

MATEUS DE MORAIS TORRES FERREIRA

Ensino de literatura no nível médio: caminhos e percalços

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Literatura, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira

Orientando: Mateus de Moraes Torres Ferreira

Brasília/DF
2023

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

de Moraes Torres Ferreira, Mateus

ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO: CAMINHOS E PERCALÇOS

/ Mateus de Moraes Torres Ferreira; orientador Danglei de Castro Pereira. -- Brasília, 2023. 94 p.

Dissertação (Mestrado em Literatura) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Ensino de literatura. 2. Leitura literária literária na escola. 3. Leitura. I. de Castro Pereira, Danglei, orient. II. Título.

MATEUS DE MORAIS TORRES FERREIRA

Ensino de literatura no nível médio: caminhos e percalços

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (Presidente)
Universidade de Brasília/UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Edon Pires – Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues – Titular
Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG

Prof. Dr. Robson Tinoco – 1º Suplente
Universidade de Brasília/ UnB

Brasília /DF, 05 de dezembro de 2023.

FERREIRA, MATEUS DE MORAIS TORRES. *Ensino de literatura no nível médio: caminhos e percalços*. 2023. XX f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2023.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar, através de uma perspectiva intertextual, como está o ensino de literatura nas escolas de ensino médio atualmente e como os estudos contemporâneos de literatura podem contribuir para a melhoria deste ensino frente aos novos processos de leituras e de leitores advindos da modernidade. Adotaremos inicialmente uma metodologia qualitativa que se baseará em uma pesquisa bibliográfica a fim de entender, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, como os conceitos de: literatura, leitura, leitor, letramento e leitura literária. Em seguida, com o intuito de explicações mais profundas e um entendimento mais amplo e prático da problemática, aplicaremos cem formulários nos três anos do Ensino Médio da escola Centro Educacional 619 de Samambaia Norte no Distrito Federal. Os questionários buscam indagar os alunos a respeito de seus hábitos de leitura bem como a visão sobre literatura que os mesmos possuem. Investigaremos também as estratégias de incentivo e de ensino de literatura adotadas pela escola. Ao término, esperamos ter apontado alguns caminhos para o ensino de literatura que consigam suplantar alguns dos muitos percalços encontrados a partir das leituras e dos dados coletados na pesquisa.

Palavras-chaves: Leitura. Leitura literária na escola. Ensino de literatura.

FERREIRA, MATEUS DE MORAIS TORRES. *Literature teaching at secondary level: paths and pitfalls*. 2023. XX f. Dissertação/tese (Mestrado em Literatura) – Universidade Brasília, Brasília/DF, 2023.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate, through an intertextual perspective, how literature is taught in high schools today and how contemporary literature studies can contribute to the improvement of this teaching in the face of new reading processes and readers arising from modernity. We will initially adopt a qualitative methodology that will be based on bibliographical research in order to understand, develop, clarify and modify concepts and ideas, such as the concepts of: literature, reading, reader, literacy and literary reading. Then, with the aim of deeper explanations and a broader and more practical understanding of the problem, we will apply one hundred forms in the three years of high school at the Centro Educacional 619 school in Samambaia Norte in the Federal District. The questionnaires seek to question students about their reading habits as well as their view of literature. We will also investigate the incentive and literature teaching strategies adopted by the school. In the end, we hope to have pointed out some paths for teaching literature that can overcome some of the many obstacles encountered from the readings and data collected in the research.

Keywords: Reading. Literary reading at school. Literature teaching.

AGRADECIMENTOS

A sessão de agradecimentos é sempre muito difícil de ser redigida, sempre há o risco de se esquecer algum nome, mas com risco e tudo, vamos lá!

Gostaria de agradecer aos meus pais, Elizangela e Geracildo, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, que me deixaram sair do meu povoado lá do Maranhão, apenas com treze anos, para vir aqui para Brasília atrás do meu sonho de me formar. E à minha tia Teresa por ter me acolhido quando cheguei aqui. Esta dissertação é nossa.

Às minhas irmãs, Emilly e Geysa, que me estressam todos os dias, mais do que o próprio mestrado.

Ao professor Robson Tinoco pelo primeiro ano de orientação desta pesquisa e ao professor Danglei de Castro Pereira por ter assumido no segundo ano e expandido minhas percepções sobre a minha pesquisa, sou muito grato a tudo que aprendi com vocês.

Ao Mizael por todo o apoio e incentivo nos momentos que eu só queria desistir de tudo. Suas palavras foram muito importantes.

Aos meus colegas da universidade que mesmo após a formatura mantivemos a amizade, vocês sabem quem são e obrigado por todas as trocas.

Ao casal de professores, Moacir e Mircéa, exemplo de profissionalismo, pelo auxílio no início desse projeto.

Preciso agradecer à Marina também por ter dividido comigo as angústias durante estes dois anos de estudo e por toda ajuda.

Não citarei nomes porque a lista seria longa, mas agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha jornada educacional até este momento, desde às minhas professoras lá do Calumbí dos Flores até os que tive a honra de chamar de professor aqui na Universidade de Brasília.

Ao meu povoado no fim do mundo, Calumbí dos Flores

Os livros são o entretenimento perfeito: sem anúncios, sem bateria, horas de prazer a cada dólar gasto. O que não entendo é por que as pessoas não têm sempre um livro com elas, para aquelas inevitáveis zonas mortas da vida

Stephen King

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo I - A literatura e seu ensino na escola Centro Educacional 619: a especificidade e o gênero literário na escola.....	12
1.1 - Literatura e leitor	12
1.2 - Escola e leitura literária	17
1.3 A formação do leitor literário e a fruição da literatura	22
Capítulo II - Dos regimentos à realidade: entre a literatura teorizada e a praticada.....	27
2.1 - Literatura e a sociedade de hoje	27
2.2 Centro Educacional 619 e o ensino de Literatura	34
2.3 Da teoria à realidade: análise dos dados	39
Capítulo III - Da pesquisa à ação.....	60
3.1 Pesquisa e letramento.....	60
3.2 Caminhos e percalços	65
3.3 Uma proposta de ensino.....	73
CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação investigaremos a questão do atual ensino de literatura no ensino médio, o foco será em como os avanços tecnológicos estão criando novos modelos de leitores e de leituras e como este ensino nos moldes atuais não está conseguindo suprir as demandas destes novos sujeitos construídos nessa modernidade tecnológica.

Para desenvolver este trabalho iniciamos com uma pesquisa qualitativa bibliográfica a fim de discutir conceitos importantes para a área e em seguida fomos a campo colher dados para uma segunda parte quantitativa que comprovasse nossa discussão. Acreditávamos que ao contrário do que ouvíamos dos professores, não era que os alunos não liam, o problema era que as aulas de literatura não estavam conseguindo trazer estes leitores que liam muito fora da escola para lerem os livros que a matriz escolar exigia deles. Após estas discussões voltamos a escola para aplicar uma oficina de leitura.

No primeiro capítulo, de quatro, que compõem esta dissertação, abrimos com a discussão dos conceitos de literatura e leitor, como estas entidades são construídas e o que se tem dito na teoria sobre elas. Ainda neste capítulo, discorremos sobre a instituição escolar e sua relação com a leitura literária, nesse sentido construímos uma reflexão com alguns apontamentos sobre como está a leitura na escola e como fazer uma leitura literária neste ambiente. Por fim, encerramos o capítulo com a discussão a respeito da formação do leitor literário e da fruição da literatura, como a experiência estética seja ela causadora de sentimentos bons ou ruins faz parte da fruição e como isto é importante para a formação do leitor que buscamos, o literário.

No segundo capítulo, começamos com a questão de como a literatura está se configurando na modernidade para em seguida chegarmos à escola na qual colhemos os dados a serem analisados: o Centro Educacional 619 de Samambaia Norte. Apresentamos a escola, sua biblioteca e a crença dos professores sobre seus alunos. Em seguida, apresentamos os dados colhidos a partir de cem formulários que foram aplicados nos três anos do ensino médio bem como nossa análise e o que ela deixou claro sobre nossa hipótese inicial.

O capítulo seguinte foi dedicado a uma discussão do método de pesquisa-ação bem como um debate mais aprofundado do conceito de letramento para então chegarmos a questão dos percalços e dos caminhos ao ensino de literatura. Neste tópico, resgatamos os percalços do ensino colhidos nos formulários e discutidos para então refletirmos sobre alguns caminhos que podem ser tomados no ensino. Para encerrar o capítulo voltamos a escola para a aplicação de uma oficina de leitura na qual trabalhamos com os alunos o conto “Dentro da noite” do João do Rio, trazemos as reflexões elaboradas a partir desta ação.

CAPÍTULO I

A LITERATURA E SEU ENSINO NA ESCOLA CENTRO EDUCACIONAL 619: A ESPECIFICIDADE E O GÊNERO LITERÁRIO NA ESCOLA

1.1 - LITERATURA E LEITOR

Literatura e cultura são termos abrangentes e relacionados. Definí-los não é uma tarefa fácil, muito já foi dito, mas nada concluído; e não tentaremos, nem conseguiríamos, aqui fazer isso. Porém, faremos algumas considerações. As duas (literatura e cultura) constituem-se de sistemas de representações simbólicas através dos quais o ser humano localiza-se no mundo e se identifica como sujeito, além de estarem diretamente ligadas às mutações sistêmicas de produção e de conhecimento. O desenvolvimento do mercado cultural institucionaliza a Literatura e cria os cânones na segunda metade do século XIX, popularizando então certos modelos de textos e agregando mais agentes ao meio literário, e veremos como estes agentes influenciam e modificam o ensino de literatura e os jovens leitores.

O ensino de literatura, conforme apresenta Cosson (2020), “passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas”. Analogamente, com o advento da modernidade, o processo de formação de leitores também foi afetado, e, o que parece, é que os processos de leitura e de formação de leitores, bem como os métodos usados para desenvolvê-los aparentam estar defasados nas escolas. Isto porque a concepção de leitura que tínhamos anteriormente, como veremos neste trabalho, não reflete mais a que possuímos hoje. Se no início a leitura era associada à classe dominante, com minoria da população plenamente alfabetizada, hoje a leitura não se limita aos textos impressos, estando presente no cotidiano de todos por meio das mídias digitais e multimídias. A interpretação e compreensão do objeto lido são mais valorizados indo além da mera decodificação das palavras. Logo, estratégias metodológicas que busquem contribuir para a solução destes problemas e falhas que o ensino possa apresentar frente à dinamização da leitura, se fazem necessárias.

As mudanças de gêneros literários estão diretamente associadas às mudanças culturais: “Um gênero considerado não literário numa época passa a ser considerado literário em outra” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.28); logo, quando houve a expansão da indústria cultural no século XX com a agregação do cinema, teatro, rádio, televisão e outras formas de se produzir Literatura, esta ganhou nova roupagem, ainda que não uma definição, e na verdade se torna, a partir disso, ainda mais difícil conceituá-la.

As palavras do pensador literário Jacques Derrida: “até hoje, nada permanece para mim tão novo e incompreensível, ao mesmo tempo tão próximo e tão estranho, quanto a coisa chamada de literatura” apontam para a dificuldade de se encontrar uma definição totalizadora. Um dos motivos talvez esteja na própria origem e construção do termo, ele é mais um processo coletivo de obras que formam um tecido teórico ou ficcional do que uma entidade particular e única.

O conceito de literatura pode variar de acordo com diferentes perspectivas e contextos, mas geralmente é considerada como uma manifestação artística que combina elementos como narrativa, linguagem poética, estrutura literária e o uso criativo da palavra escrita. Para Terry Eagleton (1973) "A literatura é uma forma de discurso peculiar, capaz de dizer coisas que não poderiam ser ditas de nenhuma outra maneira. Ela é uma forma especial de linguagem, uma linguagem construída, com suas próprias regras, sua própria sintaxe, seu próprio ritmo". Comumente, explora a complexidade da experiência humana ao abordar temas universais como amor, sociedade, identidade, morte entre outros.

Pensar o literário em todas as suas vertentes é pensar “um sistema de abstração poderoso, e por vezes proibitivo, no qual o conceito de ‘literatura’ é ativamente ideológico” (WILLIAMS, 1979, p.51), sistema esse que não é limitado a um conjunto de obras ou de gêneros e por isso tão difícil de definir. O conceito de Literatura só ganha esboço de definição como uma classe específica de criação artística no século XVIII, e só chega a ter seus contornos marcados no século XIX:

Literatura; essa palavra é um desses termos vagos tão frequentes em todas as línguas [...] a literatura designa em toda a Europa um conhecimento de obras de gosto, um verniz de história, de poesia, de eloquência, de crítica [...]. Chama-se bela literatura as obras que se interessam por objetos que possuem beleza, como a poesia, a eloquência, a história bem escrita. A simples crítica, a polimatia, as diversas interpretações dos autores, os sentimentos de alguns antigos filósofos, a cronologia não são bele literatura porque essas pesquisas são sem beleza (VOLTAIRE, 1974 apud AGUIAR E SILVA, 1988, pp 4-5).

O autor aponta a imprecisão do termo ao qualificá-lo como “termo vago”, sendo assim a ausência de preenchimento marca sua essência. Além disso, há aqui uma dubiedade quanto a descrição atribuída a essa entidade da Literatura ao associá-la ao conhecimento e depois com características estéticas: “bela literatura”. A primeira definição se aproxima de uma necessidade utilitarista da sociedade mercadológica, pois conhecimento se aproxima de função, como se a obra de arte literária fosse um objeto com a função de conhecimento. A segunda, do conceito problemático de belo, que está diretamente ligado a conceitos individualizados. Ademais, há ainda, quando falamos de literatura, uma distinção modulativa de conceito quando discutimos a associação da mesma com obras criativas e imaginárias à textos de caráter informativo e científico. A partir dessas modulações surge a antinomia da chamada cultura humanística contra a científico-tecnológica (AGUIAR E SILVA, 1988, p.10).

Para o pensador e crítico literário Antonio Candido (1995), a literatura é um direito, tal qual a alimentação e a liberdade do indivíduo. Isto porque a literatura tem como papel social formar indivíduos conscientes e ativos. Em suas palavras:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO 1995, p. 243).

Desta forma, o autor questiona a ausência da literatura diante desses benefícios essenciais para a humanização do indivíduo. Nesse sentido, vale destacar o que o pensador entende por humanização. Segundo Candido (1995), seria:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, 180).

Portanto, a Literatura é entendida como essencial para o desenvolvimento das diversas camadas do ser humano, não que esse seja seu objetivo, destacamos apenas sua capacidade, visto que ela atua tanto nas esferas intelectuais quanto nas estéticas. Sua influência transpõe as páginas e, por meio deste processo de humanização do leitor, transforma a realidade. Como o autor destaca, a literatura potencializa nossas relações naturais, sociais e humanas; em síntese, negar um direito frente a tantas vantagens é inaceitável. Podemos não ter uma definição clara da entidade literária, mas seus benefícios são bem descritos pelo autor e sua função fundamental.

Chartier (1977) por sua vez discute a importância da figura do leitor para sua abordagem de literatura. E em suas palavras vemos que ele faz um movimento diferente dos apresentados, visto que traz a ideia de atribuição do literário à figura do leitor:

Uma história da literatura é então uma história das diferentes modalidades de apropriação dos textos. Ela deve considerar que o “mundo do texto”, usando as palavras de Ricoeur, é um mundo de “performances” cujos dispositivos e regras possibilitam e restringem a produção de sentido (CHARTIER, 1977 p. 68).

Destarte, o leitor a partir de sua apropriação cria a interpretação do objeto lido, uma vez que o espaço do texto é um espaço de “performances”, a partir disso sua subjetividade conduzirá sua interpretação. Ademais, tal associação necessária a este importante elemento da cadeia literária, o leitor, serve mais ainda para realçar a complexidade de se atribuir uma definição à Literatura, pois relega a ela um caráter subjetivo, não material, visto que o texto, mesmo como canal portador de uma mensagem, pode até possuir um significado inicial, mas que será entendido a partir de diferentes percepções e agregará novos sentidos. Sendo assim, tal abstração literária impossibilita conclusões individualizadas e concretas. Uma vez que “ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (ARENA, 2010, p.19).

Fato é que, por atingir as camadas subjetivas do homem, a literatura é capaz de desenvolvê-lo omnilateralmente, dessa forma sua importância é ímpar a uma sociedade. Roland Barthes em sua “Aula” diz que: “se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (1977, p. 18). Entretanto a visão do autor não é pedagógica, ao dizer

isto ele ressalta o caráter realista da mesma, e que ela não fixa conteúdos e nem é sua responsabilidade, antes de mais nada essa sua competência repousa no fato da mesma dar um lugar indireto a esses saberes, e “esse indireto é precioso” (1977, p. 18).

Antônio Cândido desenvolveu inicialmente o seu conceito de *sistema literário*, em 1959, e ao fazê-lo ressalta a importância da relação existente entre o literário e o leitor, ao trazer como elementos fundamentais a tríade autor-obra-público. “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” (CANDIDO, 1985, p. 74). Deste modo, vemos que existe uma relação óbvia de dependência entre estes dois seres, a Literatura e o Leitor. Duas faces de uma mesma moeda. Mas visto que a figura do leitor é tão importante para esta discussão, cabe aqui dedicar algumas linhas para que a tenhamos mais clara.

Para Jauss (1994), a literatura possui uma função social que é atingida quando o leitor é levado através da leitura a modificar seus comportamentos enquanto indivíduo pertencente a um tecido social, quando a experientiação do texto transcende as páginas e atinge a camada real de vida do leitor modificando assim seu entendimento de mundo.

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

O leitor contemporâneo, a partir de recursos modernos, ganha ferramentas para diminuir suas amarras e sua postura passiva frente ao texto literário, tais como os índices e o hipertexto, que quebram a sequência textual e permitem um trânsito pontual entre as ideias contidas nas linhas do texto. De modo que o leitor se torna, por uma postura mais ativa e integrada à sociedade, um leitor de mundo, que rompe a linearidade e as relações causais, transcendem as margens do texto e as relações meramente lógicas, para agir e transformar sua realidade a partir de uma perspectiva não unicamente científica, como também social.

Santos e Souza (2011, p. 29) distinguem duas formas que levam o leitor a entender o que se lê: “a primeira, quando lê frase por frase, mas ao final não consegue compreender o que leu; e a segunda, adquirida a longo prazo, quando utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o texto”. A primeira, mecanizada, a

segunda, a desejada. Mas para que o leitor atinja a leitura esperada, precisamos entender o que o leva a ler.

Souza (2017, p. 41) afirma, baseada nas palavras de Girotto e Souza (2010), que “ninguém lê sem motivos, mesmo que o objetivo seja passar o tempo”. Ainda defende a importância de a leitura ser feita já com uma intenção pré-definida, pois dessa forma a leitura será mais atenta e o leitor conseguirá apreender as informações mais importantes a ele. Tal ideia é respaldada na estratégia metacognitiva de Kleiman (2008, p.34), segundo a qual por este processo o estudante conseguirá regular e controlar o próprio conhecimento. Para o pensador, ler sem objetivo não é leitura: “[...]quando lemos porque outra pessoa nos manda lê, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. (KLEIMAN, 2008, p. 35).

Sob essa perspectiva, Solé (1998) acrescenta que, a partir disso, leitores com objetivos distintos encontrarão informações diferentes no texto. E não só isso, o que fica claro, e como já vimos discutindo, é que mesmo com objetivos semelhantes, as informações encontradas podem divergir porque a bagagem de mundo que cada um traz consigo e que conduzirá o processo de produção de sentidos é diferente. Portanto, leitor é aquele que, ao assimilar informações de um texto, constrói um diálogo com quem o escreveu, mesmo que não saiba quem é o autor, e a partir deste diálogo constrói sentidos e interpretações baseados em sua subjetividade. Logo, não há leituras iguais. Literatura e Leitor são entidades diferentes, mas dialeticamente dependentes um do outro. E o fruto que o professor deve extrair do aluno a partir desta relação é: a leitura literária.

Na próxima sessão falaremos sobre este conceito bem como o papel que a escola desempenha nestas relações.

