



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

PATRÍCIA HENRIQUE VIEIRA DA SILVA CARDOSO

**O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESTRATÉGIA DA
REPRODUTIBILIDADE TRANSFORMATIVA.**

Campo Grande/MS
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

PATRÍCIA HENRIQUE VIEIRA DA SILVA CARDOSO

**O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA ESTRATÉGIA DA
REPRODUTIBILIDADE TRANSFORMATIVA**

Campo Grande/MS
2016

PATRÍCIA HENRIQUE VIEIRA DA SILVA CARDOSO

O texto literário no livro didático do ensino médio: uma proposta de intervenção a partir da estratégia da reprodutibilidade transformativa

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras,

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

Campo Grande/MS
2016

C266t Cardoso, Patrícia Henrique Vieira da Silva

O texto literário no livro didático do ensino médio: uma proposta de intervenção a partir da estratégia da reprodutibilidade transformativa/ Patrícia Henrique Vieira da Silva Cardoso.
Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

156f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

PATRÍCIA HENRIQUE VIEIRA DA SILVA CARDOSO

O texto literário no livro didático do ensino médio: uma proposta de intervenção a partir da estratégia da reprodutibilidade transformativa

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

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

Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto (titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato (suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Paulo Custódio de Oliveira (suplente)
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Campo Grande/MS, 26 de fevereiro de 2016.

“Experimentei dos mais profundos sentimentos e emoções, da inexplicável alegria as mais profundas agonias...”

AGRADECIMENTOS

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por me proporcionarem a oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Lucilo Antonio Rodrigues, minha maior gratidão, por ter aceitado o desafio desta pesquisa, pelas orientações e toda a dedicação; pelas indicações das leituras que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Dr. Danglei de Castro Pereira, que foi meu primeiro olhar para o mundo da pesquisa acadêmica, que generosamente disponibilizou suas pesquisas, ideias e discussões que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

A minha família, pelo apoio incondicional e entendimento durante essa caminhada. Em especial ao meu esposo Odair pela confiança, meus filhos Gabriel e Eloah.

A todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem se expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Barthes, R. Aula. São Paulo, 1980, p.18

Cardoso, Patrícia Henrique Vieira da Silva. O texto literário no livro didático do ensino médio uma proposta de intervenção a partir da estratégia da reprodutibilidade transformativa. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

RESUMO

Resumo: Em uma perspectiva sobre o ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul, Pereira (2013), afirma que o livro didático é aporte quase que único para o desenvolvimento das aulas, a fragmentação do texto literário é realidade quase que unânime no material didático oferecido aos professores de literatura, tal fragmentação, julgando-se negativa, é o fator que motiva a reflexão deste estudo. Com base nos conceitos de letramento literário de Cosson (2006), e a função humanizadora da literatura de Candido (1995), propõe-se uma análise sobre a coletânea distribuída como material didático pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para o ensino de Língua Portuguesa - Literatura, da coleção *Português contexto, interlocução e sentido*. Este estudo analisa como é tratado o texto literário nesse manual, e com base em uma pesquisa/ação uma possível proposta com aporte teórico metodológico, de como se trabalhar o texto literário em sala de aula, fugindo da fragmentação e desconfiguração literária.

Palavras-chave: Livro didático. Literatura. Letramento.

Cardoso, Patrícia Henrique Vieira da Silva. O texto literário no livro didático do ensino médio uma proposta de intervenção a partir da estratégia da reprodutibilidade transformativa. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

ABSTRACT

Summary: At the perspective on literary education in the high school from state of Mato Grosso do Sul, Pereira (2013) affirms in his study that, the textbook is almost unique contribution to the development of Literature classes. The fragmentation of literary text is a reality almost unanimous in teaching materials offered to teachers of literature, factor that motivates reflection of this study. This study is based on the concepts of: literary literacy by Cosson (2006), and the humanizing function from the literature by the author Antonio Candido (1995). Therefore, we proposed an analysis about collection of materials distributed by the – Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) – to the teaching of Portuguese Language – Literature, of Portuguese context collection, interlocution and meaning. This study analyzes how is treated literary text in this manual, and after that, it was analyzed one of possible proposal methodological theoretical support of how to work with literary texts in the classroom, fleeing the fragmentation and literary mangling.

Palavras-chave: Textbook. Literature. Literacy.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. O ESPAÇO DA LITERATURA NA ESCOLA | 15 |
| 1.1 O ponto de vista dos alunos da educação básica | 15 |
| 1.2 O ponto de vista dos professores e coordenadores da educação básica | 20 |
| 1.3 O ponto de vista dos alunos da graduação do curso de Letras | 25 |
| 2. TEXTO FRAGMENTADO X LIVRO DIDÁTICO | 30 |
| 2.1 Fatores motivadores da leitura..... | 30 |
| 2.2 O livro didático de literatura para o ensino médio | 35 |
| 2.3 Português Contexto, Interlocuções e sentido: coletânea em análise | 39 |
| 3. PROPOSTA INTERVENTIVA | 56 |
| 3.1 A Estratégia Reprodutibilidade transformativa | 60 |
| 3.2 Projeto Interventivo: abordagem prática | 62 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 71 |
| REFERÊNCIAS | 74 |

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas é tema dos campos mais férteis dos estudos acadêmicos literários e muito se examinou a respeito. Esse estudo retrata uma realidade em especial, realidade essa que configura o ensino de literatura nas aulas do ensino médio das escolas públicas na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Tomando como base *Retratos da leitura no Brasil*¹ e estudos realizados entre os anos de 2011 e 2013 e publicado em *Questões sobre ensino de literatura*² e *O ensino de literatura em língua portuguesa em Campo Grande – MS*³, coordenados pelo professor Dr. Danglei de Castro Pereira, os documentos, em linhas gerais, circundam nesta orbita:

[...] pesquisas essas que traçaram um panorama do ensino de literatura nas escolas de ensino médio em MS, discute aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao ensino de literatura em língua portuguesa em escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande/MS. O projeto verifica a situação do ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio, tendo como objetivo discutir a prática docente, bem como investigar a presença de leitores na relação entre ensino e ensino de literatura nas escolas investigadas. (PEREIRA, 2013, p.3).

Desta maneira, como salientado o campo possui uma pluralidade no quesito de possibilidades. O que torna pertinente tal estudo, as investigações em torno da proposta podem ser matérias para o enriquecimento sobre o ensino de literatura nas escolas. Nesse sentido, Pereira (2013) cita como fator inicial de investigação, dados coletados da pesquisa *Relatos da Leitura no Brasil 03* realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) divulgada em 2012. A pesquisa mencionada relata que no país houve um aumento no número de leitores, porém, houve uma queda em relação ao número de leitores de obras literárias, de acordo com *Relatos da Leitura no Brasil 03*:

¹Estudo realizado pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe - CERLALC/UNESCO -Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina - Realizado pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe - CERLALC/UNESCO.

²Artigo publicado na Revista InterXto/ISSN: 1981-0601, v.6,n.1 (2013).

³Relatório científico apresentado à Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 07/2011 em desenvolvimento ao projeto de pesquisa “O ensino de literatura em Língua portuguesa a em Campo Grande/MS”. Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande/MS biênio 2011-2013.

[...] a média de leitura do brasileiro subiu em 0,56% em relação ao senso de 2006 do IBGE, mas fica implícito o distanciamento de leitores de textos literários *Stricto Sensu*, uma vez que sua indicação como leitura realizada não atinge percentual expressivo no computo geral dos dados da pesquisa, [...] apenas 0,37% dos que os entrevistados leem são textos literários PEREIRA (2013, p.4).

A mesma pesquisa avalia que na região Centro-Oeste houve uma queda no percentual de leitores, se considerou leitores pela pesquisa, aqueles que leram pelo menos um livro nos três últimos meses, observou-se a queda de 4,5 para 4,3 livros lidos no ano, mesmo apresentando variações nos índices de leitura, o perfil de quem lê reitera as principais conclusões sobre a importância da escola e da escolaridade. Entre os 88,2 milhões de leitores, correspondentes a 50% da população, 57% são do sexo feminino, 43% deles estão no Sudeste.

E a grande maioria é moradora das capitais e municípios com mais de 100 mil habitantes. Desta forma, com base nestes dados, são levantados questionamentos importantes como, por exemplo: Como despertar no jovem o gosto pela leitura? Quais práticas são efetivas na mediação da leitura? O que falta construir? Essas indagações revelam que a quantidade de questionamentos e/ou dúvidas ainda é superior ao quantitativo de respostas. Cabe aqui no desenvolver deste estudo, uma análise de como a fragmentação do texto literário, no aporte do livro didático, que é confirmada posteriormente, pode oportunizar o interesse do leitor pelo texto literário na sua íntegra.

Ao se considerar que a leitura faz-se presente na vida dos brasileiros, assim como é salientado na obra *Retratos da leitura no Brasil 03*, na sua maioria durante a vida escolar, existe uma queda considerável na leitura após a conclusão do ciclo escolar. Por meio das pesquisas supracitadas, percebe-se que o livro didático, (LD), é elemento fundamental, já que por vezes é o primeiro e único contato do discente com textos literários. Mecanismo esse que pode proporcionar a descoberta, podendo também, favorecer o nascimento de um novo leitor literário. Analisando a situação observou-se que a escola é um dos principais espaços de acesso à leitura e o LD seu principal suporte.

Ao constatar o mencionado, pretender-se-á discutir um aspecto factível desse processo e, com isso, contribuir para uma reflexão sobre o papel fundamental da literatura na formação do leitor. Tal aspecto é delineado por intermédio de seu suporte de maior expressão e valor no ambiente escolar, o livro didático no ensino médio.

As escolas públicas de Campo Grande (MS) estão cadastradas no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) programa do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Neste

programa cada instituição escolar tem o direito de escolha para os livros didáticos de cada triênio. Livros de todas as disciplinas, cada unidade escolar recebe um guia de livros didáticos como, material de apoio ao processo de escolha, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada anteriormente pelo MEC. Sendo de responsabilidade de cada escola a escolha de seu material didático utilizado por três anos.

Temos como objeto da análise a coleção acolhida por uma unidade escolar de ensino médio da cidade de Campo Grande (MS), e distribuída pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Na temática dessa pesquisa, o LD escolhido por esta instituição é objeto de avaliação, do suporte para o texto literário, esse primeiro contato com o texto literário que o aluno tem dentro do âmbito escolar. Tem-se desta forma a coletânea *Português contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, da editora Moderna segunda edição 2013, composta por três volumes, a coleção organiza-se a partir dos eixos “Literatura”, “Gramática” e “Produção de texto”.

No primeiro capítulo discutiu-se com base e após análise das pesquisas já mencionadas *Retratos da leitura no Brasil*, *Questões sobre ensino de literatura*⁴ e *O ensino de literatura em língua portuguesa em Campo Grande – MS* a visão dos partícipes do ambiente escolar: alunos, professores, coordenadores e professores em formação; acadêmicos do curso de Letras/UEMS, (possíveis formandos 2013) qual a importância da leitura. Com o refinamento dos dados, observamos: o distanciamento do texto literário da vida escolar, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

E sendo a escola principal espaço de acesso à leitura, conforme investigado, verifica-se a dificuldade em as leituras escolares serem direcionadas as leituras literárias. No segundo capítulo após observarmos esse distanciamento referido, nos é apresentado um quadro de tensões a respeito da literatura em ambiente escolar. Direcionamos esta pesquisa para um mecanismo considerado fundamental em sala de aula, o livro didático, neste caso o livro didático para o ensino médio.

Dedicamos à análise de alguns capítulos em específico, de uma coletânea distribuída e utilizada por uma escola estadual no município de Campo Grande (MS), desta forma

⁴Artigo publicado na Revista InterXto/ISSN: 1981-0601, v.6,n.1 (2013).

verificando como o texto literário é apresentado aos alunos do ensino médio, neste suporte, confirmando a sua fragmentação em sua maioria das vezes, salvo em casos específicos.

No terceiro capítulo apresenta-se uma proposta interventiva para o desenvolvimento do texto literário integral em sala de aula, com bases no letramento literário de Cosson (2006) subsidiada e colocada em prática através da *reprodutibilidade transformativa*, Rodrigues (2014). Os textos literários foram levados para a sala de aula na sua íntegra. Apresentamos um trabalho desenvolvido por alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual, como exemplo de que se pode por em prática as ideias aqui apresentadas como pesquisa/ação.

1. O ESPAÇO DA LITERATURA NAS ESCOLAS

A partir das análises dos dados das pesquisas realizadas e mencionadas acima, traça-se um panorama do ensino de literatura nas escolas do município de Campo Grande (MS), o cruzamento das informações entre as pesquisas estabelece pontos em comum, e o que veremos a seguir. Existe uma expansão da leitura conforme dados das pesquisas, mas o fator motivador da pesquisa é a diminuição da leitura literária em ambiente escolar, subsidiado por seu maior veículo apontado como seu suporte, o livro didático. E a maneira da qual esse texto é apresentado a esse leitor, não raro o primeiro contato. Apresentamos o prisma a respeito da leitura, importância da literatura, e outras questões de relevância propostas durante a apuração dos dados levantados.

1.1. O ponto de vista dos alunos da educação básica

O Estado de Mato Grosso do Sul tem 362 Escolas Estaduais, 50 são escolas rurais, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação (SED). O estudo *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)* procurou justificar por amostragem escolha das escolas por região e quantidade, desta forma, justifica-se a escolha geográfica das regiões onde as escolas se localizam no município de Campo Grande (MS) foram selecionados 14 escolas públicas, entre elas: nove escolas estaduais e cinco municipais, a saber:

| ESCOLAS ESTADUAIS | |
|---------------------------------|---|
| ESCOLA | ENDEREÇO |
| E.E. Adventor Divino de Almeida | Avenida Júlio de Castilho - Vila Alba |
| E.E. Amélio de Carvalho Baís | Avenida Florestal- Cooptrabalho |
| E.E. Dolor Ferreira de Andrade | Rua Orlando Daros,143 - Bairro Maria Aparecida Pedrossian |
| E.E.Emydio Campos Widal | Avenida Bom Pastor, 460, Jardim Vilas Boas |
| E.E. João Carlos Flores | Rua Assunção - Rita Vieira |
| E.E. Joaquim Murtinho | Avenida Afonso Pena, 2445 - Centro |
| E.E. José Maria Hugo Rodrigues | Rua Hugo Pereira do Vale,468 - Conjunto Mata do Jacinto |
| E.E. Lúcia Martins Coelho | Rua Bahia, 355 - Jardim dos Estados |
| E.E. Padre Thomaz Ghirardelli | Rua Lúcia dos Santos s/n - Bairro Dom Antônio Barbosa |

| ESCOLAS MUNICIPAIS | |
|--|--|
| ESCOLA | ENDEREÇO |
| E. M. Alcídio Pimentel | Rua Brilhante, 245 - Vila Carvalho |
| E.M. Brasilina Ferraz | Rua Tamoio, 260 - Jardim Leblon |
| E.M. José Rodrigues Benfca | Rua dos Barbosa, 355 - Vila Florista |
| E.M. Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivono | Rua Terena, s/n, loteamento Indígena Marçal de Souza - Bairro Tiradentes |
| E.M. Prof. Alindo Lima | Rua Barão do Rio Branco, 2469 - Centro. |

Figura 1(Pereira, 2013, pg.07)

Por meio de questionários aplicados no segundo semestre de 2012 e nos 04 primeiros meses de 2013, justificados pelos pesquisadores por entenderem que ao recolher as informações houve um esforço de se delinear o cenário (a situação) em um contexto geral, do ensino de literatura nas escolas investigadas. Inquirindo desta forma, a importância dada ao texto literário no ensino de literatura. Foram entrevistados educadores, coordenadores pedagógicos, alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, bem como, um conjunto de acadêmicos de Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Os alunos da educação básica totalizaram: 220 entrevistados e para os mesmos foram reservado o “Questionário 02”, a saber:

Questionário aplicado aos alunos da Educação Básica e alunos de Graduação: Questionário 2 – alunos. 01. Você gosta de literatura? Poderia comentar os motivos? 02. Quantos livros você leu nos últimos dois anos? () menos de dois () mais de dois. 03. Poderia comentar alguma das leituras? 04. Você conhece autores Portugueses e/ou africanos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros? 05. Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o nome e a obra que conhece? 06. Qual (is) autor (es) ou obra (s) você mais gosta? Poderia comentar? 07. Quais, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar? (PEREIRA, 2013, pg.37).

Após a avaliação conclui-se que dentre os 220 entrevistados, 30 responderam negativamente a primeira pergunta: “você gosta de literatura?”, 21 responderam de forma paliativa (“mais ou menos”, “pouco”, “um pouco”), perfazendo um total de 23,18% dos ouvidos indicam não gostar de literatura. Em contrapartida, 169 dos entrevistados disseram gostar de literatura, ou seja, 76,82% dos ouvidos.

Entre os alunos entrevistados os quais relataram “não gostar de literatura”, a pesquisa realizada aponta uma confusão entre a disciplina de literatura e a obra literária, ou o texto literário propriamente dito. Outro dado importante e motivador desta análise é que, a relação direta com o texto literário parece ser um problema, o que se comprova por meio das respostas colhidas, assim como nos informe Pereira:

A-182 “Gosto, ah porque como não tem nada para fazer eu leio livro às vezes” e A-208 “Mais ou menos, porque não entendo muito sobre a matéria”. Nelas a ideia de leitura passa pela mediação da disciplina de literatura ou por uma ocupação do tempo livre. A-182 e A-187 “Sim, pois sou uma pessoa que é apaixonada por arte como a pintura, o teatro e a música. A literatura mostra a história dessas artes. É mais envolvida para esses lados”. Respostas como estas parecem manifestar uma influência entre o conteúdo teórico/prático da disciplina de literatura [...] (PEREIRA 2013, pg. 38).

A imprecisão a respeito do termo literatura, e, a aula de literatura repercute o distanciamento do texto literário em específico, ou seja, na íntegra, na vida escolar dos alunos, assim a pertinência e a justificativa para a elaboração deste estudo, reafirmado pelos resultados da pesquisa realizada e publicada em *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)*, é fortificado pelos pensamentos de Rildo Cosson a respeito da importância da literatura e da leitura na vida das pessoas:

[...] Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado. Ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos

romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2014, p.17).

