



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Camila Gonçalves da Costa

**Ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa -
Costa Rica, MS: práticas, desafios e perspectivas**

Paranaíba – MS

2016

Camila Gonçalves da Costa

**Ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa -
Costa Rica, MS: práticas, desafios e perspectivas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Regina Zimmermann

Paranaíba – MS

2016

C871e Costa, Camila Gonçalves da
Ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa –
Costa Rica, MS: práticas, desafios e perspectivas./Camila Gonçalves da
Costa.-- Paranaíba, MS: UEMS, 2016.
162f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Zimmermann.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1.Leitura. 2. Literatura. 3. Práticas de ensino de Literatura.I.
Costa, Camila Gonçalves da. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 469.07

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

CAMILA GONÇALVES DA COSTA

**Ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa -
Costa Rica, MS: práticas, dúvidas, desafios e perspectivas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tânia Regina Zimmermann (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Drª Eurize Caldas Pessanha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho as minhas filhas, ISABELA e ISADORA (*in memoriam*) cuja dor da perda se transformou em grande força, uma vez que minha vida ganhou um novo sentido, pois hoje vivo por amor a elas.

“Filhas: a feição de vocês ficará para sempre nas lembranças da mamãe”

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado saúde, força e coragem para superar as dificuldades durante esta longa caminhada.

A minha querida professora orientadora Dr^a Tânia Regina Zimmermann, por acreditar em meu trabalho, orientando meus passos nos caminhos desta pesquisa, sem jamais deixar de ser amável e compreensiva.

A Professora Dr^a Eurize Caldas Pessanha e ao Professor Dr. José Antônio de Souza, pela leitura tolerante e respeito ao meu trabalho. A participação de vocês na banca examinadora contribuiu de forma significativa no meu aprendizado.

Aos meus avôs Ilson e Regina, pela parceria e ensinamentos, cujo estilo simples de vida foi combustível para nunca desanimar ou desistir perante os desafios.

A minha querida mãe Magda, por ter me ensinado e transmitido valores de uma boa educação que me tornaram a pessoa que sou hoje. Por acreditar em mim incondicionalmente, até mesmo quando eu não acreditei e por sempre apoiar minhas escolhas.

A meu companheiro Paulo Henrique, por sempre estar ao meu lado, alegrando minha vida e fazendo os dias difíceis passarem sem serem notados.

A minha sogra Doralice, por acreditar em meu potencial e contribuir para que este trajeto fosse o mais fácil possível, possibilitando assim, sempre que necessário auxílio nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de trabalho na Escola Estadual José Ferreira da Costa por todo companheirismo e confiança para que esse momento viesse a se concretizar.

As minhas diretoras Liliane Carrijo Gomes de Menezes e Maria de Fátima Martins Gomes Maia por toda compreensão.

Agradeço também a todos meus colegas de Mestrado que junto comigo lutaram bravamente por esse título. E por estarem presentes no momento mais difícil de minha vida. Obrigado queridos!

Agradeço a todos os meus professores do programa de Mestrado pelos ensinamentos que me transmitiram durante o mesmo.

Em fim, agradeço imensamente a todos que estiveram ao meu lado, acreditando na minha vitória, com a mais profunda gratidão e respeito.

A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos pode gerar sujeitos.