1.2 - ESCOLA E LEITURA LITERÁRIA

“A educação contemporânea é tributária da modernidade e das suas concepções e entendimentos acerca do sujeito como objetivo de vida individual, e como função de atuação social” (LIMA, 2002, p. 59), e tal como chegou no Brasil, a escola tinha a função social de servir aos interesses da coroa portuguesa. Logo, a educação como processo institucionalizado,

que se organiza frente à necessidade de formar sujeitos (LIMA, 2002) é traída, tornando as instituições ferramentas de dominação e de exclusão das camadas mais baixas. Não bastando, a cultura oral, fonte de troca de experiências e conhecimento, é posta em segundo plano, pois o prestígio passa a ser o das letras, dos textos escritos. Nasce com isso uma elitização do conhecimento.

Assente essa elitização e esse foco apenas no texto escrito, invalida-se outros meios textuais e mais amplos, como aqueles que fazem parte do campo empírico do indivíduo e que Paulo Freire (1980) postula como “Palavramundo”. Para o pensador, desde a infância o ser humano já é um leitor em formação, isso porque a leitura não está apenas associada ao ato de decodificar símbolos gráficos vai além disso e “se alonga na inteligência de mundo”.

No entanto, vemos que a elitização da escola e dos livros foi conservada todos esses anos e se encontra até hoje enraizada no sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo que temos escolas que não possuem nem livros didáticos para os alunos, outras dispõem de bibliotecas imensas, com o mais diversificado acervo, além de salas com os mais variados recursos. Logo, existe além de uma barreira metodológica, no ensino de literatura, como veremos mais à frente, uma barreira também material, de recursos, o que torna ainda mais desafiador o ensino.

É através da linguagem que o ser humano se comunica e intercambia experiências, portanto ela é o recurso que nos diferencia dos outros animais. Todavia, para que a linguagem seja de fato concretizada é preciso haver interação com outros indivíduos, um grupo social. Os livros, formados pelo código escrito da linguagem verbal, são objetos que conservam “a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 9). Dessa forma, a leitura também se torna uma ferramenta de socialização, pois o leitor confronta criações significantes de outros indivíduos passadas por este código comum, o da linguagem escrita, da literatura, dando sequência a esse movimento dialógico de intercâmbio.

À vista disso, a leitura se torna fundamental para que o indivíduo leitor compreenda seu lugar no mundo. Por meio da arte, do texto literário, conseguirá desenvolver suas faculdades subjetivas que darão competências para seu desempenho como um ser pensante, ativo e social. Isso porque o texto literário é um texto incompleto, ele possui espaços que cabe

ao leitor preencher e não se esgota ao final de suas páginas, posto que a história permanece na mente do leitor, ainda que muitas vezes não por muito tempo. Ele exige do leitor um trabalho de destruição e reconstrução do universo imaginário/simbólico criado pelo autor. É a partir desse movimento que o leitor literário vai criando sua interpretação, fundamentada em suas vivências. Ler se torna o movimento de um existir dialético, pois naquele instante o leitor vive dois mundos e os dois mundos se complementam para o significado de uma única leitura. E essa leitura diferencia o texto literário do não literário, pois esse último possui suas margens fechadas, que prendem o leitor e não o deixa fazer esse movimento, visto que já vem com uma função comunicativa. É uni significado, que diverge da natureza polissêmica do texto literário.

O texto literário é um rio desconhecido com convite à mergulho. “Em alguns graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta ‘vazios’ – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para entrada do outro” (BRANDÃO, 2005, p. 271). Destarte, ao considerarmos isso a subjetivação do ato que conduzirá à construção de sentidos, assegura-se o quão livre e irrepreensível deve ser este processo. O que se entende, pois, é que o professor pode indicar os caminhos ao aluno leitor, mas não pode obrigar a direção que ele deve seguir nem a bagagem que ele deve levar consigo.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que tende a privilegiar a imagem e a escrita, e por estar inserida em um sistema capitalista de produção tem como braço a necessidade de um quantitativo elevado como indicativo de resultado. E esta associação chega à esfera literária ao associar o bom leitor ao leitor que lê muito – o que são coisas diferentes e não necessariamente complementares. É escusado dizer o quanto essa ideia é equivocada, pois são inúmeros fatores que devem ser levados em conta para determinar a qualidade literária de um leitor e mesmo entre esta vasta quantidade, o número de obras lidas dificilmente entraria como um deles; ler, reler, refletir, se apropriar e transpor o texto lido serão indicativos mais interessantes a serem considerados na hora de qualificar um leitor.

Atualmente, o mercado literário encontra-se em ascensão, nunca foi tão fácil publicar um livro como agora, e isso porque as inovações tecnológicas tornaram a produção mais dinâmica e o mercado expandiu. A exemplo de expansão de facilidade para se publicar nos dias atuais temos: a *Amazon*, com a sua própria plataforma de publicação, o *Kindle Direct*

Publishing (KDP), onde o autor pode ele mesmo editar, diagramar e publicar seu *ebook* de forma gratuita; plataformas online de financiamento coletivo, como o Catarse, onde o autor cria uma campanha de apoio à publicação de sua obra; o *Watpad*, site para publicação de obras gratuitas, entre vários outros meios.

Expandiu-se também os projetos de incentivo à leitura na esfera governamental do país com projetos como: Programa Círculos de Leitura que visa formar leitores de clássicos nas periferias, projetos de incentivo online; *booktubers* (YouTube), *bookstagrammers* (Instagram) e *booktoks* (TikTok). Isso porque os benefícios da leitura são reconhecidos e prestigiados, mas a partir disso, cria-se, também, uma associação de função servil à sociedade, e essa visão ignora a natureza semiológica da leitura, pois a relaciona apenas com conhecimento e utilidade prática. Invalida-se o prazer da leitura, a experiência do texto: a leitura literária.

Quando a leitura emerge na escola com a função de responder a uma atividade, de realizar um trabalho na instituição, a escola por mais que esteja fazendo com que o aluno leia, ela não está agindo de acordo com a formação para o desenvolvimento de um aluno leitor, pois, uma vez que passada essa necessidade momentânea e imediata, o aluno não mais enxergará motivo para continuidade da prática (de leitura). Por essa razão, o formar leitores vai além de um objetivo imediato, é uma construção para a vida. E é necessário que o aluno compreenda o objetivo. Para tal, é preciso que o docente entenda que não existe uma fórmula correta e fechada sobre a leitura literária, e que cada escola vai exigir um determinado modo de trabalhar, pois cada aluno é um indivíduo em si só e é preciso conhecê-los o máximo possível. Se existisse uma fórmula universal de se ensinar leitura literária talvez os muitos problemas relacionados a ela já teriam sido solucionados. O importante, porém, é que seja entendido a necessidade dela e o porquê precisa ser ensinada.

Nas palavras de Cosson:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2021, p.30)

Dessa forma, é impossível ensinar literatura, de forma eficaz, se ela for restrita a um sistema canônico, que são as listas trazidas nos livros e cobradas em provas de grande

parâmetro, como vestibulares e o ENEM. É claro que não estamos argumentando que o cânone não é importante nem muito menos que o professor deva desconsiderar essa lista de livros, o que dizemos é que o seu trabalho no ensino não deve ser restrito somente a isso.

Quando o docente, abre espaço para o diálogo sobre as leituras dos alunos que são feitas fora da escola e do cânone, ele amplia o espaço literário desse aluno, de modo que talvez apenas com esse movimento se consiga com que ele realize as leituras que as instituições recomendam que sejam lidas.

A literatura consiste em viver o mundo por meio das palavras. “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária” (COSSON, 2021, p.26), e até que o sistema público educacional brasileiro perceba isso, não conseguiremos solucionar as mazelas ligadas à leitura dos estudantes.

Não vamos, porém, neste trabalho, penalizar a escola, muitos críticos já vêm fazendo isso. Queremos aqui refletir sobre estas mazelas e o cenário educacional como um todo, para então conseguirmos ampliar nossa visão das pinceladas que compõem esse quadro não tão satisfatório de ensino. Vamos discutir algumas dessas pinceladas.

No que diz respeito aos problemas que tangem à leitura literária em ambiente escolar, o que parece acontecer é que os docentes não reconhecem os estudantes como capazes de construir os sentidos do texto. Isso, porque esperam que eles cheguem às “falas autorizadas da teoria e da crítica, adaptadas inclusive ao material didático” (DIAS, 2016, p.214). Dias ainda ressalta a importância e a necessidade de se acolher as leituras subjetivas dos estudantes, porém essa atitude é impedida sob uma lógica polarizada porque “parece romper com a prática de planejamento e leitura do professor, como também com a legitimidade de sua voz na construção de sentidos” (DIAS, 2016, p.214).

Essa ideia de rompimento com a "leitura do professor" é imprescindível para o ensino. Na verdade, o professor achar que possui uma leitura a qual os alunos devem chegar, pautada em falas de autoridade da crítica literária, por si só, já é partir de uma lógica distorcida e equivocada do ensino de literatura. Tal qual discorreu Candido (1995), a leitura é humanizadora e emancipadora, ela independe do pensamento do outro e tem como pilar apenas o texto literário.

É necessário que o professor entenda essa concepção de Candido, para que não caia na ideia, já de senso comum, que as obras periféricas ao cânone não são literatura, ou são inferiores. Isso porque, querendo ou não, estas obras são o primeiro contato dos alunos com a

literatura. Não há aluno que chegue à escola sem uma bagagem e uma competência leitora; seja das obras mencionadas, seja do mundo. Conseqüentemente, o mesmo deve valer-se de tal competência e direcioná-la ao texto literário que lhe convém ensinar, sem, jamais, negligenciar a experiência discente.

1.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A FRUIÇÃO DA LITERATURA

A formação do leitor literário está ameaçada nas escolas, posto que os problemas do ensino mencionados no tópico anterior são percalços para que tal formação se concretize, uma vez que, ao não se enxergar a literatura como uma produção de aplicação prática, ela tem sua importância menosprezada. Além disso, passa a ser contestada com vigor, visto que além de amplamente ensinada é muitas vezes imposta (MANCINELLI, 1995).

Ao trabalhar literatura em sala de aula é imprescindível que haja o contato direto do sujeito com o texto literário. O aluno deve tocar, sentir a obra, e apenas dessa forma conseguirá a fruição, essa apreciação estética sem uma necessária compreensão acadêmica do objeto lido. É entre os interditos dos textos, as lacunas, as pausas que o aluno fruirá a obra e terá o prazer da leitura. Dessa forma a atividade deixará de lado a imposição e se tornará hábito, o sujeito passará de aluno à leitor literário. Voltaremos a esse conceito mais adiante.

Falamos anteriormente que a literatura tem um importante trabalho de formação do indivíduo, logo, ao formarmos um leitor literário formamos um indivíduo socialmente ativo e consciente de sua posição no mundo. Desse modo afirmamos que a literatura possui uma intrínseca relação com a escola, uma vez que ambas possuem esta natureza formativa buscando a emancipação pessoal.

Em seu livro “A literatura infantil na escola”, Regina Zilberman discorre a respeito dos conceitos de criança, leitor e a relação da literatura infantil em ambiente educacional, porém mesmo com foco em uma determinada literatura, a infantil, alguns de seus apontamentos podem ser levados para outras formas de literatura e outras faixas etárias. Visto o que falamos da formação do leitor literário, a autora diz que o professor deve escolher um

texto adequado ao seu leitor, contudo “é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética” (1983, p. 23), logo, ao trabalhar a leitura com seu aluno buscando a função humanizadora do texto, o professor não deve subestimá-lo ao optar pelo mais fácil de forma que negligencie a qualidade literária da obra selecionada. O leitor literário se forma com o bom ensino da leitura, e isso não será possível se o parâmetro estético não fizer parte da escolha do texto a ser ensinado.

Quanto à leitura, deve ser entendida como o ato do leitor de interagir, se relacionar com o mundo imaginário criado pelo autor, e não simplesmente se resumir a uma assimilação de códigos para a decodificação de uma mensagem. De acordo com Zilberman (1983), fazer isso, não considerar a leitura em sua totalidade, é originar consequências: o professor pode reduzir os sentidos de um livro a um “número limitado de observações tidas como corretas” (idem, p.24) ou pode até anular as percepções singulares do seu aluno sobre um determinado texto. Assim sendo, a atuação do professor é essencial para a formação do leitor, isso porque configura como tarefa sua para com o aluno: o emergir da decifração e compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (ZILBERMAN, 1983, p.25).

O professor deve partir de um excelente conhecimento do texto que decide trabalhar com os alunos para que eles consigam ver com clareza os caminhos de fruição daquela determinada obra. Obviamente, se afirmamos que o conhecimento do texto por parte do professor é essencial, entendemos que é a sua leitura que guiará a sequência didática. Porém isso não quer dizer que o resultado de sua aula seja os alunos chegarem àquela mesma conclusão. O aluno deve entender a leitura do professor, mas também conseguir formular reflexões sobre a sua própria, não devendo ser reprimido por essa razão.

Para tal, o professor deve elaborar um perfil de leitor, investigar o que os alunos gostam, mas não parar aí, deve usar o resultado para incitá-los de forma que busquem, até por curiosidade própria, outros textos. Esse é o resultado final de uma boa formação do leitor literário, indivíduo que busca textos de forma autônoma para fruir por suas linhas captando o real e o reproduzindo de forma crítica.

Uma formação de leitor eficaz é aquela na qual o professor consegue transformar a leitura em um hábito, isso porque “em toda a parte, os estudantes são, sem dúvida, leitores mais assíduos, mas, uma vez terminados os estudos, eles também se expõem ao perigo de se

tornarem não leitores” (BARKER & ESCARPIT, 1975:122). Quando o trabalho com o literário entende esse risco e foca em um incentivo à leitura que vá além de uma obrigação escolar-acadêmica e o transforma em um gosto estético, em um hábito, está se formando um leitor literário.

Haja vista também que esse hábito não deve ser uma resposta a padrões sistematicamente instaurados ao redor do sujeito, ele não deve criar o hábito de ler por causa de concursos ou vestibulares, essa busca pelo texto deve partir de uma decisão consciente que se paute em seu gosto pela obra de arte literária, seja por motivação informativa ou recreativa. O próprio prazer pelo literário deve bastar para que o leitor decida por fruir o texto.

É difícil destacar a diferença entre prazer e fruição, os dois conceitos mantêm uma relação intrinsecamente dialógica. Ao abordar o tema do "prazer do texto", Barthes (2010) atribui a ambiguidade que existe ao fato de que não há uma palavra no francês que consiga dar conta ao mesmo tempo dos sentidos de fruir e prazer. Veremos mais adiante quando formos discutir os dados que o teórico argumenta sobre a dimensão estética da fruição, que a mesma pode ser dolorosa, não estando apenas no campo da satisfação. Porém, por hora, podemos entender que é na dialogicidade desses termos que está a fruição:

(...) por mais honesto e total que seja o empenho de fidelidade à obra que se frui, cada fruição será inevitavelmente pessoal e verá a obra num de seus aspectos possíveis. O autor não ignora geralmente essa condição da situacionalidade de cada fruição; mas produz a obra como 'abertura' a estas possibilidades (ECO, 1981, p.153-154).

Dessa forma, o processo de fruição é complexo e individual, resumi-lo a definições simplistas e hedonistas é esvaziar a complexidade das transformações possíveis do texto sobre o indivíduo. Há que se entender que o ato de fruir também dirá respeito a visão de mundo que o sujeito leitor tirará do objeto lido e o levará à sua visão de mundo. Logo, a fruição é essencial para a formação do leitor literário, posto que a partir dessa experiência do prazer construirá sentidos segundo sua dimensão simbólica sobre o texto e em seguida para o mundo.

O fruir não é um ato espontâneo que acontece naturalmente a partir do contato com a literatura, é um processo que mesmo fazendo parte da dimensão natural, se configura na cultura. É um movimento que oscila entre os polos do natural e do cultural, mas que envolve processos mentais (MAGALHÃES; RANKE, 2011, p. 54). É um movimento de saberes que engloba o indivíduo em sua completude. Convém ressaltar que nem sempre a experiência

do texto estará ligada a elementos do campo emocional positivo, no sentido de quem nem sempre o ato da leitura deixará o leitor alegre. Para Barthes, o texto de fruição é aquele que desconforta, que “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1987, p. 21-22).

Diante do discutido nesse tópico entendemos que o ensino de literatura eficaz e que buscamos é aquele capaz de formar este leitor literário, que, diferentemente do leitor comum, busca fruir espontaneamente nos textos; diferente do leitor comum, cuja leitura pode estar corriqueiramente presente no seu dia a dia, mas que não distende nenhuma reflexão sobre o que lê, o leitor literário almejado é aquele que reflete ativamente sobre o objeto lido a partir da percepção dos conteúdos humanos que se constroem na literatura. O leitor literário é aquele que eleva a leitura para além da ação de decodificar as palavras, é aquele que constrói os sentidos do texto a partir do próprio texto em diálogo com um conjunto de aprendizagens e saberes previamente vividos por ele. Dessa forma, a leitura literária desse sujeito perpassa a materialidade do texto e o coloca em discussão com o seu contexto social.

Um leitor que processa o dito, o não dito e o interdito das linhas do texto, que mergulha para além das margens das páginas de forma que dá o sentido da leitura como prática social, pois consegue refletir ativamente sobre o que ler e que depois de formado, na verdade como parte de sua formação, vai atrás dos textos por vontade própria e não como uma obrigação. Falamos nesse ponto da fruição literária, que o simples desejo de alcança-la motiva a entrada no texto por esses leitores.

O leitor comum se configura, por conseguinte, por não ter os traços discutidos acima do literário, além disso, geralmente sua leitura é motivada por entretenimento ou informação, esse último muito presente no ensino de literatura atual nas escolas. Não dizemos, porém, que o leitor literário não possa e não deva fazer uma leitura sob estes dois aspectos, pois estas categorias não são rígidas, logo, um sujeito pode transitar entre elas a depender de seu intuito e da obra.

Veremos no Capítulo 2, a partir das respostas dos alunos ao questionário aplicado em sala de aula, como essa questão da fruição aparece, talvez de forma inconsciente, em suas respostas, e por meio de alguns pontos buscaremos evidenciar mais a distinção entre o leitor comum e o leitor literário. Discutiremos também, doravante dados reais, a importância do

domínio do texto a ser trabalhado por parte do docente. Além de outros aspectos importantes relacionados ao literário que aparecem nas respostas dos alunos.

CAPÍTULO II

DOS REGIMENTOS À REALIDADE: ENTRE A LITERATURA TEORIZADA E A PRATICADA

2.1 - LITERATURA E A SOCIEDADE DE HOJE

Recapitulando o que foi dito no capítulo anterior, a leitura não é ensinada apenas na escola. A ela pode caber a leitura dos livros, aquela vinda pela decodificação de símbolos gráficos, mas a leitura de mundo, aquela dita por Paulo Freire, vai além das quatro paredes da escola, é uma leitura cultural. Não negamos, evidentemente, que a leitura de livros não seja cultural. Assim como dito antes, literatura é cultura, e dessa forma, a leitura dos livros, a leitura literária, é fonte necessária de auxílio e entendimento da leitura de mundo. O que dizemos é tão somente que a leitura de mundo precede à leitura literária, e a leitura literária rompe a sala de aula e chega ao mundo. Afinal, nas palavras de Lajolo “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (2005, p. 15).

Os avanços tecnológicos e o surgimento das redes sociais nas últimas três décadas agregaram um número enorme de usuários às redes, e o fluxo de informações, que é constante nesses veículos de informação, exige uma leitura dinâmica em que a reflexão sobre o que é lido secundariza a assimilação rápida do conteúdo. Porém, nesse cenário surge também as *bookredes*, espaços para discussão e incentivo à leitura. Diverge dos grupos de *fanfic*, que também possuem um viés literário. Entretanto, as *fanfics*, que surgem em 1970, a partir de fanzines de Jornada nas Estrelas e ganham popularidade com o surgimento da internet na década de 1990, são mais focadas na escrita e divulgação de determinadas obras e sagas; enquanto as *bookredes* direcionam-se a outro segmento da literatura, em outras palavras, é mais abrangente, pois os perfis não se dedicam apenas uma obra ou um gênero literário, e em sua maioria não se dedicam a arte de escrever. À título de exemplo temos o *bookstagram*.