A segregação dos textos literários no âmbito escolar e/ou a simples alusão aos mesmos não contribui para a formação do cidadão protagonista e atuante (PCN, 2000)⁵. O mundo da leitura faz parte da vida de um indivíduo desde a infância até o fim de sua vida, somos confrontados com a leitura em todos os mecanismos, trabalho, informação, entretenimento e, sobretudo, na educação. O mundo é feito de letras, compreendemos o mundo por meio das letras, nesse sentido, acreditamos na pertinência das palavras de Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson:

De todas as competências culturais, ler, é talvez a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência de maneira negativa. Inúmeros são os programas e as ações destinadas a erradicar o analfabetismo, com este verbo mesmo, pois não saber ler é uma praga e o analfabeto é uma espécie que ninguém lamenta a extinção. De um adulto, aceita-se o fato de não saber realizar com os números as quatro operações, afinal na hora do aperto há sempre uma calculadora à mão, mas não a falta de leitura. (SOUZA E COSSON, 2011, p.101).

No imaginário coletivo a leitura tem uma imagem positiva, imagem ligada ao prazer, à felicidade, à construção do conhecimento, a saber: conhecer é sempre positivo. A instituição escolar é onde se deve, mesmo que não exclusivamente, desenvolver os processos de leitura; e o letramento literário entendido como “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino apud Cosson, 2009, p. 67).

É de suma importância para que o indivíduo possa tomar posse, sobretudo dos processamentos sócio – cognitivos da leitura, discutindo questões importantes como a decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto, ou seja, “(...) dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza apud Cosson, 2011, p. 103).

Concebemos que o contato com obras literárias possibilita ao aluno/leitor construir sua trajetória enquanto leitor, recobrando as ideias de Cosson (2014), o estudo proporciona ao leitor a ampliação de seu conhecimento de mundo à medida que manuseia diferentes textos literários projeta novas realidades, conforme Pereira (2013).

Existe a necessidade de análise para que haja a construção de um movimento modificador desta situação, o afastamento do texto literário, o que implica nesta confusão

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

entre disciplina curricular e o texto literário na sua íntegra, mediando desta maneira a importância da vivência do texto literário no ambiente escolar podemos apontar com base nos dados apresentados pela pesquisa Pereira (2013), a ideia que nas aulas de literatura transmitem dados e valores de forma pragmática, revelando convergência entre o conteúdo teórico/prático da disciplina literatura indicando a tendência à instrumentalização do leitor por meio dos conteúdos ministrados na disciplina.

Aguiar e Bordini (1988) revelam que há um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos. Mesmo em relação aos entrevistados que relataram o “gostar de literatura” existe um equívoco entre se ler o texto literário e a disciplina (aula) de literatura. Para Neves (2013) no ensino médio, as aulas de Literatura não saem das questões relativas à periodização, características, fatos e personalidades da história literária, fato que adiante será mais bem discutido.

Um fato intrigante salientado por Pereira (2013) nos dados da pesquisa é: a dificuldade de relatar as leituras realizadas. Revelando assim, que mesmo identificando-se como apreciador da leitura, o hábito de ler não faz parte do cotidiano destes alunos entrevistados. Essa dificuldade é acentuada pela maneira como o texto literário é apresentado e desenvolvido no livro didático, livro esse que, é a primeira janela do educando para o encontro com o texto literário.

Entre os entrevistados que afirmaram não gostar de ler chegou-se ao percentual de 70,90% que informaram não ler nenhum texto ou leram menos de duas obras nos últimos anos, essa dificuldade em se comentar as leituras já realizadas segundo Pereira (2013) esta relacionada ao processo de incorporação da leitura realizada por Chartier (2002), confirmada por dados apresentados 91,36% dos estudantes entrevistados responderam que: “Não me lembro” com relação à pergunta número 03 do questionário “Poderia comentar alguma das leituras?”. Mesmo com números tão negativos apresentados pela pesquisa foi listado um número interessante de títulos e obras, o que não desfaz as dificuldades apresentadas em comentar a leitura das mesmas. São títulos comentados pelos entrevistados:

Crônica de Nárnia (uma vez), Um menino que não tinha imaginação (uma vez), Saga crepúsculo (oitenta e cinco vezes), Senhora (duas vezes), A cabana (cinco vezes), Harry Potter (cento e vinte vezes), Tosco (oitenta e cinco vezes), Madame Bovary (uma vez), Capitães de areia (oito vezes), Dom Casmurro (doze vezes), vestido de noiva (seis vezes), O Guarani (cinco vezes), Helena (uma vez), “I-Juca Pirama”, Gonçalves Dias, Iracema (uma vez), Aleph (uma vez), Romeu e Julieta (trinta vezes), “Canção do exílio”, Gonçalves Dias (quinze vezes).(PEREIRA, 2013, p. 40).

Em resposta a questão número 04 do questionário aplicado aos alunos “Você conhece autores literários portugueses/ou africanos em língua Portuguesa ou apenas brasileiros?”.

Gonçalves Dias (uma vez), Nelson Rodrigues (uma vez), Paulo Coelho (uma vez), Luís Vaz de Camões (três vezes), Camilo Castelo Branco (cinco vezes), Nadine Gardiner (uma vez) e Pepetela (uma vez). Quanto às obras em Língua portuguesa indicadas encontramos: *Os lusíadas* (três vezes), *Amor de Perdição* (cinco vezes), “Canção do exílio”, *Meninos sem pátria* (sete vezes) (PEREIRA, 2013, p. 40).

Identificamos um equívoco na referência a autores brasileiros, que é o caso de Gonçalves Dias, Nelson Rodrigues e Paulo Coelho. Nesta questão, indicando uma confusão em relação à nacionalidade dos autores indicados. Outro dado significativo é com relação à questão número 07 do questionário, “Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?” dentre os 220 entrevistados 215, ou seja, 97,72% “valorizam a literatura como espaço propício para despertar o interesse pela leitura”, mesmo tendo consciência da importância da literatura no contexto escolar, os alunos entrevistados têm dificuldades em comentar sobre as obras lidas e dificuldades em relacionar as leituras ao conteúdo específico sobre a obra lida, fato extremamente preocupante levantado pela pesquisa.

Podemos depreender com base nestes dados que mesmo que os alunos entrevistados tenham consciência da importância da literatura para o desenvolvimento da leitura, e, que o número de obras citadas seja significativo, a qualidade e a reflexão diante a leitura realizada é algo muito distante.

1.2 O ponto de vista dos professores e coordenadores da educação básica

Nesse ponto, apresentar-se-á a visão do corpo docente das escolas estaduais e municipais da cidade de Campo Grande (MS). Constatou-se uma visão preocupante em relação ao assunto, concluiu-se que existe o mesmo distanciamento do leitor frente aos textos literários, o que desperta outra vertente da pesquisa realizada *O ensino de literatura em Língua portuguesa em Campo Grande – MS*, os professores e coordenadores da rede pública.

Aqueles que responderam ao questionário indicado aos professores e coordenadores identificam-se 40 profissionais de educação: 24 professores (P) e 16 coordenadores (C). Conforme identificado no estudo do total de professores entrevistados, 20 são formados em Letras, 04 com titulação na década de 1980; quatro na década de 1990, 10 na década de 2000;

06 dos entrevistados não informaram o período de sua titulação. Os 04 professores que não têm titulação na área de Letras: 01 é formado em Pedagogia, 01 em História, 01 em Veterinária e 01 em Jornalismo. Já na formação dos coordenadores, 08 são formados Letras, 04 em Pedagogia, 02 em Matemática e 02 na área de História. Sendo reservado este questionário a tais profissionais:

Questionário 01 aplicado aos Professores e coordenadores: **01.** Qual sua formação acadêmica e o ano de titulação? **02.** Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar quais foram? () sim () não _____. **03.** Em caso afirmativo: qual a importância desses cursos em sua atuação profissional para o ensino de literatura? **04.** O senhor (a) trabalha ou conhece autores africanos de Língua portuguesa? () Sim () Não **05.** Poderia comentar a resposta da questão 04. (em caso negativo ignorar a pergunta) **06.** Você aborda e ou faz comentários em suas aulas de Literatura sobre a Literatura portuguesa ou de expressão em língua portuguesa na África? () sim () não **07.** Quais autores literários portugueses e africanos o senhor (a) conhece e indica para leitura? (em caso de resposta negativa a questão 06, ignorar a pergunta) **08.** Quantas obras literárias o senhor (a) leu nos últimos dois anos? a) () menos de duas () mais de duas b) Poderia informar os títulos? c) Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada? **09.** Qual é a carga horária semanal destinada especificamente ao ensino de Literatura? **10.** Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar? **11.** Você conhece a lei 10639 de agosto de 2003? () Não () Sim. a) Poderia comentar a importância desta lei? **12.** Quais projetos específicos para a leitura literária ou estudo específico do texto literário foi (ram) desenvolvido(s) em sua escola nos últimos 03 anos? **13.** Poderia comentar a importância destes projetos. **14.** O material de Apoio Pedagógico que utiliza em suas aulas de literatura aborda a Literatura africana em Língua Portuguesa? () sim () não (PEREIRA, 2013, pg.26).

Na análise dos dados obtidos por meio deste questionário, respondidos pelos professores, é possível a visualização de fatores importantes acerca do ensino de literatura nas escolas públicas de Campo Grande (MS), mais especificamente, sobre a ótica dos professores. Dentre os 40 entrevistados, 13 informaram não participar nos últimos anos de nenhum tipo de formação ou aperfeiçoamento concentrada ao ensino de literatura. 07 professores e coordenadores informaram a participação em formação ou aperfeiçoamento em cursos direcionados à área de Língua Portuguesa e leitura, com foco em gêneros discursivos, o que não caracteriza ações relacionadas ao ensino de literatura especificamente.

Ainda 16 dos entrevistados relatam não ter participado de nenhum curso, somente atividades de aperfeiçoamento promovidas pela SED (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) e SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande). Sendo que 04 dos entrevistados não responderam a questão referida. Nas atividades mencionadas pelos professores como aperfeiçoamento, promovidas pelas Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais, aparecem “Além das palavras”, “Projeto

Tosco”, “Para ler e reler”, desdobrando-se em ações relacionadas a projetos ligados a leitura, projetos esses com temáticas voltadas para a formação de leitores, utilizando-se de textos literários em seu material de apoio, mas sem foco no ensino de literatura ou na promoção estratégica específica para o ensino e discussão do texto literário, Pereira (2013).

Vale registrar a menção do projeto “Olimpíada da Língua Portuguesa” pelos professores como ações relacionadas a projetos de leitura, conforme Pereira:

(...) o projeto “Olimpíada da Língua Portuguesa” é uma ação desenvolvida em âmbito nacional e que aborda diferentes gêneros, incluindo os literários. “Além das Palavras” e “Projeto Tosco” são projetos destinados à leitura, mas assumem características como, por exemplo, abordar a diversidade étnica e a conscientização quanto à preservação do meio-ambiente, no caso do projeto “Tosco”. As propostas são compreendidas como fomento à leitura, mas acabam privilegiando elementos como a cadência de leitura, no caso do projeto, “Além das palavras”. Desta forma, os projetos funcionam como projetos de leitura que utilizam o literário, mas não discutem o ensino de literatura propriamente dito (PEREIRA, 2013, pg.27).

Na pesquisa em questão, o autor esclarece quanto a não necessidade de análise do material pedagógico destes projetos, julgando ultrapassar os limites da proposta, o que comungamos para a temática desta dissertação. Mas avalia de maneira positiva a participação dos professores em projetos de incentivo a leitura, e pontua com preocupação a inexistência de projetos especializados no trabalho com textos literários no ambiente escolar. E alerta, para a falha em não oferecer qualificação específica para o trato com o texto literário em sala de aula.

Ao analisar os dados obtidos por meio das respostas dadas pelos coordenadores, verificou-se que, na data da pesquisa 08 profissionais com formação acadêmica em Letras exerciam a atividade de coordenador de Língua Portuguesa nas escolas, cargo já extinto pela SED (Secretaria de Educação de Estado de Mato Grosso do Sul). No caso dos coordenadores não foi apresentada nenhuma modificação nos dados já citados, como sendo respostas obtidas pelos professores, “reforçando a ideia da carência de cursos direcionados a formação de professores ligados ao ensino de literatura”, Pereira (2013).

Com relação à terceira questão, “Em caso afirmativo: qual a importância desses cursos em sua atuação profissional para o ensino de literatura?” tanto professores quanto coordenadores, mesmos aqueles que responderam negativamente a segunda questão “Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar

quais foram? () sim () não”, todos os 40 entrevistados, afirmaram a relevância de cursos de aperfeiçoamento profissional em sua formação.

A consciência a respeito da importância da capacitação para o ensino de literatura e o trabalho com textos literários em sala de aula é apontado como fator muito relevante para o pesquisador. Mesmo havendo esta percepção por parte dos professores e coordenadores com relação à literatura e, por conseguinte o ensino, a pesquisa aponta mais um dado interessante sobre respostas levantadas com relação à questão de número oito “Quantas obras literárias o senhor (a) leu nos últimos dois anos? a) () menos de duas () mais de duas b) Poderia informar os títulos? c) Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada” são relatados pelos entrevistados vários títulos:

Lucíola (duas vezes), Senhora (três vezes), Memórias Póstumas de Brás Cubas (três vezes), Laços de família (duas vezes), Grande sertão veredas (uma vez), Natal do avarento (uma vez), O conde de monte cristo (uma vez), Os miseráveis (uma vez), Robison Crusoe (duas vezes), Helena (três vezes), Vovó tá com a macaca (uma vez), **O crime do padre Amaro (duas vezes)**, Qual é a tua obra? (uma vez), Não conte a ninguém (uma vez), **Ensaio sobre a cegueira** (uma vez), Carta entre amigos (uma vez), **Carta de Pero Vaz de Caminha sobre o achamento do Brasil (uma vez)**, O cortiço (duas vezes), A viuvinha (uma vez), O seminarista (uma vez), Pretinha eu? (três vezes), O diário de um banana (uma vez), O minotauro (uma vez), **O livro das Ignoranças**, (uma vez), A hora da estrela (uma vez), **Amor de perdição (uma vez)**, A escrava Isaura (uma vez), A moreninha (uma vez), Memórias de um sargento de milícias (uma vez), Macunaíma (três vezes), Saga Harry Potter (três vezes), Crepúsculo (três vezes), Lua nova (uma vez), Tosco (seis vezes), O menino do dedo verde (uma vez), O pequeno príncipe (uma vez), O mundo de Sofia (duas vezes), Crime e castigo (uma vez), Dom casmurro (sete vezes), O alienista (duas vezes), Adeus Sinhá (uma vez), Os catadores de conchas (uma vez), 1808 (uma vez), 1822 (uma vez), A sombra do vento (uma vez), O manuscrito de Saragera (sic) (uma vez), O caso dos exploradores de caverna (uma vez), Dos delitos e das penas (uma vez), entre outros. Aparecem ainda respostas genéricas como: “vários” (três vezes) e “livros espíritas” (quatro vezes) e referências a textos de autoajuda como: Cartas entre amigos (Chalita) e a textos de formação teórica como A importância do hábito de ler (Paulo Freire); Como e porque ler (Harold Bloom) (PEREIRA, 2013, p. 31).

Como interpretação destes dados pode-se concluir que 72,50% dos participantes da pesquisa, professores e orientadores afirmaram ler mais de duas obras nos últimos dois anos. A reflexão mais relevante neste apontamento é grifada quando analisamos as respostas dadas na questão “08c - Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada” são relatados pelos entrevistados vários títulos. Segundo a pesquisa “*O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)*, [...] professores e coordenadores indicam uma quantidade significativa de títulos em Língua Portuguesa [...]; mas, têm dificuldade em comentar as leituras realizadas, Pereira (2013)”.

Ocorre que essas dificuldades em desenvolver comentários sobre as obras lidas, são refletidas em respostas tais como essas citadas:

Encontramos comentários como: “gosto de vários tipos de literatura e tenho preferência pelas que retratam fatos históricos” (P5); “Estes são específicos para a área de Direito” (P14), fazendo referência aos livros, *O caso dos exploradores de caverna* (uma vez), *Dos delitos e das penas* (uma vez). Outras respostas chamam a atenção como “É grande (a importância da literatura), é exatamente aí que o aluno vai interpretar, não somente para o aluno, mas para todos. Dá uma nova visão literária. Ah. Eu li também o nosso autor daqui, não lembro o nome dele, como é o nome dele? Trouxe muitas inovações, o de Campo Grande, eu li. (em uma referência a obra de Manuel de Barros)” (P15), “Gosto de vários tipos de literatura e tenho preferência pelas que tratam fatos históricos” – coordenador formado em História (C6); “as obras *Dom Casmurro* e “O alienista”, referentes ao conteúdo do 3º bimestre” (P11), “Nestes dois últimos anos tenho me dedicado a leituras voltadas à teoria da educação” (C9), “não tenho tempo para ler, mas tive que ler o *Tosco* para trabalhar com o nono ano, ano passado” (P13) (PEREIRA, 2013, pg.32).

Acerca destas respostas, infere-se que embora exista uma quantidade significativa de títulos e autores citados pelos professores e coordenadores, o comentário sobre essas leituras é inexpressivo ou irrelevante, e quando o que comprovaria a não “leitura detida do texto” e um distanciamento do texto lido, além de comentários que “tangenciam” o conteúdo dos textos lidos, despertando preocupação dos pesquisadores, tangência tal apresentada quando em comentário a respeito de obra *O cortiço*, o entrevistado relata: “O cortiço: obra naturalista que enfoca o êxodo rural e a expansão urbana”. Em conjunto, no comentário sobre o romance *Dom Casmurro*, outro entrevistado relata: “O livro *Dom Casmurro* trata a vida de um homem que mudou dentro de um trem, ele encontrou um senhor de idade que leu uns versos para ele”, incorrendo desta forma em confusão quanto ao enredo do texto e a seu “significativo encadeamento”.

Mas, mesmo que professores e coordenadores apontem respostas positivas sobre a importância da leitura, literatura e de sua relevância por ser conteúdo curricular, do grande número de títulos citados, e, pela estimativa dos mesmos serem considerados leitores, observa-se que: existe dificuldade em se falar a respeito dos textos lidos. O que implica em uma leitura feita de “forma superficial” chamando-nos a atenção, para respostas apresentadas à questão 10: “Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?”.

