

Assim, o conceito de textualidade, configuração estrutural e significativa do texto, atualmente, alarga-se em dimensões não apenas das possibilidades de sua realização, modelação de uma estrutura expressiva, mas também como intencionalidade discursiva, por conseguinte, como afirma Barthes (1988, p. 68-69), o texto constitui-se como “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original”.

Apontando para a mesma questão, Bakhtin (1981), sem, contudo ter se referido de forma explícita à questão da receptividade textual, e, por conseguinte das conseqüências que a obra imprime no leitor; quando efetiva os estudos a respeito da teoria polifônica do texto; alerta para a multiplicidade de sentidos do discurso, uma vez que estes podem ir além das marcas limítrofes interno da estrutura de uma obra, ampliando-se ao ato de ler. Os signos lingüísticos, geradores de sentidos, necessitam de uma proposta e de um ato de leitura também plurissignificativos, pois “permitem e até mesmo solicitam uma leitura múltipla” (PERRONE-MOISÉS, 1993, p. 58).

A leitura desenvolve-se, portanto, como possibilidade de relacionamento e de expressão de diversas vozes que se entrelaçariam na instância textual, e a procura pelo significado, ou mesmo verdade de interpretação não se apresentariam, então, como condições reguladoras do ato de ler.

Contudo, em razão da questão que se coloca, em termos de possibilidades

de leitura, é preciso analisar o caráter ilimitado dessas possibilidades. Para tanto, Eco (1969, p. 29), em *Obra Aberta*, interroga-se sobre essa questão, perguntando se “[...] é possível fazer tão decididamente a abstração de nossa situação de intérpretes, situados historicamente, para ver a obra como um cristal?”. As possibilidades de leitura, porém, como concebe, não podem ser entendidas como expressões interpretativas únicas e de origem centrada apenas no leitor, como alguns chegariam, erroneamente, a interpretar as palavras de Umberto Eco. Essas possibilidades de leitura, segundo o ensaísta italiano, constituem-se como respostas do leitor às inquirições de co-produção discursiva colocadas pelo autor do texto.

Nesse livro² eu defendia o papel ativo do intérprete na leitura de textos dotados de valor estético. Quando aquelas páginas foram escritas, meus leitores focalizaram principalmente o lado aberto de toda a questão, subestimando o fato de que a leitura aberta que eu defendia era uma atividade provocada por uma obra (e visando sua interpretação). Em outras palavras, eu estava estudando a dialética entre os direitos dos textos e os direitos dos intérpretes. Tenho a impressão de que, no decorrer das últimas décadas, os direitos dos intérpretes foram exagerados. (ECO, 1993, p. 27).

Portanto, ao longe de admitir que toda e qualquer leitura constitui-se como forma aceitável de leitura, Eco aponta para o perigo do relativismo na adoção de conceitos e teorias referentes às práticas de leitura. Opondo-se frontalmente à concepção de multiplicidade infinita das possibilidades de leitura; o autor adverte que a participação do leitor como co-produtor da obra literária apresenta-se como possibilidade na medida em que, entre ambos, obra e leitor, estabelece-se uma relação discursiva tendo como elemento de mediação o autor e sua visão de mundo transmutada pelos signos lingüísticos elevados à categoria de expressão artística.

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

Assim, os estudos literários, se anteriormente se fundamentavam, única e

² *Obra Aberta*

exclusivamente, na valorização da obra em si; passam à valorização, também, do leitor, elementos essenciais para que se opere a co-produção discursiva e para que a instância do ato de leitura não se constitua apenas como um mero exercício de expressão superficial de conhecimento.

2.3 A constituição do leitor

A prática de leitura do texto literário está, por conseguinte, como uma ocorrência cognitiva em que se operam diferentes comportamentos, recepções, motivações, experiências vivenciais diversas e vastas; nas quais se expressam a história de cada um. O ato de ler não é apenas uma experiência diferenciada segundo a intencionalidade, mas também explicita-se como uma diferente forma de interação de indivíduo para indivíduo.

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação desenvolvida de acordo com os desafios e as respostas que o objeto representa, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 2003, p. 33).

A leitura, localizada num ponto temporal e espacial irá variar para um mesmo indivíduo tantas quantas vezes variarem esses pontos. E permite, pela troca de experiências com outros leitores da mesma obra, a descoberta de elementos até então não percebidos, ou mesmo o re-direcionamento de impressões e percepções ulteriores. E, embora tenha sido anteriormente coletiva e oral, a prática de leitura atualmente, se realiza mais como experiência individual e silenciosa; o que de modo algum impossibilita a instauração do dialogismo pela confrontação de diferentes pontos de vista frente a uma mesma obra. Os compartilhamentos desses diferentes pontos de vista permitem, assim, também a expressão da nossa individualidade frente a uma sociedade massificada, em que poucas vezes encontramos a oportunidade e o espaço de divulgação de nosso universo pessoal.

Assim, nossa percepção de uma determinada obra artística, fundamenta-se, no seu momento de concretização, obrigatoriamente, submetida às condições históricas e sociais em que nos encontramos. Como fruição, pela leitura de uma obra artística, cada leitura constitui-se como ato único, finito em sua ocorrência, uma vez

que sempre estaremos, histórica e socialmente, diferentes em cada ato novo.

Isso decorre, principalmente, devido à existência de diferentes fatores configurados das práticas de leitura como observa Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Também a esse respeito, Martins declara que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. (MARTINS, 2003, p. 32-33).

Esses fatores, lingüísticos, sociais, culturais e/ ou ideológicos; podem influenciar, decisivamente, tanto na recepção, quanto na modulação da experiência instaurada entre leitor e obra. Paralelos a esses fatores, fundamentadores do ato de leitura, encontram-se o grau de familiaridade da relação do leitor como o formato e a tipologia do texto em questão, bem como o grau de afinidade que o leitor apresenta em relação ao conteúdo da obra.

Por isso, o leitor, elemento em evolução enquanto do processo do ato de ler, apresenta-se, também, com diferentes constituições. Eco esclarece a respeito da existência de duas formas básicas de leitor; uma primeira, que se caracterizaria por uma modalidade de leitor preso unicamente ao conteúdo de uma determinada obra, ao qual denomina “a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas” (ECO, 1989, p. 101) e, para o qual, o que se conta é mais importante; e uma segunda forma, denominada “crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101), porque se volta mais para o modo como o fato é narrado, percebendo, mesmo que de forma superficial, as instâncias estéticas responsáveis pelo caráter e especificidade da obra artística. Ou, simultaneamente, podemos, em diferentes momentos de uma mesma leitura, nos comportar como de uma ou outra forma de leitor; influenciados pelas situações e/ ou pelos objetivos a que se destina a leitura feita.

Não é raro, por exemplo, nos encontrarmos em situações em que o mais importante, dadas as questões cotidianas que enfrentamos optarmos, por modalidade de leitura mais emocional, que críticas, tais como romances, poesias; pelo simples prazer de fluir a leitura e pela sensação de desprendimento que a catarse presente na obra pode nos proporcionar.

Como também, às vezes, optamos por leituras que nos possibilitem maior conhecimento sobre um determinado assunto, ou a reflexão acerca das possibilidades de entendimento de uma determinada questão relativa ao homem e que, na obra artística, apresentada, de forma esteticamente elaborada; proporciona-nos maior experiência de cognição e, assim, maior chance de re-estruturação de nossas formas de conhecimento.

Contudo, convém alertar para o fato de que, quando nos portamos como leitores críticos, de forma alguma abandonamos o leitor vítima que em nós há. A modulação entre as duas formas é que nos permite acessar diferentes formas de conhecimento, seja artístico ou empírico, e, assim, obtermos as formas de conhecimento necessárias à solução de nossas questões cotidianas.

A questão crítica que se coloca nessa modulação, entre a variação da forma vítima e da forma crítica, é a permanência de gostos e de preferências por formas de leitura que buscam apenas agradar aos leitores, oferecendo-lhes apenas situações e soluções já previamente observadas em relação a um determinado público. Isso não apenas impossibilita o leitor de promover seu processo de crescimento, mas essencialmente, confirma pontos de vista já existentes, impedindo a reflexão crítica; porque abastece nossa curiosidade imediata e onírica.

2.4 A escola e a formação do leitor crítico

Diante dessas possibilidades de leitor, a questão que se coloca é a que faz referência ao perfil de leitor que a escola pretender atingir. E, muito embora, toda e qualquer pessoa profissionalmente relacionada á educação, afirme que a formação de leitores críticos é o objetivo central da escola; não raro, tal proposição passa apenas pela esfera do discurso, supostamente amparado, por pressupostos da teoria da linguagem e pela exigência documental dos órgãos oficiais.

Das finalidades do estudo para formação do gosto literário, que implicam o conhecimento acerca do cânone literário e da possibilidade de oferta de referenciais

mais adequados à leitura e análise mais críticas do produto literário; convém lembrar, e refletir sobre, as metodologias adotadas para consecução desses fins.

Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos lingüísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 2003, p. 23).

Além dessas questões, é importante citar o fato de que o desenvolvimento de atividades de leitura do texto literário, na escola, também confrontam-se com a presença, quase que onipotente, da literatura dita juvenil no ensino fundamental; bem como as leituras extra-escolares baseadas em *Best-sellers* que não se propõem como capazes de preparar os alunos para a experiência mais complexa que é a leitura de obras artísticas. Somando-se a esses fatores, identifica-se também a questão relativa ao padrão lingüístico em que são versadas as obras que preferencialmente são mais acessadas pelos alunos, quando o são; já que se apresentam numa modalidade da língua muito próxima, para não dizer igual, à modalidade coloquial.

A grande tarefa que se apresenta, portanto, é o da utilização de metodologias capazes de possibilitar ao aluno, pelo exercício de leitura de obras canônicas, da tradição literária, ou de obras mais recentes, mas que, igualmente às canônicas, apresentem concreto valor estético e literário; por meio das quais o aluno será capaz não apenas de ampliar as possibilidades e familiarizar-se com diferentes situações lingüísticas; como também realizar o reconhecimento, e o conhecimento, a respeito de si e do mundo que o rodeia.

O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai perseverando, no homem, valores de cultura, seu lado humanizado (FILHO, 2000, p. 15).

No entanto, o que tem caracterizado as práticas de leitura de textos literários no ambiente escolar, tem sido a finalidade de se desprezar o processo de fruição de leitura em detrimento às atividades de primam pela tentativa de estudo dos textos, em procedimentos metalingüísticos, mesmo quando da não realização da fruição da leitura; ou mesmo pela valorização acentuada da identificação de aspectos históricos

e/ ou sociais, bem como características do estilo do autor ou da filiação histórico-literária da obra. Silva (2002, p. 72), tratando da questão das atividades de leitura na escola, observa que “No que se refere ao processo da aprendizagem, é límpida a crença dos professores de que os exercícios “darão conta do recado”, seja pela memorização, seja pela fixação de regras”. Dessa forma, as atividades em que se priorizam os textos literários acabam por ter seus fins voltados para as próprias atividades, não constituindo meios de ampliação das possibilidades de linguagem.

Muito embora, não possamos negar a necessidade de atividades que envolvam processos metalingüísticos na fruição das práticas de leitura, torna-se fundamental verificar se tais atividades permitem, ou não, a ambiência possível para aproximar cada vez mais o aluno do texto literário e, por conseguinte, aproximar ainda mais o aluno de possibilidades de fruição crítica e expressiva da linguagem.

Percebe-se, então, que, supostamente, os professores acreditam que tais atividades poderiam motivar os alunos a se interessarem pela fruição de leitura literária; entretanto, numa sociedade de poucos leitores e em que as ofertas de leitura não são sistematicamente oficializadas, o estudo metalingüístico dos textos termina por ampliar o desinteresse e a aversão por atividades que se apresentam apenas como exercícios cansativos “que não são adequadamente tratados, sendo “resolvidos” com ameaça de punição ou indiferença” (SILVA, 2002, p. 73).