Bookstagram, como é chamada, é uma comunidade de incentivo à leitura presente no Instagram; e os *bookstagrammers* são as pessoas que possuem um perfil na rede social e

fomentam essa comunidade, usando *posts*, *stories* e *lives* para propagar o amor pela leitura aos usuários do Instagram. A comunidade já conta com mais de 90 milhões de postagens com a *hashtag bookstagram* (#bookstagram). Diante desses números é redundante falar que os *bookstagrammers* hoje em dia fazem um trabalho muito importante de divulgação editorial e de incentivo à leitura, principalmente para o público mais jovem, para quem já nasceu na geração da Internet amplamente distribuída. Alguns perfis que fomentam esta comunidade são: @suugagliano, @letileitora, @joylannd, @embaixadordoslivros, entre milhares de outros que poderiam ser citados, leitores que estenderam seu amor pela leitura no compartilhamento dela com outras pessoas.

Além disso, ainda temos agentes literários como estes no *tiktok*, *youtube*, *twitter* entre outras redes sociais menores. Alguns dos citados, inclusive, transitam também em outras redes, pessoas que através de um trabalho literário buscam mostrar como o mundo da leitura é maravilhoso aos jovens. Para isso utilizam de sua criatividade para estimulá-los à leitura do livro, de vídeos sérios a humorísticos, de listas a resenhas, fotos bem elaboradas. E dentre essas formas, uma que se destaca muito são as leituras coletivas. Um recurso onde o dono da *bookrede* escolhe um livro, organiza um cronograma de leitura, e lê e discute a obra junto com seus seguidores. Dessa forma, vemos que mesmo o ensino da leitura do livro transcende às quatro paredes da sala de aula.

Uma problemática a ser discutida, posto que ela influi direto na questão do ensino, é qual a função da literatura na sala de aula. É preciso que seja entendido isso, para que a formação do professor seja direcionada também a esse papel, uma vez que, se não sabemos o porquê ensinar, não haverá como fazê-lo de forma satisfatória e necessária. É preciso que as aptidões que os alunos devam possuir ao concluírem o ensino de literatura na escola regular sejam bem definidas.

Para isso, é importante que os professores entendam o contexto histórico do ensino de língua portuguesa, a fim de estarem cientes do papel marginal que a literatura e a leitura sempre ocuparam no currículo de ensino, fruto de uma “tradição educacional pobre e improvisada” (Lajolo, 2005, p.21). Dessa forma entenderá que o processo de ensino e de formação do aluno leitor não começa e nem se finda na instituição. Para que esse entendimento ocorra, é necessário não só que o professor domine a língua ensinada, mas

também a produção literária de seu país. Não é condenável que o professor não se detenha ao ensino dos livros que fazem parte do cânone, porém o mesmo deve conhecê-los muito bem antes que opte pelo uso de outras obras.

Tal conclusão parte da concepção da literatura como bem cultural. Dessa forma não há, pois, motivo nem suporte para que se negue a cultura de outro. Nesse viés, qualquer obra é de leitura válida, mesmo que o embrenhar-se nas páginas de determinado livro seja com o objetivo de conhecê-lo para uma crítica fundamentada. Afirma-se, portanto, que nem as leituras feitas pelos docentes fora do cânone nem as feitas pelos alunos, devem ser relegadas ou menosprezadas. Butlen, em entrevista concedida às professoras Belmira Bueno e Neide Rezende, diz que:

Os gêneros que eles [os alunos] amam não são legítimos no campo escolar. Ora, rejeitar essas leituras invisíveis significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. Em contrapartida, muitos deles rechaçam também os textos e os autores que à escola parecem essenciais, mas que a eles se mostram muito distantes de suas vidas e de sua língua (BUENO; REZENDE, 2015, p.559).

Desse modo, é preciso superar o julgamento que há por parte da crítica sobre as leituras que são feitas pelos jovens fora da escola. Elas são importantes para a formação do aluno como leitor, e não há como ser um bom professor de literatura se desconsiderar esta bagagem do estudante. Fazer isso é invalidar a cultura do aluno e atrasar sua leitura, além de partir de um julgamento infundado que ignora o conhecimento prévio do estudante. A crítica pode ser feita, mas como falado antes, há que se criticar algo que se conhece; uma crítica fundada em um senso comum, e errôneo, serve apenas para manter um sistema falho e superficial. Ao professor, independentemente de sua valoração pessoal a essas obras, lhe convém usar tais leituras feitas pelo estudante como degraus para que ele alcance obras mais complexas, uma vez que começar a partir de um degrau já muito elevado, utilizando obras que não fazem parte de sua cultura imediata, só servirá para desmotivar a subida.

Uma das primeiras coisas que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito às linguagens, é que: "No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas..." (2019, p. 481), logo o ensino de literatura tal qual se desenha hoje nas escolas não condiz com

o normativo, visto que não leva em consideração nem os sentimentos nem os interesses dos alunos, além de anular suas capacidades expressivas ao avaliar a leitura não por mudanças subjetivas ou transformações internas.

Por conseguinte, mesmo neste espaço onde o primordial dos textos deveria ser a formação humana, eles apenas:

atendem a um viés pragmático, voltado mais para fins avaliativos e menos para uma fruição vinculada às demandas subjetivas dos alunos. As lacunas decorrentes dessa vivência apartada da literatura trazem consequências variadas: na escrita, na oralidade, na construção da personalidade e na compreensão solidária do Outro (PEREIRA, 2020, p. 68).

Ademais, consoante o normativo, é necessário que a escola “garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 463), e esse princípio deve guiar as aulas de literatura em todas as suas camadas. Todavia, o que se percebe é que essa visão, mesmo trazendo o conceito da autonomia do estudante, está estritamente correlacionada ao mercado de trabalho.

Para Candido o acesso à literatura vai além da visão utilitária que a coloca apenas como meio de formação intelectual, como preparação para o mercado de trabalho, ela deve ser instituída como direito essencial do sujeito (CANDIDO, 1995, p. 173-175). Pensar o contrário, apenas sob a ótica utilitária da sociedade materialista, é negar as demandas subjetivas do homem e restringir o papel e o potencial libertador do literário como expressão estética.

A redação da BNCC reconhece que as rápidas transformações tecnológicas impõem desafios ao Ensino Médio e ressalta que “a escola deve apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluente em sua utilização” (2019, p. 467). Contudo, o que não consta são métodos para que se atinja isso. Por mais que o documento seja assertivo quanto à função social da literatura e seus benefícios, além de pontuar desafios que o ensino de literatura enfrenta, o normativo não dispõe de subsídios, indicativos, que favoreçam o contorno de tais obstáculos para que a função literária seja atingida e os benefícios alcançados.

Para além disso, há falta de especificidade na abordagem da literatura. O normativo não dispõe de diretrizes claras a respeito dos conteúdos literários que devem ser trabalhados em cada etapa/ano da Educação Básica. Dessa forma, isso pode levar a uma fragmentação, que já vemos que está ocorrendo, do ensino de literatura, impossibilitando a construção de uma formação sólida na área. Soma-se a isso o fato de a BNCC não destacar a importância da formação de leitores com capacidade crítica e autônoma, além de relegar o estímulo da leitura por prazer, traços essenciais para o entendimento e apreciação da literatura.

Ao discorrer sobre a cultura digital, a BNCC diz:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2019, p. 474).

O trecho aponta para a relevância de se levar essas tecnologias para a sala de aula. Ao estudante deve ser oferecido uma abordagem integrada dessas diferentes linguagens comunicativas para que assim possa “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias” (BRASIL, 2019, p.485), seja impressa, analógica ou digital, situadas nos mais diferentes campos de atuação social. Dessa forma, o indivíduo estudante se desenvolverá cultural, social e literariamente. Isso porque a literatura, como discorreremos com base no pensamento de Candido, possui esse poder humanístico de transformação do ser humano a partir da transposição da realidade.

Mas mesmo assim, e como dissemos anteriormente, o olhar da BNCC se volta mais para a formação do estudante ao mercado de trabalho, e a essa questão da cultura digital inserida, tal qual a visão da BNCC, os pensadores Bertolli, Costa e Souza (2019) dizem:

acreditamos que a lógica capitalista imperante na política educacional brasileira, ao manter a dualidade estrutural da educação e ao marcar, nitidamente, a vinculação entre educação e trabalho, certamente manifesta esse afinamento com a cultura digital no ensino básico com essa pretensão de formar trabalhadores mais capacitados a manusear essas ferramentas, tendo em vista essa necessidade de uso dos instrumentos tecnológicos na contemporaneidade (BERTOLLI, COSTA E SOUZA, 2019, p. 148-149).

Logo, não basta termos o argumento de que as novas tecnologias devem ser inseridas na prática docente, é preciso também entendermos que elas serão apenas um suporte, uma ferramenta a mais para o ensino, e o seu objetivo deve ser tão somente complementar a prática do professor para que atinja o objetivo da educação integral do aluno.

Outrossim, importante pontuar que a BNCC reconhece o surgimento dos novos gêneros discursivos advindos dos avanços tecnológicos, como: *posts*, *tweets*, *vlogs*, além dos novos vocabulários e das ações trazidas pelo uso das redes sociais: curtir, taguear, que “supõem o desenvolvimento de outras habilidades”. Torna-se rico em sala de aula metodologias que levem estas vivências que fazem parte do cotidiano dos estudantes para a sala de aula; dessa forma além de estarem contribuindo para a formação leitora dos estudantes, ainda estarão cumprindo as diretrizes do normativo.

Além do mais, é ressaltada a importância de se colocar a leitura literária no centro do ensino de literatura, porém o documento regulatório diz que por “força de simplificação didática” o uso das “biografias dos autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” e por isso é necessário “(re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura”, para que assim seja intensificado o convívio dela para com os estudantes (BRASIL, 2019, p.499). No entanto, mais uma vez, não é apontada nenhuma direção metodológica de como tal prática poderia ser feita.

Dentre uma série de tópicos que são apresentados quando o normativo define a progressão das aprendizagens e habilidades do ensino médio, é dito que deve ser levado em conta:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, vídeo minutos, games etc. (BRASIL, 2019, p. 492).

Evidencia-se, pois, a importância de se diversificar, ao longo do ensino médio, produções que fujam da esfera formal de educação e que estejam mais integradas à esfera vivencial dos estudantes. Então, a BNCC defende que sejam incluídas obras como: *slam*, minicontos, filmes, *bestseller's*, literaturas juvenis, estrangeiras e brasileiras, entre elas a literatura africana e afro-brasileiras, obras da tradição oral e etc. O normativo defende que o uso dessas obras é uma forma dos estudantes reconhecerem as "culturas que subjazem na formação identitária" (2019, p. 514) do Brasil, e dessa forma, os jovens, por já estarem em uma fase da vida que se caracteriza por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural que expressam a partir de suas próprias manifestações culturais: vídeos, dança, música, redes sociais entre outras práticas socioculturais.

É necessário, não obstante, que o documento seja revisto e aprimorado, porque mesmo trazendo tal variedade de produções, cuja ausência poderia levar a uma visão limitada e estereotipada da literatura, posto que estaria negligenciando a cultura do país, ainda falta o essencial que seriam as orientações específicas a respeito de metodologias de ensino a serem empregadas. A ausência de sugestões práticas para o desenvolvimento das atividades didáticas dificulta a concretização dos objetivos traçados pelo normativo, transformando-os em utópicos.

Frente a essa gama de possibilidades o professor deve conhecer muito bem todos esses caminhos que vão além do livro didático para poder optar qual seria mais viável a sua prática docente. No entanto, ao mesmo tempo que os documentos governamentais rechaçam que o ensino deve ir além do livro didático, dando a entender que não são suficientes para uma prática pedagógica eficaz, não seria hora de haver a edição de novos livros que já trouxessem estas práticas integralizadas ou ao menos com apontamentos que ajudassem os professores na tomada de decisão nesse amplo contexto? A essa pergunta os autores dos livros didáticos apontam que as editoras resistem a novas propostas para as obras por medo de que o Ministério da Educação não as aprove (REZENDE, 2021, p. 103).

Não há forma certa de se consumir literatura, bem como de ensiná-la. Contudo, mesmo havendo mil formas de ler literatura, não há espaço na escola para todas elas. Isso porque as instituições possuem um currículo a ser seguido, "a literatura que ali adentra está

submetida a essas necessidades escolares, mas isso não significa que teorias e práticas sejam imutáveis” (REZENDE, 2021, p. 109). A escola, como parte da sociedade, também precisa evoluir para acompanhar seu contexto social, e isso implica rever alguns conceitos quanto ao ensino que se tem hoje para que haja mais espaço e tempo para não só o “ensino” da literatura, como também para a fruição literária.

2.2 CENTRO EDUCACIONAL 619 E O ENSINO DE LITERATURA

A escola que usamos para coletar os dados que aqui serão analisados foi o Centro Educacional 619, escola pública de ensino médio localizada em Samambaia Norte, cidade satélite do Distrito Federal. O acervo da escola é bastante diverso, em sua maioria composto de literatura contemporânea, que como a funcionária responsável pelo acervo bem pontuou, foram adquiridos em grande parte a partir de uma lista fornecida pelos próprios alunos. A funcionária pontuou também que o espaço onde ficam expostos os livros não é uma biblioteca, visto que não dispõem de material de pesquisa, bem como a placa sobre a porta anuncia, o espaço é uma *Sala de Leitura*.

Interessante indicar que os títulos dos livros vão desde livros mais antigos, como os clássicos brasileiros, até os mais modernos, como os mangás do Chainsaw Man do autor japonês Tatsuki Fujimoto. Os alunos podem olhar os livros, manusear e pegar emprestados apenas durante os trinta minutos do intervalo. É um tempo curto, levando em conta que eles ainda têm que ir ao banheiro, beber água e lanchar, e geralmente a fila da cantina é bem extensa; mas como fui informado, o tempo antes era ainda menor. O fato é que, para aqueles que conseguem ir ao acervo e fazer o empréstimo de um livro, dispõem do prazo de quinze dias para a realização da leitura, que é prorrogável, caso não haja uma fila de espera para o título, uma vez que não dispõem de mais de um exemplar de cada livro.

Quando fui aplicar os formulários de pesquisa a sala de leitura encontrava-se inacessível aos alunos, pois estavam distribuindo os *kits* de livros didáticos, que naquele momento encontravam-se armazenados no espaço. Semanas depois, quando retornei para conhecer os títulos e conversar com a responsável, a sala também estava com acesso restrito

aos alunos, visto que estavam montando os *kits* de uniformes ali. Dessa forma, já notamos um problema comum nas escolas que é o uso do espaço, seja de bibliotecas, ou nesse caso sala de leitura, para outras atividades que não a disposição de livros e espaço de leituras. Muitas vezes essas salas são usadas como depósitos nas escolas.

Além disso, não há, pelo que fui informado, divulgação do acervo no sentido de que não apresentam os livros aos alunos, o que dificulta para o jovem na hora de escolher, considerando o pouco tempo de intervalo, que no período noturno ainda é mais restrito, apenas dez minutos. Seria crucial que houvesse divulgação dos livros que fossem adicionados ao acervo a fim de despertar o interesse dos alunos e eles já irem à sala de leitura sabendo as histórias que lhes despertam interesse ou os títulos que vão pegar emprestados.

A funcionária que registra os empréstimos informou que apenas 150 alunos frequentam a biblioteca, de um total de 1.777 matriculados na instituição de ensino, o que dá uma média de 8,4% do total de alunos. Foi apontada uma turma do segundo ano que nunca nenhum aluno sequer pegou um livro. E talvez um dos agravantes para esse número tão reduzido de alunos que frequentam o espaço esteja nos problemas que já mencionamos: pouco tempo disponível para uso e falta de divulgação e promoção do espaço. Pois como veremos com as análises dos dados, a escola tem bem mais leitores do que os professores acreditam e do que os números que a pessoa responsável pelo espaço expôs. No entanto, a responsável se mostrou contente com o número dizendo que acha ele elevado para o cenário dos jovens hoje em dia, que ela esperava que fosse menos otimista.

Pensando na média baixíssima de leitores em questão, pelo menos nessa primeira conclusão veremos que os formulários trarão algumas considerações mais profundas, fomos investigar quais projetos de incentivo à leitura a escola desenvolve e não encontramos nenhum. No quadro de trilhas fixado no mural da escola, vimos o seguinte projeto do professor de português: “Trilha leitura janela para o mundo”, porém quando fui conversar com o professor responsável por ministrar a “oficina” descobri que ele não trabalha com a leitura em si, e sim com a escrita, uma vez que o foco é a produção de cordéis. Não há aqui a fruição dos textos, e sim apenas a observação dos aspectos técnicos e rítmicos que compõem o gênero.

A funcionária da biblioteca disse que a própria Secretaria de Educação não dá espaço para os projetos de leitura e pontuou uma ideia de projeto que ela tinha sobre a leitura de obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS), mas que a Secretaria não permitiu que fosse executada.

Sobre o uso dos livros didáticos, os professores disseram que não os utilizam em suas práticas pedagógicas. Conforme apontado por um professor, o livro “não traz o conteúdo todo. O livro do segundo ano, por exemplo, não tem gramática; e já começa com Clarice Lispector, que é uma autora que a gente só trabalharia no terceiro”. Outro professor falou que utiliza apenas os textos literários que vêm nos volumes. Sobre isso, Soares (1999) argumenta que os livros didáticos recorrem aos mesmos autores e aos mesmos textos em suas obras, dessa forma cria-se a ideia de que apenas aquele número limitado de títulos é literatura. Como consequência disso, os alunos que desconhecem certos textos são classificados como não cultos (RODRIGUES, 2006, p.16).

Para Rodrigues (2006), em um discurso mais radical, os livros didáticos são tidos como efêmeros e facilmente desatualizados, seu uso mais mantém um mercado escolar em funcionamento do que uma ação educativa eficaz quando se trata de ensino de literatura. Dessa forma, um problema no qual incorrem é o de serem muito gerais e não respeitarem individualidades e os diferentes espaços sócio econômicos aos quais são distribuídos, por essa razão acabam por não desempenharem uma ação potencialmente satisfatória com o literário.

A autora também pontua a questão da escolarização da literatura, que entende como sendo “o conhecimento e as práticas sociais de leitura e escrita que são apropriados pela escola e transformados em objeto de ensino aprendizagem” (2006, p.15). Para a autora esse é um processo inevitável uma vez que faz parte da própria formação da escola. O problema está na forma como os livros didáticos estão tratando da literatura, e a título de exemplificação destes aspectos que formam a tendência negativa dos livros didáticos, ela recorre a Soares (1999), que pontua como problemas a “seleção dos gêneros literários, autores e obras, do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado, bem como pela transferência do texto de seu suporte literário para o suporte didático e pelas intenções e objetivos de leitura e estudo do texto”. A autora conclui seu trabalho afirmando que a escolarização da literatura é “desejável e necessária; mas seu objetivo principal deveria ser formar leitores capazes de

fazer escolhas e leituras voluntárias de um livro de literatura fora do muro escolar” (2006, p. 133).

A escolarização da literatura é inevitável, isso porque qualquer saber que se propague no meio escolar passa por esse processo, e não é esse processo que deve ser reputado pejorativamente. O que as autoras afirmam, e nós viemos discutindo nesse trabalho, é que o problema está na contestável e despreparada forma que esse modelo de escolarização tem sido colocado em prática. Esse mau desenvolvimento da escolarização literária ocasiona “sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2001, p. 21).

O processo de escolarização da literatura que vem ocorrendo nas escolas, como nossas pesquisas mostraram através dos dados e como os teóricos que lemos vêm discutindo, é limitante. Pois resume as aulas de literatura ao aspecto historiográfico e nacional:

quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2021, p. 21).

Estes percalços só começarão a serem superados quando o ensino de literatura romper com as barreiras de um currículo cristalizado e dessa forma conseguir ver o ensino para além de uma obrigação conteudista. É sobre as formas de fazer isso acontecer que devemos pensar. Discutiremos mais acerca dos caminhos para a superação dessas adversidades no ensino no Capítulo 3, mas já adiantamos que os primeiros passos para esta prática devem se dar com o uso das próprias tecnologias e a partir dos indicativos dos alunos que veremos na próxima sessão do trabalho com a análise dos dados.