Observando que três entrevistados, entre professores e coordenadores, não deliberaram sobre a importância do texto literário, e um entrevistado afirmou “não ser importante trabalhar textos literários em sala de aula”. E, conforme conclusão de Pereira (2013) essas respostas

indicam: “uma depreciação progressiva do texto literário em ambiente escolar”. Não somente a depreciação, assim como, um afastamento muito negativo como Candido (1995) pondera “a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem, confirmado pelo estudioso nesta fala”. A esse respeito, salienta Candido que:

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

Fortalecendo a opinião de que, o distanciamento do texto literário em sala de aula é prejudicial ao leitor/aluno em processo de formação. O distanciamento do texto literário em sua íntegra empobrece a formação do estudante/leitor e conforme a leis de diretrizes e bases da educação nacionais dificulta a formação de um cidadão em sua plenitude com capacidade de discernimento e de ser consciente de seus direitos e deveres democráticos, a leitura literária pode ser considerada um sentido diferenciador, uma possibilidade para a abertura de outra forma de olhar, conhecer e de se posicionar diante do mundo, o cerceamento desde acesso a ela, como direito básico, como já afirmado anteriormente pode causar prejuízos à formação do jovem leitor.

1.3. Ponto de vista dos alunos de graduação em Letras.

Ainda retomando dados reunidos e analisados pela pesquisa *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)* averiguar-se-á dados informados a respeito de pesquisa realizada, com aluno do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, julgando a importância por acreditar estabelecer desta maneira uma visão mais real sobre o ensino de literatura nas escolas, visto que tais estudantes possivelmente serão responsáveis pelo ensino de literatura nas escolas do estado de Mato Grosso do Sul futuramente:

O questionário reservado aos alunos da Graduação UEMS (AG): Questionário 03 – Alunos de Graduação: 01. Você gosta de literatura? Poderia comentar os motivos? 02. Quantos livros você leu nos últimos dois anos? () menos de dois () mais de dois 03. Poderia comentar alguma das leituras? 04. Você conhece autores literários Portugueses e/ou africanos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros? 05. Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o

nome e a obra que conhece? 06. Qual (is) autor (es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar? 07. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar? () nenhum () relativo () alto (PEREIRA, 2013, pg.42).

O questionário foi aplicado a 20 entrevistados, alunos do quarto ano do curso de letras da UEMS, totalizando um total de 46,50% dos possíveis formandos no ano de 2013, do curso já mencionado. Dentre os entrevistados 100% responderam “sim” a pergunta: “Você gosta de literatura? Poderia comentar os motivos?”, assinalando “mais de dois livros” na segunda questão, podemos citar os títulos relacionados entre os acadêmicos:

“tenho lido mais obras de Graciliano Ramos, pois além de achar-lo genial, estou trabalhando com uma de suas obras em meu TCC” (AG⁶-1); “*Cidade e as Cerras*, conta a história de um homem que troca a cidade por uma vida mais natural, nas serras”. (AG-2); “*Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago foi uma das leituras mais interessantes. A obra possui um alto nível de literalidade, faz refletir, enfim, muito boa.” (AG-3) “*Terras do sem fim*”, de Jorge Amado. Essa obra de Jorge Amado é uma obra magnífica, do primeiro período do autor, dentre o que pode ser destacado o conflito interno vivido pelo jagunço ao refletir o que é matar, merece atenção especial. (AG-4) “O livro, *A terra dos meninos pelados* é um livro muito amplo; na primeira leitura, superficialmente, não conseguimos penetrar na profundidade do texto, “aprendemos com o Raimundo que, aprender a conviver com suas diferenças” (AG-5); “*Estado de sítio*, Albert Camus”. É um texto altamente alegórico, no qual o governante autoritário não só é autodenominado como a peste como possui poderes de adoecer o povo”. (AG-6) “Gostei muito de *Os sertões* pelo seu aspecto descritivo”. Descreve dignamente o homem e as mazelas do sertão. Recentemente, li *O feijão e o sonho*. Gostei da abordagem realista da obra e do embate entre o ser e o ter. (AG-7) “*As bodas de Fígaro*”, comédia do Sec. XVIII. Esta, “conta a história de um personagem muito ‘malandro’ que quer livrar a noiva dos desejos cornais do rei”. (AG-8) “*Menina dos pés de vidro*, *Hilda Furacão*, A poesia de Adélia Prado, *Contos de Pablo Neruda*”. (AG-11) “*Meu pé de laranja lima*, *A cidade e as serras*, *Do amor e outros demônios*, *Cem anos de solidão*, *O menino do pijama listrado*, *Hilda Furacão*”. (AG-12), entre outros. (PEREIRA, 2013, p. 43).

Observa-se assim que, comumente entre alunos da educação básica, professores, coordenadores e alunos da graduação são considerados leitores conforme requisitos da pesquisa já mencionada “*Relatos da Leitura no Brasil 03*”⁷. Em contrapartida a dados mencionados anteriormente entre alunos da educação básica, professores e coordenadores, os alunos da graduação “parecem preocupados em demonstrar erudição ao responderem as questões”, o que se pode confirmar a partir de respostas como: “*Os sertões*, descreve dignamente o homem e as mazelas do sertão”, ou da presença de leituras justificadas pela

⁶AG: Aluno da Graduação

⁷Estudo realizado pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe - CERLALC/UNESCO - Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina - Realizado pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe - CERLALC/UNESCO.

elaboração do TCC (Trabalho de conclusão de curso), demonstrando “um objetivo mais específico” aos realizar tais leituras, fatores que conforme Pereira (2013) delimitam os entrevistados como “perfil de um leitor técnico”.

Outro dado unânime da investigação, 100% dos entrevistados, refere-se às questões quatro”. Você conhece autores literários Portugueses e/ou africanos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros? Questão 05: Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o nome e a obra que conhece? Questão seis: Qual (is) autor (es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?”. Todos os graduandos entrevistados afirmaram conhecimento relacionado às questões citadas acima, e em resposta descrevem:

Eça de Queiroz, Camilo Castelo Branco, Cesário Verde, Miguel Torga, Lobo Antunes, Fernando Pessoa, José Saramago, Camões, Gil Vicente, além dos africanos, Mia Couto, Ondjaki, Paula Tavares, José Craveirinha, José Eduardo Agualuza. Muitos autores brasileiros são citados, entre eles, Lygia Fagundes Telles, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Ariano Suassuna, Machado de Assis, Jorge Amado, Lúcio Cardoso, Ferreira Gular, entre outros (PEREIRA, 2013, p. 44).

Com referência a questão 05 – “Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o nome e a obra que conhece?” conforme análise da própria pesquisa as respostas oferecidas: “reforça a ideia de que os leitores entrevistados realmente realizam um numero significativo de leituras”, justificado pelas respostas:

Cidade e as serras de Eça de Queiroz, *Amor de perdição e Amor de salvação* de Camilo Castelo Branco, *Caim e A jangada de pedra* de José Saramago, *Os Lusíadas* de Camões, *Os cús do Judas* de Antonio Lobo Antunes, *Auto da barca do inferno* de Gil Vicente, *Vale Abraão* de Angustina Bessa-luis. Quanto a obras de autores africanos são citados: *Livro do desassossego*, *Histórias abençoadas e Terra sonâmbula* de Mia Couto, *Há Prendisajens com o Xão* de Ndalu de Almeida ou Ondjaki, *Miligrário pessoal* de Agualuza.(PEREIRA, 2013, p. 44).

As respostas referentes aos questionamentos contidos na questão 07 – “Qual em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?”, na totalidade dos 20 entrevistados, ou seja, 100% responderam que “a aula de literatura é importante na formação do interesse e classificam como alto o papel da literatura como agente formador de leitores (interesse pela leitura)”, assim, podemos considerar conforme dados apresentados pela pesquisa aqui referida que entre os acadêmicos de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mesmo que exista um grande número de obras e autores citados há um “traço que unifica os comentários” conforme

Pereira (2013) que é a visão técnica diante do texto literário, mas como explicativa aos dados apontados na pesquisa realizada com os acadêmicos.

O pesquisador justifica essa análise mais técnica e a grande quantidade de leituras, tanto de textos literários de autores brasileiros, tanto quanto textos lusófonos como sendo fruto da frequência dos próprios acadêmicos a uma disciplina específica que aborda as Literaturas em Língua Portuguesa, oferecidos na graduação no segundo semestre de 2012 pela instituição (UEMS). E, a partir destes dados coletados, entre professores, coordenadores e acadêmicos do curso de Letras, afirma-se que:

Quando pensamos nas respostas apresentadas pelos alunos de Graduação na comparação com as respostas dadas pelos professores e coordenadores nos parece estranho encontrar posicionamentos tão distintos uma vez que o professor é, pelo menos os graduados em Letras, um egresso deste curso e a ausência de comentários específicos sobre as leituras realizadas parece contraditório quando compreendemos sua formação (PEREIRA, 2013, p.45).

Essas contradições apresentadas na pesquisa, a respeito do distanciamento do texto literário, representados pela dificuldade em se comentar sobre as leituras realizadas, mesmo que se contrapondo ao grande número de títulos informados por todos os entrevistados, entre professores, coordenadores e acadêmicos do curso de letras, sem excluir os alunos da educação básica, foi avaliada como sendo uma situação preocupante, porém, pode ser esclarecida por alguns fatores identificados pela pesquisa, com relação aos professores coordenadores e acadêmicos da graduação.

Aos profissionais, professores e coordenadores, pode-se estabelecer uma causa motivadora do distanciamento entre o texto literário o profissional e a atividade docente. Embasados em respostas observadas por alguns questionários, respostas essas que permeiam o campo profissional, que mesmo afirmando a importância da leitura, relatam “Não ter tempo” para tal atividade, e condicionam a prática da leitura a uma “perspectiva pragmática” concluindo que: “temos que ler para dar aulas”.

Entende-se que questões relacionadas às condições para o desenvolvimento e qualidade das aulas ministradas pelos professores de literatura, relativas ao tempo, são de extrema relevância, e, questões a esse respeito seriam de extrema importância para uma melhoria na qualidade do ensino nas escolas. Todavia, essa temática não será abordada nesta dissertação, julgando desta forma uma fuga ao escopo original. O que nos tange sobre o ensino de literatura nesta dissertação, nos leva a retomada sobre os dados apresentados na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* e estudos realizados entre os anos de 2011 e 2013 e

publicado em *Questões sobre ensino de literatura e o ensino de literatura em Língua portuguesa em Campo Grande – MS*.

A partir da análise destes dados, colhidos sobre forma de pesquisa realizada nas escolas da cidade de Campo Grande (MS), por meio de questionários aplicados a alunos da educação básica, professores e coordenadores atuantes na disciplina Literatura e acadêmicos do último ano do curso de Letras, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano de 2013, conclui-se que todos os mencionados como ouvidos podem ser categorizados como leitores.

Os mesmos leem uma grande quantidade de obras e um conjunto significativo de autores literários, mas, no entanto, poucos conseguem transpor as “referências canônicas” instituídas pela escola/universidade, e quando existe algum comentário sobre tal obra são superficiais ou confusos ou “técnicos” como é o caso dos acadêmicos. Partindo deste horizonte apresentado, com a análise dos dados referidos pela pesquisa, entendemos que exista uma queda no quadro de leitura do texto literário, indicando acesso limitado ao texto literário nas escolas campo-grandenses, mesmo que em contrapartida haja um aumento no número de leitores de outros gêneros, observados na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 03*, como podemos visualizar no quadro logo abaixo retirado da pesquisa relatada, comprovando o distanciamento entre escola (alunos da educação básica, professores e orientadores):

Entendemos a partir das informações constadas no quadro abaixo, que no Brasil a Bíblia continua em 1º lugar na preferência com relação à edição da pesquisa de 2007. Os livros didáticos são os que os jovens mais têm acesso representando 47% na faixa dos 05 aos 13 anos, e 55% entre 14 e 17 anos, configurando-se desta forma um grande veículo de acesso a leitura em sala de aula. O interesse pela poesia caiu com relação à pesquisa de 2007, 27% entre 11 e 13 anos e 28% entre os de 14 a 17 anos, na pesquisa realizada em 2007 esses números eram de 41% entre 11 e 13 anos e 14 a 17 anos. Os contos subiram no interesse 30% dos leitores nas duas faixas etárias e, na segunda edição da pesquisa, o interesse era de 25% entre os jovens de 11 a 13 anos e de 24% entre 14 e 17 anos.

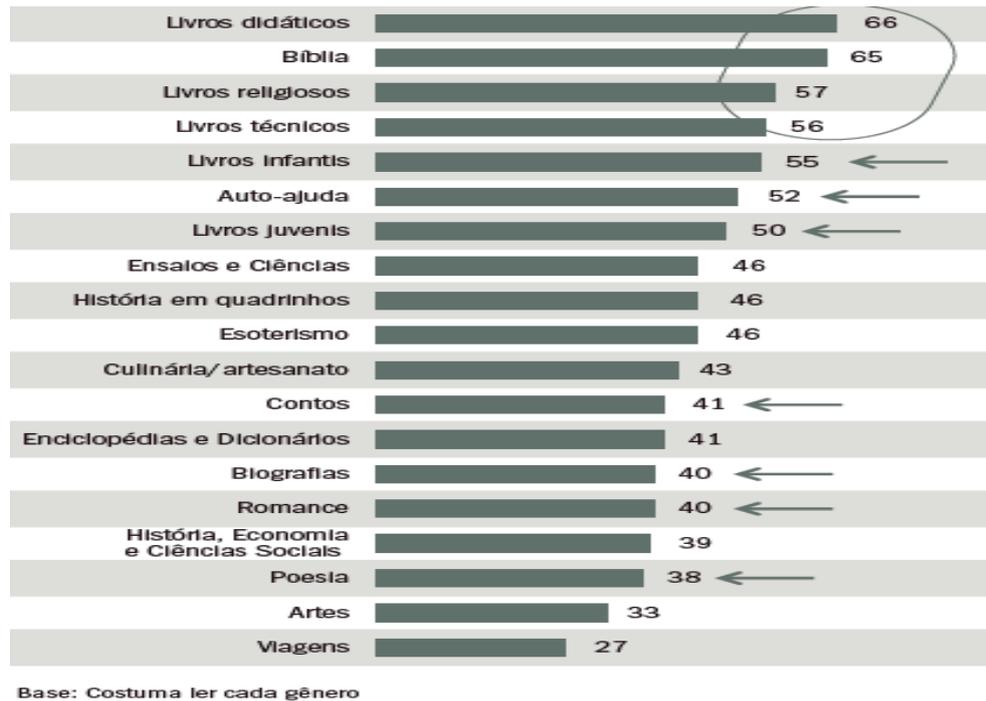


Figura 2 Retratos da leitura no Brasil03. 2013, pg. 290.

Somados aos dados já apresentados pela pesquisa *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande – MS*, sobre a atual situação do ensino de literatura nas escolas e o contato dos alunos e professores com textos literários no ambiente escolar, e fortalecidos com dados da pesquisa *Retratos da leitura 03*, o qual se verificou que o principal mecanismo de leitura dos jovens em fase escolar efetivamente é o livro didático, sendo assim, distenderemos a respeito deste elemento mediador do texto literário na escola, o livro didático, livro esse que comprovadamente, estabelece muitas vezes o inicial e elementar encontro entre aluno e texto literário.

Portanto, nos cabe desta forma, uma análise de uma coleção distribuída pela Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED), a alunos do ensino médio da cidade de Campo Grande, coleção participante do PNLD (plano nacional do livro didático), do Ministério da Educação (MEC). A coleção selecionada é: *Português contexto, interlocução e sentido*, editora Moderna, que está em sua segunda edição no ano de 2013, de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Essa coleção foi eleita como: material de apoio pedagógico. Ou seja, obedeceram todos os trâmites exigidos pela SED e pelo MEC, na Escola Estadual Vespasiano Martins, na cidade de Campo Grande (MS), em seguida será feita nossas considerações a esse respeito.

2. TEXTO FRAGMENTADO X LIVRO DIDÁTICO

2.1. Fatores motivadores da leitura

O ensino de literatura nas escolas é tema dos campos mais férteis dos estudos acadêmicos literários e muito se examinou a esse respeito, conforme Fernandes (2001), Pinheiro (2006), Dalvi e Rezende (2011). Após o panorama traçado no capítulo anterior, ponderamos a esse respeito, da realidade em especial, o ensino de literatura em classes de ensino médio. Tomando como base estudos desenvolvidos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em relatório científico apresentado à Chamada MCTI/CNPq, realizado pelo Coordenado do grupo de pesquisa Professor Dr. Danglei de Castro Pereira, entre o segundo semestre de 2012, e nos quatro primeiros meses de 2013, em quatorze escolas de Campo Grande (MS), tal pesquisa investiga e discute a importância na formação do leitor e de que maneira e quais textos literários aparecem nas escolas. Conforme a pesquisa citada evidencia-se que, existe uma distância entre os alunos do ensino médio e os textos literários, entendendo que:

[...] A expansão da leitura, é significativa na medida em que um número cada vez maior de leitores é apresentado a diferentes gêneros textuais. Por outro lado, no entanto a inferência de que a aproximação a outros gêneros textuais, incluindo, segundo dados da pesquisa, o acesso ao Livro Didático (LD) e a textos publicados em blogs, jornais e na Internet apresentam uma inferência em relação ao distanciamento dos leitores a obra literário, propriamente dita. Entendemos mesmo com a compreensão de que mais de 70% dos entrevistados compreendem a importância do literário na formação do sujeito, percebe-se um progressivo distanciamento dos leitores deste gênero textual (PEREIRA, 2013, pg. 5).

Esse distanciamento entre saber a importância do texto literário e o efetivo contato com esses textos é objeto de investigação. Segundo o Ministério da Educação, o ensino médio em seus documentos orientadores para educação propõe o trabalho pedagógico orientado pelo estímulo ao protagonista juvenil, à experiência cidadã e à participação social, compreendendo essa etapa da escolarização como momentos marcados por perspectivas formativas e culturais que permitam aos jovens, atuação na sociedade. Desta forma, a fragmentação dos textos literários ou a simples alusão aos mesmos não contribui para a formação deste cidadão protagonista e atuante.