Necessário se faz, portanto, desenvolver atividades que priorizem a motivação do aluno à leitura de obras literárias por meio de metodologias que explicitem um objetivo imediato, ou, pelo menos, desnecessariamente escolar; de que o aluno possa reconhecer, nas atividades de leitura da obra literária, sua construção, como leitor crítico, descobrimento espaços de compartilhamento de suas leituras com os demais alunos e com seus professores, fazendo de tais atividades uma intenção objetiva e coordenada. Para tanto, é preciso que o aluno se perceba como ser que necessita da fruição de leitura do texto literário, e não somente como uma obrigação historicamente enraizada nas práticas escolares. Assim, o aluno leitor de textos literários será capaz de construir as formas de conhecimento de que necessita e propor questionamentos sobre o que lê e como lê.

Todo esse arsenal proporcionado pelos gêneros é utilizado para criar ou frustrar expectativas, para satisfazer e pacificar o leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros. Por isso mesmo, a familiaridade com os gêneros permite ao leitor apreciar a habilidade de um escritor, seu gênio composicional, as características e o rendimento particular de seu estilo. Sem isso,

difícilmente se produz um verdadeiro encontro entre autor e leitor; difícilmente se estabelece um convívio amoroso. (RANGEL, 2003, p. 141-142).

As metodologias, por essa perspectiva, poderiam se constituir em possibilidades para a conquista do leitor ainda não crítico, para que ele possa familiarizar-se com variadas formas de expressão de trama ou enredo e possa perceber que a leitura de uma só obra, não o credencia a situações críticas e desafiadoras impostas pela vida social; caso contrário a não preparação de atividades mediadoras transformar-se-ia em um “veto à fruição na leitura e à formação do gosto literário, quando não têm representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor[...]” (GERALDI, 1985, p. 138).

E, se a finalidade principal dos estudos literários, na escola, dizem respeito à necessidade de se elaborar formas de conhecimento acerca da literatura, necessário se faz observar as especificidades dos textos selecionados para tal fim, pois só assim se poderiam evitar atividades contraproducentes à própria natureza de tais textos; sendo assim, não se justificariam escolhas orientadas pelo mercado editorial que em grande parte coloca em circulação e como elemento efetivo de leitura, obras com pouca, e não raro nenhuma qualidade literária. Obras em que predominam o que se conta sobre como se conta, ou temas já previamente “encomendados” a autores especializados em *best sellers* juvenis, nas quais os enredos imediatos e de fácil degustação constituem o foco central. Como bem observa Faria (1999, p. 25) “(...) adaptando-se aos estereótipos do gênero, agradando aos jovens não só pelas peripécias que lhes prendem a atenção, mas porque colocam a mão em seu tempo e seu meio, esses livros servem perfeitamente à produção industrial e de massa”.

Quer seja pela rotina estafante das atividades, quer pelo conhecimento sobre a natureza da obra literária, quer pela pouca disponibilidade de obras literariamente notáveis para o desenvolvimento de efetivas práticas de leitura e de estudos literários; boa parte de nossos profissionais de linguagem terminam repetir, na escola, um sistema e um estado de coisas que nada mais faz a não ser confirmar o caráter de marginalização tanto do aluno, quanto da leitura literária na escola. Marginalização do aluno a quem se nega a possibilidade de ampliação da capacidade crítica, e, por conseguinte, interacionista; e também marginalização do texto literário que não encontra no ambiente escolar uma possibilidade a mais de circulação e de constituição do patrimônio artístico cultural de uma sociedade.

2.5 A mediação da leitura literária na escola

O desenvolvimento de atividades de leitura do texto literário e da formação de alunos leitores desses textos, no espaço escolar, notadamente nas aulas de língua portuguesa; supõe a análise do papel desempenhado pelo professor não somente como leitor dessa forma textual, mas, principalmente, como elemento mediador desse processo. E se o professor leitor de textos literários, convém observar o fato de que as escolhas operadas por esse profissional, invariavelmente, tomam como base o conjunto de obras com as quais o professor encontra familiaridade, já que a seleção de narrativas, poesias, textos dramáticos e textos teóricos; revelam não apenas as preferências intelectuais do professor, senão as concepções de mundo e de sociedade que marcam sua prática pedagógica, porque, “além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, entende realmente a complexidade do ato de ler”. (SILVA, 2002, p. 22).

Nesse sentido, devemos observar que o papel exercido pelo professor, como mediador de práticas de leitura de textos literários, orienta-se por meio de dois enfoques distintos:

- Um primeiro diz respeito à organização temporal dos conteúdos com os quais necessita desenvolver os estudos literários, implicando não apenas uma organização individual das atividades, como também sistemática em razão da duração das aulas e da duração do tempo de formação no ensino médio;
- Um segundo, relacionado ao conjunto de textos de que ele se valerá para o desenvolvimento dos conteúdos anteriormente citados; envolvendo, assim, questões de seleção de textos, seus gêneros, seus autores mais representativos, necessidade obrigatória para efetivação de uma seqüência lógica de leitura e de fruição da leitura do texto literário.

Em nossas escolas, a prática educacional tem demonstrado, a regulamentação desses enfoques passa pelo clivo das orientações oriundas dos livros didáticos, quer seja em relação à seleção e distribuição sistemática dos conteúdos para estudo, quer seja relativa às indicações de leitura de obras e autores selecionados; orientações que, mesmo que apresentando sistematizações

fragmentadas, revelam os pontos característicos e os autores que historicamente, e, incessantemente, são indicados como fontes referenciais para o estudo da história das literaturas de língua portuguesa; visto que:

Como *linguagem* e como *mercadoria*, obras didáticas identificam-se à fina malha social pela qual circulam e por via da qual se transformam em discurso e interagem socialmente. Também como *linguagem*, material didático tem refolhos e avessos, silêncios e entrelinhas, que dão acesso a uma história que nem sempre coincide com a que se obtém quanto se tenta construí-la a partir de leis, decretos, propostas legislativas e similares macrocomponentes de uma narração que se crê maiúsculizada em História. (LAJOLO, 2005, p.65).

A presença, quase onipotente, do livro didático para o desenvolvimento dos estudos literários revela a não existência de uma concreta relação com os textos literários, porque não pressupõe uma circulação e a recepção adequadas de textos literários no contexto de nossas escolas. Tais constatações permitem-nos verificar que as práticas de leitura, no ambiente escolar, terminam por descaracterizar as reais funções e a própria natureza do ato de ler, visto que não explicitam a leitura como prática que serve “(...) largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p. 16).

Portanto, quando tratamos do desenvolvimento de estudos literários, pressupomos a análise dos critérios adotados pelo professor para efetivação desse processo. Em primeiro lugar faz-se necessário atentar para o uso, ou não, do livro didático como fonte de leitura e de pesquisas escolares, já que tal opção irá caracterizar, de forma acentuada, a elaboração e a execução do projeto de estudos de textos literários.

Tal procedimento implica a observação dos meios pelos quais o livro didático adotado foi selecionado, a forma como ele irá orientar a montagem do plano de estudos e, por conseguinte, a escolha e as atividades com textos da literatura brasileira e da literatura portuguesa. Nesse sentido as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam os seguintes questionamentos necessários:

- Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não

comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).

- Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (nessas vertentes de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis. (OCEM, 2006, p.73).

Atentando a esses questionamentos, torna-se imprescindível que o professor priorize, como base dos conteúdos a serem desenvolvidos, a leitura de textos da Literatura Brasileira, acrescida da leitura de outras obras contemporâneas que revelem notável expressão estética em relação à palavra.

Além dessas formas literárias, o professor também pode se valer de outras oriundas da literatura universal clássica, versadas em língua portuguesa, e, notadamente, significativas do ponto de vista estético e cultural para a formação do aluno leitor.

A formação desse acervo, além das indicações anteriores, deve ser orientada, também, pela observação das relações possíveis que se possam estabelecer com outras manifestações artísticas, tais como as artes plásticas e o cinema; de modo crítico e seletivo, pela seleção de suportes complementares que possibilitem a fruição da leitura do texto literário, e não apenas como um modo simplista na tentativa que o aluno entenda o texto auxiliado por outra forma de manifestação cultural.

Os livros e os meios de comunicação audiovisuais não devem ser vistos como adversários, e sim como meios interagentes a que os jovens devem ser apresentados. Os meios de comunicação de massa oferecem “estímulos educacionais” – isto é, estimulam a imaginação, despertam a curiosidade e o desejo de aprender (...) (BANBERGER, 2002, p. 83).

No tocante, ainda, à seleção de textos, é importante observar que a seleção de textos poéticos, em especial, constitui um item fundamental para o desenvolvimento de atividades de leitura do texto literário. Esse tipo especial de texto literário, dada à especificidade da linguagem que em si carrega, muito mais que a ficção literária, construções lingüísticas, abstrações e outros recursos característicos do discurso poético; constitui-se como modalidade literária quase sempre marginalizada quando do desenvolvimento de práticas de leitura do texto literário no ambiente escolar. E, embora presente nos manuais ou livros didáticos utilizadas por grande parte de nossos professores, a simples presença não garante sua utilização efetiva, uma vez que raramente o tratamento dado a esses textos extrapola

a simples decoração ou recitação, ou mesmo os exercícios de interpretação caracterizados pela presença de uma única e verdadeira resposta a questões sobre eles formuladas.

Contrariando, frontalmente, princípios próprios da criação poética, como afirma Norma Goldstein:

Não há “receita” para analisar e interpretar textos, nem isso seria possível dado o caráter particular e específico de cada criação de arte. O próprio texto deve sugerir ao estudioso quais as linhas de seu trabalho. Mas, de certo modo, é possível pensar-se em “técnicas” de análise que seria uma espécie de auxiliar para o trabalho com texto. (GOLDSTEIN, 2002, p. 06).

Desse modo, todas as potencialidades inerentes ao discurso poético, são, senão excluídas, relegadas a um segundo plano de reconhecimento e de utilização da língua numa modalidade especial. Negando o que Gomes & Vechi (2000, p. 19) expõem como um dos objetivos da leitura de textos em versos que é fazer com que o aluno “perceba a grandeza da arte, da literatura em sua totalidade, visto que a literatura expressa o mundo através da linguagem verbal”.

A formação do aluno leitor de textos poéticos incorreria, assim, no erro de desprezar a essência do texto literário poético. O estudo dos recursos expressivos tais como os efeitos de sentido decorrentes da formatação da linguagem em seus diferentes planos expressivos, a sintaxe, a fonética e a semântica; poderiam se transformar em índices importantes para que o aluno se apropriasse do estudo e da análise desses textos como meios de tornar a leitura produtiva e não apenas limitada ao percurso do ensino médio.

Dessa forma, ficção e poesia, tornar-se-iam em instrumentos não apenas de apropriação do patrimônio artístico-cultural, como também, e principalmente, na possibilidade de desenvolvimento e ampliação do conhecimento.

2.6 Os estudos literários como dimensões de tempo e de espaço

No tocante aos estudos literários, cabe aqui uma especial atenção ao tempo e ao espaço dedicados pelo professor na promoção de atividades que concretizem esse fim. Caracterizadas principalmente pela orientação de um plano de estudos exagerado de conteúdos e burocraticamente aceitável, as atividades de leitura e estudo com textos literários terminam por se transformar em atividades extenuantes

tanto para o professor quanto para o aluno já que constituem um programa de estudos que deve ser executado e cumprido numa determinada dimensão de tempo e espaço.

Como decorrência, observa-se a supervalorização dos estudos de história da literatura em detrimento do estudo dos textos literários, ainda que aqueles também devam constituir uma prática a ser desenvolvida nas aulas de literatura. E, embora, ocupando grande parte do espaço e do tempo dos estudos literários, as atividades com a história da literatura terminam por se transformar em atividades cansativas e sem uma finalidade previamente elucidada. Para Filho (2000, p. 36) os elementos históricos, sociais e biográficos de uma obra literária não poderiam ser tratados “como simples acidentes ocasionais” “(...) São elementos que devem circular em função de uma dependência recíproca dos fatores: dimensão artística concomitante à dimensão cultural assinalada e usada pelo seu criador”.