Para tratar do ensino de literatura Maria Thereza Fraga Rocco aborda, no segundo capítulo de seu livro “Literatura/ensino: uma problemática” (1981), recorrendo a trechos de Debesse (1948), algumas formulações acerca da idade dos estudantes e sua relevância ao ensino. Debesse, em seu livro que trata da adolescência que compreende jovens de 14 a 17 anos, a idade da maioria absoluta dos alunos do ensino médio, diz o seguinte:

O élan do adolescente é admirável sobretudo no domínio da imaginação criadora e especialmente no domínio da arte. O adolescente se interessa muito pelas imagens poéticas. A imaginação, pode-se dizer, permite a esses jovens não só descobrir-se e descobrir os outros, mas também adivinhar a vida do universo (DEBESSE, 1948, p.46).

Ao focar nos aspectos subjetivos dessa faixa etária o autor ressalta a importância de que o ensino de literatura no ensino médio considere o potencial imaginativo dos alunos. Uma vez que eles estão com élan para o novo e imaginário, para a criação da arte, não teria momento mais oportuno para um trabalho aprofundado do literário em sala de aula. E talvez falte, para que seja aproveitado o potencial dos jovens, um conhecimento maior por parte dos docentes do desenvolvimento da faixa etária que lhes cabe. O autor ainda destaca a importância do lúdico no processo de construção de conhecimento dos jovens, logo também seria algo considerável para que seja levado à sala de aula quando falamos do ensino de literatura.

Para Piaget “se o adolescente constrói teorias, é, por um lado, na verdade, pelo fato de ele ter-se tornado capaz de reflexão, e, por outro, pelo fato de que tal reflexão lhe permite a fuga do concreto atual em direção ao abstrato e ao possível” (1955, p. 304). Destarte, ciente destas competências, os docentes devem direcioná-las ao literário. O texto como transfiguração da realidade abraça essa fuga do concreto ao abstrato ao mesmo tempo que pode transformar nesse movimento a visão desses jovens sobre si próprios, sobre o outro e sobre o mundo.

Nesse momento, como traz Rocco (1981), não é uma abordagem aconselhável trabalhar com obras distantes da realidade dos alunos. Por conseguinte a autora reafirma que as obras estejam adequadas ao nível dos alunos. Se na década de 1980 a autora já argumentava a dificuldade dos alunos em se conectarem com os clássicos devido à distância temporal e cultural, hoje, com os avanços tecnológicos construindo uma realidade ainda mais distante das representadas nas obras em questão, tal dificuldade é potencializada.

O conjunto de ideias vivas e retratadas nos livros tidos como obrigatórios pela escola ainda possuem similaridades com a nossa sociedade quando falamos de questões mais intrassociais, questões essas que os tornam clássicos, uma vez que são responsáveis por ainda

permanecerem relevantes (CALVINO, 2007), mas que só podem ser compreendidas com um mergulho profundo nas palavras do autor. Porém, este mergulho deve ser acompanhado por um guia, o professor de literatura, visto que os estudantes podem achar difícil e se sentirem desmotivados em enfrentar tais leituras sozinhos.

Os dados que serão discutidos a seguir mostram a necessidade da atuação tanto do professor bem como a partir das respostas dos alunos; temos também alguns pontos de sugestões que esses professores poderiam seguir ou melhorar em suas práticas.

2.3 DA TEORIA À REALIDADE: ANÁLISE DOS DADOS

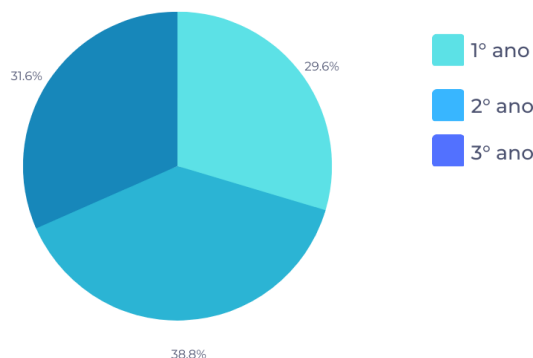
Em uma conversa inicial com os professores de Língua Portuguesa sobre a possibilidade da aplicação dos formulários, os quais eles permitiram sem nenhuma objeção, todos foram categóricos ao dizerem: “os alunos não leem!”. Uma afirmação bastante forte, mas que já esperávamos que viessem dos professores, não porque fosse verdadeira, não acreditávamos de forma alguma nisso.

Nossa hipótese era de que os alunos leem sim, e muito, porém as mutações tecnológicas estão criando novos modelos de leitores e de leituras e o que parece é que o ensino de literatura tal qual hoje em dia, não está conseguindo suprir as novas demandas desses leitores. Esses novos leitores exigem mais motivação para poderem serem seduzidos pela leitura, isso porque estão acostumados com os aparelhos eletrônicos e os estímulos constantes, logo a leitura que lhes é ofertada fora do virtual deve conseguir despertar carga semelhante ao do estímulo dinâmico das redes. Com isso, pensamos, e vimos na prática a partir da fala dos alunos, que o primeiro passo para que consigamos alcançar tal objetivo se dá com a apresentação desses textos pelo professor. Pois se as práticas pedagógicas em sala de aula não conseguirem motivar a leitura, os alunos continuarão sendo leitores fora da escola, mas como não estarão lendo os livros que os professores exigem que eles leiam, e talvez o problema esteja justamente nessa exigência, são categorizados como não-leitores, fato que

veremos que ocorreu nessa escola. Os formulários foram aplicados a partir disso, para que nossa hipótese fosse ou não comprovada.

Para que fosse possível a análise, aplicamos 100 formulários nos 3 anos do ensino médio, compostos por 9 questões, das quais apenas uma era de múltipla escolha, o restante eram questões subjetivas. O formulário com as questões e o “termo de consentimento informado, livre e esclarecido” seguem na parte de “anexos” desse trabalho. A primeira questão era sobre em qual ano eles estavam e obtivemos os seguintes dados:

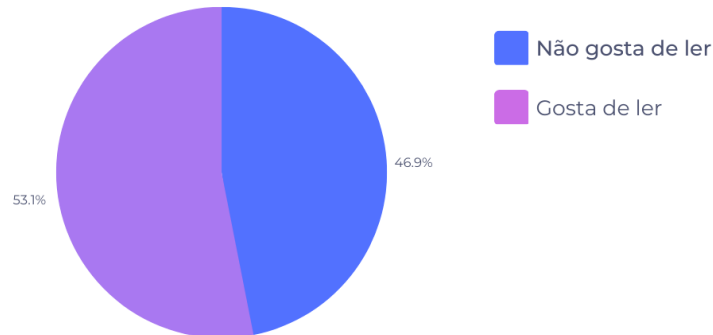
PORCETAGEM DE ALUNOS ENTREVISTADOS POR ANO



Como vemos a diferença de quantidade de alunos entrevistados em cada segmento do ensino médio é bem pequena, isso porque pegamos uma turma de cada ano. O segundo ano aparece com uma diferença maior de alunos porque uma turma de cada ano não totalizou os 100 voluntários que precisávamos, por essa razão passamos os formulários sobressalentes em uma segunda turma do segundo ano. Os alunos se mostraram bem interessados e até contentes em participar. Levaram uma média de 10 a 15 minutos para responder. Como veremos nas questões seguintes, os dados apontam para a comprovação da nossa hipótese inicial.

A segunda questão buscava levantar a porcentagem dos alunos que gostavam de ler e os motivos:

PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE GOSTAM OU NÃO DE LER



Os dados contrariam as palavras dos professores de que os alunos não leem. Mais da metade dos alunos são leitores. Na segunda parte da pergunta que buscava identificar os motivos que levavam o aluno a ler, vimos que eles leem pelos mais variados motivos, como fuga, por conhecimento, por distração. Em uma resposta bastante interessante um aluno disse que lê porque “um leitor vive várias vidas, várias jornadas, várias paixões, vários términos, várias oportunidades de sair de você”. A resposta aponta para a essência da leitura como transposição da realidade. Ler é entender a subjetividade do outro, é fruir.

Alguns alunos destacam a capacidade emancipadora e de conscientização do mundo, como é o caso desse aluno, que além de destacar que os livros melhoram a leitura, acrescenta que a leitura “nos mostra o mundo (seja ela fantasia ou não) com outros olhos, uma coisa mais complexa”, destacando como o ato de ler desperta o sujeito às contradições complexas da realidade.

Além disso, foi destacada a seguinte resposta: “Ocupa minha mente e me ajuda a experienciar diferentes situações atípicas da vida real”, que aponta para a capacidade da experiência estética e empírica da leitura, sua capacidade de permitir ao leitor vivenciar situações que não lhe são permitidas em sua realidade, dessa forma refinando ou intensificando o prazer estético do texto.

Um outro aluno destacou em sua resposta que lê porque “conhecimento é poder”, ao que muitos outros afirmaram que leem por essa mesma razão, por conhecimento. É uma concepção problemática restringir literatura apenas ao conhecimento e discutiremos isso de forma mais profunda a partir das respostas dadas à questão 7.

Cabe ainda apontar que muitos alunos disseram que a leitura ajudava a diminuir a ansiedade, além de relaxar, fato que confirma os benefícios da leitura para a saúde das pessoas. Um aluno destacou ainda que gosta de ler “pois toma o tempo em que eu poderia estar no celular”. Interessante que mesmo com a sedução dos aparelhos tecnológicos vemos que alguns jovens ainda buscam os livros. Então, afirmamos mais uma vez que não haverá um fim para a leitura.

Ainda sobre a questão 2, cabe nos determos também aos motivos apontados aos jovens do porquê eles não leem. Apenas um aluno disse que não gosta de ler por achar “chato”; todos os outros não leem, não por algo particular dos livros ou por alguma atribuição negativa que dão sobre a leitura ou os livros, mas sim por situações extraliterárias, vamos a exemplos a seguir.

Os motivos mais citados pelos alunos foram: falta de tempo e paciência. Sobre o primeiro, a funcionária da biblioteca já havia apontado que muitos alunos vão à biblioteca durante o intervalo, pegam um livro, leem e depois colocam de volta sem pegar emprestado, pois dizem que não tem tempo para ler fora da escola. É compreensível, pois por ser uma escola periférica muitos desses estudantes necessitam trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar, além de demandas, possivelmente domésticas, que surgem quando estão dentro de casa.

Quanto à falta de paciência, justificativa muito usada como motivo por não-leitores, é um problema que somente poderá ser resolvido com a própria prática de leitura. A partir do momento que o indivíduo decide transformar a leitura em um hábito é que vai conseguir contornar esta barreira ilusória, e destaco aqui como ilusória, sim, pois a falta de paciência advém da falta do hábito e de prazer pela leitura. Apenas quando a pessoa encontrar o prazer da literatura – isto é, leitura que o compeza particularmente – e seus benefícios, surgirá o interesse que suplantará a falta de paciência. Mas para que isso ocorra é necessário que haja um trabalho literário, que o mundo da leitura seja introduzido aos poucos, um conto aqui,

outro ali, um romance curto, metas diárias de páginas, ou um determinado espaço de tempo que seja dedicado a prática leitora, até que quando a pessoa perceber já estará no meio de um oceano infinito de palavras do qual jamais sairá, mas que mesmo assim será grata por isso. Esse é o mesmo caminho para cativar os alunos que responderam terem preguiça de ler.

Acreditamos que os estudantes que responderam: “porque dá sono”, ou algo semelhante, são aqueles que ainda não encontraram os seus textos. Afinal, como o senso comum dos leitores comparam “ler é como vê um filme em sua cabeça”, ora, dificilmente a pessoa dormirá durante uma sessão de um filme que está gostando muito, da mesma forma que se um livro a cativar, ela não irá dormir. Porém, em uma esfera mais profunda e extra leitura, o sono pode vir do fruto do cansaço de uma rotina fatigada envolvendo a escola, o trabalho e o lar, entre outros fatores.

O fato é que os causas apontadas pelos alunos que os levam à falta de leitura, também parecem trazer a solução para que as mesmas sejam resolvidas, como apontou algumas respostas: “Não tenho o hábito de ler, por isso não gosto muito” e “falta de costume”. Discutiremos isto mais à frente, mas adiantamos que há que se criar o hábito da leitura a fim de que vire um costume, esse parece ser o primeiro passo para conseguirmos um quadro ainda mais favorável dos leitores da instituição, e somente será possível com um trabalho eficaz da prática literária em sala de aula.

Um exemplo da importância do trabalho literário está na resposta de um aluno que disse que não gosta de ler, mas leu um livro por conta da escola e acabou gostando, o livro foi “Eu sou Malala”, a história da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, o que mostra a importância de incentivá-los a ler, para que o gosto apareça. Outro aluno, contrariamente, disse que gostou de “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, um dos maiores clássicos da literatura nacional, se não o maior, porém o mesmo aluno disse que nunca leu um livro por causa da escola que tenha gostado, logo o prazer da leitura vem do interesse do leitor pela obra e cabe ao professor desenvolver esse interesse. Mas a pergunta que fica é: como fazer isso? Uma resposta rápida que indicaria o primeiro passo a se dar é: não julgar a leitura que o seu estudante traz ao entrar a sala de aula. Quando o professor faz isso, para além de constranger o aluno por seu gosto literário pode acabar fazendo com que ele perca o interesse

pelos livros que já costuma ler, e de forma alguma obterá sucesso em fazer com que aquele leitor leia o que o professor deseja.

Existem muitas formas pelas quais os professores devem despertar o interesse, tão importante, para o ensino de literatura. Falaremos com calma sobre esse tópico no Capítulo 3, mas podemos adiantar algumas coisas com base nesse exemplo. Vemos com, a partir do aluno que gostou de “Dom Casmurro” que o problema não está nos livros exigidos pela matriz curricular, o professor pode despertar o interesse à leitura dos livros exigidos até pela exposição da dimensão afetiva que têm com a obra; falar de seus sentimentos e de sua experiência de leitura com determinada obra literária pode encorajar os outros alunos a buscarem naquela leitura aquelas mesmas emoções.

Fernandes (2022) traz em seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Letras intitulado “Por Uma Crítica Autoetnográfica”, um relato interessante sobre a importância das emoções de um professor ao falar de uma leitura para os alunos e o quanto só essa paixão demonstrada pode ser o suficiente para a motivação de uma leitura. Não foi o valor estético que sua professora panfletou a respeito do livro, no caso a obra “Avalovara”, de Osman Lins, que a levou a buscar pela leitura da obra, foi o afeto e a paixão que a mesma demonstrou:

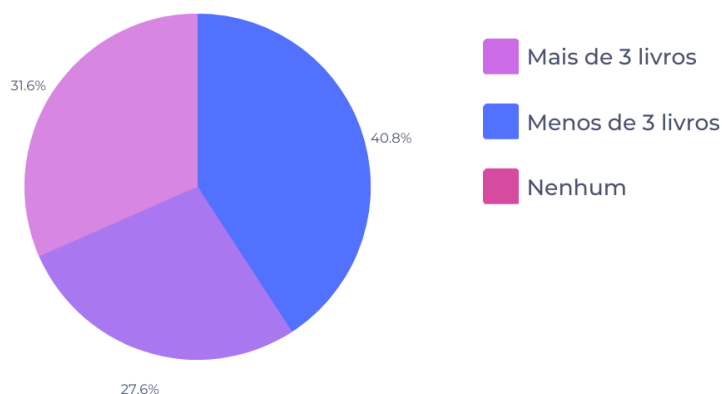
O que me fez precisar dessa leitura não foi pensar na grande obra brasileira que eu leria, não foi pensar no que Osman Lins era capaz de fazer com as palavras, não foi nenhuma busca por resenha da obra: foi simplesmente pensar eu quero sentir isso também (FERNANDES, 2022, p. 17).

Devemos entender que o mais importante não é a relevância de uma obra para o seu tempo, e sim a sua relevância para a vida do aluno, o porquê ele deve fazer sua leitura. Compartilhe suas experiências positivas com a obra, ajude o aluno a organizar sua leitura, leia com eles. As leituras em conjunto, tal qual o modelo de leitura coletiva dos *bookstagrammers* surte muito efeito, como veremos com as respostas dos alunos e o número de vezes que o livro “Extraordinário”, de R. J. Palácio, aparecerá como livro que eles mais gostaram, possivelmente fruto de uma boa atividade pedagógica de um professor.

Um problema que discutiremos mais demoradamente a posteriori, mas se relaciona com isso, diz respeito a resposta desse aluno que disse que lê mais mangá do que literatura, ou seja, ele não reconhece suas leituras como válidas nem as considera literatura, e precisamos afirmar em nossas práticas pedagógicas o que é a literatura para que não ocorra uma discriminação e rebaixamento dos próprios alunos sobre o que leem, porque isso pode constanger suas práticas leitoras. Curioso que esse mesmo aluno disse gostar dos contos de Machado de Assis. Isso é interessante porque o aluno que ouviu – pois se está reproduzindo veio de algum lugar – que ele não lê literatura, que os seus mangás não são literatura, é um dos leitores dos textos mais cobrados na matriz curricular, do maior escritor da prosa brasileira. Logo, se ele começa a acreditar e ouvir que não é um leitor de literatura, pode simplesmente não ler mais e se dedicar a outras formas de entretenimento, como apenas assistir os animes, vindos dos mangás, ou apenas ficar enclausurado em si com suas obras, sem interação sobre o assunto com mais ninguém. Nos dois casos o professor perderia esse leitor, e não mais conseguiria levá-lo a sala de aula e aos livros que deseja que ele leia.

A próxima pergunta buscava investigar quantos livros os alunos haviam lido no último ano, e as respostas obtidas foram as seguintes:

QUANTOS LIVROS LEU NO ÚLTIMO ANO?



27,6% dos alunos leram mais de 3 livros no último ano, estando na média nacional de 4 livros por ano, ou acima dela. Outros 40,8% leram ao menos um livro no ano, aparentemente pouco, mas em um cenário geral é um raio de esperança. E 31,6% do total de

alunos responderam que não leram nenhum livro durante o último ano todo, uma porcentagem bem alta. Entretanto, quando olhamos o gráfico geral, vemos que 68,4% dos alunos leram ao menos um livro por ano o que já contraria a crença limitadora que os professores apresentaram no início, a de que os mesmos não liam nada.

A porcentagem de alunos que leem é até animadora, isso porque pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2019, indicavam uma queda no número de leitores. Em 2019, 52% dos entrevistados disseram ser leitores, uma queda de 4% se comparado com a mesma pesquisa feita no ano de 2015. Esses dados parecem apontar para uma de nossas hipóteses, a de que os avanços tecnológicos estão criando novos modelos de leitura e de leitores, e de que o ensino nas escolas tal qual está hoje em dia não está conseguindo suprir as novas demandas desses leitores. Os alunos de hoje que leem mais nos dispositivos eletrônicos que nos livros físicos precisam de um incentivo a mais para deixar as fontes virtuais para as reais.

Os professores precisam entender que a esses jovens os aparelhos eletrônicos são mais convidativos, mas que mesmo neles os estudantes estão lendo: *posts*, *tweets*, notícias; e o que se deve fazer é, a partir das estratégias em discussão aqui, levar esses leitores virtuais aos livros reais, aproveitar o hábito de leitura e a partir de práticas educacionais, mostrar que eles já são leitores e o quanto é importante que dirijam suas práticas à leitura literária oferecida no ambiente escolar. Quando estivermos discutindo as respostas da última pergunta do questionário voltaremos a esse assunto e à nossa tese de que os jovens estão lendo muito fora da escola, mas as instituições não estão conseguindo trazer esses leitores externos para dentro de seus muros.

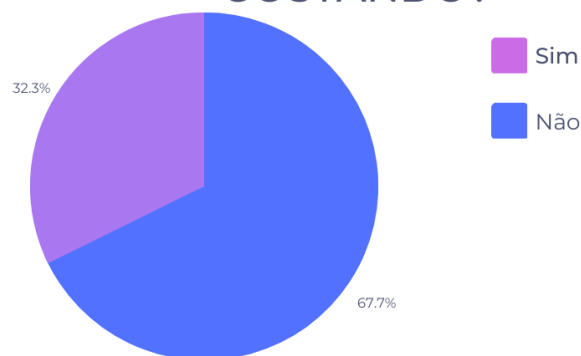
Como há sempre o risco em pesquisas desse tipo, de que os participantes estejam performando suas respostas, pedimos na questão seguinte que eles comentassem qual das leituras feitas mais lhes agradou e o resultado foi uma pluralidade de títulos, em grande maioria de obras contemporâneas. Tiveram alunos que responderam desde “todas” até “nenhuma”, apontando que as vezes o leitor, vai fazer leituras que não lhe agradarão muito, assim como verá filmes, séries, mas que não pode parar nessas obras, pois sempre haverá alguma que lhe dará o prazer estético, que fará com que ele queira mais e mais.