O mundo da leitura faz parte da vida de um indivíduo desde a infância até o fim de sua vida, somos confrontados com a leitura em todos os mecanismos, trabalho, informação, entretenimento e, sobretudo na educação, o mundo é feito de letras, compreendemos o mundo por meio das letras. A falta de leitura é considerada negativa em nossa sociedade. No imaginário coletivo a leitura tem uma imagem positiva, imagem ligada ao prazer, à felicidade, à construção do conhecimento e saber: conhecer é sempre positivo.

Aos que não tem pela leitura apreço, utilizamo-nos das considerações citadas em *Retratos da leitura no Brasil 03* (2012, p. 52): “Ou seja, a esses estão vedados o acesso ao conhecimento e à cultura; a capacidade de crítica e o protagonismo, qualidades essenciais ao desenvolvimento social e econômico na sociedade contemporânea”. A instituição escolar é o ambiente onde se deve alimentar incentivar e aperfeiçoar, mesmo que não exclusivamente a leitura. É conveniente afirmar que a formação do leitor parte também da possibilidade e da vivência que a criança tem com o mundo da leitura mesmo antes de ingressar na escola. Essa vivência deve ser estimulada e apresentada pela família, e, a criança deve ter contato com a leitura mesmo que não seja alfabetizada.

Há importância de ouvir histórias na formação da criança, pois escutá-las é o primeiro passo para a formação de um leitor, ser um leitor não é simplesmente ter o hábito de ler, conforme Fanny Abramovich (1989, p.16) é desta maneira que a família pode estimular a leitura desde a infância, possibilitando um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo.

A criança deve ser apresentada ao texto primeiramente de forma oral. Ouvir histórias desperta uma espiral de emoções importantes como: medo, raiva, tristeza, irritação, bem estar, é ainda por meio das histórias que elas podem descobrir outros lugares. Ainda para reafirmar o quanto é importante ouvir, ler, contar história, Abramovich (1997, p.17) diz que é “através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”.

A escola não deve omitir-se nesse processo de formação do leitor literário, se o prazer pela leitura não foi desenvolvido na primeira infância, a escola deve trabalhar para que a literatura cumpra seu papel humanizador. Desse modo, entendemos que “[a] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza” Candido (1995, p.186).

A prática de leitura do texto literário que deve ser desenvolvida pela escola, e, fundamentada e direcionada pelo letramento literário, o qual Rildo Cosson (2014, p.11) define

como: “[tratar-se] não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas”.

Letramento esse que implica na existência de vários tipos de letramentos, já que se trata de uma prática social, um indivíduo pode ser analfabeto e fazer parte mesmo assim de algum modo de letramento, da mesma maneira, que um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e superficialidade em outra área. A literatura é ferramenta e alicerce para o desenvolvimento e formação do ser humano, mas, na escola a literatura parece tomar outros caminhos, distantes do seu papel humanizador, da arte, da beleza.

Mesmo que a escola apresente-se como ambiente não muito favorável a apreciação de textos literários, como constatado no capítulo anterior, e aos estudiosos já mencionados, temos como dado ao ser considerado de grande importância, relatos analisados pela pesquisa “*Retratos da leitura não Brasil 03*”, figura 2.

Ainda que a família exerça no processo de formação do leitor, papel relevante e positivo quando os pais são leitores. A relevância da escola é irrefutável, já que é nesse período que em que comprovadamente existe o maior contato com a leitura. Frisando que mesmo que família seja coparticipante do processo e motivação da leitura, a escola/professor é relatada como sendo o maior motivador da leitura em ambiente escolar.

Identificamos escola/professor, já que o objeto desta dissertação é a relação do aluno/texto/livro didático/professor de literatura, a seguir, anexou-se uma tabela onde identificamos o percentual de quem mais influencia os leitores a ler, a saber:

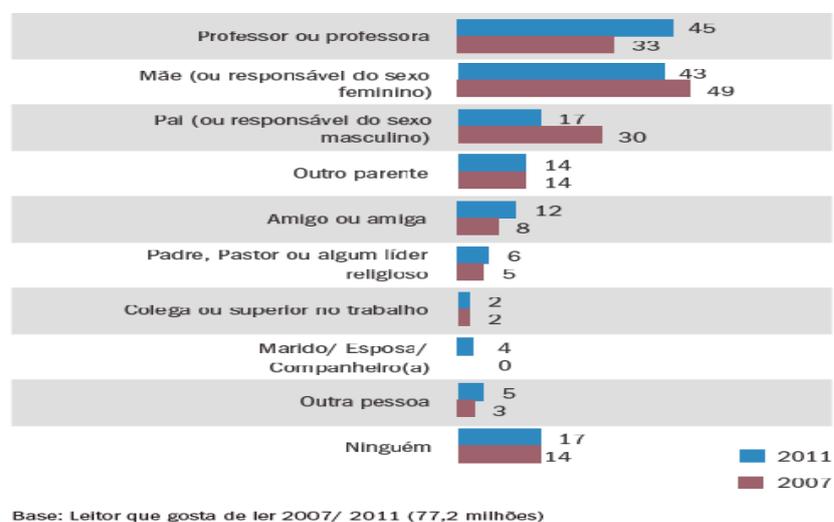


Figura 3: *Retratos da leitura no Brasil*, p. 297.

Mesmo com a ocorrente diminuição entre dados coletados na pesquisa de 2007 e na última pesquisa em 2011, é irrefutável o papel da família como motivador da leitura. Confirmando, como maior influência para a leitura, sem sombra dúvida, a motivação do professor, subindo 12% em relação à anterior (de 33% para 45%) e superando a mãe, a mais citada pelos que gostam de ler em 2007 (de 49% para 43%), conforme quadro acima.

O papel do professor como o principal agente na formação de leitores ou como mediador de leitura no “processo de constituição do aluno como sujeito leitor” é reiterado pelos autores que abordaram esse resultado da pesquisa em seus artigos para esta publicação 04 (...). Sem dúvida, o investimento na formação do professor-leitor e o desenvolvimento de sua habilidade como mediador de leitura, além do investimento em acervos com obras de ficção ou de consulta dirigidas ao professor, estão surgindo como uma das mais importantes ações a serem implementadas pelos governos, devendo estar presentes na pauta das agendas e nas políticas públicas (RETRATOS DA LEITURA 03, 2011, p.43).

A figura do professor como motivador e a mediação é feita pelo texto. Nesse sentido, o letramento é construído pelas experiências do leitor na interação individual com o texto em um processo contínuo de apropriação crítica com o texto literário é importante (em alguns casos), retomando o pensamento de Cosson (2014), justamente, pelo fato que a leitura necessita preparação, antecipação mesmo que nos pareça de mecanismos naturais, e essa preparação e antecipação para a leitura no ambiente escolar é papel do professor de literatura, em nosso caso estudado, o professor de literatura para o ensino médio. Retomando Cosson (2014) salientamos que leitores “embarcam” com mais entusiasmo em propostas de motivação quando estas são “emolduradas” em situações que permitem a interação de modo criativo com as palavras. Essa motivação da qual falamos trata-se nada mais do que o conhecimento do texto que o professor quer apresentar aos seus alunos, conhecimento em todas as esferas. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.

Após as considerações acima, retomamos aqui, os dados coletados pela pesquisa *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)*, dados a respeito da relação de professores e orientadores da cidade de Campo Grande (MS) com as obras literárias, lembrando as considerações de Pereira (2013) de que: “[...] ao demonstrar o distanciamento diante dos textos – dificuldade de emitir comentários – o papel do professor e coordenadores como mediadores de leitura prejudica a formação do leitor participativo [...]”.

Conseqüentemente, verificamos uma problemática, evidencia-se um desencontro entre aquele que é o maior motivador da leitura na escola, com a própria leitura. Desta forma, como já observados por Pereira (2013) vários fatores foram relatados pelos professores/coordenadores como motivo deste distanciamento, o que verdadeiramente é relevante para análise, mas, o que poderia furta-nos do foco deste estudo, sendo assim, tomaremos como prisma; o mecanismo pelo qual o texto literário chega ao aluno, mesmo que em um primeiro momento, que é o livro didático disponível em sua unidade escolar.

Nesse sentido, Leyla Perrone – Moisés (2013) pondera sobre o distanciamento progressivo do leitor diante da obra literária na sala de aula. Este distanciamento salienta-se, dentre outros, em respostas como a “carga elevada de trabalho” e “falta de tempo”, o que pode justificar a exclusividade na utilização do livro didático em sala de aula. Subsidiados pela falta de domínio do texto literário e o pouco tempo designado às aulas de literatura, duas (02) aulas semanais de cinquenta (50) minutos, para o ensino médio, o livro didático é suporte para as aulas e o primeiro veículo do texto literário para os alunos. O distanciamento da realidade vivida pelo aluno e a relatada pelo texto literário também pode justificar esse distanciamento entre o aluno e o texto literário.

2.2. O livro didático de literatura para o ensino médio

A princípio, podemos apontar o livro didático como: primeiro “suporte do texto literário” em ambiente escolar, justificado por alguns fatores supracitados. Além das questões mencionadas no corpo do trabalho, existem também outras como: a escassez de tempo hábil para o trabalho com textos literários, o quantitativo de conteúdo a ser ministrado conforme os parâmetros a serem seguidos pelos professores de literatura, sistematizados pelos currículos que o professor utiliza como base para suas aulas, as aulas de literatura estão a cada dia mais suprimidas e oprimidas das grades curriculares, e o tempo é inimigo da liberdade de escolha do professor. Podemos desta maneira, exemplificar o “Referencial Curricular utilizado pela (SED)” para o ensino de literatura para o ensino médio (2012), utilizado como referência até o ano letivo de 2015, o qual se destaca como proposta: “A proposta deste Referencial Curricular é nortear o trabalho do professor de forma dinâmica, objetivando uma perspectiva interdisciplinar e também garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes [...] (MS. 2008. pg. 5)”.

Desta forma, observamos a distribuição curricular da qual o professor é guiado, tomando como exemplo o 3º ano do ensino médio, a saber:

CONTEÚDOS: MODERNISMO – Primeira Fase: - gênese histórica e contexto cultural; - princípios estéticos norteadores; - autores e obras. Segunda Fase: - gênese histórica e contexto cultural; - princípios estéticos norteadores; - autores e obras. Terceira Fase: - gênese histórica e contexto cultural; - princípios estéticos norteadores; - autores e obras; Manifestações literárias e suas fontes em Mato Grosso do Sul; Literaturas em Língua Portuguesa produzida na África.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES: 01. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. 02. Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial. 03. Valorizar a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania. 04. Perceber as relações de caráter interativos, existentes entre a Literatura, a cultura em geral e a história. 05. Entender a Literatura como manifestação cultural e, por isso, permear o ensino de Literatura no diálogo com outras artes, apresentando a diversidade da Literatura produzida em Língua Portuguesa e a Literatura sul-mato-grossense e suas fontes. 06. Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. 07. Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. 08. Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. 09. Relacionar as narrativas, o teatro e os poemas com aspectos culturais e históricos da época em que foram escritos e de outras épocas. 10. Identificar, no romance, nos contos, na peça teatral e nos poemas, aspectos estilísticos da época a que pertencem. 11. Reconhecer, nas narrativas, na peça teatral e nos poemas, as categorias pertinentes à teoria literária. 12. Relacionar os fatos pertinentes ao enredo na peça teatral, nos contos e no romance. 13. Identificar aspectos da vida social nas narrativas. 14. Estabelecer relações estéticas e de mútua compreensão conceitual entre a Literatura e outras formas de arte (artes e suportes materiais de produção, como o cinema, as artes plásticas, arquitetura dentre outros). (Referencial curricular, MS, 2012, p. 106).

Nesse sentido, algumas justificativas relatadas na pesquisa *O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande (MS)*, no que concerne a “falta de tempo” dos professores, é relevante. Lembrando que o conteúdo sugerido para o 3º ano do ensino médio a ser desenvolvido no 3º bimestre, dispõem em média entre 16 e 18 aulas, de 50 minutos cada. Desta maneira, o professor acaba utilizando-se do livro didático como coparticipe de suas aulas, visando desta forma, cumprir as exigências orientadas pelo referencial curricular. O que ocasiona na ânsia do cumprimento do referencial, a maciça utilização do livro didático em sala de aula.

Sobre a utilização exclusiva do livro didático Marisa Lajolo (2000) pondera que, o papel de planejar as aulas de literatura foi deliberado às editoras de livros didáticos, inviabilizando o contado direto com textos literários em sua íntegra no âmbito escolar, e

consecutivamente, essa distância estende-se a vida do alunado, já que em sua maioria o único contato com o mundo da leitura para os discentes é na presença do material didático.

Notabiliza-se que o papel do professor de literatura em sala de aula é tema infundável para relevantes discussões. E, a partir das hipóteses levantadas nos estudos referenciados como base de dados para essa pesquisa⁸, pode-se dizer que o professor muitas vezes é vítima da falta de tempo hábil para trabalhar os textos literários e, de outros fatores relacionados, o que pode acarretar um “engessamento” por parte do profissional com relação à sequência distribuída no material didático, ou mesmo uma ilusória sensação de segurança quanto à possibilidade de ser o gerador, administrador de seu material. Essa enganosa segurança pode-se explicar por ilimitadas variantes, inclusive de cunho pessoal.

Cosson (2006), vislumbrando a possibilidade do engessamento do professor ser fruto de um repertório deficitário, reitera que o profissional deve ter um repertório amplo de conhecimento, literário e de mundo. Nessa perspectiva, Marisa Lajolo (2000) diz que o professor de literatura tem por obrigação conhecer as obras do cânone, mesmo que não goste. O papel do professor de literatura é mediar o processo da leitura, proporcionando a formação de um leitor autônomo, Lajolo (2010).

O processo de mediação da leitura é prejudicado se o professor não for um leitor, desta forma a segurança da repostas prontas às análises rasas, a amarração com a historicidade das escolas literárias: suas datas, características, autores, etc. Os exercícios de interpretação de textos acabam convertendo-se em uma maneira segura de não perder o controle em sala de aula. Reiteramos aqui, os dados apontados anteriormente, a respeito da relação dos professores de literatura, a partir da pesquisa já analisada, e, é fato que o professor está distante do texto literário na sua íntegra. O que reforça o pensamento de Cosson (2014) e Lajolo (2010) a respeito do repertório deficitário e a utilização do livro didático como “muleta”, o distanciamento do professor frente ao texto literário é realidade.

Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forcem uma interpretação predeterminada, retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto, não desenvolve no aluno a necessária habilidade para perceber as marcas do texto, os significados latentes e não

⁸Questões sobre ensino de literatura. Artigo publicado na Revista InterXto/ISSN: 1981-0601, v.6,n.1 (2013).

⁹ Relatório científico apresentado à Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 07/2011 em desenvolvimento ao projeto de pesquisa “O ensino de literatura em Língua portuguesa a em Campo Grande/MS”. Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande/MS no biênio 2011-2013.

permitem a compreensão da pluralidade de significados que é uma das características essenciais do texto poético.

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Material esse que pode e deve ser matéria de reflexão. A leitura dentro da sala de aula subsidiada por textos dos livros didáticos, não desperta interesse, tão pouco condições para a formação de um leitor crítico que possa fazer valer sua participação plena numa sociedade letrada, o que já foi diagnosticado no primeiro capítulo desse estudo, após análise de dados referidos da pesquisa já mencionada. Esse desinteresse pode ser motivado pela distância entre a realidade do aluno e a realidade contextualizada do texto literário apresentado.

Podemos apontar como fator desencadeante para este estudo, a maneira pela qual o texto literário é apresentado dentro dos livros didáticos utilizados como aporte pedagógico para o ensino médio de escolas estaduais da cidade de Campo Grande –(MS). Entendendo que o Livro didático (LD) é o primeiro contato que os alunos/leitores têm com o mundo da literatura. Especificamente, para esta pesquisa, selecionamos a coleção *Português contexto, interlocução e sentido* de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, editora Moderna segunda edição 2013. Composta por três volumes, a coleção organiza-se a partir dos eixos “Literatura”, “Gramática” e “Produção de texto” a qual utilizaremos como objeto para essa análise.

O fator preocupante a ser analisado é que, salvo exceções, utiliza-se de fragmentos de obras literárias ou textos descontextualizados para a abordagem de classificativa de gêneros literários, apresentando-se como parte de uma sequencia período – lógica, que contextualiza as obras históricas. Além disso, em livros de literatura para o ensino médio os textos literários são estudados de forma rasa e/ou tangencial, com análises superficiais, respostas prontas ou pretexto para a historicidade de período do qual pertence.

Nos livros didáticos utilizados no ensino médio, o texto literário é apresentado de forma problemática e não satisfatória. Marisa Lajolo (2000) em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* apresenta discussões a esse respeito, assim como, Rildo Cosson (2006) em seu manual *Letramento literário: teoria e prática, desvelando e fundamentando a discussão a respeito das dificuldades e obstáculos do texto literário em sala de aula subsidiados pelos*

livros didáticos. Discutir o lugar que a literatura ocupa em nossa sociedade e por que a consideramos relevante é uma reflexão básica para quem trabalha com leitura literária. Assim como salienta Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (COSSON, 2014, p.17).

A relevância do letramento literário para a formação de um cidadão crítico e agente de sua própria história é inegável PCN (2000), desta forma, cabe-nos uma análise de como o mediador desta formação, o texto literário, é apresentada em sala de aula, dentro de seu principal mecanismo de acesso.

Mecanismo esse que é disponibilizado e distribuído aos alunos matriculados na rede de ensino estadual, de forma gratuita desta cidade, Campo Grande (MS), que é o livro didático.

2.3. Português Contexto, Interlocuções e sentido: coletânea em análise.

A fragmentação de textos literários nos livros didáticos é identificada como problemática na construção do saber literário e, como já mencionado, esta dissertação toma como objeto de análise uma coletânea em específico, justificando as abordagens anteriores a respeito do acesso ao texto literário em ambiente escolar, de que maneira os alunos do ensino médio tem conhecimento dos textos literário, tendo como suporte o material didático a eles oferecido. Nesse sentido, OCEM⁹ afirma que:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica

⁹Orientações curriculares para o Ensino Médio.

sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (OCEM, 2006, p.63).