Assim, podemos constatar alguns pontos que caracterizam a relação do professor, e do aluno, por conseguinte, com o tempo e o espaço dedicados à leitura e ao desenvolvimento dos estudos literários:

1. o *corpus* para desenvolvimento dos estudos literários, normalmente, é reduzido apenas a algumas obras canônicas do panorama da literatura brasileira e, em raros casos, a alguns exemplares da literatura portuguesa;
2. a falta de preparação do professor em relação ao conhecimento literário, leva-o a desprezar elementos regionais que poderiam ser utilizados como meios de atualizar os estudos literários, além de impedir que o professor exercite sua função de leitor crítico;
3. a dimensão histórica do cânone reduz-se a alguns poucas manifestações literárias com as quais o professor tem familiaridade, ou com as quais lê estabelece uma relação de identidade mais próxima, digamos os estudos sobre o Romantismo, que parecem ser a essência e a base teórica de grande parte de nossos professores;
4. a quantidade de autores e de obras com as quais os alunos se relacionam, não garante a qualidade dos estudos, uma vez que o tempo e a disponibilidade de obras para leitura é incompatível com as reais necessidades;
5. as obras e os autores estudados, de num determinado período literário, são reduzidas a elementos mínimos, como se fosse possível “engavetar”

conjuntamente muitos autores e obras, muito embora possamos dizer que eles têm características afins.

Mesmo que coloquemos a importância da pontuação da análise e dos estudos literários tendo a obra como elemento inicial, é preciso atentar para o fato de que os estudos relativos à contextualização histórico-social da qual a obra emerge, e as características globais do autor que a produziu; constituem-se em modalidade de aprofundamento dos estudos literários essenciais nas últimas séries do ensino médio.

Tal conhecimento, no entanto, não passa pela esfera da simples decoração ou memorização de datas, autores e características de um período literário, implica, necessariamente, a visão de transgressão que orienta a produção artística de um determinado período. A negação, ou visão unilateral, desse conhecimento acaba por forçar o aluno a “enquadrar” obras e autores em categorias estanques e altamente suscetíveis de hipóteses, visto que menosprezam particulares, que em si, constituem boa parte da riqueza e da especificidade de uma manifestação artística.

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ele funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe apreça adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CÂNDIDO, 1972, p. 805).

Portanto, torna-se urgente que o professor de literatura, compreenda a necessidade de abertura frente às potencialidade e possibilidades da obra literária, observando que a leitura dessa modalidade de texto exigem uma compreensão de tempo e de espaço que não podem ser reduzidas a apenas às dimensões escolares, tempo e espaço da escola; mas que devem, preferencialmente, a partir das dimensões escolares, extrapolar seus campos de intencionalidade, permitindo a inclusão de um novo ritmo de estudos que favoreçam os questionamentos fundamentais à execução de estudos literários.

Por isso é preciso que o professor se conscientize de que o desenvolvimento dos estudos literários não precisa, necessariamente, abranger todos os estilos e autores nacionais, mas deve conter, essencialmente, recortes suficientes para o aluno seja capaz de ampliar seus conhecimentos literários e sua fruição de leitura. A opção

por outros formatos de textos literários, além do romance, questão também problemática, tais como o poema, as crônicas, os contos e os textos dramáticos; podem auxiliar o desenvolvimento dos estudos literários de forma menos categorizada e menos enfadonha, tanto para o aluno quanto para o professor.

Poemas, contos, crônicas, dramas, são gêneros que, assim, como os romances, têm suas próprias exigências de fruição e estudo. Por exemplo, analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com o corpo a força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre os sons e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte. (OCEM, 2006, p.79).

Os espaços dedicados ao desenvolvimento de estudos literários e à prática de leitura nas escolas também se apresentam como altamente problemáticos do ponto de vista das estratégias necessárias à efetivação dos estudos literários.

A concepção da existência de ambientes para desenvolvimento de leitura e a existência de um conjunto de obras suficientes não se fazem apenas necessárias apenas para o desenvolvimento do trabalho do professor, como também mostram-se como fundamentais para concretização do acesso ao livro e a leitura como bens culturais, além de promover a atualização constante da relação do aluno, do professor e da comunidade com os saberes.

Em decorrência disso, focalizando a perspectiva do letramento; o acesso e as práticas de leitura proporcionadas pelos espaços de leitura possibilitam “inserção nas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p. 83), favorecendo a compreensão dos sentidos da prática da escrita e da leitura aos seus usuários.

O projeto para desenvolvimento de estudos literários, então, deve estar relacionado a um projeto maior, em que os espaços de leitura, não apenas os das aulas de literatura; não se encontram única e exclusivamente reduzidos ao espaço da sala de aula. Deve conter a disponibilidades de um acervo da biblioteca escolar, salas de leitura, além de feiras e seminários com escritores regionais.

A possibilidade de ampliação, dos espaços de leitura no contexto escolar favorece, não apenas a ampliação das possibilidades de leitura e de estudo do texto literário, mas também favorece a ampliação das possibilidades de prática de leitura de toda uma comunidade, visto que, na maioria das cidades brasileiras, a escola concentra, historicamente, em si, o local por excelência para o acesso ao livro e para a efetivação de práticas de leitura; o que não impossibilita a ocorrência de sua

ampliação para contextos externos à escola como a família e a sociedade como um todo.

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação de gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direito, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenamento dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana. (RANGEL, 2003, p.143).

Mais que um espaço escolar, as bibliotecas poderiam se tornar espaços sociais que se constituiriam “momento de despertar o interesse e o gosto da criança pelo livro, pela leitura, enfim, pela frequência à biblioteca, muito mais do que avaliar a assimilação desse ou daquele conteúdo explorado durante a atividade”. (GERALDI, 1999, p.101).

E, numa visão e intenção mais amplas, as bibliotecas, conjugadas a outros espaços para o desenvolvimento das atividades escolares, como salas de leitura, laboratórios de informática e salas de vídeo; tornar-se-iam ambientes para que a escola efetivasse a ampliação do patrimônio artístico e cultural da comunidade.

Práticas de leitura e de metaleitura responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: por um lado, a fruição individual do texto, que é o modo como se lê Literatura fora da escola, revela uma autêntica prática social, que, de regra, o professor não consegue mensurar (a não ser que ele esteja efetivamente próximo de seus alunos e atento ao perfil da comunidade escolar e da sua turma); por outro lado, a reflexão e a análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, revelam a prática escolar, esta sim já apresentando certa possibilidade de mensuração por parte do professor, já que mobiliza um saber institucionalizado, previamente definido. Essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo escolar, já que a escola não é um microcosmo fechado. Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública. (OCEM, 2006, p.81).

Os estudos literários, assim, quando de seu planejamento e de sua execução, orientam-se nitidamente pelas dimensões de tempo e de espaço de que se vale o professor para efetivá-los. Pela ordenação, e pela coordenação de situações, textos e ambientes de leitura, o professor pode não apenas favorecer o desenvolvimento e

efetivação da leitura e dos estudos de textos literários no ambiente escolar, mas principalmente; possibilitar que tais práticas ampliem-se para além dos limites físicos ou temporais da escola.

A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem. Lugares insistem, para se gestar e praticar a troca espontânea que a leitura crítica proporciona a leitura que inquieta, que faz pensar e re-elaborar num autêntico processo de comunicação, cujo resultado é, sem dúvida, dos mais compensadores para as pessoas nele envolvidas, adultas e crianças, mediadores e leitores em formação. (CAMPELLO, 2002, p. 23).

Por isso, a ampliação e a transformação das dimensões de espaço e de tempo necessários à execução de atividade de leitura e de estudo de textos literários passam, obrigatoriamente, pela ampliação e pela transformação das formas de entender e conceber a educação por parte do professor.

CAPÍTULO III

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Orientando-se pela tentativa de identificar as concepções teóricas que orientam a prática do ensino de Literatura em sala de aula, buscamos através da presente pesquisa, desenvolver análises a respeito dos posicionamentos manifestados nas entrevistas com professores que atuam no ensino médio, tentando relacionar esses posicionamentos teóricos às práticas desenvolvidas e à formação do aluno-leitor segundo as configurações indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Procuramos, assim, responder a duas perguntas que consideramos centrais para efetivação da pesquisa:

- Para que se estuda e se ensina literatura?
- Que relações podemos estabelecer entre o ensino de literatura e a formação do leitor crítico?

Sabemos, de antemão, que, na maioria dos casos, o ensino de Literatura no Brasil orienta-se pelo “predomínio da teoria histórico-biográfica sobre questões literário-pedagógicas” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 47), embora o discurso oficial e o docente caracterizem-se pela visão dos estudos literários como possibilidade de desenvolvimento e de efetivação da formação do aluno-leitor. Porém, a falta de um discurso e, de uma prática relacionada intimamente prejudique a execução de atividades que proporcionem a formação de um conhecimento mais coerente e mais válido para os alunos.

Adentrando a diferentes situações de ensino e de aprendizagem, procuramos evitar os julgamentos antecipados ou então movidos por nossas concepções pessoais, enfatizando o foco da pesquisa nas representações pedagógicas do ensino de literatura e no discurso dos profissionais que atuam nessa área. Principalmente, nos atentamos para as formas como os professores concebem a Literatura, a identificação da historicidade pedagógica desses profissionais, bem como as concepções do ensino de Literatura que orientam suas práticas.

3 Abordagens de pesquisa social

Entre as várias possibilidades de desenvolvimento da pesquisa social, muitos teóricos afirmam ser a etnografia a forma essencial para explicitação das maneiras pelas quais os indivíduos concebem e compreendem a realidade cotidiana.

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter. (MINAYO, 1994, p. 15).

Abercrombie, *apud* Leahy-Dios (2000, p. 48) concebe a etnografia como “observação direta de membros de um dado grupo social e a descrição e avaliação de tal atividade”. Desse modo, as informações oriundas da coleta etnográfica constituem-se em elementos altamente subjetivos o que proporciona acentuada crítica, por parte de alguns pesquisadores, quando de sua utilização no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Contudo, acreditamos dadas as possibilidades de aproximação junto ao processo social e à forma participativa do desenvolvimento da observação; ser a pesquisa etnográfica uma fonte exuberante de nuances do fenômeno em questão, pois permite ao pesquisador adentrar o espaço social da ocorrência, tornando-se também ele participante, resguardadas os cuidados inerentes à pesquisa científica, da questão investigada. O que constitui a base essencial desse método de levantamento de dados é seu caráter reflexivo que possibilita ao pesquisador uma coleta mais adentrada ao universo da pesquisa.

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa citamos o grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto da “ciência” ao campo social. Há os reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 1994, p. 10-11).

Nesse sentido, desenvolvemos pesquisas orientadas por uma linha não muito rígida de metodologia etnográfica, procurando a atuação como não-participante, às vezes presente nas atividades desenvolvidas pelos professores

pesquisados, mas preferencialmente como observadores do fenômeno, externo às atividades. E se a imparcialidade e a objetividade são praticamente impossíveis de execução no campo da pesquisa social; cremos que a busca pela moderação da análise subjetiva e do julgamento constituem-se como componentes fundamentais para que a pesquisa não debrave para o empirismo coloquial.

Como recursos técnicos, para obtenção dos dados analisados, utilizamo-nos de gravação dos depoimentos dos professores entrevistados, anotações dos relatos em entrevistas, além da identificação do perfil histórico-pedagógico e as metodologias desenvolvidas nas aulas de Literatura.