Pedro Demo

RESUMO

Partindo da premissa de que a principal função da literatura é considerar o texto e o leitor como centro da aula, uma vez que estes se relacionam em suas múltiplas experiências, o ensino da literatura intenciona-se em criar e mediar situações de aprendizagem, através da interação do aluno com o texto, ajudando-o a perceber e significar a estrutura da obra. Contudo, as aulas de Literatura no Ensino Médio nem sempre atendem as expectativas dos alunos, provocando na maioria das vezes desânimo e desinteresse, pois geralmente são alicerçadas ao uso quase que exclusivo do livro didático, priorizando o estudo da periodização literária. Assim, motivada pelas indagações surgidas durante momentos de docência, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as práticas metodológicas aplicadas no ensino de Literatura e sua relação com o desinteresse dos alunos. Como objetivos específicos: a) verificar quais são as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula; b) averiguar se estas metodologias são as responsáveis pelo desinteresse dos alunos; c) investigar novas práticas metodológicas, a fim de instigar nos alunos o apreço por tal disciplina. Para tal propósito, primeiramente, optou-se em resgatar brevemente o percurso histórico da literatura, a institucionalização de seu ensino e dos modelos de herança cultural perpassado na literatura brasileira, a fim de compreender importantes mudanças ocorridas no modo de conceber e ensinar essa disciplina nas instituições escolares. Na análise foram primordiais o estudo do papel da literatura e da leitura na sociedade. A partir disso, fez-se necessária a realização de uma pesquisa de campo, com vistas a um levantamento de dados objetivos, a fim de compreender como vem sendo realizada a prática de ensino de leitura e de literatura no Ensino Médio na Escola Estadual José Ferreira da Costa - MS. A opção metodológica está alicerçada na aplicação de questionários previamente elaborados, sendo um para os alunos e outro para os professores, foi também analisado os planejamentos e avaliações dos docentes participantes. É perceptível, tanto nos resultados dos dados colhidos quanto na revisão bibliográfica, que o grande problema está na abordagem da história da literatura institucionalizada nos livros didáticos que detêm o foco da aula para características de escolas literárias e biografias de autores em detrimento do contato efetivo do aluno com o texto e as possíveis inter-relações do mesmo com sua vida, e a prática de alguns professores que mesmo não abordando o livro didático como único e exclusivo material de aula, utilizam métodos que não vão ao encontro dos anseios dos jovens. Não dando assim, o devido e merecido destaque à leitura e fruição de textos. Por fim, esta pesquisa apresenta algumas possíveis alternativas de ensino, a fim de resgatar nos alunos o fascínio pelo mundo mágico da literatura.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino de Literatura.

ABSTRACT

Assuming that the main function of literature is to consider the text and the reader as the center of the class, as these relate to its multiple experiences, literature teaching themselves intends to create and mediate learning situations through interaction student with text, helping you to understand and mean the structure of the work. However, the literature classes in high school do not always meet the expectations of students, causing most often discouragement and disinterest, because they are usually grounded to use almost exclusively the textbook, prioritizing the study of literary periodization. So, motivated by questions arising during times of teaching, this research aimed to investigate the methodological practices applied in the teaching of literature and its relation to the lack of interest of students. Specific objectives: a) to check what are the methodologies used by teachers in the classroom; b) determine whether these methodologies are responsible for the lack of interest of students; c) investigate new methodological practices in order to instill in students an appreciation for such discipline. For this purpose, first, it was decided to briefly rescue the historical path of literature, the institutionalization of his teaching and permeated cultural heritage models in Brazilian literature in order to understand important changes in the way of understanding and teaching this discipline in schools. In the analysis it was paramount to study the role of literature and reading in society. From this, it was necessary to conduct a field survey conducted with a view to an objective survey data in order to understand how is being held reading teaching practice and literature in high school in the State School José Ferreira da Costa - MS. The methodological approach is based on the application of previously prepared questionnaires, one for students and one for teachers, was also analyzed the plans and evaluations of teachers participating. It is noticeable, so the results of the collected data and the literature review, the major problem is in the approach to the history of institutionalized literature in textbooks that hold the focus of the class for literary schools of features and authors of biographies to the detriment of effective contact student with text and even the interrelations possible with your life, and the practice of some teachers who do not even addressing the textbook as the sole and exclusive class material, using methods that do not meet the aspirations of young people. Not giving so due and deserved emphasis on reading and enjoyment of texts. Finally, this research presents some possible educational alternatives, in order to rescue the students' fascination with the magical world of literature.