A coletânea a ser analisada foi indicada pelo Ministério da Educação e adotada pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), de autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, intitulada: “*Português Contexto, Interlocução e sentido*”, da editora Moderna, a mesma é composta de três volumes e organiza-se a partir dos eixos “Literatura”, “Gramática” e “Produção de texto”, que aparecem bem delimitados na obra. Verifica-se a tendência de a matéria constante em cada uma das partes, ser organizada nos moldes do compêndio.

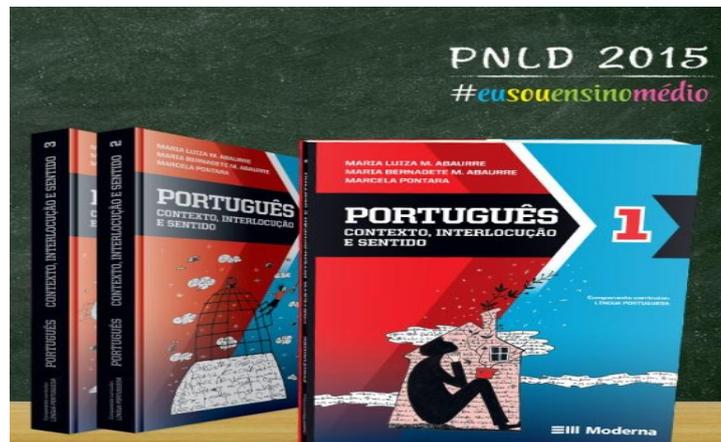


Figura:03.<http://www.moderna.com.br/pnld2015/obras/portugues-contexto-interlocucao-e-sentido.htm>.

No primeiro volume da coleção, destinado ao 1º ano do ensino médio as 03 primeiras unidades e os 11 primeiros capítulos são destinadas ao ensino de literatura, distribuída da seguinte forma: Unidade 01: Introdução à Literatura - Capítulo 01: Arte, literatura e seus agentes. Capítulo 02: Literatura é uma linguagem. Capítulo 03: Literatura é gênero I: o épico e o lírico. Capítulo 04: Literatura é gênero II: o dramático. Capítulo 05: Literatura é expressão de uma época. Unidade 02: Origens Europeias - Capítulo 06: Literatura na Idade Média. Capítulo 07: Humanismo. Capítulo 08: Classicismo. Unidade 03: A Literatura no período Colonial - Capítulo 09: Primeiras Visões do Brasil. Capítulo 10: Barroco. Capítulo 11: Arcadismo.

Em ressalva, a coletânea em análise também traz em seus volumes, unidades para o trabalho específico com Língua Portuguesa e Produção de texto em sequência no mesmo

volume. Destacamos desta forma as unidades que tratam do ensino de literatura, como já ilustrado acima a divisão didática dos capítulos para o 01 ano do ensino médio destaca-se a forma como em geral dentro destes capítulos se é trabalhado. Toda unidade inicia-se com um texto imagético, relacionado ao tema que é explorado pela indicação dos capítulos que delas fazem parte. Como exemplo, segue a imagem destinada ao capítulo 10: Barroco, óleo sobre tela, 480x360 cm, “O enterro do Conde de Orgaz”, c. 1586, El Greco (Doménikos Theotokópoulos). Os objetivos de cada capítulo são explicitados logo no início, abaixo da imagem:



Figura 4: óleo sobre tela, 480x360 cm, O enterro do Conde de Orgaz, c. 1586, El Greco (Doménikos Theotokópoulos).

Objetivos: Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de: 1. Compreender o que foram a Reforma e a Contrarreforma e de que modo influenciaram a produção artístico-cultural. 2. Identificar e compreender como se articularam os agentes do discurso no período. 3. Explicar como os conceitos de agudeza, rebuscamento e contraste definiram o projeto literário do Barroco. 4. Diferenciar cultismo e conceptismo, justificando tal diferenciação dos textos literários. 5. Reconhecer recursos linguísticos explorados na literatura barroca, como metáforas, antíteses, paradoxos e analisar de que modo esses recursos participam da construção de sentido dos textos. 6. Explicar como os sermões do Padre Vieira refletem características do conceptismo barroco. 7. Identificar as características da poesia sacra, lírica e satírica de Gregório de Matos. 8. Analisar de que modo ecos da produção barroca podem se reconhecidos em textos literários produzidos em diferentes momentos (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, p.119).

Observamos a partir destes tópicos, a existência da preocupação com o contexto histórico e com termos, aqueles destacados, relacionados à História, Reforma e Contrarreforma. Para os termos “agentes do discurso” pode identificar-se como sendo o processo de participação do autor que escreveu o texto, o público para qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural, etc.) e os meios pelos quais circularam. O que de alguma maneira justifica ou explica o processo de construção dos textos literários destinados a esse movimento literário. Observa-se a tendência de se padronizar características dos textos literário, na utilização de termos como “*agudeza, rebuscamento e contraste* definiram o projeto literário do Barroco”.

A estrutura desenvolvida dentro dos capítulos pode ser delineada desta maneira: Imagem de abertura, como já exemplificado acima, texto não verbal (pintura, fotografia ou escultura) para observação dos alunos, seguidos de perguntas, as quais no livro do professor há uma indicação para que tais perguntas sejam respondidas oralmente pelos alunos:

Leitura da imagem

1. Em O enterro do Conde de Orgaz, El Greco explora os elementos de uma lenda da cidade de Toledo, segundo a qual Santo Estevão e Santo Agostinho conduziram a sepultura o corpo de Gonzalo Ruiz, o Sr. Orgaz, em reconhecimento aos muitos atos de caridade que realizou. Observe o quadro de El Greco. Que elementos sugerem tratar-se de uma imagem ligada à religião?
2. Copie os adjetivos abaixo que você escolheria para caracterizar essa pintura. Justifique sua resposta.

Alegre triste singela
Grandiosa frágil imponente

3. Observe atentamente a organização da cena retratada em O enterro do Conde de Orgaz. Podemos identificar a presença de duas dimensões diferentes nessa cena. Que dimensões são essas?
 - a) De que modo o uso da cor ajuda a diferenciá-las? Explique.
 - b) Por que a luz também desempenha um papel importante na criação dessas dimensões?
4. No centro da tela vemos um anjo que conduz a alma do Sr. Orgaz para o céu.
Na visão de El Greco, a alma assume o formato de um feto. Considerando o contexto religioso associado à cena, como essa representação poderia ser interpretada?
5. O jogo de cores e luzes utilizado para definir as duas dimensões representadas no quadro também pode ser interpretado como uma afirmação da oposição básica entre a vida e morte. Explique por quê. (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, p.120).

Ao se considerar a participação dos alunos de forma oral, os questionamentos levantados tentam estabelecer características marcantes que abarcam toda a escola literária do Barroco, abordando características estéticas frente a normas históricas, assim, a maneira da qual os objetivos almejados no início de cada capítulo é subsidiado pela opção de se tratar a literatura com um discurso, o que implica situá-la em um contexto sócio- histórico, político e cultural, considerando seus agentes, tomando como linguagem que manifesta a produção artística de determinada época, em diálogo com outras formas de arte. Consecutivamente, é apresentado um texto para que haja um diálogo entre as manifestações artísticas, subsidiado pelo subtítulo “Da imagem para o texto”:

06. No século XVII, diferentes formas de arte exploram temas ligados a religião. O texto a seguir foi retirado de uma das meditações escritas por John Donne, um bispo da Igreja Anglicana da Inglaterra. **Meditação XVII**(de Devoções para ocasiões especiais-1623) Nunc tento sonitu dicunt, morieris. Este sino, ora a dobrar por outro lentamente, me diz: “Irás morrer” (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, pg.121).

[...] A Igreja é católica, universal, e assim são seus atos; tudo o que faz pertence a todos. Quando batiza uma criança, tal ato me diz respeito, pois aquela criança, dessa forma, se une àquele corpo que igualmente é minha cabeça, e se enxerta naquele corpo do qual sou membro. E quando ela enterra um homem, tal ato me diz respeito: a humanidade toda é de um só autor, e constituiu um só volume; quando um homem morre, não é um capítulo que se arranca do livro, mas é apenas um que se traduziu para idioma melhor; e todos os capítulos devem assim ser traduzidos. Deus emprega diversos tradutores; alguns trechos são traduzidos pela idade, outros pela doença, outros pela guerra, outros pela justiça, mas a mão de Deus está presente em todas as traduções, e é sua mão que reencadernará todas as nossas folhas dispersas para aquela biblioteca onde cada livro deverá fazer aberto um para o outro. Portanto, assim como o sino ao anunciar o sermão não convoca apenas o pregador, mas a congregação inteira, assim também este sino convoca a todos nós [...]. Nenhum homem é uma ilha, completa e si mesma; todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme. Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menos, como se tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um teu amigo, ou o teu próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade me encontro envolvido; por isso, nunca mandes indagar por quem os sinos dobram; eles dobram por ti. (DONNE.1985.pg.103-5).

Por esse ângulo, observar-se a fragmentação do texto literário nesta atividade proposta pelo LD, a experiência de leitura do texto literário fragmentado. Retomando dados apresentados, observou-se que o distanciamento do leitor em ambiente escolar sinalizado pela dificuldade de comentar as leituras realizadas, pode ser instigado por este tipo de suporte e apresentação do texto literário, fragmentado.

Distanciando, desta forma, a condição de leitores críticos e participativos, retomando Chartier (2002), a formação de alunos leitores parece encontrar uma dificuldade que ultrapassa a transmissão de dados pragmáticos ligados ao ensino de literatura para assumir o

“sentido interiorizado” do texto, algo necessário para a formação do leitor, segundo Chartier (2002). Segundo análise do próprio guia de livro didático PNLD 2015, esta fragmentação é considerada um ponto fraco desta coletânea de livros didáticos, assim como se pode constatar no quadro abaixo:

Quadro esquemático

| | |
|-----------------------|---|
| Pontos fortes | A perspectiva discursiva em que os diversos eixos são tratados. A absoluta correção e atualização dos princípios teóricos que embasam o trabalho com todos os eixos de ensino. |
| Pontos fracos | A fragmentação de inúmeros textos literários da coleção |
| Destaque | O destaque dado ao trabalho com atividades propostas em todos os eixos |
| Programação do ensino | Duas ou três unidades por bimestre, conforme o volume. |
| Manual do Professor | Suporte teórico e metodológico para uso da coleção. |

(Guia de livros didáticos, PNLD 2015, pg. 29).

Observa-se desta maneira, que o próprio guia disponibilizado pelo Ministério da Educação para auxílio na escolha do livro didático salienta e/ou admite a deficiência em relação ao texto literário em seu aporte, prejudicando, desta forma, a formação do leitor literário na escola e os mecanismos de letramento.

Consecutivamente, no LD, após duas atividades de introdução do capítulo seguem-se maciçamente conteúdos relacionados ao contexto histórico e a características das estéticas literárias, distribuídos em textos em algumas páginas e subsidiado por uma “linha do tempo” ao canto da página destacando datas, acontecimentos históricos e algumas imagens de personagens e obras de arte, seguido por “O projeto literário do Barroco”.

Nota-se nesse ponto a falta de textos literários nos capítulos, o qual posteriormente, em formato de atividade de interpretação é apresentado uma poesia do poeta “Gregório de Matos”, sem nenhuma apresentação sobre o autor, com somente uma frase introdutória sobre o poema, “Gregório de Matos expressa as contradições de seus sentimentos em versos barrocos”, segue: *“Aos afetos, e lágrimas derramadas na ausência da dama a quem queria bem”*, Gregório de Matos expressa as contradições de seus sentimentos em versos barrocos.

Ardor em firme coração nascido!
 Pranto por belos olhos derramado!
 Incêndio em mares de água disfarçado!
 Rio de neve em fogo convertido!

Tu, que em um peito abrasas escondido;
 Tu, que em um rosto corres desatado,
 Quando fogo em cristais aprisionado,
 Quando cristal em chamas derretido.

Se és fogo como passas brandamente?
 Se és neve, como queimas com porfia?
 Mas ai! Que andou Amor em ti prudente.

Pois para temperar a tirania,
 Como quis, que aqui fosse a neve ardente,
 Permitiu, parecesse a chama fria.

(MATOS Apud WISNIK, 2010. pg. 232).

Ainda que o poema de Gregório de Matos seja apresentado na íntegra, observa-se que não há uma preparação para a atividade que se pede, já que as cinco questões de interpretação ao poema são rasas direcionando o aluno para que construa um entendimento dos sentidos do poema e mais uma vez reafirmando a relevância do contexto histórico, mesmo que o Barroco Brasileiro só seja tratado nas páginas seguintes, essa força para tal direcionamento está ratificada por um *Box* ao fim das atividades intitulado:

“Literatura e contexto histórico” com as seguintes orientações: “01. Releia a linha do tempo. Que acontecimento ilustra como o século XVII era uma época dividida entre a razão e a fé? 02. Explique de que forma esse acontecimento exemplifica o contexto que gera o conflito do ser humano durante o Barroco” (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, 2013, p.128).

Acredita-se que essa relação histórica sugerida pelo LD exista para que haja um encontro articulado pelo aluno sobre o julgamento de Galileu Galilei, pelo Tribunal do Santo Ofício, causando essa reflexão aos alunos, para que percebam que a condenação do cientista ilustra o embate que caracteriza o conflito barroco, esquecendo-se do poema de Gregório de Matos, negando ao aluno a fruição do texto, uma vez que a necessidade da fruição seja, frequentemente, tratada nos documentos orientadores do ensino de literatura brasileiras, a saber:

[...] só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos(OCEM, 2006, p. 53).

As análises superficiais do texto literário direcionado pelo LD é o fator preocupante gerador desta análise. Constata-se uma grande preocupação com o conteúdo a ser oferecido ao aluno dentro do LD, porém, existe uma escassez de textos literários, ao passo que dentro de capítulo referido do LD composto por dezesseis páginas da (119 até 135) temos dentro deste cerne 05 poemas e 02 textos fragmentados. O primeiro texto fragmentado é do *John Donne*, citado anteriormente como apresentador do capítulo. O segundo texto fragmentado é o “*Sermão de Santo Antônio – Aos peixes*” – de Padre Antônio Vieira, o qual encerra o capítulo. Nos 05 poemas apresentados julga-se que existe uma maior facilidade em se trabalhar com poemas, presumindo seu menor tamanho, e maior facilidade de não fragmentá-los. O primeiro poema retratado neste capítulo do LD trata-se do texto de Francisco de Vasconcelos, “*À Morte de F*”, a saber:

Esse jasmim que arminhos desacata,
Essa aurora que nácares aviva,
Essa fonte que aljôfares deriva,
Essa rosa que púrpuras desata;

Troca em cinza voraz lustrosa prata,
Brotta em pranto cruel púrpura viva,
Profana em turvo pez prata nativa,
Muda em luto infeliz tersa escarlata.

Jasmim na alvura foi, na luz Aurora,
Fonte na graça, rosa no atributo,
Essa heroica deidade que em luz repousa.

Porém fora melhor que assim não fora,
Pois a ser cinza, pranto, barro e luto,
Nasceu jasmim, aurora, fonte, rosa.

O texto serve de aporte para um subtítulo do capítulo Barroco, “A fábrica de metáforas”, desta forma, o poema é utilizado como exemplificação da linguagem metafórica utilizada na literatura Barroca, o segundo poema “*A um desengano*” de autoria de Violante do céu aparece fragmentado, a saber:

Será brando o rigor, firme a mudança,
 Humilde a presunção, vária a firmeza,
 Fraco o valor, cobarde a fortaleza,
 Triste o prazer, discreta a confiança;

O poema acima é citado, como exemplo, para o subtítulo “A estrutura dos poemas”, caracterizando as manifestações técnicas dos poetas barrocos, o poema é exemplificativo para as agudezas da linguagem poética barroca, para a capacidade de se dizer algo de modo imprevisível e inteligente. O terceiro poema identificado é “*Aos afetos e lágrimas*” de autoria do poeta “Gregório de Matos”, o quarto e o quinto poemas, também, são de autoria de Gregório de Matos “*Pintura admirável de uma beleza*”, classificado como poema lírico amoroso, a saber:

Pintura admirável de uma beleza
 Vês esse Sol de luzes coroadado?
 Em pérolas a Aurora convertida?
 Vês a Lua de estrelas guarneçada?
 Vês o Céu de Planetas adorado?

O Céu deixemos; vês naquele prado
 A Rosa com razão desvanecida?
 A Açucena por alva presumida?
 O Cravo por galã lisonjeado?

Deixa o prado; vem cá, minha adorada,
 Vês de esse mar a esfera cristalina
 Em sucessivo aljôfar desatada?

Parece aos olhos ser de prata fina?
 Vês tudo isto bem? Pois tudo é nada
 À vista do teu rosto, Caterina.

E, buscando a Cristo, categorizado como poesia sagra, ilustrando uma característica típica do estilo barroco: o uso de situações ambivalentes que possibilitam dupla interpretação, convencendo o leitor de uma verdade religiosa. O quinto e último exemplo de poesia barroca neste capítulo, novamente, é de Gregório de Matos, categorizada de poesia satírica: “*Reprovações*” é apresentado como uma supressão do poema, injustificado já que o poema

não apresenta estrutura extensa, e com uma formatação adequada seria possível não privar o aluno de tal poesia, segue a forma como é exposto no LD, a saber:

Reprovações

Se sois homem valoroso,
Dizem que sois temerário,
Se valente, espadachim,
E atrevido, se esforçado.

Se resoluto, – arrogante,
Se pacífico, sois fraco,
Se precatado, – medroso,
E se o não sois, – confiado.

[...]

Se falais muito, palreiro,
Se falais pouco, sois tardo,
Se em pé, não tendes assento,
Preguiçoso, se assentado.

E assim não pode viver
Neste Brasil infestado,
Segundo o que vos refiro
Quem não seja reprovado.

O poema “*Reprovações*” é composto de 28 estrofes, e mesmo que omissão das outras 24 estrofes não prejudique o que se propõe o LD, que é encapsulá-lo como poema satírico, não se justifica tal omissão, pressupondo-se que a extensão do poema não seria o real problema.

Outro fator relevante neste capítulo do LD recai a respeito da pequena demonstração de autores considerados Barrocos. Podemos citar subsidiados por Bosi (2013) autores como, por exemplo: Bento Teixeira, Botelho de Oliveira, Frei Manuel de Santa Maria Itaparica, Diogo Grasson Tinoco e Frei Manuel Calado, autores ilustres omitidos dentro deste livro didático em questão.