Sabemos que a observação passiva das atividades desenvolvidas nas aulas podem se constituir como elementos fragmentados da prática e que, mesmo permitindo uma visão melhor do fenômeno, uma vez que nos distanciamos como observadores; essa fragmentação exige do pesquisador um apuro maior no sentido de relacionar os vários aspectos com os quais se depara no sentido de dar-lhes uma formatação válida e coerente.

Por isso, optamos por um discurso mais livre, em que as vozes dos entrevistados são aproveitadas como material de identificação e de análise das questões propostas; valorizando, até que certo modo acentuado, uma apresentação menos formalidade e mais atenta às possibilidades de entendimento.

A idéia da cientificidade comporta, ao mesmo tempo, um pólo de unidade e um pólo de diversidade. Ou seja, existe possibilidade de encontrarmos semelhanças relativamente profundas em todos os empreendimentos que se inspiram na idéia geral de um conhecimento por conceitos, seja de caráter sistemático, seja exploratório e dinâmico. Essa idéia representa uma tradição geral de auto-regulação do processo de construção do conhecimento. Mas, por outro lado, a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer; ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização. (MINAYO, 1994, p. 11).

Entendendo, assim, os procedimentos de que nos valem, procuramos uma representação que refletisse o mais próximo possível do real, as condições em que se concretizam os ensinamentos de Literatura e, portanto, a formação do aluno leitor.

3.1 A pesquisa de campo

Entendemos o trabalho de campo como processo de levantamento

sistemático de dados específicos da realidade social, pelo desenvolvimento de uma relação contínua com os sujeitos da pesquisa; pautando-se por relações simbólicas que possibilitam o entendimento não apenas das estruturas e das práticas sociais observadas, como também a historicidade dos universos sociais e individuais verificadas.

A definição das questões que orientam a pesquisa se apresenta, como fundamentais para a escolha das estratégias e análise necessárias, à coleta de dados. O que procuramos, por que procuramos isso, onde e com quem podemos encontrar com que procedimentos tratarão os dados coletados; são questionamentos que não apenas apóiam nosso trabalho, mas o ligam diretamente às experiências observadas.

Após a familiarização com os espaços em que atuavam os sujeitos da pesquisa, procuramos relacionar os dados de observação com as entrevistas com os professores e os pressupostos teóricos relativos à Literatura e ao ensino de Literatura.

Nessa proposta, nos deparamos com algumas dificuldades de ordem pessoal e de ordem social. Primeiro, porque sendo também atuantes na área do ensino de Literatura, tivemos que evitar o julgamento, a partir de nossas experiências e expectativas, sobre as experiências e das expectativas dos sujeitos pesquisados.

O que considero intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz à idéias que foram expressas por ele.

Essa intervenção pode ser mais profunda ou superficial, a atingir áreas mais ou menos expostas ou secretas de sua experiência, mais ou menos estruturadas em discurso. (SZYMANKI, 2004, p. 17).

Segundo, porque os espaços aos quais adentramos como grandes partes dos espaços escolares constituem-se, como que “pequenos universos” sociais, muitas vezes fechados a olhares e à investigação; isso decorre principalmente do que de que muitos professores conceberem os espaços escolares como que insensíveis às influências externas e cujas práticas se justificariam por si mesmas, ou seja, que a atividade educativa escolar apresenta meios e objetivos justificáveis por si mesmos.

Entendo que há, em cada grupo social, signos ocultos invisíveis para o “estrangeiro”; qualquer assunto específico estará sempre situado dentro de uma cultura constituída de discursos conflitantes e contraditórios por causa da multi-acentualidade do signo e, conseqüentemente, torna-se parte da pesquisa enfatizar as propriedades instáveis, provisórias e dinâmicas das posições dos sujeitos, enquanto buscando coerência na

essência dos discursos contraditórios. (LEAHY-DIO, 2000, p. 52-53).

Portanto, o espaço e ocorrência da pesquisa, também exerceram sobre a pesquisa certa influência, embora tenha sido possível a obtenção de uma visão realista das concepções e das práticas de leitura e estudo de textos literários. Procuramos, por meio das entrevistas, realizadas individualmente com cada um dos professores e em momentos escolhidos pelos mesmos, desvendar as percepções que os professores têm do texto literário e como tais percepções orientam suas práticas docentes. Também quando da observação das atividades de leitura e de estudo dos textos literários, buscamos deixar livre a indicação dos professores quanto ao momento e as turmas nas quais poderiam realizar a pesquisa.

Tal posicionamento deveu-se principalmente ao fato de que tanto o entrevistador quanto os entrevistados convivem num mesmo espaço urbano e, embora não mantenham relações de contato social constante, conhecem-se e reconhecem-se como profissionais atuantes na mesma área.

Dessa forma, as entrevistas assumiram um caráter de “discurso da familiaridade”, pois conforme caracterização de Bourdieu, *apud* Leahy-Dios (2000, p. 54), tanto o “entrevistador quanto os entrevistados habitam ambientes profissionais semelhantes”.

3.2 O levantamento e estruturação de dados

Foram entrevistados um total de cinco professores atuantes em escolas diferentes, algumas sócio-economicamente situadas na periferia, outras situadas mais próximas ao centro urbano, o que já diferencia, junto a pesquisa, os universos pesquisados dado às condições materiais de que os profissionais dispõem para a efetivação das atividades de leitura e fruição de textos literários.

Também cabe aqui apontar o fato de que as escolhas desses profissionais não se deveu, de forma alguma, à reputação que um outro pudesse apresentar em relação à sua prática como profissional, antes foram escolhidas, aleatoriamente, escolhas que ofereciam o ensino médio como modalidade regular de educação, não importando a localização da escola ou o público por ela servido.

O total de professores entrevistas corresponde ao número final dos indicados para o desenvolvimento da pesquisa, num primeiro momento foram

relacionados 11 professores junto às escolas escolhidas para desenvolvimento da pesquisa. Porém, por diversas razões, entre as quais a pouca segurança dos professores em relação a uma entrevista, ou o fato de que alguns considerarem uma “invasão” a pesquisa; apenas cinco do total concordaram em participar, resguardadas suas identidades e as identidades das escolhas em que atuam.

Mesmo dentre aqueles que concordaram com o desenvolvimento e a participação na pesquisa, houve casos em que alguns se comportaram de forma mais aberta, considerando tanto a entrevista quanto a observação das atividades como necessárias; como também houve aqueles que super-valorizaram a entrevista em detrimento da observação das atividades de leitura e fruição do texto literário.

Embora não fosse atividade incluída no rol dos instrumentos da pesquisa, também procedemos uma observação, mesmo que superficial do acervo das escolas pesquisadas, já que acreditamos que as condições para o desenvolvimento das atividades de leitura e de fruição com textos literários está extremamente relacionada à oferta de leitura existente no espaço escolar.

Relacionadas a essas dificuldades anteriormente expressas, a atividade escolar, cujos turnos e horários revelam-se inadequados ao desenvolvimento de práticas realmente eficientes, a incorporação dos estudos literários ao currículo da área de *Códigos, Linguagens e suas Tecnologias*; constituíram-se em obstáculos para a efetivação da coleta de dados.

Num primeiro momento, procuramos estabelecer elementos característicos da situação sócio-econômica, ambiente cultural e de formação dos profissionais entrevistados, julgado que tais dados, embora externos ao universo da prática educativa, representam índices significativos por explicitarem, em certa medida, a historicidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que, de forma direta ou indireta, interfere nas práticas educativas por eles desenvolvidas.

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicos. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constantes entre o que está dado e o que está sendo construído. (MINAYO, 1994, p. 13).

Como componentes também essenciais para efetivação da pesquisa, buscamos identificar as formas pelas quais os professores entrevistados selecionam e organizam os materiais, textos literários, com os quais desenvolvem atividade de

leitura e de fruição de Literatura. Além disso, tornou-se necessário a explicitação clara e objetiva das finalidades da pesquisa, junto aos professores. Os que concordaram com a participação no projeto, sentiram-se mais abertos e confortáveis quando do esclarecimento do teor do trabalho.

As entrevistas foram iniciadas sempre pela mesma ordem, não sendo necessariamente de estrutura rígida, o que possibilitou um melhor desenvolvimento dos diálogos de forma mais dinâmica, e permitindo uma interação mais confiante e participativa. Temas que não estavam presentes na orientação das entrevistas, quando de seu surgimento, eram também aproveitados como forma de “liberar” o dialogismo da situação.

Como questionamentos centrais, utilizamos além de questionários para levantamento de tempo de serviço, formação acadêmica e situação sócio-econômico-cultural; as seguintes perguntas:

- Para você, o que é Literatura?
- Você se considera um leitor efetivo e freqüente?
- Como você seleciona e prepara os conteúdos para as aulas de Literatura?
- Quais são os principais problemas que você enfrenta no desenvolvimento das atividades de leitura e estudo dos textos literários?
- Que formas de tratamento você dá ao texto literário nas atividades de leitura e estudo? (Quais os enfoques que você privilegia? Fruição? Estrutura e historicidade? Relações sociais?)

Do relacionamento de todos esses dados, nos foi possível estabelecer, mesmo que enquanto uma das possibilidades, caracteres dos perfis dos professores entrevistados com relação a concepção de literatura e às didáticas de que se utilizam no desenvolvimento das atividades de leitura e fruição do texto literário. Além de vislumbrar uma orientação quanto à formação do aluno-leitor.

CAPÍTULO IV

O PROFESSOR DE LITERATURAS E SUAS CONCEPÇÕES

Uma das observações mais incontestáveis com que podemos definir o estado atual da educação literária no Brasil é o fato de que ela, salvo poucas experiências particulares; parece servir a uma estruturada composição de conteúdos e de práticas intimamente relacionadas à reprodução de um modelo cultural característico das sociedades configuradas em razão do consumo e da comunicação de massa.

Desse modo, a não existência de modelos teóricos definidos, bem como o aparente empirismo que caracteriza as práticas metodológicas, apontam para o comprometimento do processo comunicativo possível dentro das aulas de literatura.

Objetivando descrever as concepções de literatura observáveis entre os professores que atuam no ensino de literatura e relacioná-las à possibilidade de formação de alunos leitores; procuramos entender como esses profissionais concebem a literatura em si mesma, como produto de uma cultura e de uma história humana. Por isso, ouviremos os professores sujeitos da pesquisa, explicitando seu cotidiano, suas concepções, as condições tanto de formação quanto de atuação e trabalho; entendendo os limites que o sistema escolar impõe e as realizações possíveis a que chegam esses profissionais.

4 Histórico pessoal e formação literária

Tentando entender o cotidiano dos profissionais entrevistados, iniciamos as entrevistas questionando sobre os motivos que levaram esses profissionais a optarem pelo curso de Letras, as trajetórias percorridas até a iniciação graduação e o trâmite pela graduação.

Todos os professores entrevistados atuam há mais de cinco anos como professores de Língua Portuguesa. Necessário também se faz mencionar que tais profissionais não atuam unicamente como professores de literatura, uma vez que os conteúdos relativos a essa disciplina foram incorporados aos conteúdos de Língua Portuguesa.

Dos cinco professores entrevistados, apenas um justificou a opção pelo curso como projeto pessoal, historicamente planejado desde o ingresso no curso médio. Esse único profissional, identificado aqui como **Professora A**, assim se justificou, conforme a transcrição abaixo:

Sempre me interessei pela leitura e pela literatura, mesmo quando ainda cursava o ensino médio, sempre me identifiquei com a matéria de literatura, costumava ler muitos livros e freqüentava constantemente a biblioteca escolar que, embora com um pequeno acervo, me (*sic*) era aceitável porque apresentava títulos que eu não conhecia. Além do mais, minha mãe era professora do primário, o que afavorecia meu contato com livros e com a leitura.

Os outros quatro profissionais alegaram motivos diversos para a opção, chegando mesmo, em dois casos, a explicitarem de forma aberta e espontânea a opção como única possibilidade que se apresentava para o momento.