Keywords: Reading. Literature. Literature Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- José Ferreira da Costa.....	99
FIGURA 2- Os lotes sendo abertos para a construção de casas.....	100
FIGURA 3- Diário Oficial de nº 337 de 13 de maio de 1980.....	101
FIGURA 4- A localização da cidade de Costa Rica no mapa do Estado de Mato Grosso do Sul.....	102
FIGURA 5- A avenida no início da construção da cidade.....	103
FIGURA 6- A avenida atualmente.....	103
FIGURA 7- Construção da Escola José Ferreira da Costa.....	106
FIGURA 8- A escola atualmente.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Alterações na denominação da disciplina de Literatura no ensino secundário brasileiro (1850-1900).....	50
QUADRO 2- Distribuição das disciplinas e cargas horárias.....	56
QUADRO 3- Conhecimentos de Literatura	79
QUADRO 4- Conteúdos de Literatura propostos pelo <i>Referencial Curricular</i> para o 3º Ano do Ensino Médio.....	84
QUADRO 5- Matriz Curricular do Ensino Médio.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	25
LITERATURA: CONCEITOS E HISTÓRIAS	25
1.1 O conceito de literatura	25
1.1.1 Os sentidos da literatura	27
1.2 Modelos de herança cultural na literatura brasileira	30
1.2.1 A Literatura jesuítica e o ensino secundário	36
1.2.2 O Colégio Pedro II	39
1.2.3 Estudos de Retórica e Poética	42
1.3 A institucionalização da literatura como disciplina escolar	47
CAPÍTULO II.....	60
ENSAIOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA.....	60
2.1 Apontamentos sobre fronteiras da Leitura e da literatura	62
2.2 O Ensino Médio e o contexto da Literatura nos documentos oficiais	75
2.2.1 A escolarização da Literatura no Ensino Médio	85
2.2.2 A Literatura em crise ou reordenamento?.....	91
2.2.3 Afinal, os livros didáticos ajudam ou não a ensinar Literatura?.....	93
CAPÍTULO III	98
A CONSTRUÇÃO DA CIDADE COSTA RICA E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR JOSÉ FERREIRA DA COSTA	98
3.1 Histórias de uma cidade e a participação de José Ferreira da Costa.....	98
3.2 A Escola Estadual José Ferreira da Costa.....	104
3.3 O Projeto Político Pedagógico e o Currículo de Literatura proposto pela Escola Estadual José Ferreira da Costa	108
CAPÍTULO IV	113
DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DE UMA PESQUISA	113
4.1 Questionários - alunos: resultados e análise	114
4.2 Questionários - professores: resultados e análise	123

4.2.1 Análise dos planejamentos escolares	126
4.2.2 Análise das avaliações escolares	135
4.3 Metodologias alternativas para o ensino de Literatura	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
FONTES DOCUMENTAIS	161
INSTITUIÇÕES, ACERVOS E <i>SITES</i> CONSULTADOS	162

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos o percurso histórico do ensino da literatura¹ no Brasil, podemos notar importantes mudanças ocorridas no modo de conceber e ensinar esta disciplina² nas instituições escolares. Entretanto, muitas metodologias atualmente utilizadas ainda não são consideradas ideais efetivos para que esse ensino seja de qualidade e que desperte na maioria dos alunos o interesse por tal disciplina.

A pesquisadora Barbosa afirma que foram os jesuítas que no final do século XVI, norteados pelo método pedagógico humanista, o qual intencionava a formação integral e universal do ser humano, introduziram no Brasil o ensino de literatura, através de duas disciplinas denominadas: Retórica e Poética. Tais disciplinas significavam “ensinar modelos e principalmente ensinar a imitar”. Este modelo de literatura escolar prevaleceu até meados do século XIX, quando o ensino da Retórica e da Poética foi substituído pela História da Literatura. (BARBOSA, 2010, p. 04-05)

O ensino secundário no Brasil teve início de forma sistemática em 1837 com a criação do Colégio Imperial de Pedro II, com a finalidade “de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e, concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário”. (VECHIA; CAVAZOTI apud PESSANHA; SILVA, 2014, p. 71) Sobre tal ensino, Pessanha e Brito (2014, p. 237) enfatizam que “a historiografia sobre o ensino secundário no Brasil apresenta como sinônimos, educação secundária, ensino secundário e ensino médio”.

No período contemporâneo brasileiro houve em diversos momentos a intenção de democratizar o acesso ao ensino e preparar os jovens para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Como consequência de novas demandas, várias reformas foram propostas, em âmbito nacional, tais como: Benjamin Constant (1860), Rivadávia Correa (1911), Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942). Segundo análises de Pessanha e Silva (2014) cada uma dessas reformas “explicitou e induziu diretrizes curriculares que alteraram a organização do espaço, do tempo e do trabalho escolar nas escolas”.

¹Utilizarei a inicial maiúscula ao referir-me à disciplina Literatura, e minúscula, para quando se tratar do fenômeno literário.

²Atualmente usa-se com frequência os termos “disciplina” e “matéria escolar”, entretanto, o termo “matéria” é mais neutro, mais popular, mais “escolar” e mais “primário”, enquanto o termo “disciplina” se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. (FORQUIN, 1992 apud BITTENCOURT, 2009, p. 23)

Diante de tais fatos, na reorganização da educação modificou-se a estrutura curricular, substituindo a educação humanista pela tecnicista. Conforme salientam as pesquisadoras Pessanha e Brito (2014, p. 245) tais reformas e legislações prezavam por um “currículo voltado às disciplinas de formação geral”, pois:

[...] iniciativas tanto das reformas de 1931 como de 1942 favoreceram uma organização do ensino secundário que aproximou ainda mais da escola moderna, a saber: o fortalecimento da seriação do currículo (em dois ciclos – fundamental e complementar em 1931; ginasial e colegial, este último subdividido em clássico e científico, em 1942).