Sendo assim, Percebe-se a existência da concentração cronológica dentro da escola literária Barroca, nesta análise, bem como: dados biográficos de autores, local de nascimento, estudos e morte, em que os textos literários, quando apresentados, em fragmentos, servem, sobretudo, para comprovar características dos períodos literários em estudo, figurando no encaminhamento mais tradicional da literatura, como exemplifica Lajolo:

[...] a inscrição do texto (literário) na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e

encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele foram acumulando, fundamentalmente para fazer o aluno vivenciar a complexidade a instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários [...] (LAJOLO, 2000. pg.16).

No volume destinado ao 2º ano do ensino médio, da coleção examinada: “*Português Contexto, Interlocução e sentido*”, das supracitadas autoras, as 03 (três) primeiras unidades e os 11 primeiros capítulos são destinadas ao ensino de literatura, distribuída da seguinte forma: Unidade 01: Romantismo - Capítulo 01: A estética romântica; idealização e arrebatamento. Romantismo em Portugal. Capítulo 02: Romantismo no Brasil, Primeira geração: literatura e nacionalidade. Capítulo 03: Segunda geração: idealização, paixão e morte. Capítulo 04: Terceira geração: a poesia social. Capítulo 05: O romance urbano. Capítulo 06: O romance indianista. Capítulo 07: O romance regionalista, o teatro romântico. Unidade 02: Realismo e Naturalismo: Capítulo 08: Realismo. Capítulo 09: Naturalismo. Unidade 03: As estéticas de fim de século: Capítulo 10: Parnasianismo. Capítulo 11: Simbolismo.

Na sequência estabelecida pela coletânea, como foi exemplificado na análise do primeiro volume, acima mencionado, neste segundo volume tomaremos como objeto investigatório a unidade 02 destinada ao: Realismo Naturalismo. Especificamente, ao capítulo 08, que trata com movimento literário do Realismo, tanto no Brasil quanto em Portugal.

O capítulo referido inicia-se com um texto imagético, a tela de Clausen, G. óleo sobre tela, 59,3x40cm, a saber:



Figura 5: CLAUSEN,G. *Busto de uma camponesa*. 1882.

Em um *Box* lateral os objetivos, são assim especificados, “Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de”:

1. Compreender a relação entre a Revolução Industrial o surgimento da estética realista.
2. Analisar de que modo se articularam os agentes do discurso no período e como essa articulação influenciou o projeto literário do Realismo.
3. Explicar como a sociedade passou a ocupar o lugar do indivíduo no centro da obra literária.
4. Justificar a substituição da idealização romântica por uma postura racional e objetiva.
5. Caracterizar o realismo português.
6. Explicar o que foi a polemica “Bom-senso e bom gosto”.
7. Reconhecer os diferentes momentos da poesia de Antero de Quental e os temas a eles associados.
8. Identificar o projeto literário desenvolvido por Eça de Queirós em seus romances.
9. Caracterizar o realismo das obras de Machado de Assis.
10. Reconhecer, nos romances realistas do autor, a representação literária de comportamentos da elite brasileira do Segundo Reinado.
11. Analisar a função do diálogo entre narrador e leitor para a ficção machadiana.
12. Compreender de que modo à criação de personagens que espelham a sociedade em que vivem, inaugurada nos romances realistas, torna-se uma tradição literária que será retomada por autores de diferentes períodos (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, pg. 120).

Em sequência, a imagem de abertura e os objetivos a serem alcançados ao fim do capítulo, como observado na análise do volume anterior, destinado ao 1º ano do ensino médio é estabelecidos como padrão para a coleção. Todos os capítulos dos três volumes analisados têm exatamente o mesmo padrão. Sendo o objeto de análise; como o texto literário é

apresentado dentro deste suporte metodológico, segue sequência para este volume, 2º ano do ensino médio, capítulo 08 destinado ao Realismo. Inicia-se uma série didática:

Leitura da imagem: questões orientadas no livro do professor que sejam realizadas oralmente, no intuito de estabelecer uma ligação ou despertar no aluno aspectos relevantes e marcantes do movimento literário a ser tratado. Neste capítulo em questão, a imagem dacamponesa, segundo orientações do manual do professor, deve despertar no aluno a impressão do trato coma realidade. Espera-se que haja uma percepção entre fatos históricos determinados como a Revolução Industrial e a condição humana.O fragmento de texto utilizado do capítulo nove (09) é indicado no manual do professor, como uma possibilidade de relação entre as linguagens artísticas:[...] Quanto mais próximas lhe ficavam as coisas, mais o seu pensamento se afastava delas. Tudo o que a rodeava de perto, os campos enfadonhos, os burguesinhos imbecis, a mediocridade da existência, parecia-lhe uma exceção no mundo, um caso particular em que se achava envolvida, ao passo que para ale, se estendia, a perder de vista, o imenso país da felicidade e das paixões. Confundia, no desejo, a sensualidade do luxo com as alegrias do coração, a elegância dos hábitos com a delicadeza dos sentimentos. Acaso não necessita o amor, como certas plantas, terreno preparado, temperatura especial? [...] Charles gozava de boa saúde e tinha ótimo aspecto; a sua reputação estava definitivamente firmada. Os camponeses gostavam dele porque não era orgulhoso. Agradava as crianças, não entrava nunca nas tabernas e, além disso, inspirava confiança pela conduto. [...] Charles, porém, não tinha ambições!Um médico de Yvetot, com quem se encontrara em conferencia, humilhara-o um pouco, na própria cabeceira do doente e na presença dos parentes reunidos. Quando Charles contou, à noite, esse fato, Emma exaltou-se em voz alta contra o colega. Charles sentiu-se enternecido com isso e deu-lhe um beijo acompanhado de uma lágrima. Ela, porém, estava exasperada de vergonha; a sua vontade era de espancá-lo, mas se levantou, dirigiu-se ao corredor, abriu a janela e aspirou o ar fresco, para se acalmar.-Pobre-diabo! Pobre-diabo! – dizia ela em voz baixa, mordendo o lábio. Sentia-se cada vez mais irritada. A idade ia-o tornando pesadão; à sobremesa divertia-se em cortar as rolhas das garrafas vazias e, depois comer, passava a língua pelos dentes; ao engolir a sopa, fazia um gorgolejo em cada gole e, como começasse a engordar, os olhos, já por si tão pequenos, pareciam ter sido empurrados pelas bochechas. Emma, às vezes, metia-lhe para dentro do colete a fralda vermelha da camisa, arrumava-lhe a gravata ou punha fora as luvas desbotadas, que ele pretendia calçar;e isso não era por ele, como Charles pensava, mas por ela mesma,por expansão de egoísmo, por irritação nervosa.(FLAUBERT apud (Abaurre, Maria Luiza M, 201, pg 121).

Após a fragmentação do texto “*Madame Bovary*”, de Gustave Flaubert, seguem atividades interpretativas, as quais se tentam estabelecer um sentido para o texto, e uma ligação entre a imagem e o texto fragmentado da abertura do capítulo: “*O busto da camponesa*”, a saber:

Transcreva em seu caderno a passagem que revela os sentimentos de Emma em relação ao local em que vive com o marido. Como ela se sente morando nessa pequena vila no interior da França? Que imagem faz do lugar? De que maneira a linguagem usada traduz para o leitor os juízos de valor de Emma?5. O que é possível depreender do gesto de Charles Bovary diante da reação revoltada de Emma? Como Emma vê seu marido? Justifique. Compare o retrato da camponesa, que abre este capítulo, coma apresentação que Flaubert faz da vida de casados de Charles e Emma. Quais semelhanças no olhar para a realidade podem identificar entre o

quadro e o texto? Explique. Discuta com seus colegas: uma cena como a de Madame Bovary poderia fazer parte de um romance romântico? Por quê? (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, pg. 122).

Na questão número 06 das atividades de compreensão do fragmento do texto, podemos identificar a iniciativa das autoras em relacionar outras manifestações artísticas aos textos literários. O texto fragmentado implica no distanciamento do leitor, dificultando a fruição e a humanização da literatura em ambiente escolar, essa distância, parafraseando Rildo Cosson impossibilita que o aluno abra uma porta entre seu mundo e o mundo do outro.

Seguindo com a sequência didática estabelecida pelo LD, observamos uma divisão conteudística extensa. No capítulo destinado ao Realismo após atividades descritas acima; o LD apresenta a escola literária do Realismo inicialmente na Europa, tendo como a Revolução Industrial:

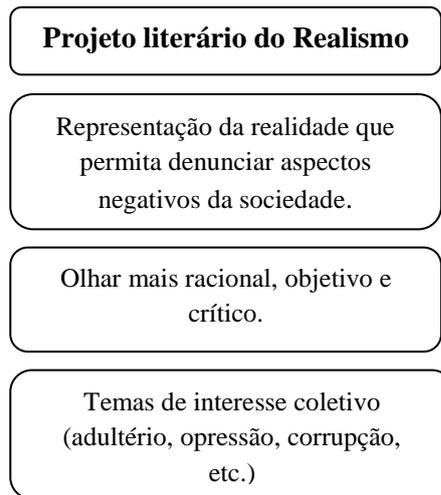
Riqueza e miséria, crescimento desordenado dos centros urbanos, mudança radical nos meios de transporte e comunicação, grandes avanços científicos. A Revolução Industrial transformou a face da Europa e trouxe consigo a urgência de uma nova estética, capaz de refletir esse processo. O Realismo responde a essa necessidade. A seguir você saberá por quê. (Abaurre, Maria Luiza M, 2013, pg.122).

A tentativa de instigar a curiosidade dos alunos o LD faz uma trajetória histórica, que como já mencionado parte do subtítulo “A Revolução Industrial muda à face da Europa”, seguido pelos subtítulos: “Um paradoxo capitalista: desenvolvimento e miséria” o qual descreve-se as possíveis causas para a miséria decorrente dos processos de desenvolvimentos capitalistas: “Um mundo menor.” A respeito das facilidades tecnológicas, que diminuíram distâncias na vida dos europeus. Um *Boxem* destaque: “Novas doutrinas sociais”, com informações resumidas sobre as doutrinas insurgentes que tenta explicar a organização capitalista. Adam Smith (1723-179), Thomas Malthus (1766-1834), Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Ao lado da mesma página 123, encontra-se uma linha do tempo marcada com fatos históricos de natureza diversa: social, política, cultural, etc. Trata-se de uma linha esquemática. Segundo o manual do professor, anexo ao LD, esta linha do tempo tem a função de “ajudar o aluno a situar no tempo o contexto histórico no qual se desenvolveu a estética a ser estudada” (p.407). A natureza conteudística, da história da literatura é evidenciada na extensa sequência distribuída nas páginas do LD.

A partir do subtítulo “Realismo: a sociedade no centro da obra literária” é traçado com bases no esquema utilizado no volume anterior, 1º ano do ensino médio, e no seguinte, 3º ano do ensino médio, características do movimento literário sob o viés intitulado: “O projeto literário do Realismo” e, “agentes do discurso”.

Para “O projeto literário do Realismo” o LD focaliza as principais intenções da estética, representada pelo organograma abaixo:



Esse esquema delimita as manifestações literárias de forma rígida, para a exemplificação do trato com o agente do discurso realista. Sendo que, o LD apresenta de fora fragmentado o texto de Eça de Queirós, “*O primo Basílio*”, justificada pela forma como o autor caracteriza a personagem D. Felicidade, a saber:

[...] Às nove horas, ordinariamente, entrava D. Felicidade de Noronha. Vinha logo da porta com os braços estendidos, o seu bom sorriso dilatado. Tinha cinquenta anos, era muito nutrida, e, como sofria de dispepsia e de gases, àquela hora não se podia espartilhar e as suas formas transbordavam. Já se viam alguns fios brancos nos seus cabelos levemente anelados, mas a cara era lisa e redonda, cheia, de uma alvura baça e mole de freira; nos olhos papudos, com a pele já engelhada em redor, luzia uma pupila negra e úmida, muito móbil; e aos cantos da boca uns pelos de buço pareciam traços leves e circunflexos de uma pena muito fina [...] (QUEIRÓS. 1994. p. 33).

Essa caracterização da personagem citada defende o aspecto racional, objetivo e crítico identificado no organograma acima, abandonando assim, os aspectos literários do texto de Eça de Queiroz. Dessa maneira, a leitura literária é desconsiderada e a *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), (OCN,2006, p.70), aspectos da história literária, características de estilo, etc., é deixada em segundo plano.

O LD em análise obedece a um padrão estético e de conteúdo apresentado em suas três (03) edições: “Imagem de abertura”, “leitura da imagem”, da “imagem para o texto”, “Contexto histórico”, “Literatura e contexto histórico”, “contexto estético”, “projeto literário do período”, “agentes do discurso”, “característica da produção literária”. *Box* explicativos, divididos em: bibliográfico, de informação, tome nota: destaque para conceitos e definições e iconografia seletiva de imagens que ilustram a teoria, criando contexto para o aluno, ou atuando como textos não verbais.

Para o LD destinado ao 1º ano do ensino médio dividido em 03 unidades e 11 capítulos, identificamos a presença de 41 textos literários fragmentados. Para o volume destinado ao 2º ano do ensino médio, dividido em 03 unidades e 11 capítulos, sendo que, há presença de 103 textos literários fragmentados. Já para o terceiro volume do 3º ano do ensino médio, a presença de 85 textos literários fragmentados em 03 unidades e 09 capítulos. Em todos os volumes analisados existem textos não fragmentados, em sua maioria poesias, e em alguns poucos casos os contos também se apresentam na íntegra.

Para a terceira unidade do LD em análise, julgamos não ser necessária a exemplificação, observando que o mesmo obedece ao padrão mencionado anteriormente. Acredita-se desta forma, na necessidade de mudar os rumos desse tipo de escolarização, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, buscando uma maneira de ensinar mediante a qual a leitura literária, jogando por terra a crença de que literatura não se ensina que a simples leitura das obras é o suficiente, assim como afirma Cosson:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da 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 linguagem (COSSON, 2006, p. 29).

Provocar a inquietação no leitor, mediar o processo de leitura, motivar e desenvolver o pensamento crítico não é tarefa das mais simples e, principalmente, não é um processo rápido.

Mas, falar sobre uma tentativa, uma reflexão sobre o trato dos textos literários nas aulas de literatura é fundamental. A liberdade de se ler o texto pelo texto é algo que não é recorrente nas salas de aula, a beleza, a poesia, o prazer que a leitura pode proporcionar não é prática recorrente em sala de aula.

Outro ponto muito importante é o processo de escolha do livro didático. Visto que, esse processo é de responsabilidade do professor atuante de cada escola. Subsidiados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) oferecido pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Esse processo de escolha também é dificultado quando o professor é limitado à escolha do livro didático para um triênio, exclusivamente, indicado pelo Ministério da Educação no guia do PNLD. Essa escolha é difícil e problemática, já que as obras indicadas após um processo de análise realizado pelo próprio Ministério contemplam a Língua Portuguesa e não a Literatura em suas obras, e é de responsabilidade do professor e da escola, segue:

A avaliação das obras ocorreu durante o ano de 2013, [...] A próxima etapa – a escolha dos livros didáticos – é de responsabilidade dos professores e da escola. Assim como já ocorre desde a implantação do Programa, o Ministério da Educação coloca à disposição dos professores este Guia, como um material de apoio ao processo de escolha, por meio do qual são apresentados, nos volumes dedicados a cada um dos componentes curriculares, os princípios e critérios utilizados na avaliação, bem como a resenha de cada obra aprovada (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO: PNLD 2015, pg. 08).

O contato com textos literários nas escolas deve proporcionar ao aluno a possibilidade do prazer, da humanização, do desenvolvimento do ser humano crítico, da ampliação do horizonte do ser humano em formação. Vale ressaltar, que fórmulas mágicas e receitas infalíveis não estão presentes no campo da literatura e que reflexões a esse respeito são inesgotáveis. Para que o texto literário em sua integralidade esteja presente na sala de aula e na vida dos alunos, ainda existe um grande caminho a ser percorrido. Caminho esse que passa pela formação do professor de literatura, pela edição de livros didáticos voltados especificamente para a literatura, por bibliotecas escolares com quantidade suficiente de obras literárias para os alunos, dentre outros e, fundamentalmente, pela identificação pessoal do professor para a literatura.

3. PROPOSTA INTERVENTIVA

O que nos fez refletir sobre o caminho do qual o texto literário chega aos discentes são os dados mencionados, e a necessidade de se enxergar a Literatura com outros olhos, ou seja, com o valor estético e social que a mesma possui. Após análise de uma coletânea distribuída pelo MEC, e utilizada pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura: “*Português contexto, interlocução e sentido*”, de uma escola na cidade de Campo Grande (MS), Escola Estadual Vespasiano Martins, e na observância do grande quantitativo de textos literários fragmentados, acreditamos na possibilidade de se tratar o texto literário em sala de aula de uma maneira da qual possamos aproximar o leitor jovem em formação da literatura instigante, apaixonante, despertar interesse em ler, em consumir leitura, dentro e fora das salas de aula.

Subsidiados pela pesquisa/ação de Tripp (2005) após diagnóstico da problemática da fragmentação dos textos no livro didático, e, por crer na possibilidade de se melhorar a ação pedagógica por meio da reflexão e da ação, o mesmo salienta que:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2004, p.445).

Inspirados pela necessidade de examinar e reexaminar a prática em sala de aula, como indica Tripp com os textos literários, seguindo uma linha de contextualização para estes textos a mesma sugerida por Cosson (2006), entendendo que a leitura demanda preparação, antecipação, porém, esses mecanismos passam despercebidos por conta da naturalidade de nos trás, e a motivação é o primeiro passo para o encontro do aluno com o a obra, temos a impressão de ser um procedimento muito natural do qual não se requer preparação ou muita elaboração, entretanto a melhor motivação é aquela que estabelece laços com o texto que se vai ler.

Compreendendo como fundamentais os passos descritos por Cosson (2006) para o letramento literário: Motivação, introdução, leitura e interpretação, todavia com o acréscimo teórico inserido neste desenvolvimento, subsidiado pela –*Reprodutibilidade transformativa* – Rodrigues (2014).