Títulos que se destacam nessas respostas são: Harry Potter, resposta que era de se esperar, frente ao sucesso editorial que a saga faz até os dias de hoje; Diário de um banana; e O pequeno príncipe. Também foram dados muitos títulos que estão *hypados*¹ nas redes sociais, apontando para a influência das redes sociais no mercado literário e nos leitores diretamente; entre eles estavam alguns livros da estadunidense Colleen Hoover, fenômeno editorial no mundo literário virtual atualmente: “Um de nós está mentindo” e “Mentirosos”, títulos que foram e ainda são bem propagados no universo dos influenciadores de leitura.

Ademais, apareceram mangás como “Demonlayer”, clássicos como “Dom Casmurro” e o conto “O coração denunciador”, de Edgar Allan Poe.; livros religiosos: “Heróis da fé” e o “Livros de Eclesiastes”. Além de serem apontados gêneros literários que eles mais gostavam de ler: terror, suspense, romance e poesias.

A seguir, perguntamos se eles já haviam lido algum livro em razão da escola e acabaram gostando. O intuito da pergunta era saber se eles gostavam das leituras obrigatórias exigidas pela escola, isso porque o gosto só poderia vir se a obra trabalhada estivesse aliada a um bom trabalho literário por parte do professor. O resultado foi esse:

VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO POR OBRIGAÇÃO DA ESCOLA E ACABOU GOSTANDO?



¹ Termo utilizado para designar algo que está em alta no mercado e/ou nas redes sociais.

O gráfico confirma a hipótese de que o trabalho literário com os alunos não tem sido eficaz. Se os professores conseguem fazer com que os alunos leiam, as leituras não conseguem despertar o gosto estético e a fruição. Dessa maneira a leitura por imposição não parece se mostrar frutífera para a formação do leitor, pois mesmo os leitores que já possuem o hábito de ler não são seduzidos pelo texto ao ponto de gostarem, de forma que quando o professor faz com que os alunos leiam por mera obrigação, ou ameaça de prova, não está conseguindo o essencial da literatura que é a fruição. A respeito disso, Barthes faz uma distinção de dois tipos de textos: o de prazer e o de fruição.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado à uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até com um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1993, p.21-22).

Vemos, a partir disso, que aqueles alunos que já possuem o hábito de leitura, quando são provocados a lerem textos que respondem às intenções didáticas do docente, não são seduzidos o suficiente para saírem da zona de conforto de seus textos de prazer para os de fruição. Em um cenário mais pessimista, os docentes não conseguiram levar os jovens que ainda não fazem parte do público leitor a nenhum dos dois tipos de textos. Confirma-se, a partir disso, as palavras de Cosson (2021) de que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois não está sendo capaz nem de despertar o gosto dos alunos nem pelo que leem nem pelo o que querem que eles leiam.

Esse problema, ademais, pode estar relacionado com a ideia de que a simples atividade de ler seja considerada a atividade da leitura literária na escola. Se apenas ler resolvesse a questão da literatura, não haveria a necessidade de ter aulas para isso, mas se tem é porque “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, p. 26), e são esses mecanismos que precisam ser levados em consideração para a prática docente. Entendemos que a leitura que se faz na escola é um “lócus de conhecimento”, porém ela será mais efetiva se acompanhada pelo prazer que se tem ao fazer uma leitura por conta própria.

Colhemos, também, a partir desses 32,3% do corpo discente que afirmaram já terem lido algum livro por conta da escola e acabaram gostando, quais títulos foram esses. O título que mais se destacou foi “Extraordinário”, obra contemporânea da autora estadunidense R. J. Palacio sobre um garoto que possui uma síndrome que lhe causa deformação facial e por esse motivo sempre fora educado em casa, mas agora precisará se adaptar a escola. Como muitos alunos responderam esse título imaginamos que algum professor deva tê-lo trabalhado em alguma ação pedagógica, o que nos leva a refletir que, de fato, quando o professor se propõe a trabalhar uma obra de forma eficiente, despertando o interesse dos alunos e conseguindo fazer com que eles se entreguem a leitura literária, a obra permanece com eles. Aquela experiência de leitura fruída em conjunto com os demais colegas e com o apoio do professor é capaz de tornar o livro um de seus favoritos, desde aqueles alunos que já leem muitos outros títulos, aos que estão começando com aquele.

Outros títulos que apareceram mais de uma vez foi “Eu sou Malala”, a biografia de Malala Yousafzai, personalidade importante para a história da educação, e “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, um clássico da literatura infantil que geralmente é muito comentado entre os jovens, muitas das vezes sendo a introdução ao mundo literário; e um terceiro título que apareceu mais de uma vez foi “Os miseráveis”, do escritor francês Victor Hugo, o que nos surpreendeu, pois é um livro extenso e de leitura não muito fácil, mas que comprova que não é falta de nível intelectual de leitura que impede os professores de não terem uma prática efetiva quanto ao ensino de literatura, e sim a falta do trabalho literário, pois se bem feito os alunos gostarão desde clássicos infantis até clássicos mundiais mais complexos. Pensamos na possibilidade de ter sido trabalhado uma adaptação do clássico francês, mas não entraremos nessa discussão, pois isso seria menosprezar as competências leitoras dos alunos.

Outros títulos que apareceram foram: “O enfermeiro”, conto de Machado de Assis; “Volta ao mundo em 80 dias”, do francês Jules Verne; “Cartas para ninguém”, da brasileira Juliana Pimenta, “As viagens de Gulliver”, do britânico Jonathan Swift; “Chaves” do Mexicano Roberto Gómez Bolaños, “Dom Quixote”, clássico da literatura espanhola de Miguel de Cervantes; “Irmão negro” do brasileiro Walcyr Carrasco, “Harry Potter”, de J.K. Rowling; e uma adaptação em quadrinhos de “A Cartomante” de Machado de Assis. Outros

que responderam “sim” alegaram não conseguir lembrar de nenhum título e por isso não especificaram.

Na próxima questão, de número 6, perguntamos o seguinte: “Qual(is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?”. E aqui alguns títulos colocados na questão anterior foram repetidos, dessa forma vemos que quando o professor consegue desenvolver uma atividade de forma satisfatória com as obras em sala de aula os alunos não apenas gostam, como também elas podem virar as favoritas deles. Alguns disseram que não lembravam o nome do autor ou da obra, outros falaram que não possuíam um autor ou obra em específico. Mas mesmo assim a lista dos que lembraram e colocaram seus textos e autores favoritos foi bem extensa. Os autores e as obras que apareceram mais de uma vez foram: Colleen Hoover, George Orwell, Augusto Cury, “Harry Potter” e Machado de Assis, além de diversos outros títulos de literatura contemporânea e juvenil.

Determinada aluna respondeu: “‘A parte que falta’ é muito mais que um livro infantil é sobre resiliência”. O livro ao qual ela se refere é a obra infantil de Shel Silverstein, um livro que ficou bem famoso aqui no Brasil depois do vídeo de uma *youtuber* brasileira chamada JoutJout, no qual ela apresentava o livro, o lia em vídeo e em seguida fazia alguns comentários sobre a história e compartilhando fatos pessoais. O fato é que o vídeo de 8:45 minutos tem mais 8,3 milhões de visualizações e foi o maior responsável pelo fenômeno literário que o livro se transformou aqui no Brasil, conquistando leitores de todas as idades. Interessante notarmos que a aluna que traz esse título parece sentir a necessidade de se justificar, se respaldar por a obra que mais gosta ser um livro infantil, como se tivesse algum problema nisso. Talvez o acréscimo de “é muito mais que um livro infantil” esteja associado à pressão que sofre (do ambiente literário que se situa, do professor, de outros leitores) por fazer leituras mais complexas.

Outro jovem associa as leituras que mais gosta à aquisição de vocabulário ao dizer que gosta mais de “romances, eles geralmente trazem palavras interessantes”. Apesar de ser uma visão abrangente e tratar da problemática da literatura como possuindo a função de aquisição de determinados conhecimentos, podemos enxergar essa resposta, igualmente, como o indivíduo fazendo uma leitura atenta e percebendo o trabalho e o uso do autor na escolha do vocabulário.

Achamos importante destacar uma resposta: “A minha obra favorita é ‘As vantagens de ser invisível²’, pois ela retrata a adolescência.” O aluno aqui aponta um aspecto necessário na hora do ensino de literatura e que determina se os alunos vão ou não curtir a leitura, que é a identificação. Os leitores se interessam mais por obras com as quais se identificam em algum ponto, seja com os personagens, com o cenário, ou até mesmo com a temática. O professor ficando atento e conseguindo conectar algum aspecto da obra com a realidade do seu aluno já estará um passo à frente para uma excelente atividade de fruição com esse jovem.

Não queremos, no entanto, reduzir em nenhum momento o ensino apenas a obras contemporâneas ou *best-sellers*. O campo literário é vasto, e essa vastidão aparece inclusive nas respostas dos alunos. Os clássicos da literatura, ao menos brasileira, devem ser trabalhados em sala de aula, e, como vimos, quando o são de forma eficaz, eles permanecem nos alunos; então para que o nosso ponto fique mais claro, trazemos as palavras de Martins (2007):

A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar (MARTINS, 2007, p. 517).

É justamente “o modo como esses textos são impostos” que devemos questionar, o que parece é que a escola não consegue oferecer ferramentas eficazes que façam com que os alunos consigam embarcar nas leituras dos clássicos (MARTINS, 2007). Ao adotar os roteiros dos livros didáticos eles erroneamente partem de uma ideia de sentido original do texto, além de anular com essa ênfase puramente no canônico a diversidade do campo literário. É nesse cenário que a autora defende que os professores reavaliem suas leituras a fim de também trabalharem os textos contemporâneos mais presentes na vida dos jovens, até com o fito de justamente questionar o cânone (MARTINS, 2009). Mas em nenhum momento a questão é que se deve apenas optar por um ou por outro, e sim encontrar um ponto de equilíbrio, pois os dois se complementam.

² Livro de Stephen Chbosky publicado no Brasil pela primeira vez em 2007 pela editora Rocco

Parte da relutância em aceitar a inserção dos *best-sellers* no meio educacional parece residir no fato de que tais obras são mais vistas como mercadoria – entretenimento simplista – do que como livros de fato que exigem a relação leitor-leitura. Tal visão se situa em uma lógica de:

economia de consumo [...] inseparável desta invenção de marketing: a busca do lucro pelo volume e pela prática dos preços baixos. Pôr os produtos ao alcance das massas: a era moderna do consumo é condutora de um projeto de democratização do acesso aos bens mercantis, não aos bens culturais em sentido pleno – popular e erudito”. (LIPOVETSKY, 2007, p. 28).

Porém, agregar valor inferior a uma obra simplesmente pelo grau de popularidade, número de venda, não parece certo, visto que obras do "cânone" também se tornam *best-sellers*, como aconteceu com "Memórias póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, no ano 2020 nos Estados Unidos. Desprezar os *best-sellers* como apenas leituras banais é perder a oportunidade de ampliar as leituras dos jovens a partir de suas leituras individuais. Os professores devem deixar de lado esta visão hostil no que tange esses livros para aproveitar o caminho claro para a formação de leitores literários.

Acredito que não se possa simplesmente desprezar Harry Potter que, no mínimo, está provocando uma transformação no âmbito da leitura [...] O educador não receptivo às novidades que assediam o mundo infantil perde a oportunidade da interação em que acontece a aproximação de amizade, de cumplicidade que, às vezes, também deve entrar como componente na relação professor/aluno. (LIGNANI, 2004, p. 125)

As palavras de Lignani (2004) ao abordar o fenômeno editorial que é a saga Harry Potter, acaba falando sobre todos os outros *best-sellers* que realmente precisam serem mais bem recebidos nos ambientes educacionais, uma vez que fazem parte das vivências dos alunos. Leitores que começam suas jornadas literárias com esses livros podem vir a se tornar os leitores almejados pelos educadores.

Contribuindo para a questão do trabalho de obras clássicas em sala de aula, Cosson (2021) discute que, não é o fato dos clássicos serem considerados herança cultural e deverem ser trabalhados na escola, que a instituição precise ficar presa ao passado, tão pouco o fato das

escolas optarem por trabalharem também livros contemporâneos implica a perda do atributo histórico da literatura:

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (COSSON, 2014, p. 34)

Discutiremos mais sobre essa questão no Capítulo 3, porém a visão do educador é de que haja diversidade na escolha das obras a serem trabalhadas nas escolas, pois cada uma detém uma perspectiva única de enxergar o mundo ao seu redor. E dessa forma, partindo de obras simples a mais complexas, o docente será capaz de notar tanto o amadurecimento quanto o processo de desenvolvimento do estudante.

Buscamos, em seguida, entender a concepção dos alunos sobre o que é literatura. Pudemos ver pelas respostas que muitos alunos destacam o aspecto técnico da literatura ao associá-la puramente ao conhecimento e à aprendizagem. Não há prazer aqui. A predominância do conceito de literatura repousa em uma concepção utilitarista de uma sociedade capitalista mercadológica, de forma que a mesma tem função apenas de auxiliar na produção de conhecimento para provas e vestibulares que darão um emprego/formação melhor. Esquecem-se de que a literatura não precisa, necessariamente, ter função objetificada, no caso a de conhecimento. A leitura, em certos momentos, pode servir apenas como distração e entretenimento, como outros alunos responderam.

assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 1989, p. 67).

Com isso, vemos hoje um movimento no espaço educacional de uma supervalorização da formação técnica em detrimento da formação educacional e emancipadora do indivíduo. Nesse cenário, convém pensarmos qual espaço terá a literatura na vida dos alunos, uma vez

que o viés mercadológico restringe o ensino literário a um setor de produção, o mesmo que como pontuamos, está presente na BNCC.

Ademais, a forma como as aulas de literatura estão sendo conduzidas aparecem nas respostas dos alunos: “É ler livros, entender e fazer resumos”. Essa definição tem como resultado a produção de uma atividade, a própria estrutura da aula já entrega o resultado da leitura. O aluno vai ler pra fazer um resumo, ora, isso vai totalmente contra o princípio do ensino de literatura e sua natureza. Apaga-se com essa prática o essencial, o caráter humanizador e de emancipação do pensamento.

Apple argumenta que, embora o sistema educacional e cultural seja excepcionalmente importante para a manutenção das relações de dominação e exploração existentes nestas sociedades, em vez de “internalizadores passivos de mensagens sociais preestabelecidas” os alunos realmente contribuem com suas visões pessoais para a complexidade da transação pedagógica. 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. (LEAHY-DIOS, 2004, p.33)

Com o pedido desses resumos o professor reduz o ensino de literatura a ação do aluno de decorar datas, autores, características das obras; transforma a aula de literatura em um produto fruto de uma fórmula pronta, algo mecânico no qual a reflexão profunda advinda da fruição literária inexistente; centra sua prática nos conteúdos exigidos nos vestibulares tradicionais e no ENEM, e se esquece da formação humana dos estudantes, pois segue um paradigma positivista apoiado na historiografia literária, um modelo descritivo que valoriza mais o domínio de uma vasta quantidade de conteúdos, autores, obras e características, ao invés da leitura em si. Assim, perde-se qualquer possibilidade de capacidades críticas da leitura literária, como pontuou Leahy-Dios (2004).

Alguns dizem que a literatura “é uma obra de arte”, o que não deixa de ser verdade, porém afirmar isso é abranger ainda mais o conceito. Pensando nisso, é mais que urgente que o conceito de literatura seja discutido com os alunos; na verdade esse talvez seja o primeiro passo em uma aula de literatura para que não tenhamos casos como os do aluno que não reconhece as obras que lê como literatura. Para que tenhamos mais respostas como esta: “Algo fundamental para a formação do ser humano”, em que seja destacado, tal qual pontua Candido, o aspecto de humanização da literatura.

Além do mais, é pontuado o aspecto de agente da literatura nas respostas dos alunos que a definiram como “um texto que interage/comunica com o leitor”, ela aqui funcionando como agente direto de transformação ao dialogar com o sujeito leitor. Dessa forma, a literatura sendo a transfiguração da realidade e tendo esta capacidade de interagir/comunicar, torna-se eficiente como agente transformador de realidades ou como disse um aluno, a literatura “transforma pensamentos...”. E essa transformação de pensamentos está relacionada com a construção do sujeito crítico e emancipado formado pela literatura.

Alguns alunos se isentaram de responder a pergunta deixando em branco ou simplesmente respondendo “não sei”, mas uma resposta precisa de um aluno que, ao não saber explicar, resumiu o prazer estético e foi preciso no conceito de literatura, foi o que disse simplesmente: “Não sei explicar, mas é um sentimento bom”. Não sabemos ao certo o conceito de literatura, mas sabemos com certeza o sentimento que sua fruição causa e que, mesmo nem sempre estando ligado a emoções positivas, ele é bom.

Ainda neste tópico, complementamos que não pretendemos romantizar esta relação leitor e literatura. Não queremos coloca-la como uma fonte de salvação aos leitores. Tão pouco que a leitura será sempre prazerosa, como já pontuamos, nem sempre ler será um prazer, às vezes o livro vai testar sua paciência, como aqueles alunos que não gostam de ler trouxeram, ler exigirá também seu tempo, sua atenção. A fruição lhe trará uma experiencição prazerosa, mas na vastidão dos livros que existem, seria utópico afirmar que todos proporcionariam sentimentos positivos.

A seguir, na questão 8, perguntamos “Qual a coisa mais importante em uma aula de literatura?”. O intuito dessa questão era saber o que eles achavam essencial em uma aula de literatura que os fariam se interessar pela matéria ou estimulá-los e vê se os professores estavam atentos ou atendendo tais demandas.

Alguns alunos destacaram que o mais importante era a animação do professor ao falar do assunto. Era uma resposta esperada, pois não tem como motivar alguém se você mesmo não se demonstra motivado. Reforçamos que a rotina pode ser fatigante, dessa maneira haverá dias nos quais dificilmente o docente conseguirá demonstrar sua animação, e está tudo bem, apenas estamos pontuando uma demanda dos alunos que é importante e que merece a atenção do profissional. Ademais, isso influencia diretamente uma outra resposta comum, a de que o

mais importante é “o incentivo à leitura”; ora não há como incentivar estando desanimado, e não há como o professor fazer com que os seus alunos leiam ele não conseguir convencê-los de que realmente acredita naquela obra. Mostrar seu entusiasmo com o texto é essencial.

Uma coisa que havíamos falado anteriormente nesse trabalho é a importância de o professor conhecer seus alunos, seus gostos, e as respostas dos alunos reforçam isso, pois pontuaram que o mais importante é “o interesse”, que a obra que está sendo ensinada seja do interesse dos alunos. Entendemos que isso dificilmente vai acontecer de início, por isso que esse interesse deve ser trabalhado com a turma, de forma animada e emocionada como eles mesmo solucionam.

Os alunos sinalizam também como mais importante “que o professor domine o assunto”, o que é muito compreensível e nos faz lembrar as palavras de Silva (2009):

Ana Maria Machado, em um texto de reflexão sobre esse tema, diz ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. (SILVA, 2009, p. 28)

É bastante óbvio, ninguém vai conseguir convencer alguém a gostar de algo que ela mesma não gosta, então, antes de qualquer coisa, o professor de literatura deve ser um excelente leitor literário, que conheça muito bem os textos que leva a seus alunos e saiba como apresentá-los de forma que os empolgue, o que será mais fácil se ele próprio demonstrar empolgação.

A resposta mais dada e a mais simples e importante de todas foi que o mais importante é “ler”, e, de fato, não há aula de literatura se não houver a leitura. Porém não é algo muito óbvio, pois alguns professores em suas práticas colocam isso à margem do ensino, focando apenas na exposição dos textos a partir de resumos rápidos para que consigam dar conta de toda a lista de livros que algumas escolas exigem que eles passem aos alunos. Vemos com essas respostas que os alunos sentem falta da leitura e a indicam como fundamental, logo há um interesse por parte deles. Os alunos querem ler.