Dessa maneira, o ensino de Literatura decresceu em importância, fato este que se confirma por meio de sua carga horária cada vez mais reduzida se comparada a outras disciplinas, visto que hoje sua presença na maioria das escolas brasileiras dá-se com apenas duas aulas semanais no ensino médio, e em outras escolas, com apenas uma aula semanal. Sob o mesmo prisma a pesquisadora Neves (2013, p. 13) expõe as seguintes questões: “não deveria a literatura ocupar um espaço privilegiado na escola, contribuindo com o desenvolvimento do senso estético e crítico [...]?” “não seria pertinente utilizá-la, já que, por sua capacidade de explorar a maneira como a ficção se relaciona com a realidade, um texto literário não é somente literatura, é também história, sociologia, psicologia, e [...] arte?”, e como resposta, tal pesquisadora acredita que “a literatura perdeu sua razão de ser, tornou-se pretexto para outros fins”, uma vez que seu ensino hoje é conduzido na maioria das vezes sob forma pragmatizada, onde se lê mediante cobranças a fim de cumprir tarefas, sejam elas com o intento de escrever bem, para explicações, interpretações, análises, para encontrar mensagens moralizantes, ou realizar prova valendo nota. Assim, a sala de aula tornou-se o lugar de aniquilamento da literatura, sendo esta realidade contrária a sua função inventiva e imaginativa, o que faz consequentemente que muitos alunos não gostem e nem se interessem por tal disciplina.

Pesquisas realizadas confirmam a insatisfação dos alunos em relação a essa disciplina, pois na maioria das vezes esse ensino é conduzido por uma abordagem historicista, que sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de épocas e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Dentro dessa abordagem os professores adotam o seguinte procedimento metodológico, conforme aponta Cereja (2005, p. 56):

[...] breve apresentação do movimento literário, com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um e leitura de alguns de seus textos ilustrativos.

No que se refere à transmissão desses conteúdos, geralmente é feita através de modo oral e expositivo pelo professor, que, às vezes faz mediação entre o autor do manual didático adotado e os alunos. Fato este que diminui ainda mais a apreço do aluno em relação à disciplina, pois este quase sempre participa de forma passiva desse processo, recebendo as informações do professor. (CEREJA, 2005, p. 56)

Diante dos apontamentos acima, a justificativa para a escolha desse tema deve-se ao fato de, quando professora de Literatura, também perceber o desinteresse dos alunos por esta disciplina, o que me fazia desejar que minhas aulas fugissem do padrão tradicional de memorização de datas, autores e obras, que meus alunos descobrissem as maravilhas presentes nas leituras literárias. Mas como instigar nos estudantes o hábito de ler por prazer e não por obrigação, a fim de transformá-los em leitores críticos, emocionados com a literatura, compreendendo que há muito mais a ser saboreado na leitura de obras literárias do que em recortes de movimentos presentes nos livros didáticos ou, nos resumos extraídos da internet somente com a finalidade de cumprir uma obrigação de aula? Como transformar a leitura obrigatória exigida nos vestibulares em leituras interessantes? Como lidar com as imposições do Referencial Curricular tendo em vista a vasta grade de conteúdos num número tão reduzido de aulas?

Partindo dessas observações acima (ou seriam inquietações?) a respeito do ensino da literatura, nomeio aqui os problemas de pesquisa: Por que a grande maioria dos alunos não gosta da disciplina de Literatura? Será que as metodologias utilizadas pelos professores são as responsáveis pelo desinteresse desses alunos? Existem metodologias capazes de despertar nesses alunos o interesse por tal disciplina?

Sobre tal temática, Barbosa (2010, p. 04) entende que os métodos de ensino ainda precisam ser aprimorados. Porém, para que isso aconteça, será necessário buscar novas metodologias a fim de recuperar e estimular em nossos alunos o interesse por esta disciplina?

Diante de tamanhas indagações e na sede de alguém ou algo que pudesse responder minhas dúvidas, surgiu um grande interesse em ingressar no Mestrado em Educação no qual um dos requisitos para a inscrição no programa era a elaboração de um projeto de pesquisa.