A proposta interventiva foi realizada com alunos do 2º ano do ensino médio, da escola Estadual Vespasiano Martins, durante o terceiro bimestre letivo de 2015. Bimestre este, fundamentado segundo: “O Referencial Curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul para o ensino médio (2012)”, sendo indicado o desenvolvimento dos seguintes

conteúdos: Realismo em Portugal e no Brasil, gênese histórica e contexto cultural, princípios estéticos norteadores, autores e obras.

Conscientes das deficiências do material de apoio, LD, com relação aos textos literários, e como o quantitativo de alunos matriculados no 2º ano do ensino médio, da escola Estadual Vespasiano Martins, cerca de cento e cinquenta ponderamos que a utilização de contos seria mais viável. Com a intenção de contribuir efetivamente, com o processo pedagógico a utilização de contos confere ao professor uma possibilidade de apoio maior do que a exigência da aquisição de obras completas, por todos os alunos, já que a escola não dispõe de uma biblioteca com tantos exemplares de uma única obra.

Assim sendo, a aquisição de obras literárias pelos próprios alunos é de extrema dificuldade, tratando-se de uma escola estadual onde nem todos poderiam adquiri-los, o que se tornaria desmotivador. Com a utilização de contos, por sua natureza curta, e a disponibilidade de encontrá-los na internet facilmente, a impressão em grande quantidade não causa ao professor ou a escola, gastos em excesso. O que também deve ser levado em consideração, o fator econômico. E, no que se refere aos alunos também é aplicável, a facilidade de pesquisar e de encontrar na internet contos de vários autores, e no nosso caso interventivo os contos de Machado de Assis, autor referencial para a estética do Realismo brasileiro.

A escolha pelos contos de Machado de Assis justifica-se por muitos fatores, além da incontestável importância do autor à literatura brasileira, a possibilidade de despertar o olhar dos alunos aos textos literários em sua íntegra, a partir de um pequeno conto. A obrigatoriedade do referido autor e tema no Referencial Curricular (2012) e a facilidade de levar para a sala de aula o texto em sua íntegra, para que cada aluno tenha o contato pessoal e insubstituível com a obra não fragmentada, diferente daquela oferecida pelo livro didático.

O LD em questão trata a faceta contista Machadiana como “exercício crítico em narrativas curtas”, exemplificando publicações como destaque: *Papéis avulsos* (1882), *Histórias sem data* (1884), *Várias histórias* (1896) e *Relíquias de casa velha* (1906). Dando tão somente como exemplo, e extremamente resumido, em no máximo 03 linhas o conto *Missa do Galo*, e deixando clara a existência de uma crítica ao autor Eça de Queirós. Em outra menção a um conto machadiano cita-se *O alienista* como sendo uma narrativa que requer do leitor um olhar crítico para o “fervor científico” que dominou a sociedade na segunda metade do século XIX. Na tentativa de despertar no leitor interesse na obra mencionada o LD trás uma interessante forma da qual o conto foi trabalhada, os quadrinhos.

O formato em quadrinhos adaptados pelos irmãos *Fábio Moon* e *Gabriel Bá*, é

rapidamente, apresentado em uma única imagem, como se fossem fotos antigas, na tentativa de seduzir os olhares adolescentes dos alunos do segundo ano do ensino médio, com a proximidade do estilo gênero quadrinhos. Mas abandonando o texto literário, nas páginas do LD destinadas ao autor, Machado de Assis, intitulado como “um cético analisa a sociedade” conta-se com 06 fragmentos de suas obras, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, 03 fragmentos e, *Dom Casmurro*, 03 fragmentos. Nem ao menos no momento reservado ao autor como contista foi-lhe destinado um conto em sua integralidade, o que seria possível a julgar pela natureza de tal gênero, e, por questões já levantadas anteriormente neste trabalho.

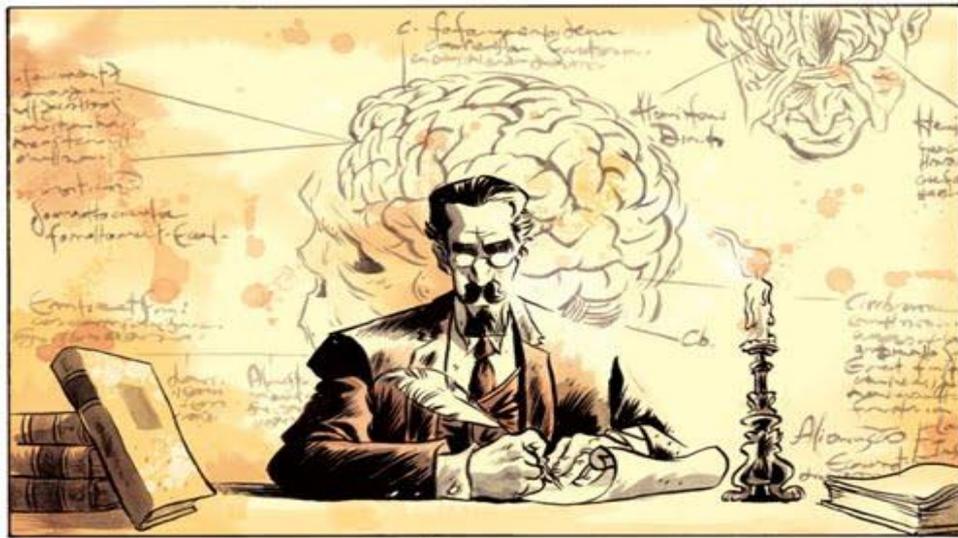


Figura 6: Fábio Moon& Gabriel Bá. RJ, 2007

Ao creditarmos nas possibilidades de trabalho com contos machadianos e subsidiados pelas referências das bases curriculares escolares, e, a que o LD trata de forma muito superficial os contos machadianos escolhemos levar para a sala de aula contos do autor, iniciando desta maneira a proposta interventiva deste trabalho, com base na sequência básica de letramento literário na escola de Cosson (2006).

Em um primeiro momento, motivação: o professor lança em sala questões como: Você se considera uma pessoa de sorte? Acredita em sorte ou azar? Tem alguma superstição? Horóscopo? Já deixou de fazer ou fez alguma coisa, motivado por isso? Com o título na lousa “A cartomante”, pedimos aos alunos que façam suposições sobre o conteúdo de tal conto, informando a autoria de Machado de Assis e referindo que o mesmo tinha o epíteto de o “Bruxo do Cosme Velho”.

Segundo passo, introdução: Após hipóteses levantadas pelos alunos, sobre a temática do conto, fizemos a apresentação do autor e da obra, e a distribuição das cópias do conto “A cartomante” para cada aluno em sala. Segundo Cosson, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (2006, p.60).

Como as aulas de literatura na escola Estadual Vespasiano Martins são distribuídas em duas aulas semanais de 50 minutos para cada turma, o primeiro e o segundo passo da proposta interventiva segue-se em uma aula somente. Terceiro passo, leitura: Em sala de aula, com todos os alunos de posse de seu texto, o professor inicia a leitura em voz alta com o acompanhamento dos alunos. Após a realização da leitura, iniciam-se os possíveis questionamentos sobre a história, vocabulário, referências, expectativas com relação ao que haviam pensado a respeito do que se tratava no conto. Se as expectativas corresponderam ao imaginado nas aulas anteriores, quais as opiniões.

Quarto passo, interpretação: seguindo o pensamento de Cosson, a primeira etapa da interpretação, proposta no letramento literário é chamada de momento interior, no qual se decifra o texto, inevitavelmente compartilhado logo após a leitura em sala, refazendo a leitura parágrafo por parágrafo, identificando o ápice da apreensão global do texto logo após o término da leitura, utilizando-nos das palavras de Cosson (2006) é o momento do encontro do leitor com a obra.

Acreditamos que esse momento do encontro é insubstituível por qualquer outro mecanismo ou artifício de intermediação, resumo, filme, obra comentada. No que se refere à participação do professor como mediador, acreditamos que o mesmo seja muito mais um motivador, e a mediação é feita pelo texto. Nesse sentido, o letramento é construído pelas experiências do leitor na interação individual com o texto em um processo contínuo de apropriação crítica com o texto literário. O conceito de leitura de Chartier (2002) é importante nessa reflexão.

Na segunda etapa da interpretação do pensamento de Cosson (2006) referida como momento externo ou momento de concretização da interpretação textual, é tempo em que o aluno externa a construção do seu sentido, e conclui-se a função do letramento literário no ambiente escolar, compartilhar os sentidos construídos e compartilhar os sentidos construídos por outros, possibilitando a ampliação dos seus próprios significados. Partindo desta sequência básica aplicada por Rildo Cosson em “*Letramento literário: teoria e prática*” (2006) foi aplicada a estratégia “*da reprodutibilidade transformativa*” (RODRIGUES, 2014).

3.1. A Estratégia da Reprodutibilidade transformativa

Inspirado nos conceitos de arte moderna e do belo de Baudelaire (2011), no conceito de reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin (2012), e, sobretudo, do conceito de reprodução/transformação proposto por Pêcheux (1996)¹⁰, Rodrigues (2014) desenvolve os fundamentos para aquilo que chamou de o desenvolvido *estratégia da reprodutibilidade transformativa*, da qual utilizamo-nos como proposta interventiva, acrescida aos conceitos de letramento literário, e da pesquisa-ação neste estudo, a saber:

[...] *estratégia da reprodutibilidade transformativa* pode ser definida como um processo de intervenção dialógico-interativa que tem por objetivo provocar interações repetitivas envolvendo, pelo menos, dois sistemas cujos processos de reprodutibilidade são diferentes [...] (RODRIGUES, 2014).

Com tal característica, o elemento da *reprodutibilidade transformativa* aqui referida, revela-se como sendo as expressões produzidas pelos alunos após o processo desenvolvido em sala de aula com os textos literários em sala de aula. A proposta lançada aos alunos foi a seguinte: ler um conto de Machado de Assis, qualquer conto, e de forma organizada em grupos fazer uma apresentação, da “nova versão” (*reprodutibilidade transformativa*) do conto. Nessa “nova versão” os alunos deveriam se utilizar de qualquer mecanismo ou ferramenta para tal apresentação. Produção de vídeo, com celular, câmera digital; computador, *PowerPoint*, *world* (qualquer aplicativo); desenho manual. Deixando claro, a importância da intervenção nos processos reprodutores do meio digital a partir de uma estratégia artesanal. Segundo Rodrigues (2014), pode-se estabelecer três tipos de reprodutibilidade:

¹⁰Ao escrever “reprodução/transformação”, pretendo designar o caráter intrinsecamente contraditório de *qualquer modo de produção que se baseie numa divisão de classes, isto é, cujo “princípio” seja a luta de classes*. Isso significa, em particular, que considero um erro localizar em pontos diferentes, de um lado, aquilo que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes perpassa o modo de produção como um todo, o que, no campo da ideologia, significa que a luta de classes “passa” pelo que Althusser chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado. (PECHÉUX, p, 143).

| | MEIOS | IMPACTOS |
|-------------------------------------|--|---|
| Reprodutibilidade artesanal (RA) | Retrato (quadro), caneta, lápis, livro manuscrito, iluminuras. | <ol style="list-style-type: none"> 1) Arte criativa, mas a técnica é individual, a transmissão é feita de indivíduo para indivíduo, por isso o impacto social é baixo; 2) O grau de transformação é baixo; 3) Favorecimento do culto à obra original; 4) Os produtos dificilmente são descartados. |
| Reprodutibilidade técnica (RT) | Xilogravura, litografia, fotografia, entre outros. | <ol style="list-style-type: none"> 1) Nesse caso a técnica é entendida como um processo que induz a novos desenvolvimentos técnicos e à criatividade. Por não ser individual, possibilita grande impacto social; 2) Possibilita um alto grau de transformação; 3) Aos poucos as técnicas vão envelhecendo e perdendo o potencial de transformação; 4) Com o passar do tempo, mesmo sendo cópias, algumas obras passam a ser objeto de culto, como, por exemplo, exemplares raros de histórias em quadrinhos; 5) O processo de obsolescência é lento. |
| Reprodutibilidade tecnológica (RTL) | Facebook, Moodle, computador, games, tablet, Smartphone. | <ol style="list-style-type: none"> 1) Dificulta o desenvolvimento de novas técnicas; 2) Alta velocidade; 3) Baixo grau de interações sociais; 4) Potencializa o culto à tecnologia e às celebridades; 5) O processo de obsolescência é rápido. |

Para a realização da intervenção em sala de aula foram utilizados softwares e hardwares (RTL) juntamente com desenhos feitos a mão e representações teatrais (RA). Assim, o diálogo interativo e iterativo da tecnologia atual (ligada ao cotidiano do aluno, ao efêmero, ao veloz) com técnicas artesanais (tradição, história) possibilita que os elementos reprodutores inerentes a qualquer atividade sofram um processo de transformação. Aceitando o pressuposto que a presença de um tipo de reprodutibilidade não exclui outro, utilizamos o termo *reprodutibilidade transformativa*, assim como afirma Rodrigues:

É importante ressaltar que qualquer ação envolve um ou mais tipos de reprodutibilidade técnica, dependendo dos meios utilizados. Assim, o manuscrito envolve um grau elevado de reprodutibilidade artesanal, enquanto a escrita no Word envolve um grau mais elevado de reprodutibilidade tecnológica, mas não elimina o desenvolvimento de novas técnicas (RODRIGUES, 2014).

Por conseguinte, após orientação, os alunos produziram trabalhos que são casos de *reprodutibilidade transformativa*, pois unem elementos artesanais (duradouros, tradicionais, artísticos, etc.) e elementos tecnológicos (efêmeros, velozes, instáveis, etc.). É a união desses dois elementos que possibilita que ocorra, ao mesmo tempo, a reprodução e a transformação.

Se o trabalho for somente artesanal, sem a passagem pelo elemento efêmero, então a sua força enquanto transformação seria pequena.

3.2. Projeto Interventivo: abordagem prática

Apresentamos um trabalho realizado por duas alunas do segundo anos do ensino médio do período matutino da Escola supracitada, na cidade de Campo Grande (MS) com exemplo do trabalho desenvolvido em sala de aula com os contos de Machado de Assis, subsidiados pelas teorias já mencionadas e aplicando a estratégia da *reprodutibilidade transformativa* de Rodrigues (2014), em destaque que este material foi produzido pelas alunas sem a interferência do professor, para que não houvesse o cerceamento do processo criativo das alunas, nem tão pouco a natureza de produção amadora, não houve durante o processo de construção do material a ser apresentado intervenção do professor. As imagens destacadas são frutos de produção de próprio punho de uma das alunas e apresentado em formato de filme, com fundo musical, com duração de 02 minutos e 45 segundos, seguem as imagens:



"Tudo nos parece melhor e mais belo, - fruto de nossa ilusão, - e alegres com vermos o ano que desponta, não reparamos também que ele é um passo para morte."



"A cor do rosto era um tanto pálida, a pele lisa e fina. A fisionomia era plácida e indiferente, mal aluminada por um olhar ordinário e frio, e não poucas vezes morto."

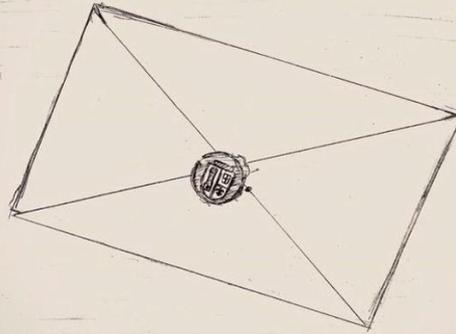
"[...] trata-se de um homem complexo, indiferente, caprichoso, em que se reuniam opostos elementos, qualidades exclusivas e defeitos inconciliáveis."



"- Eu te digo, respondeu Félix, os meus amores são todos semestrais; duram mais que as rosas, duram duas estações. Para meu coração é a eternidade. Não há ternura que vá além de seis meses; ao cabo desse tempo, o amor prepara as malas e deixa o coração como um viajante deixa o hotel."

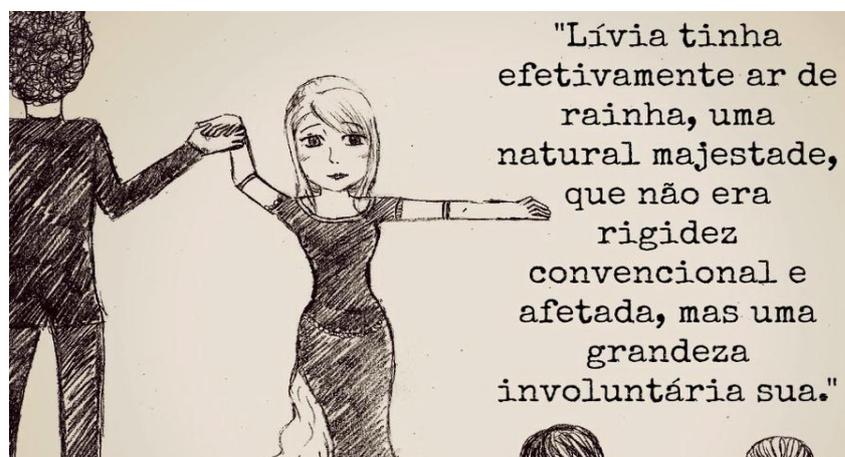
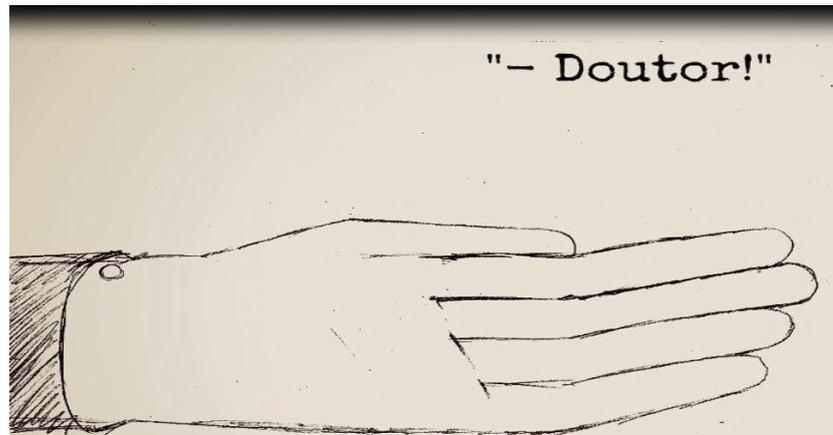


Nesta manhã



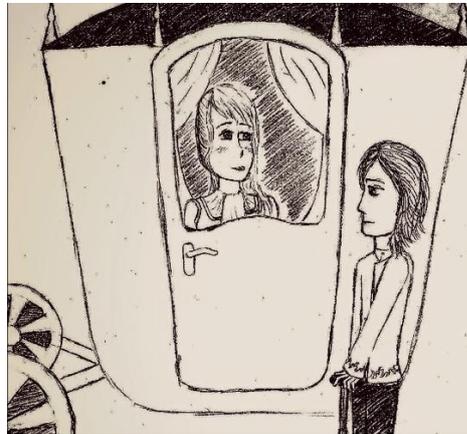
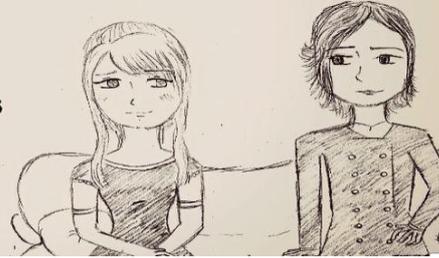
"Carta para o sarau do Coronel Moraes para Dr. Félix"





"[...] Começou a sentir-se bem ao lado da moça, e esquecendo de boa vontade a festa que só aparentemente figurava ali se demorou longo tempo com ela, alheio aos comentários estranhos, tudo entregue ao capricho do seu próprio pensamento."