Os alunos também responderam que os livros são os mais importantes. Gostam de tocar os livros físicos de vê-los, admirá-los, um problema decorrente disso é que algumas escolas não dispõem de livros para todos os alunos, como é o caso dessa a qual fizemos a pesquisa. Caso o professor opte por um determinado título, apenas aqueles mais rápidos, ou aquele, no singular, conseguirá ler no físico e ter a experiência palpável da literatura, o restante comprará, lerá de forma digital ou o mais comum, não lerá, uma vez que não dispõe de dinheiro para comprar, e não consegue ou não gosta de ler digitalmente.

Dessa forma vemos como o ensino de literatura também sofre com o problema da falta de recursos, logo, se torna mais difícil para o professor planejar suas práticas pedagógicas, uma vez que deve buscar a disponibilidade de livros que a escola tem e pensar se trabalhar determinada obra é viável ou não. Frente a esse problema muitos professores buscam formas extraescolares a fim de conseguirem recursos para desenvolverem de forma efetiva seus trabalhos.

Trago aqui o exemplo de uma professora que atuou no Ced 619 em 2021. A docente queria iniciar um clube de leitura na escola, mas ao perceber que a instituição não tinha exemplares do livro que gostaria de trabalhar, ela resolveu fazer uma rifa para arrecadar fundos para que pudesse comprar um exemplar para cada estudante, que é o ideal, e poder dar seguimento ao projeto; e ela conseguiu, porém, nem todos os professores vão fazer isso, e não devem mesmo. A disponibilização de verbas para aquisição de livros na escola deve partir das entidades responsáveis pela educação.

Algo que os alunos pedem também nesse tópico, é que os professores ensinem técnicas de leitura, formas de fazer com que consigam se manter na leitura e que ela flua. Uma forma bem simples que pode ajudar é o professor montar um cronograma de leitura: pegar o número de páginas do livro, fazer uma divisão simples e mostrar para os alunos quantas páginas eles devem ler por dia para terminar o livro em determinado período, numa data estipulada por eles próprios.

Além disso, seria uma forma do professor acompanhar o andamento da leitura, discutindo com os alunos os pontos da história, mantendo-os interessados na obra e incentivando-os a cumprirem as metas diárias de leitura. Desta forma, também, fazendo com que eles lessem um pouco todo dia, estaria ajudando a construir o hábito diário de leitura. E

reforçamos que pode ser “um pouco” mesmo, desde que seja todo dia, pois o hábito é formado por pequenas ações, o importante é que haja interesse e comecem a prática da leitura diária.

Por ocasião da ascensão das redes sociais, achamos interessante também investigarmos qual rede social eles mais utilizavam e as três principais foram as seguintes: *Instagram*, 80,5%; *Whatsapp*, 9,2%; e *Tiktok*, 6,9%. E junto a essa pergunta questionamos se eles seguiam/acompanhavam perfis que falam de literatura nessas redes: 85,4% dos alunos responderam que não, e 14,6% do total disseram que sim. O motivo das duas questões era ver, uma vez que a escola carece de projetos literários, se os alunos tinham algum contato com a literatura fora do ambiente escolar, através dos perfis literários digitais.

Sabemos que há comunidades nas redes sociais que se propõem a falar de livros e incentivar o hábito da leitura entre seus seguidores. Como esses perfis estão em constante crescimento, queríamos saber se eles já haviam chegado aos alunos. Achamos importante que nas aulas literárias os professores indiquem esse tipo de perfil, isso porque como os jovens ficam muito tempo nas redes sociais, pode ser um momento que também terão acesso à literatura. É importante porque têm alunos que desconhecem essas comunidades e se beneficiariam com suas propostas, como é o caso do aluno que respondeu que não participa de grupos literários “mas possui interesse”.

Visto que os avanços tecnológicos expandem o espaço da literatura, precisamos levar os alunos a conhecerem estes novos espaços. Uma vez que eles estão submersos virtualmente no mundo intersocial, devemos apresentar para eles a literatura também como parte desse mergulho. Como falamos anteriormente, o *Instagram* dispõe de uma grande comunidade literária, logo, os 80,5% estudantes que afirmam usar a rede diariamente teriam mais contato com o literário, e a porcentagem dos 85,4 alunos que não seguem perfis literários diminuiria.

Não pretendemos aqui trazer uma visão romantizada sobre estas comunidades, a dimensão mercadológica presente nas práticas pedagógicas vindas desde a BNCC é estrutural, logo ela também atinge às comunidades leitoras virtuais. Porém, como fazer esta análise demandaria um outro projeto de pesquisa, apenas argumentamos aqui o seu uso como uma ferramenta acessória ao ensino, um complemento ao ensino.

Debates como esses são importantes porque, uma vez que a tecnologia evolui todos os dias e se faz cada vez mais presente na sociedade, temos que pensar em estratégias capazes de transformá-las em ferramentas pedagógicas. Não dizemos, é claro, que o ensino de literatura depende da tecnologia, ela é um suporte, argumentamos apenas que com o uso dela o trabalho pedagógico se torna mais eficiente. Isso porque a tecnologia faz parte do dia a dia dos alunos, e ao utilizá-la como ferramenta pedagógica, disseminando a literatura nas bolhas das redes sociais desses alunos, eles passarão a ter mais contato com o literário. Seguir perfis literários nas redes sociais pode não ser revolucionário, mas já é um passo.

CAPITULO III

DA PESQUISA À AÇÃO

3. 1 PESQUISA E LETRAMENTO

O ensino de literatura na escola é um campo que busca e precisa ser constantemente renovado no que tange suas práticas pedagógicas, isso porque se as pessoas mudam a forma de se aprender também muda, e a forma de ensinar deve acompanhar essas mudanças; apenas assim a escola conseguirá promover uma aprendizagem significativa e que engaje seus alunos. É nesse contexto que a pesquisa-ação, aqui aplicada, surge como um eixo teórico passível de produzir caminhos que conduzam a uma possível solução ao contexto problemático do ensino que discutimos, pois, a mesma proporciona através de uma atividade reflexiva a transformação das práticas educativas de forma colaborativa entre docentes e discentes, ou caminhos para essa transformação.

A pesquisa-ação como abordagem metodológica se baseia na reflexão crítica e na ação transformadora para solucionar problemas específicos de determinados contextos. Para Thiollent “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT; MICHEL, 2002, p. 4). Dessa forma ela se apresenta como um eixo teórico que propicia um espaço de reflexão, participação e transformação das práticas pedagógicas, desse modo, promissor para o ensino de literatura em ambiente escolar. Ao promover ação e reflexão, estimula a criatividade, a autonomia e o engajamento dos estudantes promovendo um ensino de literatura mais inovador e significativo.

Tal pesquisa possibilita a construção de conhecimentos enraizados nas vivências e necessidades dos alunos. Os professores têm a oportunidade de desenvolverem práticas pedagógicas mais efetivas, que estimulam o gosto pela leitura, a compreensão crítica e a

expressão criativa dos estudantes. Dessa forma, estarão formando cidadãos mais críticos, criativos e sensíveis à literatura e à cultura. Essa formação é potencializada quando a associamos ao processo do “letramento literário”.

Paulino e Cosson (2009) definem “letramento literário” como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67), por conseguinte entendemos como as experiências dão sentido à realidade por meio do texto e ao texto por meio da realidade do mundo, uma relação dialética como a da “palavramundo”, de Paulo Freire. Isso porque a literatura “tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012, p. 17), logo, a partir da metalinguagem ela permite a compreensão e inserção do leitor no mundo da leitura auxiliando em sua compreensão e assimilação do seu próprio mundo.

Ainda de acordo com Cosson (2012), são três os tipos de aprendizagem que os textos literários vinculam: aprendizagem *da* literatura, que se dá pela experiência estética do mundo através da palavra; aprendizagem *sobre a* literatura, que está associada a conhecimentos históricos e da crítica literária; por fim, a aprendizagem *por meio da* literatura, que envolve todos os saberes e habilidades advindos por meio da leitura literária. Mediante nossa pesquisa no Ced 619 vimos que apenas a segunda aprendizagem vem sendo oportunizada com mais força, enquanto as outras, *da e por meio da*, indispensáveis no processo de formação do leitor, encontram-se relegadas.

Nessa perspectiva, o texto literário passa a não ser considerado em sua literariedade, característica que o torna específico e que permite a construção de um entendimento profundo da realidade, logo, ignorar tal traço é ignorar a competência de diálogo que ele mantém com o mundo, com o outro e com nós mesmos. O aluno deve entender “a análise literária [...] como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29). Isto posto, o ensino de literatura deve se pautar no “letramento literário”, pois dessa forma serão valorizados a vivência do literário em sala de aula e a função da literatura na vida dos alunos.

Soares (2006) entende o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Em virtude disso a prática do letramento vai além da passividade de uma decodificação de símbolos que exige a leitura ou uma codificação de símbolos que a escrita exige, é uma condição de quem é capaz de ler e de apropriar-se efetivamente do texto por meio da experiência estética, tornando-se assim um leitor literário.

Percebemos, a partir dos dados analisados no Capítulo 2, que a formação do leitor literário se encontra deficitária na escola. A escola não está conseguindo motivar leituras e sem leitura não há leitor, muito menos o literário. Há que se colocar a leitura literária no centro; e como as próprias respostas dos alunos pontuam, o professor é essencial nessa etapa. As práticas pedagógicas que ele escolhe mobilizar em suas aulas serão definidoras da visão que os alunos irão construir acerca da literatura. Não defendemos, é claro, que o docente deve desprezar o cânone, pois é nele que se encontra a nossa herança cultural. Mas, como os dados apontam, os alunos, em grande maioria, não possuem o hábito de ler tais livros por vontade própria, e nem farão essas leituras se o motivo de as fazer for simplesmente a obrigação de um currículo escolar. E isso não quer dizer que a razão seja que os alunos não são leitores, é apenas questão de gosto. Questão essa que o professor deve trabalhar em sala de aula.

Ninguém nasce gostando de literatura, nascemos sem nem ao menos termos noção do que é essa entidade, conseqüentemente todo o gosto e conhecimento que desenvolvemos pela literatura parte do contato e da forma que ela nos é apresentada. Daí a importância de boas práticas pedagógicas que respeitem o espaço do aluno e a bagagem que ele traz para a sala de aula, seja ela já literária ou não, pois a compreensão do texto se dá em um movimento dialético dos conhecimentos do texto e dos conhecimentos de mundo que cada aluno porta.

No entanto, ainda temos muitos percalços para serem superados até encontrarmos o caminho que conduza a uma boa prática pedagógica para com a literatura. Um dos maiores diz respeito a um aspecto estrutural e institucional da nossa sociedade: o sistema capitalista mercadológico. Nessa perspectiva social, o intelecto é superior ao prático, mas contraditoriamente o prático na vertente econômica é mais importante, e essa distinção levada ao dia a dia dos cidadãos cria uma segregação que atribui funções diferentes a cada um, e algumas com mais prestígio que outras, as com mais prestígio são geralmente associadas as que vêm do maior intelecto, porém todas necessárias. A concretização dessa dinâmica social e

o exemplo de como o ensino de literatura é afetado é a implementação do Novo Ensino Médio, em que a formação técnica com vista à inserção no mercado de trabalho sobrepuja a formação humanizadora da escola. Desse modo,

Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 1989, p. 67).

Em vista disso, vemos que não é a sociedade que está submetida ao bem-estar das instituições educadoras, são estas instituições que estão submetidas aos interesses do sistema (capitalista). E como já vimos anteriormente, essa concepção atinge os alunos e modificam seus modos de pensar transformando a literatura apenas em uma ferramenta de transmissão de “conhecimento”, como algumas respostas do Capítulo 2 mostraram. Os educadores devem ficar atentos a ações como essas porque “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor autoridade à custa de outros [...] (CHARTIER, 1988, p. 17). Em virtude disso, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 2005, p. 15), os docentes devem estar conscientes disso ao elaborarem suas estratégias metodológicas.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino se não uma ritualização da palavra; se não uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; se não a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; se não uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT apud SOARES, 2008, p.53).

Por conseguinte, a formação literária é atravessada por questões políticas, não questões de cunho partidário, mas àquelas referentes “às relações de poder uma vez que os próprios textos são detentores de discursos que envolvem estes entre outros elementos” (SOARES, 2008, p.53). Tornar o aluno consciente através da leitura dessas questões, emancipados das forças advindas destes discursos e capazes de criar seus próprios, é parte da formação do leitor literário.

Para Marx (1987) a educação é uma ferramenta importante na luta em prol da emancipação social, pois é capaz de libertar o homem das amarras da ignorância. No entanto, para que o indivíduo alcance a emancipação é importante que a leitura seja bem trabalhada nas escolas, uma vez que a educação que se dá por meio dela é capaz de abrir a percepção do sujeito às várias facetas da sociedade, permitindo assim que ele se posicione e entenda seu lugar no tecido social.

Nesse viés, a leitura vai além das margens do texto, é uma ação social e transformadora da realidade (FREIRE, 1980) pois age sobre ela e é afetada por ele. O diálogo que se estabelece com a leitura não é apenas entre o leitor e o texto, a essa operação soma-se também o social, que pode envolver a realidade do autor e principalmente as experiências prévias do leitor e sua realidade presente. A leitura se dá não a partir da decodificação dos símbolos e sim da reflexão ativa do texto e das pontes que o leitor faz dele com o seu meio social.

A leitura permite, em resumo, o contato com diferentes pontos de vistas culturais e assim dá ao leitor uma visão crítica e novas opiniões acerca das mais diversas camadas da sociedade, sejam elas simples ou complexas. Por outro lado, o sujeito que não se formar como leitor fica restrito a ideias pré-concebidas e às disseminadas no senso comum (ARANA & KLEBIS, 2015). Cabe ressaltar que a leitura que discutimos, e tal qual fundamentamos em Freire (1980), é aquela plural, de maneira que pode ser de imagens, expressões, natureza, tempo, entre outras. Leitura como algo inerente e necessária à formação humana-social, e é importante que essa concepção chegue aos alunos também para que entendam a importância da prática para suas vidas.

Para tal, faz-se necessário que os professores busquem práticas metodológicas que promovam a formação crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes. Metodologias ativas se tornam relevantes para superar a educação bancária tradicional e trazer o foco do ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (MORÁN, 2015). Tal prática pedagógica deve reconhecer os alunos como sujeitos complexos e que trazem consigo uma bagagem; e como discutimos, essa bagagem no ensino de literatura pode se configurar como os livros que leem fora da escola e que por isso, como algo de suas experiências, não devem ser invalidados e sim incorporados às práticas escolares. Retomaremos essa questão no tópico seguinte, assim

como buscaremos apontar com mais clareza alguns dos caminhos que pontuamos anteriormente para que se consiga melhorar o panorama do ensino.

3.2 CAMINHOS E PERCALÇOS

Um dos maiores problemas nas aulas de literatura, como citamos anteriormente, é uma falsa crença por parte dos docentes de que há uma melhor interpretação de uma obra, ou uma única interpretação correta, como trazem os livros e os manuais. É um problema, pois, a partir disso, o docente intimida – não necessariamente de forma intencional – as interpretações que poderiam surgir dos alunos, que passam a internalizar que suas interpretações não são corretas e podem ser frutos de suas próprias ignorâncias. Sendo assim, é importante que em uma aula de literatura seja abordada a liberdade do leitor de maneira que a interpretação não seja algo imposta e, sim, construída. E o ideal é que esta interpretação seja fruto de um trabalho coletivo. Rouxel (2021) diz que:

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2021, p. 23).

O leitor imerge em um texto a partir de sua subjetividade e do diálogo com a subjetividade do outro, a partir disso figura seu universo ficcional e cria suas próprias imagens interpretativas. Note que não é que não haja erros nas interpretações, pode haver quando o leitor vai além das margens delimitadas pelo texto e se afunda na lama da superinterpretação. Então, sim, o leitor é livre para fazer sua interpretação a partir da sua leitura de mundo, mas deve ser guiado nos rios das páginas e mostrar como sua leitura está presente nas águas do texto. Cabe ao professor trabalhar essa questão de interpretação com os alunos.

No ensino médio a complexidade das obras literárias tidas como obrigatórias no currículo exige criatividade por parte do professor, na sua prática didática, para conseguir convencer os alunos a adentrarem nas páginas. Os obstáculos principais apontados por parte dos alunos resultam do período histórico das obras, que criam uma barreira linguística e estética, além de que em alguns casos essa barreira está relacionada a escolhas narrativas; múltiplos narradores, digressões, ecos intertextuais, que devem ser contrapostos com objetos

intersemióticos da contemporaneidade de forma a simplificar e desmistificar a complexidade exagerada que os alunos têm desses textos. Uma das formas de operar essa desmistificação é justamente aproximar tais obras do cotidiano dos discentes e até incentivar eles mesmos a construírem a partir do seu entendimento seus textos leitores.

O gosto pela leitura também está muito associado às emoções que o texto desperta no leitor, e essa emoção tem início na forma como o texto é apresentado ao aluno. Estudos atuais em literatura e antropologia apontam para a relação existente entre as emoções e suas ligações com a cognição. A análise dos estados emocionais presentes nas obras literárias, juntamente com a compreensão dos contextos históricos culturais, pode proporcionar uma visão mais rica das complexidades humanas, expandindo as perspectivas dos estudantes (ZUNSHINE, 2011). Dessa forma explica-se o fato de uma leitura imposta não motivar uma leitura real, o que corrobora com os dados que coletamos e discutimos no capítulo anterior, visto que a interligação entre emoções e cognição oferece um arcabouço valioso para abordagens pedagógicas que visam aprofundar a compreensão literária e estimular a reflexão crítica.

Dissemina-se no senso comum uma visão da literatura como uma prática isolada e individual, geralmente marcada por um discurso monológico. Discurso esse que mingua o caráter essencialmente dialógico da leitura. E uma dessas causas da morte está justamente na imposição de leituras de autores canônicos, ou mesmo os não, sem uma necessária conexão da obra com o cotidiano do aluno ou o incentivo para que o próprio jovem faça essa reflexão. Ignorar tal natureza dialógica é o mesmo que destruir o elo entre linguagem e a vida (BAKHTIN, 2001).

O que pudemos perceber é que os problemas de ensino, ou da falta de leitura, nunca estão nos livros, e sim na forma como esses conteúdos ou materiais são apresentados aos alunos, e nas estratégias pedagógicas que os docentes utilizam para motivar a leitura das obras. Como viemos discutindo ao longo da presente dissertação, as mudanças tecnológicas criaram novos modelos de leitores, logo, as instituições devem criar novos modelos de ensino que deem conta das demandas desses indivíduos. A própria BNCC já, além de trazer termos vindos do cenário literário digital como o *booktuber*, defende a utilização dessas mesmas tecnologias argumentando que a cultura digital, bem como entre outros aspectos as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, devem ganhar mais destaque (BRASIL, p. 498), porém reforçamos a atenção para o viés ideológico trabalhista do normativo, que discutimos anteriormente.

É importante a BNCC trazer a questão da modernidade tecnológica para o seu texto, porém o indicativo de modernidade do documento acaba por se dissipar quando mesmo reconhecendo que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, [...] [criando] um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, p. 499), ao abordar as questões mais metodológicas da literatura e da leitura diz que: “a prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos” (BRASIL, 523). Logo, essa última visão que restringe o ensino de literatura ao aspecto historiográfico é o mesmo que criticamos previamente nesse trabalho, bem como muitos pesquisadores já fizeram e que dessa forma precisa ser superado.

Jenkins (2009) propõe uma discussão interessante sobre a questão da modernidade tecnológica ao criar o termo “Convergência cultural”. Segundo ele, essa convergência está ligada às mudanças tecnológicas, industriais, culturais, sociais e ao modo como as mídias circulam em nossa cultura. É, pois, um fenômeno social e colaborativo definido pela própria dimensão cultural, isso porque a mesma abrange narrativas transmídias, que se definem quando uma mesma mensagem é transmitida através de diferentes mídias. Em virtude dessa capacidade socializante e participativa, a incorporação dessa cultura no ambiente escolar pode ser significativa, uma vez que além de usar algo tão presente no cotidiano dos alunos, como podem ser as mídias sociais, ainda o instiga a uma produção de conteúdo consciente e emancipadora. Mudanças culturais não podem ser dissociadas de transformações educacionais, logo, levar a tecnologia e as novas formas de produção de conteúdo e conhecimento à sala de aula é imprescindível.