Assim, não hesitei em pensar em outro tema a não ser o ensino de Literatura, uma vez que a realização de tal pesquisa contribuirá de forma positiva e significativa com minha prática pedagógica e com possíveis pesquisas correlatas. Assim, com a aprovação no Programa ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, localizada na unidade universitária de Paranaíba, pude, enfim, concretizar meu desejo de averiguar por meio de uma pesquisa científica como o ensino de Literatura vem sendo proposto na Escola Estadual José Ferreira da Costa, sendo este o *lócus* da presente pesquisa e, tendo como *corpus* de análise propostas curriculares, nas partes relativas à disciplina e ao ensino de Literatura.

Orientada pela professora Dr^a Tânia Regina Zimmermann desenvolvi a presente pesquisa, a qual encaminhou-se como um estudo de abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo-explicativo, bibliográfico e pesquisa de campo. Assim, realizamos primeiramente uma revisão bibliográfica e posteriormente contextualizamos os posicionamentos teóricos discutidos com os dados da pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram pautados na análise dos registros de aula (planejamentos escolares), avaliações, e por fim aplicamos dois questionários semiestruturados (optamos em trabalhar com questionários e não com entrevistas, pois o foco não são as memórias) dos quais contaram com questões previamente definidas e direcionadas, sendo um para os alunos do 3º médio³ e outro para os professores que lecionam a disciplina de Literatura para esta turma.

A opção pelo uso da referida metodologia dos questionários semiestruturados seguiu as orientações de Manzini (2003) ao entender que há a necessidade da elaboração de perguntas básicas e principais para se atingir o objetivo da pesquisa e salienta ainda, que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Dessa maneira, como pesquisadora me comprometi em tomar certos cuidados, tanto ao formular perguntas, quanto em relação à sequenciação das mesmas e o uso das respostas.

Sobre a atividade do pesquisador nas áreas de ciências humanas, Mortatti (1999, p. 69) manifesta a ideia que:

[...] assim como em qualquer outro tipo de pesquisa, especialmente na área das ciências humanas, a atividade do pesquisador, é um ato de interpretação, que envolve necessariamente a constitutividade e mediação da linguagem e, em

³ A justificativa para a escolha das turmas do 3º ano do ensino médio deve-se ao fato de serem capazes de responder as questões do questionário desta pesquisa, pois já possuem experiência curricular nesta disciplina, uma vez que se encontram em seu último ano escolar.

decorrência, dos processos de ler e escrever, ou seja, envolve a produção de significados e sentidos.

O ato interpretativo, segundo Mortatti, por sua vez “não se esgota nos processos de recuperação, reunião, seleção e análise dos documentos, demanda ainda, a produção de um texto final” (1999, p. 69). Para tanto, nos valeremos de outras fontes para a construção dessa pesquisa, tais como: *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*⁴, *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, *Diretrizes Curriculares*, de 1992 e *Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*, de 2012.

A escolha pela utilização das propostas curriculares deu-se por considerá-las como fontes necessárias para a compreensão do ensino da Literatura, pois exprimem ao longo da história o que foi considerado essencial para os alunos. Assim, tendo em vista os limites e as possibilidades da pesquisa histórica, apresentamos alguns conceitos basilares com as quais podemos dialogar no decorrer deste trabalho: literatura, cultura e cultura escolar. Estes conceitos devem articular-se com o movimento da história, pois normas e práticas não podem ser vistas de maneira isolada, mas articuladas com finalidades religiosas, sociais ou políticas que variam conforme as diferentes épocas. (JULIA apud SANTOS, 2010, p. 11)

Segundo análises de Souza (2002, p. 08) o conceito de literatura pode ser entendido como “um produto cultural que surge com a própria civilização da escrita, pelo fato de que textos literários figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização”. Já a ideia de cultura escolar é compreendida por Julia (2001, p. 09) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”.

Ainda utilizo conceitos como história literária, nacionalidade, nação, pátria e civilização. A história literária é aqui entendida como todos os acontecimentos históricos que envolvem a literatura desde a invenção da escrita até os dias atuais ou como afirma Coutinho (2005, p. 61-62) ao entendê-la como o estudo da literatura no tempo. O conceito de nacionalidade é entendido como um laço simbólico que age como uma rede capaz de sustentar um país, unindo seus indivíduos.