"Afeiar suas graças, parecia-lhe um crime; tirar o orgulho dela, frivolidade."



Algum tempo
depois...

"Até quando?"



"Sentia-se que ela olhava
com o espírito"



"Amo-a e seria impossível negá-lo, porque a minha voz e o meu rosto não de tê-lo dito melhor do que as minhas palavras. Não percebe isso há muito tempo? Não adivinhou já que a esperança de seu amor é cruel para mim e toda felicidade de amanhã?"

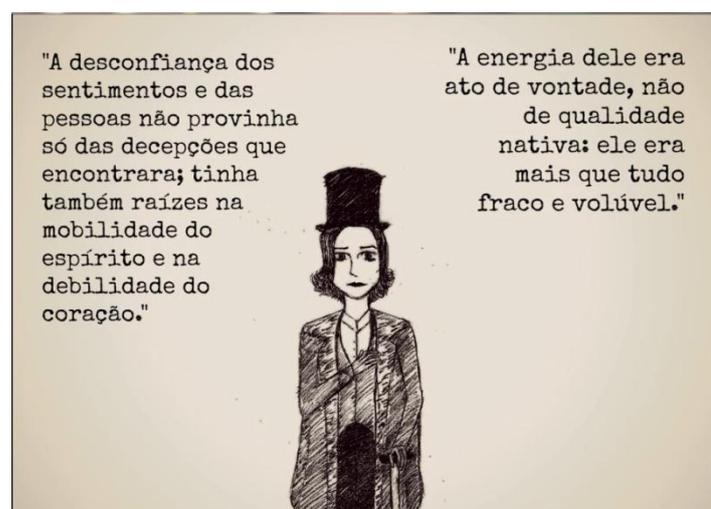
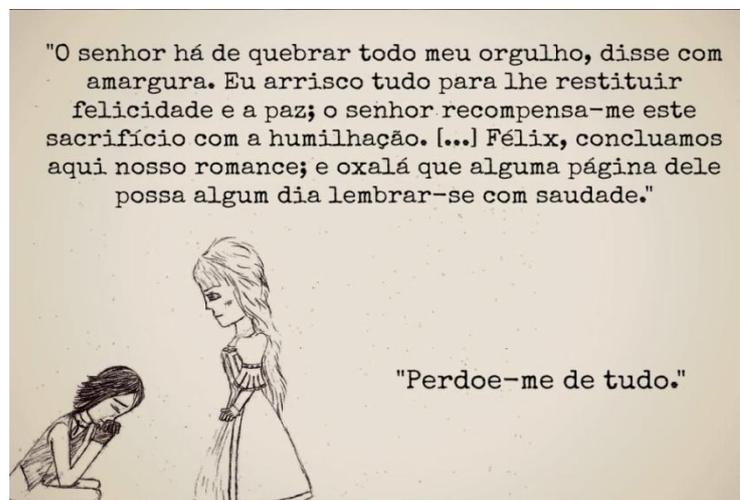
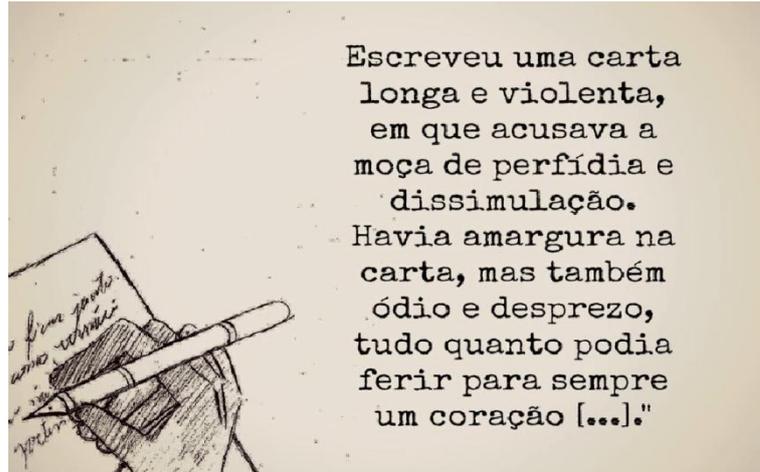


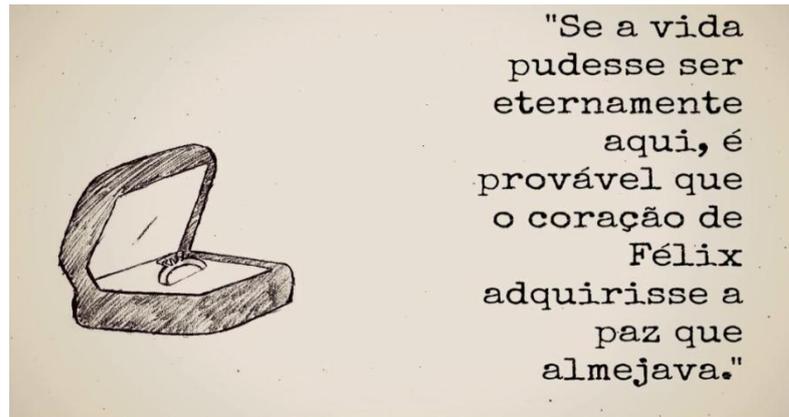
"[...] Consulte seu coração; veja se há nele bastante misericórdia para mim, e prometo-lhe que seremos felizes"

"Tudo lhe perdoarei, contanto que me ame."

"O amor de Félix era um gosto amargo, travado de dúvidas e suspeitas. Melindroso lhe chamara ela, com razão; a mais leve folha de rosa o magoava."







Observou-se que embasados na proposta da *estratégia reprodutibilidade transformativa* o trabalho desenvolvido confronta a tecnologia – editor de texto online, *Sony Vegas*, utilizado pelas alunas para manipular as imagens e inserir as legendas (retiradas do texto original, entre aspas), e acrescentar fundo musical – e a historicidade da sala de aula, assim como propõe Rodrigues (2014):

Em nossa proposta o importante é confrontar a velocidade da tecnologia com a historicidade da sala de aula, de modo a produzir, simultaneamente dois resultados: a diminuição da velocidade da tecnologia e o aumento da velocidade da sala de aula. Esse tipo de intervenção pode ser feito de infinitos modos, dependendo dos recursos disponíveis e do contexto em que se insere cada curso (RODRIGUES, 2014).

Podemos, então, classificar a intervenção realizada pelas alunas como sendo uma *Reprodutibilidade artesanal/Reprodutibilidade Tecnológica (RA/RTL)* já que a mesmas foram desenhadas a mão em papel comum A4 com lápis preto escolar comum (RA), *scaneadas* (RTL) e manipuladas digitalmente por meio de editor de imagens e textos online

(RTL), não abandonando os processos de letramento literários e nem tão pouco o texto literário em sua íntegra.

A *estratégia da reprodutibilidade transformativa* é uma possibilidade infindável de se aproximar do texto literário integral, multiplicando as possibilidades do mesmo ser abordado em sala de aula, assim como afirma Rodrigues:

Com a estratégia da *reprodutibilidade transformativa* o processo não se finaliza; o novo produto representa uma parada momentânea em que a experiência advinda do processo é totalizada. Mas essa totalidade não representa um fim, não é resultado de um processo de causa-efeito, mas apenas um porto de parada [...] —pois o novo produto é novamente reintroduzido de maneira a se manter sob a forma de um vir-a-ser, mas sem a promessa utópica de um final feliz ou catastrófico. (RODRIGUES, 2014)

Não esquecendo-nos que a literatura, neste caso, o texto literário na sua íntegra, deve ser o espaço da literatura, como afirma Rodrigues, ou seja, é o espaço da teatralidade, mas não significando que a literatura seja o próprio teatro, mas é um tipo de representação em que, em lugar de termos corpos representando algo, temos a própria linguagem representando.

A leitura deve ser representada pela linguagem, usando os recursos da linguagem: rimas, aliterações, assonâncias, gradações, pontuação, ritmo, tonalidade, enfim, uma infinidade de elementos linguísticos que "teatralizam" a literatura. O ator da literatura é a própria linguagem. No que tange ao uso da tecnologia, o mesmo salienta ainda que:

[...] ler a tecnologia nos termos da literatura significa, em última instância, tirar a tecnologia do seu silêncio opressor, fazê-la aparecer no palco da escola, citá-la, tal como o narrador cita uma personagem. Nesse sentido, a estratégia da *reprodutibilidade transformativa* deve designar um espaço e uma voz à tecnologia, esta, por sua vez, deve ser "obrigada" a falar no "idioma da literatura". Tal como as vozes citadas em um romance, esperamos que esta personagem, com a sua intensidade, com sua velocidade, com seu vazio, também se refrata no ensino de literatura, favorecendo a emergência de novas maneiras de se ler e produzir o texto literário. (RODRIGUES, 2014)

A aplicabilidade dessa estratégia em sala de aula sugere que haja interação entre aluno, texto literário integral, tecnologia e intervenção manual, possibilitando desta forma a multiplicidade de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos e estéticos. Retomando conceitos propostos para a literatura em sala de aula e o texto literário em ambiente escolar, já exemplificadas anteriormente nas bases curriculares do Ensino Médio

(DCNEM, 2012, p.69) bem como a LDB, o ensino médio tem como papel fundamental, a formação para a cidadania, para o trabalho, para a pesquisa e para a continuação do estudo.

Em outras palavras, acreditamos que podemos despertar no alunado o interesse pela literatura, que, por conseguinte, possa despertar as outras possibilidades mencionadas como objetivos para o ensino médio, sem deixar para trás o fator humanizador da literatura de Candido (1995).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido durante o período de estudo dessa dissertação apresentou-se, produtivo e pertinente no âmbito escolar. Após a confirmação da necessidade de reflexão a respeito de como a literatura é tratada no ensino médio, e, em seus suportes físicos, livros didáticos, e da vivência pessoal, a análise de dados com base nos estudos já mencionados, anteriormente, confronta-se com a realidade específica de uma escola de ensino médio no município de Campo Grande.

Na realidade específica e observada na vivência diária em sala de aula, verificamos fatores que realmente influenciam negativamente na vontade dos alunos em ler, como, por exemplo: o volume do livro didático; falas como: “professora, eu não trago meu livro para a escola porque ele é muito pesado, e eu venho de ônibus” são extremamente comuns. A acessibilidade às tecnologias disponíveis e de fácil acesso às vezes torna a disputa com o livro um pouco cruel e desinteressante.

Justificado pelo volume distribuído aos alunos e analisado nos capítulos acima, *Português Contexto, interlocuções e sentido*, serem um conjunto de: literatura, língua portuguesa e produções interativas, com a média de 400 páginas. O que sem dúvida dificulta o trabalho do professor de literatura em sala de aula, a falta do livro para todos os alunos. Depois da falta do livro, exemplificada por esse motivo, mas, que, poderia ser narrada por outras mais, o próprio livro, aporte do texto literário. Como vimos neste material, à carência de textos integrais é factível.

Como alternativa para todas as reflexões apresentadas, criamos em sala de aula espaços de debate relacionados aos textos literários, ampliando o contato de leitores com a

diversidade de textos na tradição e pensamos que esta apresentação irá recuperar nos leitores o interesse pela leitura do literário.

Observamos que, a partir da iniciativa motivada para leitura dos contos de Machado de Assis, para os alunos dos segundos anos do ensino médio divididos em grupos deveriam apresentar uma “nova versão” para a sala, a princípio, houve uma busca por um conto relativamente curto, levando em consideração tratar-se de alunos adolescentes e extrema necessidade de que tudo seja feito rapidamente. Posteriormente, motivados pela disputa, também natural da idade, e, como os grupos eram divididos em no máximo 05 alunos, uma disputa pessoal entre os próprios alunos foi despertada.

A busca por não repetir o conto do grupo dos colegas aumentou o afinho e o empenho na pesquisa dos contos, conseqüentemente, engrandecendo a leitura dos alunos e não criando limites para a quantidade de páginas para os contos, o que inicialmente estavam limitadas a poucas páginas. Movimentando a escola e todos os alunos dos segundo anos, divididos em 04 turmas na escola estadual Vespasiano Martins, “A”, “B”, “C” e “D”. O que vivifica os passos do letramento literário.

Quando o professor consegue aproximar-se do mundo do aluno e despertar o interesse de alguma maneira, a satisfação é quase que mutua. É evidente que o caminho não é mágico e que não alcança a todos os alunos, como acredito que também não aconteça em projetos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento. Mas é possível afastar-se dos textos fragmentados.

Dados da pesquisa do MEC apontam que o ambiente escolar é fator fundamental para a leitura, que após os anos de vida escolar o número de leitores diminui, e que os professores são apontados como um dos maiores motivadores para a leitura, como comprovam as pesquisas realizadas pelos pesquisadores citados durante este estudo. Desta maneira a descontinuidade da vivência escolar interfere na relação entre leitor e leitura.

Esse olhar sobre a literatura nas escolas foi despertado inicialmente durante aulas como aluna especial no curso de Mestrado UEMS no segundo semestres do ano de 2013, olhar posterior aos bancos da universidade.

O que de fato me fez aguçar a vontade de averiguar esse universo de indagações, sendo assim, foi realizado o processo para que tal projeto fosse realizado e a pesquisa que se encontra agora finalizada.

Depois da análise e constatado que de fato o texto literário na sua íntegra é inexistente, e consciente de que não é só por conta do livro didático que o professor não o leva para a sala de aula, mas, também, por questões como, por exemplo: falta de tempo hábil, salas

numerosas, conteúdo extenso a ser cumprido bimestralmente, até mesmo o volume pesado do livro distribuído nas escolas (relatado pelos alunos), constatou-se, também, que existe a dificuldade em se fazer cópias dos textos integrais para a todos os alunos, pois a escola não disponibiliza em quantidade suficiente para os professores.

Em suma, ao se pensar em todo esse emaranhado de problemas, um caleidoscópio de possibilidades essa pesquisa trata-se de uma intervenção como resposta aos problemas apresentados, tendo em mente que os resultados nem sempre são aqueles que esperamos, o que justifica a abordagem da pesquisa-ação a partir da proposta interventiva, baseada no texto de Rodrigues (2014), mais especificamente, – *reprodutibilidade transformativa* –, sendo assim, a opção de trabalhar com contos foi uma escolha bem pontuada, pois, isso facilita o contato dos alunos com os textos integrais, como, também, desperta a vontade de buscar mais a respeito do assunto.

Considera-se então, que existe a possibilidade real de se trabalhar com textos literários na sua íntegra em todas as séries do ensino médio, os contos em todas as escolas literárias, facilitando o manuseio em sala de aula. Como, por exemplo: podemos fazer a leitura dos contos na sala de tecnologia com busca pela internet, projetado no Datashow, ou na própria sala de aula, ou quando não muito extenso impresso e levado para a sala. Consequentemente, despertando, estimulando e dando liberdade aos alunos, podemos ter gratas surpresas, talentos revelados e paixões despertadas. Parafraseando Fernando Pessoa “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português: contexto, interlocução e sentido/** Ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** SP: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ASSIS, Machado de. **Ressurreição.** Texto-fonte: Obra Completa, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Publicado originalmente pela Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1872.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e tecnológicas.** Brasília: ministério da Educação, Secretaria da Educação básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas transversais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1976.

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

CHARTIER, R. Sobre a leitura. In. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Ática, 2002.

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

DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de **ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?** dlcv -João Pessoa, v.8, n2, jul/dez 2011, 37-58

- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DONNE, John, In: VISSIOLI, Paulo (Intr., sel., trad. e notas) **John Donne, o poeta do amor e da morte**. Ed. Bilíngue. São Paulo: J.C. Ismael, 1985.p.103-105).
- FERNANDES Maria Lúcia Outeiro, **O texto literário no livro didático**, Itinerários, Araraquara, 17: 165-177, 2001.
- GOMES, Isis Valéria Retrospectiva – O acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil **Retratos da Leitura na Brasil 3**, p.123.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- MATOS, Gregório de. In: WISNIK, José Miguel (Sel. E org.) **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p.232.
- PECHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- PEREIRA, Danglei de Castro. **O ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande(MS)**. MCTI/CNPq/MEC/CAPES N°07/2011-2013.
- PEREIRA, Danglei de Castro. *Questões sobre ensino de Literatura*. **Revista InterXto/** ISSN: 1981-0601, v. 6, n.1 (2013).
- PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola:um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”** Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2006
- QUEIRÓZ, Eça de. **O primo Basílio**. Ed. São Paulo: Ática, 1994.
- RETRATOSda **leitura no Brasil 3/** Organizadora Zoara Failla. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- RODRIGUES, Lucilo Antonio. **A estratégia da reprodutibilidade transformativa**. Projeto de Pesquisa CNPQ/UEMS - 2011-2014.
- SOUZA, Renata Junqueira. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para sala de aula**. UNESP- revista digital. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: (22 de dezembro de 2015)
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31,p.443-466, set./dez. 2005.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança. Novas Perspectivas 3**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.

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