No entanto, é crucial evitar que essas tecnologias sejam utilizadas com o intuito de preparar os alunos ao mercado de trabalho; como direciona a BNCC, o foco deve permanecer na apreciação das narrativas, na reflexão crítica e no desenvolvimento de capacidades analíticas, garantindo que os estudantes entendam e valorizem a literatura independente de suas carreiras futuras. A inserção das tecnologias deve proporcionar uma abordagem mais dinâmica que permita aos estudantes explorarem obras literárias de forma inovadora, uma vez que essas ferramentas possuem o potencial de enriquecer as experiências para com o texto tornando-o mais atrativo a esses alunos. É sobre o caráter de fascinação das tecnologias, a ser usado também para conquistar os alunos à leitura que pontuamos que pode ser incorporado à prática discente, isso porque:

As aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do ensino médio; que muitas vezes sofrem com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores (SILVIA, 2013, p. 09).

Sendo assim, o fato de os alunos não estarem lendo os livros exigidos pela matriz curricular, e por essa razão não estarem sendo chamados de leitores, não é um questão intrínseca deles, alunos, e sim do currículo e da forma ainda retrógrada de se ensinar literatura. A memorização de títulos de livros, nomes de autores ou características de épocas e gêneros textuais não é capaz, nem nunca foi, de ser rotulado como aula de literatura ou de conseguir manter a atenção dos discentes motivando-os a se tornarem leitores.

É necessário que os gêneros textuais advindos da cultura digital sejam cada vez mais incorporados à prática da sala de aula:

[o] leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval do livro impresso, que pode usar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como ponto de chegada do movimento que separou texto e corpo. O leitor do livro em forma de códex coloca-o diante de si sobre uma mesa, vira suas páginas ou então o segura quanto o formato é menor e cabe nas mãos. O texto eletrônico torna possível uma relação mais distanciada, não corporal (CHARTIER, 1999, p.16).

As leituras, bem como a postura que o leitor adquire frente ao texto, mudaram “é certo que a mobilidade garantida pela rápida interação na internet encaminha práticas leitoras mais fluidas e dialógicas, sendo possível perceber (re)posicionamentos interpretativos em virtude dessa troca com outros sujeitos” (BERTOLLI, COSTA, SOUZA, 2019, p. 142). Assim, o sistema educacional deve considerar essas modificações e evoluir com elas.

Ademais, valores humanísticos e literários estão perdendo espaço no Ensino Médio, isso porque cada vez mais esse estágio do ensino básico vem sendo marcado por uma espécie de transição do sujeito-aluno ao sujeito-trabalhador. Sob esse viés tecnicista pouco sobra de espaço para a literatura e para a formação do sujeito leitor e cidadão consciente de seu papel para e com a sociedade. Com a crescente valorização dos cursos técnicos e, analogamente, desvalorização da literatura e das ciências naturais como um todo, essa etapa do ensino vai se

configurando como no máximo um curso profissionalizante que habilita o estudante ao ensino superior (ZILBERMAN, 2012). Zilberman ainda argumenta que o ensino de literatura ainda persiste nos currículos por ser parte da cobrança de vestibulares e provas de larga escala, uma vez que o seu papel de formação humana está sendo relegado.

A Literatura apropria-se de elementos do contexto social para se consolidar, logo o letramento literário como um termo correlacionado a essa entidade, se configura, conseqüentemente ou não, como uma prática social, uma vez que ele incorpora a literatura “enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67); sentidos para e sobre o mundo sustentados pela leitura literária, que sob essa ótica potencializa as experiências humanas “operando com a liberdade da linguagem, dando palavras a liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Logo, fica claro a associação tanto da leitura quanto do letramento literário à função humanizadora da literatura defendida por Candido.

É preciso exercer o ato da leitura, principalmente a literária, tendo claro em mente que ela é um ato social. Com o conhecimento de que ela transforma, emancipa e sobretudo humaniza, permitindo ao sujeito viver o mundo e suas complexidades (CANDIDO, 1995). A leitura literária é uma prática social porque através dela o leitor consegue mediar e ter consciência de suas próprias práticas sociais.

Além disso, vale retomar, como havíamos discutido antes, o caráter cultural da literatura, logo as orientações do sistema educacional no que diz respeito às práticas em sala de aula são relevantes e devem ser levadas em consideração, porém não podem ofuscar as escolhas dos alunos sobre os textos que querem ler, os seus momentos de descobertas e encanto com os livros que desejam fruir. De acordo com Tozzi “a leitura é uma prática cultural que tem a ver com escolhas, na qual é preciso se reconhecer, se fazer, se montar como sujeito protagonista” (TOZZI, 2012, p. 50). Dessa forma, além de colocar o texto literário no centro do ensino de literatura, deve-se também tornar o aluno o protagonista de sua jornada literária.

Um ponto que dificulta essa questão é o fato de a literatura mais institucionalizada, que é a canônica que os professores impõem aos alunos, não ressoar em suas vivências. Segundo Jouve (2004):

(...) é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de

um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, ou seja, construção de sua própria identidade? Não seria, pois questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura (JOUVE, 2004, p. 53).

Nesse viés, devemos repensar as metodologias de ensino que se assentam na codificação da leitura; metodologias que não levem em consideração as subjetividades dos alunos, elas devem ter como fundamento, acima de qualquer matriz curricular, a alteridade dos alunos leitores. Isso porque a alteridade desempenha um papel fundamental na experiência da leitura literária dos indivíduos, dado que garante que os estudantes transcendam suas próprias perspectivas e se conectem com as vivências, emoções e valores do outro, das obras.

Essa disposição do leitor, de se colocar no lugar do outro, de se identificar e compreender as experiências, faz com que se engaje nas narrativas e frua por elas ampliando seu horizonte e desenvolvendo uma compreensão mais profunda da complexidade humana. A partir desse exercício de alteridade a leitura literária promove empatia, reflexão crítica e uma apreciação mais rica da diversidade cultural, transcendendo suas próprias vivências e enriquecendo assim sua própria visão de mundo.

Sobre essa questão, da diversidade cultural da leitura, relembramos a nossa hipótese de como as novas tecnologias criam novos modelos de leitores e de leituras e como o ensino, como discutimos a partir dos dados colhidos, não está suprindo as novas demandas desses leitores, temos a partir do texto de Bezerra (2010) algumas considerações a esta problemática:

A leitura em ambiente hipertextual implica a formação de um novo leitor, o que já seria motivo suficiente para que a escola volte sua atenção para essas práticas. Para Santaella (1998), há três tipos diferentes de leitor: o leitor contemplativo, meditativo, associado à era do livro; o leitor fragmentado, movente, relacionado com o advento do jornal e com leituras breves e fugazes; e um novo tipo de leitor, o leitor virtual, característico de uma época em que as máquinas transformam variadas espécies de semiose em uma linguagem integrada, que a autora chama de ‘esperanto das máquinas’. (BEZERRA, 2010, p. 181).

Logo, frente ao mundo de diversidade literária presente nesse suporte de leitura, é importante que o professor esteja apto a auxiliar seus alunos a efetuarem, mesmo em novo ambiente, a leitura literária. Mesmo que as leituras feitas pelos alunos em ambiente virtual sejam consideradas superficiais, elas devem ser usadas para que o mesmo consiga alcançar

leituras mais complexas. O debate comum sobre a leitura virtual ameaçar a impressa e vice-versa só serve como distração para o que realmente importa, que é como uma complementa a outra:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31).

As palavras das pesquisadoras a esse respeito são claras. O pensamento dos educadores e pesquisadores devem se voltar para o virtual com o fito de buscar uma resposta sobre como o suporte digital pode e deve auxiliar as práticas docentes, como ele modifica as estruturas dos leitores e das leituras e como isso afeta o modelo de educação que as instituições seguem. A partir disso, deve-se mudar as práticas para que o ensino se torne mais efetivo. Isso porque a leitura como prática social é historicamente construída, e desse modo a obra literária também é um objeto social: “para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1995, p. 16). Logo, os textos do meio virtual, como as obras literárias, também proporcionam, ou pelo menos têm potencial, a leitura literária.

O espaço virtual promove a prática da leitura social uma vez que, mais do que a sala de aula, permite uma interação com um número maior de leitores ao mesmo tempo. As plataformas *online*, como os fóruns, os clubes literários virtuais, o *bookstagram*, e as demais redes sociais como um todo dissolvem as fronteiras geográficas e permitem que pessoas de diferentes lugares e culturas se reúnam em um debate acerca de uma mesma obra; dessa forma, esses espaços não apenas ampliam o debate literário, como também enriquecem as experiências individuais, pois com o contato com diferentes vivências e perspectivas, a compreensão da narrativa é coletiva. No entanto, algo para se ficar atento é o grau de profundidade das análises elaboradas nesses ambientes, visto que, como falamos antes, as reflexões em ambientes virtuais secundarizam a assimilação rápida e imediata dos conteúdos.

O senso de imediatismo que ocasiona respostas curtas e superficiais deve ser trabalhado, a pressão de que o indivíduo deve compartilhar algo independente do grau de

reflexão da sua fala também deve ser algo a ser debatido em encontros literários, sejam eles virtuais ou presenciais. E não é no sentido de que os jovens devam ser coagidos, é de uma forma sutil que mostre e os direcione no caminho do entendimento da dinâmica literária dos textos e da profunda reflexão; que mostre que muitas obras são complexas e exigem uma abordagem mais cuidadosa e demorada sobre seu texto. Então, sim, o ambiente virtual oferece oportunidades únicas para o ensino de literatura e para o leitor literário, mas também é importante encontrar formas de incentivar a reflexão profunda e a análise crítica nesses contextos, para que assim as experiências literárias não saiam deficitárias.

Ainda no que concerne a questão dos *best-sellers* frente aos clássicos da literatura em sala de aula, discutiremos dois pensamentos teóricos. De acordo com Riofi et al.:

Poderíamos nos contrapor à presença dos chamados Best-sellers – e os similares – nas aulas de Língua Portuguesa com base em uma oposição simples: se deles já se ocupam o marketing editorial, a mídia, as livrarias, a internet (eles são sempre os primeiros à mostra), para que o professor precisa se ocupar dele também? De fato, essa seria uma razão plausível, mas simplesmente ignorá-los significaria não levar à sala de aula a discussão sobre as razões, sejam textuais, sejam históricas de esses livros não permitirem o acesso ao que é específico do literário. Seria necessário, em um estágio avançado de leitura em sala de aula, discuti-los, para demonstrar, por meio de análises, como as estratégias discursivas se repetem nesse tipo de obra. (RIOLFI et al.,2014, p. 79)

Vemos que os motivos utilizados pelas autoras pelos quais essas obras devem ser trabalhadas em ambiente escolar são bastante questionáveis, isso porque parte já de uma visão problemática de achar que todos esses livros serão inferiores e repetitivos se comparados aos "clássicos literários". De certa forma, vemos aqui um reflexo da visão de muitos docentes que atuam em sala de aula. Ignorar essas obras ou desqualificá-las não resolverão o problema da literatura na escola, muito menos impedirão que os alunos continuem lendo-as. Entretanto, se elas forem trabalhadas de forma eficaz em sala de aula, o professor conseguirá mudar a forma como os alunos as leem, oferecendo ferramentas a eles para que suas práticas leitoras sejam feitas com um olhar mais crítico.

Por outro lado, Araújo (2014) diz:

A marginalização da chamada “literatura de massa” não é o mais aconselhável, já que essa atitude não contribui para despertar o encantamento dos alunos pelos livros. O que deve ser revisto é a abordagem que é feita dos clássicos em sala de aula. O professor poderia partir das leituras conhecidas dos jovens – como os Best-sellers – para, posteriormente, apresentar novas leituras. (ARAÚJO, 2014, p.82)

A visão da pesquisadora se alinha mais com o que acreditamos. Trabalhar essas obras é garantir aos alunos o seu direito de leitor, não os desmerecer e nem as suas leituras, mas sim reconhecê-los como válidos e igualmente legítimos no vasto campo literário. Logo, esse trabalho com o literário em sala de aula deve ser plural e dialógico, com o fim de que o leitor/aluno se sinta acolhido e pertencente àquele ambiente e sinta que suas práticas e experiências leitoras sejam igualmente reconhecidas e valoradas.

[a]luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis e em um direito inalienável. (CANDIDO, 2006, p. 191).

Tal segregação só atrasa o potencial literário e os reais questionamentos que deveriam surgir frente a habitual popularidade dos *bestsellers*, afinal, se esses livros estão sempre batendo recordes de venda é porque estão atendendo os gostos e suprimindo as demandas dos leitores. Há que se fruir o popular e o erudito como um caminho normal, como um direito inalienável, tendo em mente a literatura como um bem incompressível no sentido pleno, político e democrático (CANDIDO, 1995).

3.3 UMA PROPOSTA DE ENSINO

Segundo tudo o que discutimos até o momento nesse trabalho, sentimos a necessidade de uma ação prática na escola que nos desse mais tempo de interação com os alunos e que tentássemos agora colher alguns dados a respeito de seus níveis de leituras e até posturas frente a uma atividade de leitura. Dessa forma, desenvolvemos uma ação sucinta de leitura e levei à sala de aula para observar quais resultados conseguiria colher. A ideia era analisar o nível de leitura dos alunos e seus comportamentos acerca do texto, a partir dos pontos que eles enunciaram como importantes em uma aula de literatura.

Mandei mensagem para o professor da escola, ainda o Centro Educacional 619, perguntando se poderíamos ir desenvolver a atividade com os alunos, e ele aceitou. Disse que poderíamos ir em uma turma do segundo ano na quarta-feira, 13 de setembro, pois devido ao feriado prolongado de 7 de setembro, os outros anos estavam mais atrasados no conteúdo, e, além disso, naquele dia ele teria três aulas seguidas com a respectiva turma do segundo ano. Nós poderíamos usar dois horários, ou seja, 90 minutos.

A proposta era trabalhar com os alunos o conto *Dentro da noite*, do escritor carioca João do Rio. Usamos como base metodológica para a elaboração da atividade algumas ideias trazidas por Bordini e Aguiar (2014) em seu texto *Propostas metodológicas para o ensino de Língua e Literatura*, uma mescla do aspecto sistêmico do método científico com a “ênfase sobre a livre expressão da subjetividade” do método criativo. A partir disso, a ação foi dividida em 5 partes: conversa inicial, apresentação da história, leitura, debate e produção de material. Apesar de pensarmos e elaborarmos a proposta juntos, apenas eu consegui ir aplicá-la em virtude do tempo já bem curto.

Logo que cheguei na sala de aula o professor explicou que no momento estava conversando com eles sobre a minha participação nas atividades a serem realizadas naquele dia. Comecei a conversa inicial, importante para que seja quebrada essa primeira barreira de contato, com minha apresentação. Falei quem eu era, de onde vinha e que já havia estudado ali naquela mesma escola, durante o ensino médio. Pedi que organizássemos a sala em um círculo, e continuei a conversa perguntando qual havia sido a última coisa que eles tinham lido/assistido. Achei interessante perguntar para conhecê-los melhor e caso o debate posterior não fluísse da forma como eu esperava, poderia usar a relação do conto com as obras que eles citassem para manter suas atenções.

Os títulos que apareceram nesse primeiro contato foram: “As crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis; e “O diário de Anne Frank”, adolescente vítima do holocausto; os questioneei se haviam gostado das leituras, se os outros da sala também tinham lido e conversamos brevemente. Depois disso foi citado também o filme “A Freira 2”, uma produção de terror que estava em cartaz nos cinemas à época. Como o conto é sobre o gênero terror, aproveitei a deixa para averiguar o que eles pensavam do gênero. A maioria absoluta disse que “amava”. Porém, como o filme é de terror sobrenatural e o conto, não, perguntei que tipo de terror

preferiam, e nessa hora as opiniões foram bem divergentes. Aproveitei o momento para apresentar a história.

Tirei minha edição de *Medo Imortal*, antologia publicada pela editora Darkside que reúne uma série de contos de terror de autores clássicos brasileiros, da mochila e o professor, que permaneceu em sala, foi o primeiro a tecer elogios sobre a edição, a qual os alunos concordaram. Falei um pouco do João do Rio e de sua produção, em seguida apresentei uma sinopse do conto para já incitá-los a prestarem atenção à leitura. O conto se passa dentro de um trem, que debaixo de uma chuva torrencial rasga a madrugada. Nesse trem acompanhamos, sob a perspectiva de um passageiro, o diálogo de dois homens, Prates e Rodolfo, e o relato desse sobre o início de sua pulsão por espetar alfinetes no braço de sua noiva, Clotilde.

Falei que iria começar a leitura, mas que depois eles continuariam, pois isso também seria um recurso para que os alunos não se dispersassem. O professor sugeriu que o texto fosse projetado no quadro e os alunos lessem de lá, mas como eu vi que muitos ficaram curiosos com a edição física, aceitei a sugestão do professor, que seria bom para que os outros alunos acompanhassem a leitura, mas o aluno da vez que estivesse lendo o faria a partir da edição física. Dessa forma comecei e logo em seguida passei o livro para uma aluna que se voluntariou em continuar.

A leitura aconteceu de forma tranquila. A menina para quem eu passei o livro leu e em seguida perguntou quem queria continuar e ela passou o livro para um colega. Durante a leitura fiquei observando os alunos, todos estavam acompanhando a leitura de forma atenciosa, menos duas alunas que estavam mexendo em seus celulares. O pensamento de chamar a atenção delas passou por minha cabeça, mas achei melhor não fazê-lo, uma vez que poderia constrangê-las ou fazer com que essa postura mais rígida minha fizesse com que uma barreira fosse criada entre nós, o que dificultaria a próxima etapa da ação que seria o debate.

Segundo Bordini e Aguiar (2014), toda atividade de Língua e Literatura deve resultar “numa leitura em que o aluno descobre sentidos e os reelabora segundo aquilo que ele é e o que pode ser e numa produção de texto em que ele se questiona e à realidade numa interação constante (2014, p.20). E foi sob essa perspectiva que o debate fora desenvolvido e,

posteriormente, a produção do texto. Foram nestas duas etapas que surgiram um pouco de dificuldade.

Ao terminarmos a leitura fiz a pergunta padrão: “O que vocês acharam? Gostaram?” Foi como se um silêncio sobrenatural tivesse recaído sobre toda a escola. Ninguém falou nada por um momento que pareceu muito longo, e eu insisti novamente, com um sorriso e um: “Bora, gente!”, e uma menina, a pioneira, começou a compartilhar sua opinião dizendo que gostou muito da história e de seu teor macabro. Ao que um outro aluno complementou sua fala também compartilhando sua opinião favorável ao conto. Por um tempo o debate foi apenas entre estes dois alunos, os outros estavam tímidos, até que o debate começou a se encaminhar para o viés da crítica social, e nesse momento outros resolveram por também compartilharem suas impressões.

Eu tentei ao máximo não participar ativamente da discussão, falando apenas o necessário, ou quando acontecia longos intervalos de silêncio, preenchendo-os com algum questionamento, ou quando eles tinham dificuldade de expressar alguma ideia.

A questão do debate social se iniciou com o fato de Clotilde não denunciar as agressões que passou a sofrer de Rodolfo, essa foi a ocasião para que aquela primeira aluna começasse a discussão, a respeito do papel de submissão das mulheres. O outro aluno do início contribuiu com a questão, mas para que a discussão não ficasse restrito apenas aquelas duas almas, resolvi ser um pouco incisivo; era um risco, mas resolvi me dirigir diretamente a uma aluna, perguntando o que ela achava daquele assunto. A menina pareceu sem jeito no início, mas logo respondeu, ao que uma terceira resolveu compartilhar também o que achava, e dessa forma, aos poucos, novas vozes foram se agregando ao discurso.