Quando terminei o ensino médio, queria mesmo era fazer odontologia, mas aqui não tem curso público de odontologia, então resolvi fazer um curso menos concorrido até que aparecesse a oportunidade que eu queria. Como nunca apareceu, resolvi terminar o curso e ingressar no magistério. Sei que não sou boa professor de literatura, não me identifico muito com os conteúdos que (*sic*) trabalho, mas era o que eu tinha no momento e precisava trabalhar para manter minha família. (Professora B)

Tal espontaneidade fica patente, também, nas declarações da **Professora C**:

A gente sabe que normalmente não se faz o que se quer, foi o que aconteceu comigo. Sinceramente, eu não sabia o queria fazer, não tive orientação sobre cursos superiores e nunca me interessei muito em pesquisar (*sic*) sobre isso quando ainda era estudante do ensino médio. Embora meus pais não tivessem condições de pagar pelos meus estudos, consegui uma bolsa do Fies e foi com isso que me formei. No começo pensei em desistir do curso, sentia muita dificuldade com os estudos, era muita leitura e eu trabalhava durante o dia. Só não desisti porque as opções de trabalho fora da escola pra (*sic*) mim são piores que na educação.

Os outros dois professores, um com formação em instituição pública e outro com formação em instituição federal, colocaram a opção pelo curso como escolha no final do último ano do ensino médio.

Quando estava no terceiro ano, do ensino médio, fiquei em dúvida, eu gostava de leitura e também um pouco de literatura, embora não lesse muito. Daí tive que escolher porque já estava chegando a época das

inscrições e do vestibular. Optei pelo curso de letras porque era o mais acessível para mim naquele momento. Eu já trabalhava e o curso não era em período integral. Na época, fiquei em dúvida entre Letras e Pedagogia, mas terminei ficando com Letras. (Professora D).

Em Vilhena, onde morava quando terminei o médio, havia apenas três cursos oferecidos pelo Universidade Federal de Rondônia, a UNIR; dois eram relacionados à área de Exatas, coisa com que eu nunca me identifiquei na escola, detestava as aulas de matemática, de física e de química. Por isso resolvi fazer Letras. No começo pensei que o curso fosse mais voltado para o domínio da gramática padrão, mas com o tempo terminei descobrindo que o ensino de língua portuguesa abrange muito mais. No caso das aulas de literatura, descobri que a leitura e a literatura eram bem mais do que eu aprendia na escola pública estadual. (Professor E).

Com relação à graduação, houve unanimidade no tocante a pouca carga horária devotada nos cursos aos estudos literários. Mesmo considerando as especificidades das licenciaturas de cada participante da pesquisa, três cursaram licenciatura com habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e dois em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; todos acreditam que houve pouco “espaço” para os estudos literários e para o estudo da prática do ensino de literaturas.

Todos cursaram disciplinas comuns com poucas variações, a saber:

- Teoria da Literatura;
- Literatura Portuguesa;
- Literatura Brasileira;
- Literatura Inglesa e Norte-Americana (específica para habilitação em língua inglesa);
- Literatura Infanto-juvenil;
- Literatura Clássica (especificamente para habilitação em língua portuguesa apenas);
- Literatura Comparada.

O histórico de formação média e de leitura dos entrevistados parece justificar as declarações que ofereceram quanto à formação. A maioria, com exceção da **Professora A**, declararam que tiveram poucas experiências com leitura e com a literatura, tanto antes da escolarização fundamental e média; quando da escolarização formal. Nesse quesito, as declarações da **Professora B** são aqui transcritas como forma de sintetização dos professores **C, D e E**:

A primeira vez que li um livro foi na sétima série, mas foi apenas para fazer um resumo para o professor. Depois, já no ensino médio, a gente estudava literatura pelas características do período literário, as obras dos autores mais importantes e outras coisas. Durante todo o ensino médio, nunca li uma obra completa, alguns professores ainda recomendavam, mas terminavam não cobrando a leitura, faziam apenas alguns comentários que estavam nos livros didáticos e colocavam algumas perguntas nas provas; no mais a gente só lia se queria mesmo (*sic*). Lembro que uma vez, um professor tentou fazer uma semana de literatura, com discussões, teatro e painéis. A maioria da turma usou resumos para fazer as atividades e, embora assim tivessem feito, ainda tiraram boas notas.

A ausência da leitura e da literatura também foi verificada quando questionados sobre a existência ou criação de uma biblioteca particular. Dos entrevistados, apenas a **Professora A** e o **Professor E**, disseram ter em casa uma “mini-biblioteca”, no caso da **Professora A**, de existência já anterior ao ingresso no curso superior; e no caso do **Professor E**, montada durante a graduação.

O fato de minha mãe ser professora facilitou meu contato com os livros. Ela tinha, em casa, uma pequena coleção de livros com que trabalhava no primário. Eram livros juvenis e infantis, alguns de Monteiro Lobato, outros clássicos. Muitos deles ainda utilizo hoje com meus alunos. Na graduação, não só pela obrigação, adquiri alguns títulos recomendados e exigidos pelos professores e assim fui formando minha coleção. Não são muitos títulos, mas são aqueles com que me identifico e com os quais normalmente desenvolvo atividades de leitura em literatura. (Professora A).

Quando comecei a estudar Letras, tive que comprar muitos livros. A universidade tinha uma boa biblioteca, mas o tempo de empréstimo era pequeno e eu trabalhava e não tinha tempo para dedicar só à leitura. Comprei os livros exigidos que eram mais baratos, sei que é fundamental para o professor ter um acervo pessoal não só para consulta, mas também para formação continuada; mas nós sabemos e você também, que o livro ainda é um produto não muito acessível no Brasil. (Professor E).

Mesmo quando interpelados sobre experiências de leitura com outros suportes que não o livro, ou mesmo de outros formatos textuais, como os textos jornalísticos, textos de auto-ajuda, dentre outros; quatro dos cinco professores apresentaram um histórico de pouca, ou quase nenhuma experiência. Um dos motivos prováveis para tal ocorrência, nas palavras de um dos entrevistados, parece ser a quase onipresença do livro didático nas atividades de estudo de língua portuguesa:

Desde a quinta série, estudei com livros didáticos. Todos os textos que nós lemos eram tirados (*sic*) do livro didático. Líamos o texto, depois fazíamos atividades para encontrar as respostas exigidas pelas questões que o professor apresentava pra dizer (*sic*) a verdade, as perguntas já

estavam no livro e a gente só colocava as respotas no caderno. Tanto no ensino fundamental como no ensino médio foi assim. (Professora C)

Ou como afirma a **Professora B**, a leitura não é uma questão de opção, mas está intimamente ligada às necessidades de cada um:

Veja bem, você deve ganhar o mesmo que eu para dar aulas. Me diga (*sic*), de verdade, que escolha eu tenho entre pagar a assinatura de uma revista de circulação nacional e pagar o mercado. Não vejo que haja muita escolha, é uma questão de necessidade, tenho filhos e as necessidades deles estão acima das minhas. Alguns vão dizer que isso é pensar “pequeno”. E é, mas também é o que eu posso pensar nesse momento. Espero que um dia, talvez quem sabe antes de eu me aposentar, o professor seja mais valorizado em termos de salário.

Tal percurso histórico, ausência de contato com a leitura e com a literatura, estende-se, assim, na maioria dos entrevistados, para além da formação do profissional. A aquisição e leitura de obras literárias quase inexistem entre quatro dos entrevistados. Com relação à aquisição e leitura de obras literárias os Professores **B**, **C**, **D** e **E** declararam que nos últimos três anos compraram no máximo uma obra para leitura. Mesmo quando interpelados a respeito da leitura de obras oriundas de bibliotecas escolares, as afirmações contemplam um quadro de afastamento das práticas de leitura.

Não vou mentir, fazem (*sic*) pelo menos dois anos que não leio nada. A biblioteca da escola deve até ter alguns bons títulos, mas o tempo é que mata. Se você analisar bem, resta pouco tempo pra isso (*sic*), tenho 30 horas em sala e apenas 10 para fazer o planejamento. Se a gente colocar tudo em termos de tempo, é praticamente impossível, hoje, para um professor ler bons livros, mesmo os que são necessários. (Professora B).

A exceção a essa ocorrência só foi observada com a **Professora A**, mesmo assim, a prática de leitura restringia-se a obras oriundas, na maioria das escolhas, da biblioteca escolar.

Não me preocupo com a quantidade de leituras, cuido mais da qualidade. Leio normalmente uma obra a cada mês, não apenas por necessidade. Vou à biblioteca escolar e procuro livros que acredito ser (*sic*) interessantes. A cada ano, compro um ou dois livros no máximo.

Também em relação à leitura de obras literárias, observou-se, no período da graduação, uma prática mais freqüente e diversificada. Todos os professores

afirmaram terem lido obras canônicas, tanto da Literatura Brasileira quanto da Literatura Portuguesa; enfrentando, nesse período, não raro, problemas originados pela ausência de leitura nos ciclos anteriores à graduação.

Na faculdade fui obrigada a ler livros que nem sabia que existiam. Me lembro (*sic*), até hoje, que quando o meu professor de literatura brasileira passou um ensaio sobre a obra de Machado de Assis, quase desisti do curso. Era uma leitura difícil e para a qual eu não estava preparada. O resultado inicial foi um desastre e as dificuldades perduraram por muito tempo. (Professora C)

Essas dificuldades também foram levantadas pelos outros professores entrevistados, muito embora; todos declararam serem os estudos literários os que mais contribuíram para com a formação profissional.

Nesse sentido, constata-se não apenas a ausência da formação literária na formação básica dos professores entrevistados; mas de forma crítica e acentuada, quase em sua maioria, da inexistência da continuação dessa formação quando de sua iniciação na graduação. O que se verifica é a cristalização de certos conhecimentos acerca da literatura que percorrem a prática profissional sem quase, ou nenhuma, alteração.

4.1 Concepções de literatura: ouvindo os professores (O que é literatura?)

A concepção que os profissionais que atuam no ensino de literatura têm da essência dos conteúdos com os quais trabalham mais que simplesmente uma posição teórico-intelectual, refletirá, indubitavelmente, a própria concepção com que esses profissionais desenvolvem suas atividades, bem como irá caracterizar suas formas de pensar o processo de ensino e o de aprendizagem.

Tomada como disciplina ou como componente curricular da disciplina de língua portuguesa, a literatura não apenas configurara as formas de conceber a leitura e ela mesma, mas essencialmente refletirá, e não em raros casos refratará o homem e a própria sociedade.

A literatura, como toda arte, por sua permanente rebelião formal e pelos juízos de valor especiais que ela, quer queira, quer não, acaba por criar e produzir, como um “estigma”, provoca um efeito de profundidade no olhar e na percepção de seu leitor, cujo resultado é o de, muitas vezes, “paralisar” uma ação prática de intervenção na realidade social. Ela nos remete para o distante, para o estranhamento do mundo e se “orgulha”

desse exercício mágico. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 103).

Assim, torna-se mais que importante verificar com que concepção de literatura atuam os professores pesquisados e como essas concepções concretizam-se em metodologias e atividades no desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

No Capítulo I deste trabalho, procuramos caracterizar as principais características das concepções, historicamente, construídas a respeito do fenômeno literário. Essas quatro grandes concepções: mimética, pragmática, romântica e objetiva; embora distintas historicamente, apresentam um veio condutor que as conecta pelo princípio geral da própria arte literária: o de apresentar-se como uma possibilidade de comunicação para além da arbitrariedade convencional do signo lingüístico, aquilo em que se constitui sua essência e sua manifestação.

Lembramos que, mais que simples opção por um determinado modelo teórico, as concepções apresentadas pelos professores manterão uma estreita relação com a prática docente por eles desenvolvida.

Num primeiro momento, os professores foram interpelados a respeito de sua historicidade quanto à leitura e à literatura, bem como das experiências literárias com que se depararam na graduação, após isso, incorremos nos questionamentos relativos a visão que ele têm do fenômeno literário.