Como resultado, acredito que o debate foi bastante produtivo. Os alunos construíram reflexões: sobre o papel de submissão das mulheres, fazendo um paralelo com os dias atuais; sobre vícios e fetiches, o quanto são difíceis de controlar por mais degradantes que sejam; nesse sentido, trouxeram também a questão dos vícios aos dias atuais. Esse último tópico do debate se estendeu para o vício nos celulares, o qual eu brinquei com as meninas que estavam usando o celular durante a leitura do conto, e os alunos discutiram o quanto vícios como esses afetam a forma como consomem conteúdo dando o exemplo das redes sociais que cada vez mais investem em conteúdos rápidos e dinâmicos, de forma que assistir um vídeo de oito

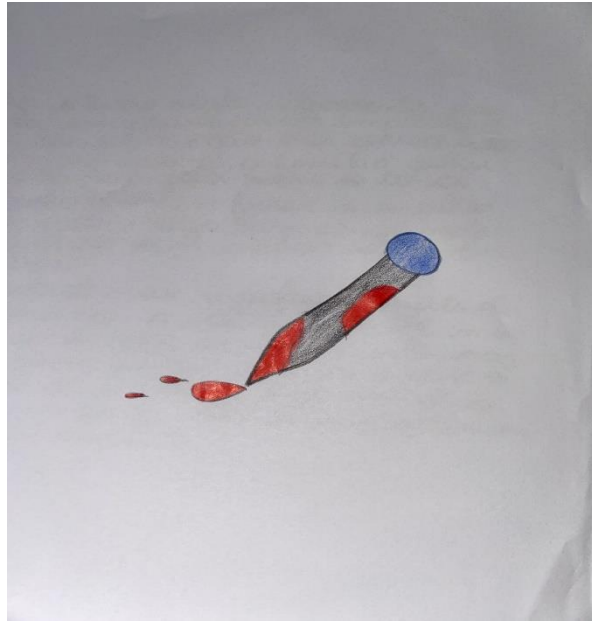
minutos é considerado quase impossível. Por fim, relacionaram esse aspecto dinâmico e imediatista das redes ao fato de os jovens terem mais dificuldade de se concentrarem na leitura.

Ademais, fizeram comparações com outras obras como o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis, relacionando a questão do vício em emoções desse conto com a situação de Rodolfo, e o livro contemporâneo “Cinquenta tons de cinza”, E. L. James (2011) associando a fetichização desse livro com a pulsão retratada no conto de João do Rio. Duas comparações bem distantes entre si, mas que revelam o quanto a leitura dos alunos é diversificada e que exemplificam o quanto hoje os *best-sellers* caminham lado a lado com o cânone.

Um aluno destacou também o aspecto estético do conto ao elogiar a escrita do autor e as suas escolhas de palavras, que alguns acharam difíceis, não sabendo o significado de algumas, mas que todos entenderam todo o contexto da história e por fim concordaram que aquela linguagem combinava com a atmosfera da história.

Ao término do debate entreguei a eles uma folha em branco e pedi que registrassem o que sentiram em relação ao texto, disse-lhes que estavam livres para se expressarem da forma que quisessem, seja escrevendo um texto, um comentário, ou fazendo um desenho... muitos ficaram hesitantes, mas ao final todos escreveram algo, cada um à sua forma. A liberdade dada para que eles se expressassem nos deu uma pluralidade de respostas, desde os reforços aos pontos do debate a elogios feitos à forma, como eu falei durante a oficina. Vamos discutir algumas das respostas.

Alguns alunos desenharam o alfinete, uns complementaram com algo escrito, mas um deles apenas desenhou um grande alfinete pingando sangue na folha porque, segundo ele, foi o que mais chamou sua atenção no conto. E está tudo bem. Um ponto que precisei reforçar muito com eles foi isso, pois eles não pareciam aceitar que de fato podiam se expressar à vontade, parecia que mesmo eu dizendo isso, em suas cabeças eu estava ocultando alguma forma certa que havia para fazer aquilo. Acho que esse pensamento reflete a falta de liberdade que há no ensino de hoje em que os alunos são limitados a uma forma cartesiana de se fazer e de pensar algo, fruto de tudo que discutimos sobre a falta de flexibilidade e adaptabilidade da matriz curricular.



Em contraste com o aluno que desenhou, outro escreveu uma redação de quinze linhas discutindo a relação social do conto com os resquícios do patriarcalismo conservado todos esses anos. Segundo ele, “a sociedade não mudou muito de uns tempos pra cá, a idealização da mulher submissa ainda existe e muito”; seu comentário foi bastante extenso e resgatou algo do debate, mas também trouxe complemento à discussão. Pelo menos outros quatro textos, não tão extensos, voltaram a discutir essa mesma questão da violência contra a mulher. Vemos com isso a importância da leitura como um ato coletivo de construção de conhecimento e como a mesma ajuda na construção de conhecimento individual e subjetiva de cada leitor.

lehei o livro muito interessante pois
fala e aborda um assunto muito importante
que é toda essa filiação da sociedade
pela mulher submissiva, a família estru-
turado, mas também fala sobre o cara
deido que tinha fetiche em furar a mulher
com agulha e isso é algo bem complicado
pois todo esse desejo pode acabar se tornan-
do algo maior.

A sociedade não mudou muito de
uns tempos pra cá, a ideologia de uma
mulher submissa ainda existe e muito, mas
comparado com antes, com os valores
da sociedade as mulheres hoje em dia
possuem voz, mas ainda sim continuam
buscando seus direitos.

Alguns alunos demonstraram em seus comentários suas inquietações com o desejo de Rodolfo de espetar alfinetes nas mulheres. Queriam saber de onde vinha essa pulsão e que, conseqüentemente, ele tivesse tido um final mais trágico, e não ficado solto por aí fazendo mais vítimas; mas que mesmo assim gostaram muito do conto e que esse fim deixava a história “meio macabra”. Isso mostra certo aspecto à questão da avaliação estética dos alunos sobre a história, suas reflexões sobre a forma e a escrita do conto, que, mesmo gostando, não deixa de possuir algumas coisas que poderiam ter sido mais trabalhadas, e essa dimensão crítica por parte do aluno é algo que deveria de fato aparecer em seus comentários, pois mostra o caráter questionador que muitas vezes é silenciado nas aulas. Mesmo que estas críticas venham cheias de hesitação e de palavras que buscam atenuar suas opiniões, elas apareceram.

Eu gostei do conto, apesar de gostar mais de livros, séries, filmes de romance, achei bem interessante.
Achei também um pouco estranho o fato de gostar de esperar ela e ela não denunciar, não sei daquela vida agitada.

gostei bastante, só achei um pouco estranho da parte do homem ficar esperando as mulheres.
Daria seu peso no seu primeiro ato.

Um conjunto de comentários trouxeram elogios a ação em si. Alguns, com trechos como o seguinte, extraído de um dos comentários que após elogiar o conto e falar um pouco de sua temática ressalta que: “foi legal e divertido a roda de conversa”; em complemento, outro aluno disse que gostou bastante da forma como interagi com eles, que “foi de uma forma bem descontraída e divertida”. Um aluno fez um desenho meu, o que me deixou muito feliz.



Eu gostei da história acerca alguns temas
bem interessante que revivemos e passamos
até hoje, mas foi legal e divertido a
roda de conversas

O melhor é estar no interior e ele trouxe pontos importantes
o sem detalhes, é uma coisa interessante e divertida.



THEME

A história foi bem interessante, nunca tinha
ouvido falar desse livro e dessa história.
A explicação e o debate sobre a história foram
muito boas também.

Foi elogiada também a forma que eu me comuniquei com eles. Nesse sentido, torna-se importante recomendar que o professor reflita sobre a forma como se dirige a seus alunos. Não estamos dizendo para que ele abraça a informalidade, apenas que ele busque mobilizar um discurso sem muito academicismo, ou autoridade, caso perceba que isso dificulta o

entendimento dos alunos. Porém, tão pouco dizemos que ele deve imitar a forma de falar dos discentes, a questão é estar atento a forma como o seu discurso está sendo assimilado por seus alunos.

Adaptar-se aos seus alunos e mostrar interesse por sua cultura, seus gostos, é uma parte importante da atividade docente. Mostra aos alunos que eles são importantes, dignos de respeito em suas individualidades e, por conseguinte, faz com que eles devolvam esse respeito ao educador.

Por fim, não pretendemos com essa pesquisa fazer generalizações, ela traz uma perspectiva de interpretação dos processos modernos que atingem a formação de leitores. Tudo o que discutimos ao longo dessa dissertação não será a solução para as mazelas do ensino de literatura, nem temos essa pretensão, mas com certeza alguns caminhos foram apontados aqui, e, de fato, eles não solucionarão os problemas do ensino de literatura, no entanto agregarão algo de positivo ao cenário atual. Nosso objetivo foi a discussão do tema a fim de buscarmos soluções enquanto sociedade e cidadãos ativos de direitos.

CONCLUSÃO

A partir de tudo que discutimos, concluímos que, de fato, o ensino precisa acompanhar as evoluções da sociedade. Se a formação dos alunos é o objeto final do sistema educacional, ele precisa estar atento às modificações que esses sujeitos sofreram e sofrem a partir das mudanças de seus contextos sociais, porque só assim conseguirá atingir este objetivo.

O acesso a ampla gama de conteúdo *online*, marcado por dinamismo e resumo de informações, transforma o aluno em um sujeito que necessita de estímulos em sala de aula que sejam capazes de atingir o mesmo nível de incentivo. Dessa forma, uma das principais características que devem ser implementadas ao ensino é levar as tecnologias para dentro da sala de aula. No entanto, a proposta é leva-la como um suporte para a leitura, uma ferramenta que pode auxiliar na melhoria das práticas didáticas, mas que não deve tomar o papel de protagonista, uma vez que ele deve ser do texto literário e do aluno leitor; a tecnologia entra como acessório.

Há que se rejeitar ferozmente as crenças errôneas de que os alunos de hoje não estão lendo. Como vimos no presente trabalho, não há fundamento para sustentar, na prática, essa informação, em nível radical, mesmo que as leituras sejam matérias, mensagens, *posts* em redes sociais eles estão lendo. O que devemos pensar coletivamente é em formas de trazer este sujeito leitor para dentro da sala de aula. Transformar essas leituras esporádicas em leituras literárias. Transmutar este leitor comum, que não reflete sobre o que lê e se prende apenas na assimilação de conteúdo de forma passiva; em leitores literários, que absorvem e constroem seus conhecimentos acerca do homem e da sociedade a partir da reflexão ativa do objeto lido.

Para isso é essencial promover o uso consciente das ferramentas digitais, cultivar o hábito de leitura crítica e buscar conscientizá-los da necessidade de um equilíbrio saudável entre o digital e o real. Nesse sentido, o debate desse novo contexto social deve penetrar no sistema escolar, pois a partir disso o professor pode averiguar como os alunos estão consumindo e utilizando essas ferramentas, e assente nisso buscar introduzir a literatura em

suas bolhas, como demos o exemplo das *bookredes*. Isso porque para que formemos um leitor literário a leitura literária precisa se tornar um hábito, e isso só será possível se o aluno a tiver presente todos os dias em sua rotina, e ela – a leitura – estando presente nos aparelhos que eles tanto utilizam, pode ser um primeiro passo.

Não devemos, no entanto, parar por aí, uma vez que as leituras digitais promovem o hábito da leitura, cabe dirigir este hábito para textos mais complexos, literários e trabalhar a dimensão crítica desses sujeitos, como discorreremos. Somente assim estaremos encaminhando estes indivíduos à leitura literária, crítica e emancipadora.

Pontuamos, mas afirmamos uma última vez que a fruição do texto não está apenas ligada ao gosto pela leitura, a sentimentos agradáveis, fruir um texto literário, às vezes, pode provocar raiva, nojo, levar o leitor à reflexões inquietantes, porém o que importa é notar como tudo isso afetou sua forma de se perceber e apreender o mundo. É neste movimento de percepções e apreensões que acontece a leitura literária.

Outrossim, há que se suplantar a concepção utilitária da literatura disseminada nos normativos educacionais e nas salas de aula, que como vimos se materializa na forma como os alunos a entendem. Tal concepção, da literatura apenas com um objeto portador de uma função prática e diretamente ligada ao mercado, não reflete em nenhum nível o papel de transformação e humanização da literatura; esta visão apenas propaga o apagamento do literário e esvazia do texto sua dimensão de transfiguração da realidade e desenvolvimento omnilateral do sujeito leitor.

Ademais, a postura do docente para com as aulas de literatura deve se pautar nas demandas dos alunos. Como vimos a partir do que os alunos consideram mais importante, o professor de literatura tem que demonstrar animação sobre o que está falando e o que quer que os alunos leiam, é o que os alunos esperam. Não há como motivar alguém com apatia, então o docente não deve reprimir suas emoções na hora de apresentar um livro para a turma. Muitas vezes as emoções e experiências de leitura podem motivar muito mais a leitura do que a história do livro em si.

Além do mais, exige-se do professor que conheça bem o objeto a ser ensinado, para que dessa forma possa passar confiança a seus alunos. Entretanto, quando falamos disso, não defendemos que esse domínio deva ser de todo o conteúdo dos livros *best-sellers* ou do

cânone, mas é imprescindível que ele tenha uma boa base dos dois; conhecer o cânone será relevante para a matriz curricular e para a forma como irá apresentá-los aos alunos, etapa importante; e conhecer os *best-sellers*, os livros que os alunos consomem fora da escola, será importante para a boa relação com os discentes, para mostrar que reconhece suas leituras e que são válidas, e dessa forma ficará até mais fácil aproximar os alunos e traçar características entre os dois tipos de livros, que instigará sua curiosidade e os levará à leitura e sua fruição.

As mudanças sociais não podem ser dissociadas de transformações educacionais, assim sendo, a partir de tudo que discutimos aqui, e os teóricos que trouxemos também discutem, é necessário que o sistema educacional se atente às novas demandas desses leitores que surgem na modernidade, e que o seu olhar para o literário não exclua e nem deixe à margem nenhuma das leituras feitas por esses alunos, pelo contrário. É desejoso que o sistema educacional forneça a esses alunos todas as ferramentas que eles precisem para que fruam estes textos a partir de uma visão crítica e transformadora, só assim conseguirá formar leitores literários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANA, A. R. A., & Klebis, A.B.S.O (2019). A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. Educere XII Congresso Nacional de educação: PUC-PR, 2015.
- AGUIAR E SILVA, V. M. Teoria da Literatura. 8. ed. Coimbra: Livraria Almeida, 1988.
- ARAÚJO, Regina Pereira Dau. Formação de leitores e Best-sellers: uma relação possível. Revista travessias, Paraná, v.8, n.3, p. 76-87, 2014.
- ARENA, D. B. A Literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad.: M. Laud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARTHES, R. Aula. 1977.
- BARTHES, R. O prazer do texto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BERTOLLI, Sarah Suzane; COSTA, Alexandre Ferreira da; SOUZA, Agostinho Potenciano. Itinerários de leitura na contemporaneidade: Pedagogias e práticas leitoras na cultura digital. In: Revista Graphos, vol 22, n° 2, 2020.
- BEZERRA, Benedito G. Ler e escrever no Orkut: práticas discursivas dos alunos na visão dos professores. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORDINI, M. da G., & AGUIAR, V. T. de. (2014). Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. *Letras De Hoje*, 18(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17700>
- BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 543-564, 2015.

CALVINO, Italo. *Como ler os clássicos?* São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006).

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R. Crítica textual e história cultural: o texto e a voz, séculos XVI-XVII. In *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997, n. 30, p. 67-75.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

DERRIDA, Jacques. *ActsofLiterature*. Org. de Derek Attridge. Londres: Routledge, 1992.

DIAS, Ana Crelia. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. In: *Cerrados*. Brasília. V. 17, n. 42, p. 210-228, 2016.

EAGLETON, Terry. "Teoria da Literatura: Uma Introdução". Editora Martins Fontes, 1973.

FERNANDES, Morgana de Melo Feijão de Nogueira. *Por uma crítica literária autoetnográfica*. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authorityofinterpretativecommunities*. Cambridge: Harvard UP, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Malu Melo. *A escola*, 2015. In: *Notas sobre uma escolha* (blog). Disponível em: <https://notasobreumaescolha.wordpress.com/2015/05/19/a-escola/>, Acesso em: 29/06/2023.

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

- JENKINS, H. Cultura da convergência. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOUBE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A; LANGRADE, G; REZENDE, N. L. São Paulo: Alameda Editorial. 2013.
- JOUBE, Vincent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. O que é literatura. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura e seus discursos. São Paulo: Ática, 2009. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura e seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.
- LIPOVETSKY, Gilles. A Felicidade Paradoxal. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LIGNANI, Ângela Maria. A recepção crítica de Harry Potter e as estratégias midiáticas de consagração. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo(org.) Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.121-130.
- LOPES DE LIMA, João Francisco. O sujeito: a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. Interações. v. VII, n. 14, Jul-Dez. 2002, p. 59-84.
- MAGALHÃES, H. G. D.; RANKE, M. C. J. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2.
- MANCINELLI, L. Literatura e pessoa histórica. In: *Papéis avulsos*. Tradução Benedito Antunes. Assis: UNESP, v.1., n.1, p. 81-98, 1995.
- MARTINS, I. Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros. In: PG letras 30 Anos – O Caminho se Faz Caminhando. Anais... Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007. p. 514-527.

- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.
- MARX, K. (1987). Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural.
- MORÁN, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, PG: Foca Foto PROEX/UEPG
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, J. B. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. In: Revista Graphos, vol 21, n° 1, 2019.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Mutações da literatura no século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- RIOLFI, Cláudia et al. Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Cengage Learning, 2014
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura / Ensino: uma Problemática. São Paulo: Ática, 1981.
- SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- SILVA, Jackeline Anne Santos da. O estudo da Literatura no Ensino Médio. 50 f. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A; BRINA, H; MACHADO, M. Z (orgs). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica , 1999.
- SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: RÖSING, T; BECKER, P. Ensaio. Passo Fundo: UPF, 2001.
- SOARES, M. H. A literatura *marginal-periférica* na escola. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 157. 2008
- SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. O ensino das estratégias de leitura: caminhos para compreensão e autonomia do leitor. In: PEREIRA, Danglei Castro de. et. al. (Org.) *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009.

WILLIAMS, R. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. Teses 1. 3. ed. São Paulo, Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura literária e o ensino da literatura*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ANEXOS

Fundação Universidade de Brasília/FUB

Universidade de Brasília/UnB

Instituto de Letras/IL

Programa de Pós-Graduação em Literatura UnB

Questionário 1 – Alunos

1. Em que ano do Ensino médio você está?

2. Você gosta de ler? Poderia comentar os motivos?

3. Quantos livros você leu no último ano?

() nenhum () menos de três () mais de três

4. Poderia comentar qual das leituras você mais gostou?

5. Você já leu algum livro por obrigação da escola e acabou gostando? Se sim, qual?

6. Qual (is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?

7. Para você, o que é literatura?

8. Para você, qual a coisa mais importante em uma aula de literatura?

9. Qual rede social você mais utiliza? E você participa de algum grupo de leitores online ou segue algum perfil literário?

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a): _____
solicitamos sua participação voluntária no projeto de pesquisa intitulado "Ensino de literatura no nível médio: caminhos e percalços". O projeto conta com a orientação do Prof. Danglei de Castro Pereira (da Universidade de Brasília/DF.) Este projeto discute o ensino de literaturas em língua portuguesa em escolas públicas de Brasília/DF e foi autorizado pela Secretaria Distrital de Educação do Distrito Federal, conforme Ofício de autorização número XXXXXX. Os procedimentos adotados serão "entrevista por meio de questionário e diálogo informal, bem como pesquisa em material didático de suporte pedagógico utilizados nas atividades de ensino de literaturas em Língua Portuguesa na instituição em que atua/estuda". Esta atividade NÃO APRESENTA riscos aos participantes que não serão identificados nominalmente e suas considerações serão sigilosas, o que mantém a neutralidade dos dados coletados. Espera-se com esta pesquisa verificar a situação do ensino de literatura em Brasília/DF e, com isso, oportunizar ações futuras que colaborem para a sua melhoria progressiva. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através dos telefones (61) 994050742 ou pelo e-mail mateus.mtorres@hotmail.com.

A qualquer momento, o(a) Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e a qualquer tempo poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Iremos, também, estabelecer discussões sobre os resultados da pesquisa com os entrevistados e, com isso, possibilitar que os entrevistados possam participar da coleta de dados, inclusive, caso queiram, como colaboradores no projeto. Lembramos que nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados como forma de preservar a identidade dos entrevistados.

Aceite de Participação Voluntária

Eu, _____ (nome legível), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em participar voluntariamente da mesma. Sei que a qualquer momento posso revogar este ACEITE e DESISTIR de minha participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Pesquisador

Voluntário

Brasília, ____ de _____ de 20 ____.