Procuramos isolar, durante as entrevistas, as explicações de fundo sincrônico, uma vez que acreditamos ter sido na graduação que esse conceito se configurou, procuramos então explicitar as concepções pessoais, estas sim identificadas com as quatro grandes correntes históricas. Nesse sentido, constatamos a quase que predominância de concepções de fundo romântico, não apenas pela indicação dos autores preferidos dos professores, mas principalmente pelas explicações sempre baseadas em aspectos de fundo sentimental e emocional.

Isso fica patente nos seguintes relatos transcritos:

Vejo a literatura como uma possibilidade de expressão da criatividade e do potencial do homem, somente a capacidade imaginativa seria forte o suficiente pra (sic) criar realidades tão diversas daminha e, ao mesmo, tempo, tão próximas. O que busco na literatura é isso: uma possibilidade de me exprimir pela expressão do autor. (Professora A).

Pra mim (sic) literatura é emoção. Sem emoção não existe arte e, por isso, acredito na literatura como uma realização emocional. Em cada texto, em cada frase, sei que o autor buscou expressar seu mundo, seus sentimentos, suas sensações e suas emoções. De que vale um texto se ele não nos desperta os sentimentos e as emoções. É por isso que sempre indico para meus alunos, textos que (sic) há conflitos, dúvidas; creio que

é uma forma de fazer com que eles entendam suas próprias emoções e seus sentimentos. (Professora C).

De forma quase que idêntica, a **Professora B**, citando o caso da poesia, vê o fenômeno literário como expressão emocional:

Quando leio um poema, sei que estou em contato com um texto literário. Não é possível existir (sic) poesia sem emoção, por isso não existe literatura sem emoção. O texto literário permite a liberação da minha subjetividade, do meu mundo interior, funciona mais ou menos como um elemento que irradia a força necessária para que eu me revele, para que eu me mostre em sentimentos.

De modo semelhante, a **Professora D**, utilizando-se do exemplo de seus alunos com relação ao contato com obras literárias; explica assim sua posição:

Meu gosto não é muito diferente do gosto dos meus alunos, se passo uma obra de Machado de Assis, eles acham muito chato. Machado complica demais as coisas e termina dizendo coisas (sic) que ninguém entende, pelo menos é o que eles pensam. Mas quando passo uma obra de José de Alencar, por exemplo, eles acham difícil a linguagem dele, mas terminam gostando da história, porque fala de sentimentos, fala de amor e de problemas de todo homem e de toda mulher. Isso para mim é literatura, deve agradar o leitor, não importa o tempo.

Tais posições não apenas configuram a concepção da professora, mas também revelam uma inversão de papéis no processo educativo. Se for o professor o responsável pela formação de uma educação literária, como apregoam os parâmetros Curriculares Nacionais; o fato de a professora submeter-se à crítica emocional baseada apenas no “gosto” que os alunos oferecem, além disso, suas posições tomam como referencial a recepção da obra pelo leitor como único critério válido para escolha de obras.

Única exceção na resposta à questão da concepção de literatura foi observada com o **Professor E**. Diferentemente das demais professoras, para ele a literatura não se apresenta apenas como expressão emocional ou sentimental; pelo contrário, suas palavras o critério emoção é substituído pelo critério conhecimento, numa clara percepção da literatura enquanto produção humana.

Eu poderia te dizer que literatura é sentimento, emoção. Mas isso seria pouco para mostrar o que realmente a literatura é, ela também é sentimento, ela também é emoção; mas não é apenas isso. Para você entender o que é literatura, você deve perceber o que a literatura pode modificar em você. Quando começo a ler, sou um homem, depois, quando

termino, já sou outro. Isso é que é literatura, é conhecimento, conhecimento sobre mim mesmo e conhecimento sobre a linguagem, porque a literatura é uma forma de linguagem.

Tal posicionamento, sem excluir os conceitos de emoção e de sentimento, propõe uma visão do fenômeno literário mais abrangente, mais próximo das orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Embora isso ocorra, o **Professor E**, enquadra-se também no grande grupo de professores, no que diz respeito à seleção e à indicação de obras literárias para leitura. Em sua maioria, quando perguntados a respeito das obras indicadas, todos os professores, instruídos a citar dez obras que normalmente utilizam no desenvolvimento de atividades de leitura na disciplina de literatura, citaram obras dentre as quais predominam as de cunho romântico, a saber:

- A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo; (05 ocorrências)
- A escrava Isaura, de Bernardo Guimarães; (05 ocorrências)
- Iracema, de José de Alencar; (05 ocorrências)
- O Seminarista, Bernardo Guimarães; (05 ocorrências)
- Senhora, José de Alencar; (05 ocorrências)
- O Guarani, José de Alencar; (05 ocorrências)
- Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis; (04 ocorrências)
- Vidas Secas, de Graciliano Ramos; (04 ocorrências)
- Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto. (04 ocorrências)

Com exceção das três últimas obras (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Vidas Secas* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma*) a lista de obras indicadas marca-se pela predominância de obras em que a emoção e os sentimentos constituem-se como móvel principal para o desenvolvimento das tramas. Sendo obras românticas como o são, tais produções literárias configuram-se em razão da sociedade burguesa da época.

É interessante notar que, embora a maioria dos professores apresente uma concepção romântica de literatura, nenhum dos professores citou obras poéticas como indicação de leitura para seus alunos.

Quando perguntados a esse respeito, a maioria afirmou que as obras poéticas

eram possíveis de leitura no próprio livro didático que apresentava os textos mais representativos e com bons estudos.

Meus alunos não gostam muito de poesia, preferem mesmo as narrativas. As poesias, para eles, têm uma língua (sic) muito difícil de entendimento. São poucos os alunos que se interessam por esse tipo de texto, não sei por que, mas acredito que seja porque há poucos poetas hoje em dia. (Professora C).

Essa “marginalização” do texto poético também aparece em outros depoimentos dos professores:

Não sei se eles (os alunos) estão preparados ou não para esse tipo de texto. A gente sabe que a poesia é bem mais difícil que um conto, uma crônica ou um romance. E eles são estão acostumados a ler poesias. Muitos acham que esse tipo de texto não tem utilidade. Outros pensam que poesia é coisa para adolescente. (Professora D).

Não creio que a poesia seja um tipo de texto impossível de ser lido por meus alunos, mas creio que eles ainda não estão preparados para isso. Quando se trata de poemas modernos então a coisa se complica, alguns acham muito chato esses textos porque exploram o nível lingüístico deles, ou porque a metalinguagem está presente em quase todos eles. (Professor E).

A única exceção relacionada ao uso do texto poético como suporte de leitura, foi observada com a **Professora A**. Esta professora elaborava coletâneas de textos poéticos, ou por autor, em alguns casos, ou por período literários, em outros.

Os textos, normalmente xerocopiados, eram deixados em um escritório e cada aluno adquiria sua cópia.

Meus alunos são oriundos de famílias de funcionários públicos ou de trabalhadores autônomos, isso talvez facilite o fato de eles poderem comprar as cópias dos textos. Isso não é recomendável, porque seria melhor se eles pudessem adquirir livros com poesias, no entanto, este foi o único meio que encontrei para que eles pudessem entrar em contato com poesia. (Professora A).

Tais concepções apontam para a determinação que certos pontos essenciais da relação estabelecida com os textos literários:

- 1) Os posicionamentos dos professores, em sua maioria, apontam para uma visão da obra literária como produto da emoção e dos sentimentos do artista e, conseqüentemente; que se realiza, no ato de leitura, pela exploração das emoções

e dos sentimentos dos alunos, enquanto leitor. Isso nos leva a crer que a obra literária funciona apenas como elemento catalisador dos estados d'alma do artista; impossibilitando a fruição crítica da obra literária.

- 2) O livro, enquanto suporte da obra literária, ainda é considerado, e apresentado, como produto de difícil acesso pela maioria dos alunos das escolas públicas, o que proporciona um crescente afastamento do acesso quanto do desenvolvimento de práticas de leitura significativas, que proporcionem aos alunos ampliação e desenvolvimento de suas competências e habilidades.
- 3) Mesmo o professor de literatura, que deveria estar mais próximo da obra literária e com ela determinar uma maior familiaridade; encontra-se, historicamente, afastado da relação pessoal e profissional com a obra literária. Mesmo porque sua relação contempla, em grande parte dos casos, apenas uma relação baseada apenas no gosto pela leitura e não na necessidade de leitura.

4.2 Cotidiano e práticas no ensino de literatura

Os professores entrevistados, todos de escolas públicas estaduais, sendo **B**, **C** e **D** da **Escola X**, e **A** e **E** da **Escola Y**; desenvolvem atividades de estudo do texto literário orientados por um rol de conteúdos determinados por um currículo mínimo estadual, sob orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A análise inicial dos programas oficiais com os quais os professores pesquisados elaboram suas propostas de trabalho revela acentuada ênfase no conhecimento quantitativo em detrimento ao conhecimento qualitativo. Isso se justifica, nas palavras de alguns dos professores entrevistados, pela necessidade de obtenção de sucesso acadêmico; uma vez que a possibilidade única, muitas vezes, para o aluno egresso da escola pública; passa obrigatoriamente pelo acúmulo de conteúdos, mesmo que constituídos de saberes acrílicos e memorizáveis.

Penso, principalmente, que a única oportunidade que esses meus alunos têm é a entrarem (sic) numa faculdade para poderem mudar de vida. Como a maioria das faculdades realiza provas de múltipla escolha, acho que só a UNIR, faz o vestibular em duas fases, uma objetiva e outra discursiva; as chances aumentam quando eles possuem mais informações acumuladas. Há também a questão dos concursos, todos com provas objetivas. (Professora C).

Isso decorre do fato de que a maioria das instituições de ensino superior brasileiras utilizarem-se de exames de admissão, vestibulares, baseados, no caso dos estudos literários; na história da literatura brasileira, sendo raros os casos em que é solicitada a leitura, para fruição escrita, de obras. Mesmo quando dessa ocorrência, quase sempre são solicitadas obras de fundo canônico, desprezando-se produções literárias mais específicas tais como textos com visão feminina, textos portadores de questões sociais ou literatura regional.

Para Oliveira (1988, p. 49-65) tal fato origina-se essencialmente dos padrões culturais impostos pela sociedade de consumo que marginaliza e desvaloriza produções escritas não inscritas no campo da comercialização e da geração de capital.

Outro fato apontado para a existência dessa valorização histórico-positivista do texto literário é observado por Leahy-Dios (2000, p. 72-73):

A sobrevivência das escolas depende, em larga escala, dos resultados obtidos nos exames. De algum modo, em algum lugar, há um comando em autoridade que exige que os vestibulares sejam como são e que o aprendizado de literatura seja testado através de períodos, datas, nomes e características, tanto melhor se mais memorizável; quem não se adequar ao sistema estará fora dele.

E embora, muitos professores, já apresentem uma notável rejeição a esses fins dos estudos literários, permanece, em grande parte dos professores, a orientação de estudos literários baseados apenas nos historicismo de autores, obras e períodos literários.

Em nossa pesquisa, procuramos então caracterizar o espaço de atuação desses professores e verificar como solucionam esses dilemas cotidianos, quer relacionado ao tratamento dado ao texto literário, quer na relação com as condições técnico-pedagógicas oferecidas pelas unidades escolares.

4.2.1. Seleção de conteúdos e preparação de atividades

Para entendermos melhor o desenvolvimento das atividades relacionadas ao estudo do texto literário, buscamos identificar como os professores entrevistados selecionam e organizam os conteúdos com os quais desenvolvem suas atividades docentes.

Num primeiro momento procuramos descobrir quais eram e como

selecionavam e organizavam os conteúdos trabalhados. De modo geral, parece haver uma orientação comum, talvez por causa da disposição de estudos dos períodos literários na graduação, que leva os professores a disporem os conteúdos selecionados segundo uma rígida ordem cronológica de apresentação e de aplicação.

Tanto na **Escola X**, localizada na periferia da cidade de Cacoal, quanto na **Escola Y**, localizada no centro da mesma cidade; observamos não apenas a mesma seleção de conteúdos, mas também a mesma disposição cronológica dos estudos, a saber:

- **Primeiro ano do ensino médio:** noções de literatura, gêneros literários, Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo brasileiro, Barroco e Arcadismo;
- **Segundo ano do ensino médio:** Romantismo, Realismo e Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo;
- **Terceiro ano do ensino médio:** Pré-Modernismo, Vanguardas artísticas, Modernismo brasileiro, Modernismo português e Literatura contemporânea brasileira.

Tal identidade tanto de seleção quanto de organização deve-se a dois fatores apresentados pelos professores. O primeiro diz respeito ao uso do livro didático que, de uma forma quase que ditatorial, unifica não apenas os conteúdos vistos, mas também a disposição que esses conteúdos irão apresentar ao longo dos estudos literários.

A utilização do livro didático, no caso especial da **Escola X**, por exemplo, torna-se vital uma vez que atendendo alunos originários de camadas sociais mais periféricas e menos favorecidas economicamente; apresenta-se como solução para o problema do contato com livros.

No entanto, é preciso observar, segundo as palavras de uma das professoras entrevistadas, que a escolha do livro didático obedeceu não a uma orientação de escolha do professor, mas a uma determinação de órgãos superiores em vista da unificação do material didático utilizado nas escolas da rede estadual pública urbana.

Quando foi feita a escolha do livro, nós, eu e mais as outras professoras, indicamos um outro livro que não é esse que você vê a gente utilizando. Mas foi solicitado que a gente optasse por ele, esse aqui, porque era o livro escolhido por um maior número de escolas da cidade. Eu não queira,

nem o resto do pessoal, mas a gente terminou aceitando porque não tinha como mudar, já que a maioria sempre vence, né (*sic*)!? Não gosto desse livro, ele tem muita imagem e pouca coisa realmente importante para o aluno. Veja, os textos literários são sempre pequenos e as questões, até mesmo um aluno do ensino fundamental responderia. (PROFESSORA C).

Posicionando-se quase que de forma semelhante, assim a **Professora A** explica a utilização do livro de que ele se vale para desenvolvimento das atividades de estudos literários.

Quando comecei nesta escola, eu entrei depois que um professor se aposentou, já estavam no segundo bimestre. Peguei as coisas andando (*sic*). Fui difícil a minha adaptação e a adaptação dos alunos ao meu jeito de trabalhar. Como esse era o livro que eles tinham tive que usá-lo. O único modo que encontrei para diminuir a carência desse livro, ele é muito metódico, só a parte de gramática achei interessante; procuro equilibrar os estudos com textos fotocopiados. Mas isso porque meus alunos, normalmente compram as apostilas. Já trabalhei em uma escola em que isso seria impossível porque os alunos nem tinham o que comer em casa.

Essa ocorrência foi realmente confirmada. Em todas as escolas estaduais públicas da cidade, verificamos a utilização do mesmo livro didático como material de suporte e desenvolvimento dos estudos de língua portuguesa e de literaturas.

Procuramos, então, um técnico do setor de educação da secretaria estadual lotado em Cacoal para que nos explicasse o porquê dessa ocorrência:

Nós pedimos, não exigimos que os professores adotassem o mesmo livro didático em todo o ensino médio na cidade para que fosse menos complicado para nossos alunos. Muitos desses alunos iniciam os estudos no período matutino, mas depois começam a trabalhar e, às vezes, têm que mudar de escola, porque algumas não oferecem vagas suficientes no período noturno, ou então estão já com as turmas lotadas. Por isso a necessidade de unificação do livro. Se um aluno mudar de escola, não encontrará problema com o livro didático. Essa orientação não é apenas para língua portuguesa, ela vale também para as outras disciplinas. (TÉCNICO DA SEDUC)³

Assim, a seleção de conteúdos, além de vinculada a um programa oficial de estudos, está estreitamente orientada pelo uso do livro didático, já que, em todos os casos, os estudos seguem a ordem de apresentação e de disposição do manual do professor desses livros.

Essa orientação marcada pelo didático apresenta também outras causas que

³ Secretaria de Estado da Educação

identificamos nas entrevistas com os professores. Todos os professores desenvolvem jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo 30 de horas atividades em sala e 10 para desenvolvimento de planejamento das atividades.

Apenas em uma das escolas, encontramos uma das professoras desenvolvendo o planejamento das aulas no ambiente escolar, os outros professores disseram que o faziam em casa, já que a escola não apresenta condições materiais para atender às necessidades de planejamento.

Porém, se retomarmos o que foi dito anteriormente, verificaremos a incoerência dessas afirmações. Se for o livro didático o principal, e em alguns casos, o único suporte para o desenvolvimento das atividades de estudos literários, os professores não se utilizariam de outros materiais, tais como outros livros, filmes, etc.

Também não verificamos a existência do planejamento coletivo por área sob a orientação de um pedagogo. Perguntamos aos professores se realizavam reuniões para discussão de problemas comuns, para preparação de atividades ou para elaboração de projetos, segundo a **Professora B**:

A gente se reúne apenas uma vez por bimestre, mas se reúne todo mundo. Professores de todas as áreas, para tratar coisas como o desenvolvimento de uma festa, ou questões ligadas à APP. Às vezes, quando aparece um material novo, a supervisora pede que a gente leia o material para depois discutir isso numa reunião, mas isso raramente acontece.

Também a formação continuada no campo dos estudos literários inexistente. Verificamos que dos cinco professores entrevistados, apenas a **Professora A**, participou, recentemente, havia dois anos, de um curso de especialização que oferecia algumas disciplinas voltadas para os estudos literários.

Nunca participei de um curso do Estado voltado para a literatura. Olha! Estou lecionando há mais de 11 anos e até hoje não me convidaram ou inscreveram para nada. Isso é muito triste, porque a gente sente muita dificuldade em trabalhar com esses conteúdos. Nossos alunos não estão preparados para a literatura. Por quê eu não sei. Mas está muito complicado. (PROFESSORA D).

Há dois anos participei de um curso de especialização em Língua e Literatura, mas participei porque eu mesma paguei. Desde que entrei para o funcionalismo público estadual, participei apenas uma vez de um curso de reciclagem oferecido pela SEDUC. Foi em maio de 2003, em Ji-Paraná. Mas achei muito fraco. Primeiro porque a instrutora não conhecia a nossa realidade, segundo porque o curso durou apenas 12 horas. Diante das dificuldades que enfrentamos em nossas escolas, isso se torna insignificante. (PROFESSORA A).

As séries com que trabalham, também oferecem uma questão problemática para os professores entrevistados. Dos cinco professores, apenas a **Professora A**, desenvolve atividades com turmas da mesma série.

Do total de 30 aulas, ela leciona língua portuguesa para seis turmas da mesma série, a primeira do ensino médio. Isso favorece a uma melhor organização das atividades, segundo a professora; mas não acaba com todos os problemas.

Os outros professores lecionam para diversas séries, mesmo algumas no ensino fundamental:

Tenho duas sextas, três sétimas, quatro primeiros anos, quatro segundos anos (*sic*), veja se isso é lá distribuição de aulas. Chego, às vezes, a ficar doído com tanto diferença de conteúdos e de séries; além disso, dar aula para o fundamental não é a mesma coisa que dar aula no ensino médio. (PROFESSOR E).

Outra observação constatada foi o fato de que três, dos cinco professores, atuam como professores de Filosofia e de Sociologia.

Não tem (*sic*) professor de Filosofia contrato pelo Estado, nem de Sociologia. Como eu não quero ter que trabalhar em mais de uma escola, aceitei as aulas de Sociologia do segundo ano do médio para ficar apenas aqui. Os conteúdos não são complicados, mas eu não sou formada em Sociologia, isso é que é complicado. (PROFESSORA C).

Dessa forma, tanto a seleção quanto a organização dos conteúdos relativos ao desenvolvimento dos estudos literários sofre uma significativa influência quando de sua efetivação de prática em sala.

A falta de tempo e de orientação, além da onipresença do livro didático, somados a pouca organização escolar propiciam um estado de coisas que em nada favorece a prática de leitura e de estudos com textos literários.

4.2.2. A prática de leitura de textos literários na escola

Se levarmos em conta o que dispomos no tópico anterior, poderemos, já que antemão, configurar o estado crítico com que são desenvolvidas as atividades de leitura e fruição dos textos literários nas aulas de literatura.

Em razão dos limites observados anteriormente, constatamos que os professores, em sua quase maioria, são levados a desenvolver atividades de leitura do

texto literário em suportes fragmentados.

Em sua maioria, compreendem que precisam somente dominar, de forma regular e com clareza, a leitura funcional para que se utilizem do livro didático, já que este evidencia não apenas um cânone, mas também apresenta-se como um facilitador do cotidiano rotineiro da leitura e do estudo dos textos literários no ambiente escolar.

Antes de se apresentar como o grande vilão do atual estado dos estudos literários, o livro didático configura, pela sua onipresença e onipotência; o estado lastimável de desenvolvimento intelectual não apenas dos professores, mas essencialmente o dos alunos leitores e estudiosos do texto literário.

Em grande parte, os professores entrevistados revelaram serem incapazes de elaboração de aulas a partir de textos literários, sem o suporte e a orientação dos estudos didáticos presentes nos livros que utilizam. A prática de didatização do texto literário inexistente enquanto possibilidade de desenvolvimento da fruição literária.

O que você tem como ajuda para elaborar suas aulas? Com você não deve ser diferentes. Temos apenas os livros didáticos que estão à disposição na supervisão escolar e o livro didático adotado para os alunos. Se você pede para eles (os alunos) comprarem um livro ou comprarem uma fotocópia de um texto que você acha interessante, aparecem muitos problemas. A gestão escolar diz que é proibido pedir que os alunos comprem o material que precisa. Os próprios alunos reclamam que não têm dinheiro, a biblioteca não tem exemplares suficientes de uma determinada obra para que todos possam ler o mesmo texto. E então? É lógico que a gente fica mesmo é com o que tem de disponível, no nosso caso, quando se tem, é o livro didático. (PROFESSORA D).

As aulas de literatura exigem muito do professor, não apenas porque você deveria ter lido o texto antes de aplicá-lo aos alunos, mas também porque é preciso que você compreenda os seus sentidos para fazer com que os alunos possam também entendê-los. Caso eu queira utilizar um outro texto que não está no livro didático, gastaria muito tempo tentando desenvolver uma forma de o utilizar de maneira mais eficaz. (PROFESSOR E).

Dessa forma, os professores passam a acreditar que a fragmentação dos textos literários, ou um conjunto de retalhos de textos organizados pelo tema ou pelo período em que foram escritos, constituem-se no conjunto de conhecimentos de que os alunos realmente necessitarão, uma vez que tal procedimento possibilitará a aprovação de um maior número de alunos no vestibular.

Embora a maioria adote um discurso democrático em relação às práticas de leitura, as observações das relações cotidianas com a leitura e a fruição de textos literários, indica que esses professores apenas reproduzem as contradições inerentes

das relações sociais brasileiras, contradições que apontam para a existência de paradigmas de manutenção das relações parciais com a intelectualidade e com a formação escolar.

O tratamento dado ao texto literário, enquanto possibilidade crítica e social de conhecimento restringia-se à leitura e à resolução de questões interpretativas de elementos estruturais dos textos.

Assim, o enfoque mais observado foi o do paradigma positivista, uma vez que os estudos literários, quase sempre, resumem-se a decoração de datas, características e obras centrais de um determinado escritor ou período literário. Isso pode ser observado, principalmente nas provas e testes escritos aplicados em sala de aula. Um dos professores entrevistados, novamente, apresentou a questão do tempo e do modelo como os grandes agentes dessa prática.

Que tempo eu tenho para elaborar uma prova? A gente não dispõe de muito, você sabe. Por isso eu, como acredito que a maioria dos professores de literatura, usa as questões presentes nos livros didáticos para a elaboração da minha avaliação (*sic*), às vezes a gente cria uma questão ou outra, mas na maioria a gente pega o que tem a mão e os livros didáticos sempre trazem algumas questões de vestibular ou de concursos, alguns trazem até questões do provão. (PROFESSORA B).

E embora, para alguns dos professores entrevistados, o paradigma historicista esteja distante da prática significativa com o texto literário, a quantificação das formas de conhecimento aparece como forma social de equilibrar as oportunidades sociais entre todos.

Um currículo de superficialidades históricas e/ ou literárias parece permear toda a ação pedagógica do professor de literatura, quer pela seleção, quando há, dos conteúdos com os quais trabalha; quer pela aplicação ou utilização desses conteúdos no desenvolvimento de estudos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo central identificar e relacionar as concepções de literatura ao ensino e à formação do aluno, construímos o presente trabalho destacando algumas questões-problema das quais se originaram os estudos aqui apresentados e que acreditamos serem essenciais para o entendimento da realidade que observamos na escola pública brasileira.

Partimos do pressuposto de que os estudos literários, quando bem delineados e definidos por uma concepção teórica consistente e estruturante, seriam capazes de efetivar o projeto educacional de formação de alunos leitores. Para tanto buscamos levantar junto a professores de literatura quais as posições teóricas que sustentavam suas práticas, sua formação literária, tanto histórica, quanto acadêmica, bem como as condições em que tais práticas se realizavam; tais como o cotidiano das práticas de leitura e estudo do texto literário e as atividades decorrentes desses estudos.

Acreditamos que a literatura deverá permanecer nos currículos escolares como componente das formas de conhecimento e de produção humana, não apenas porque permite o entendimento individual da realidade, mas, sobretudo por engendrar a inteligibilidade das relações e situações histórico-culturais de uma sociedade.

O que observamos, porém, constitui-se em uma realidade ainda muito distante da que objetivam as propostas curriculares dos PCN's e das reais necessidades dos alunos enquanto leitores.

De um modo quase que geral, constatamos a hegemonia de uma concepção romântica de literatura e de práticas positivistas de seleção e de tratamento do texto literário como mediação para o desenvolvimento de práticas de leitura e para a formação de alunos leitores.

Em razão dessa concepção, não raro, o tratamento dado do texto literário aproxima-se apenas das potencialidades emotivas do aluno leitor, possibilitando-lhe o extravasar de emoções e de sentimentos frente a questões históricas e/ou sociais., quando muito.

Se levarmos em conta que o atual panorama estrutural do ensino de literatura, com atividades de estudos literários fundamentados dentro de uma

perspectiva de seleção de fatos literários; com ênfase ao estruturalismo histórico e à predominância de aspectos circunstanciais do fenômeno literário, vemos que as indicações mais próximas ficam relacionadas à natureza das estratégias de sala de aula, à metodologia de ensino-aprendizagem e às abordagens, norteadas pelas concepções, que orientam o gerenciamento e a aplicação pedagógica dos conteúdos literários.

Conicionados por uma estrutura curricular concebida como imutável e por uma jornada de atividades exaustiva, a maioria dos professores tomam como elemento principal, tanto teórico quanto prático, o livro didático como suporte de preparação e execução das atividades de suas aulas. Disso decorrem algumas práticas altamente danosas à formação do aluno leitor. Primeiro porque centralizam as concepções didáticas a um modelo teórico infenso à crítica do professor, enquanto gerenciador dos estudos literários, do qual se origina uma acentuada parcialidade no tratamento da obra artística, o que, conseqüentemente, gera um modelo didático cristalizado e anulador de transformações, uma vez que não favorece a presença do posicionamento crítico; segundo, porque, sendo um modelo cristalizado de práticas, não atende às necessidades de problematização consciente das questões sociais e políticas necessárias ao desenvolvimento de atividades que originem a contextualização e a interação, do aluno, junto às manifestações lingüísticas características da obra literária.

Dessa forma, as atividades de seleção e de preparação das atividades de leitura e estudo do texto literário ficam circunscritas à esfera da seleção e preparação pós livro didático; o que constitui um paradigma de filtragem alheia à concepção crítica e participativa tanto do professor quanto do aluno.

O empirismo passa, então, a ser a orientação maior na elaboração das atividades de leitura e estudo do texto literário, pois a ausência de princípios seletivos baseados em diferentes teorias impede a preparação de alunos e professores, necessária ao desempenho de análise verdadeiramente críticas do texto literário. O uso criativo da leitura e dos estudos literários fica, por conseguinte, submetidos a uma rotina de atividades informativas em que se anulam as *transleituras* necessárias à formação do aluno leitor. Professores e alunos submetem-se, então, a uma pedagogia de silêncios em que as vozes críticas anulam-se frente às verdades absolutas do poder do livro didático.

Por isso, vemos que é fundamental a garantia do acesso e da democratização

da leitura do texto literário como forma de transformar o atual estado de utilização e de tratamento do texto literário na escola. Acreditamos que alguns aspectos relacionados aos estudos literários se apresentam como emergentes: o domínio da instrumentalização crítica para fortalecimento do professor enquanto leitor, a socialização das atividades de estudos literários e o reconhecimento da importância do conhecimento literário como fonte de interação e de participação social.

Isso de modo algum significa que os estudos relativos à história da literatura devam ser menosprezados ou que não se constituam como possibilidades de conhecimento crítico do aluno, mas representam formas complementares que possibilitem ainda mais a ampliação do universo cultural dos alunos.

De uma forma geral; vemos que, grande parte dos materiais com os quais os professores desenvolvem atividades de leitura e estudo do texto literário, como adequados, se as práticas de leitura e de estudos deles decorrentes permitam a instauração crítica e participativa do aluno frente às formas de conhecimento, ou seja, desde que a leitura e os estudos literários possibilitem a interação individual e social do aluno.

Sabemos que é quase impossível o estabelecimento de metodologias fixas para a formação da educação literária com vistas ao auto-desenvolvimento e à criação e efetivação de uma participação cidadã crítico-consciente, dado ao fato de que a individualidade de cada aluno irá gerar seu modelo interativo. O direcionamento das atividades pedagógicas com o texto literário não deve, assim, estar relacionado a valores pré-adquiridos; mas, principalmente, deve relacionar-se ao instrumental crítico suficiente ao conhecimento das relações sociais, de sua historicidade e das possibilidades de contextualização das leituras.

O domínio da instrumentalização crítica favorece ao professor não apenas o domínio das várias correntes teóricas existentes, mas, essencialmente lhe permite a opção por um ou pela combinação de vários modelos que fortaleçam seu posicionamento crítico frente ao texto literário, do que, invariavelmente, decorrerá também, um posicionamento mais crítico do aluno enquanto leitor da obra literária. Em consequência disso, as atividades de leitura e de estudo do texto literário tornar-se-iam mais socializadas e não apenas como atividades escolarizadas.

Um currículo de estudos literários voltado à educação literária pressupõe o desenvolvimento de atividades participativas, pelo encorajamento dos alunos, como leitores e produtores de conhecimentos que respeitem as características individuais

de cada aluno, sem perder de vista a necessidade de estabelecimento de uma visão social de fatos e de produções culturais. Isso implica a criação de um currículo que contemple não apenas aspectos emocionais ou sentimentais do contato e do relacionamento com a obra literária, mas que também, e principalmente, favoreçam, por apresentar uma maior variabilidade de discursos literários; a exploração e a expressão crítico-analíticas do aluno como leitor, permitindo que ele seja capaz de construir sentido(s) com vistas à criação do conhecimento essencial ao aperfeiçoamento de sua condição de pessoa humana e social.

As contribuições que aqui nos propusemos realizar em relação à identificação das concepções e das práticas do ensino de literatura como possibilidades de formação do aluno como leitor; visa à discussão da matéria literária como disciplina fundamental para o entendimento da própria sociedade e cultura do educando, como também o enfoque crítico a respeito de questões sociopolíticas de maior amplitude.

O objetivo final deste trabalho não é apontar falhas, de formação ou de execução de atividades de leitura, e de estudo de textos literários; mas essencialmente descrever as práticas existentes e, a respeito delas, refletir sobre a necessidade emergente de revisão da educação literária nas escolas brasileiras.

Assim, vemos a leitura e os estudos literários como disciplina que possibilite ao professor e ao aluno alcançar objetivos por meios mais significativos de mediação do encontro com o patrimônio cultural e artístico da sociedade; além de construir formas de conscientização política que ampliem e fortaleçam a participação e a interação de ambos nos contextos e ambientes dos quais sofrem influência e junto aos quais podem, e devem exercer influência.

Enfatizamos a importância da literatura como disciplina sociocultural, por representar, simbolicamente, as práticas, a história e o homem; de que decorre, invariavelmente, a constatação de que a possibilidade de acesso e de utilização do texto literário como prática democrática contrária à pedagogia que silencia a voz do texto, do professor e do aluno; e que oprime, sem o fazer explicitamente, porque mantém diferenças, quando não as amplia.

Sabemos que a possibilidade de tais projetos, a efetivação dos estudos literários como prática social; está submetida a toda uma sorte e variedade de fatores que muitas vezes encontram-se distantes da ação transformadora da prática pedagógica; quer porque passem por questões relacionadas, ainda, ao baixo poder

aquisitivo de nossa clientela escolar, quando não do próprio professor, quer porque se encontram inscritas em esferas de ordenação política, sobre a qual o professor, individualmente, não tem qualquer ação imediata.

Todavia, acreditamos que o fortalecimento dos sujeitos sociais, tanto do professor quanto do aluno, enquanto leitores; encontra nas práticas de leitura e de estudo dos textos literários o principal foco sobre o qual devam dirigir-se a atenção e transformação mediadora da ação pedagógica.

Por isso, a prioridade nas atividades de leitura e estudos dos textos literários precisa ser direcionada ao entendimento crítico-analítico, bem como discursivo; de questões individuais e coletivas; concebendo o fenômeno literário como multifacetado e como processo permanente de mudanças. Processo que não se esgota ou finaliza quando do término da leitura, mas que se prolonga e se multiplica e influencia a percepção do homem, permitindo que ele participe e interaja socialmente pela compreensão da historicidade de si mesmo e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BANBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARTHES, R. **A morte do autor**. In: _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC 1996.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. I linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtc, 2002.
- CAMPELLO, Bernadete Santos et al. **A biblioteca escolar: temas para uma**

prática pedagogia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2002.

CÂNDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

_____. **Vários escritos**. 3. ed, rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHIAPINI, Lígia. **Literatura: como? por quê? para quê?** In: _____. Reinvenção da catedral. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Quíron, 1984.

COSTA, Lígia Militz da. **A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança**. São Paulo: Ática, 1992.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **O texto, o prazer, o consumo**. In: _____. Sobre espelhos e outros ensaios. [Trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Sobre algumas funções da literatura**. In: _____. Sobre a literatura 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura – as personagens de que os alunos (realmente) gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna; da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GOMES, Álvaro Cardoso & VECHI, Carlos Alberto. **Introdução ao estudo da literatura**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAM, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, Ingedore Vilhaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social – desvios e rumos**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolha, 2004.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MELO NETO, João Cabral. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e**

criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLSON, David. **O mundo no papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

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

PERRONE-MOISÉS, L. **Crítica e intertextualidade**. Texto, crítica e escritura. São Paulo: Ática, 1993.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RANGEL, E. O. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: ‘Os amores difíceis’**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.) *Literatura e letramento. Espaços suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale/ FaE/ UFMG, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1985.

RÖSING, Tânia M. K. **Ler na escola – para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SAPIR, Edward. **A linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In **EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SOUZA, Roberto Acízelo de Souza. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

SZYMANKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 1987.