Civilização será aqui utilizado como a construção de controles das pulsões emocionais, físicas e costumes, sendo que o conceito ainda pode se referir a fatos políticos, culturais,

⁴ PCNs são propostas do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. COENGA, Rosemar. O que são os PCNs? O que dizem da leitura da literatura? In: **Leitura e Letramento Literário: Diálogos**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010, p. 59.

sociais e econômicos. Ademais, para Norbert Elias, o processo é dinâmico, não estático e nem conclusivo, como acreditavam os europeus nos séculos passados. Na Europa, o sentimento de porta-vozes de um modelo acabado serviu para a dominação de povos de outros continentes.⁵

O conceito de nação segue os referenciais de Benedict Anderson⁶, ou seja, é a construção de uma comunidade imaginada limitada e soberana. Trata-se de uma invenção recente da qual o poder político a tornou objeto do culto da sociedade una e a escolha de determinados literatos e suas obras deveria orgulhar a nação.

Por fim, entendemos pátria conforme discute Marilena Chauí, ou seja, na sociedade romana como o domínio do pai sobre o patrimônio e a família, e após o século XVIII passa a significar o território cujo senhor é o povo organizado sob a forma de estado independente⁷. Porém, o Estado precisava da passividade de seus cidadãos, mas também mobilizá-los e influenciá-los a seu favor, daí o patriotismo transformado em nacionalismo. Neste sentido, o conjunto destes conceitos está imbricado na construção de uma literatura enquanto instrumento de identificação, de dominação e por vezes também eivado da possibilidade de invenção libertária de novas práticas individuais e grupais.

Sendo assim, não podemos definir o fenômeno educacional e muito menos o fenômeno literário como neutros ou entendê-los de forma isolada, uma vez que estão intrinsecamente ligados a diversas interferências, e nesse sentido reflete as disparidades e às lutas sociais. Ignorar este fato é permitir que a escola permaneça estagnada, deixando de se tornar um possível instrumento de transformação⁸.

Nesse contexto, Zilberman (2012, p. 62) advoga a ideia de que o “processo de escolarização não é uniforme, nem igualitário, muito menos de similar qualidade”, pois a educação nem sempre foi acessível a todos os públicos, restringindo-se a elite enquanto o restante da população era impedida de participar do processo de escolarização, alicerçada assim, à pobreza e ao analfabetismo. Em conformidade contextual, Bittencourt (2009, p. 12) afirma que “as instituições de ensino eram organizadas pelas e para as elites burguesas, eram ineficientes para atender a pluralidade de sujeitos provenientes de outros setores sociais, heterogêneos no ponto de vista econômico, social, étnico e cultural”. Assim, diante de profundas transformações sociais, culturais e econômicas, Zilberman (2012, p. 62) salienta

⁵ ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

⁶ ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁷ CHAUI, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

⁸ Ver a este propósito, Aranha, op. cit., cap. I.

que o termo “cultura passa a representar uma modalidade de conduta política e de intervenção social”.

Segundo as análises de Bittencourt (2009, p. 14) a “cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história”. Sendo assim, partindo da categoria cultura, a fim de compreender o processo de transmissão de padrões culturais e sociais no final do século XIX, citamos Chartier (1988) que considera tal categoria como um conjunto de significações historicamente transmitido e inscrito em símbolos, por meio dos quais os homens se comunicam, transmitem e desenvolvem seu saber sobre a vida e suas atitudes diante dela. Ainda segundo este mesmo autor, a “tipologia das linguagens e dos caracteres tem uma dupla significação, historicamente, pode ser entendida como marcando a ‘marcha das nações’ e ritmando a sucessão das épocas” (CHARTIER, 1945, p. 19).

Neste momento, convém mencionarmos a importância das disciplinas escolares, pois conforme Bittencourt (2009), estas devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, a fim de entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e a sociedade. Essas culturas em interação permitem justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos em processo de reelaboração. Dessa maneira, torna-se plausível concluir o porquê do aparecimento de muitas pesquisas empíricas sobre as diferentes disciplinas, uma vez que estas surgem a fim de compreender o processo pelo qual cada uma delas se origina e se instala nos currículos.

Por isso, torna-se necessário compreendermos através de um breve percurso histórico como se institucionalizou a disciplina de Literatura perpassada por análises culturais, sociais e educacionais, a fim de entender como esta se instaurou no currículo escolar, para posteriormente passarmos a refletir sobre suas práticas de ensino. Para tanto nos valeremos de algumas leituras de estudos e pesquisas realizadas sobre a história do ensino de literatura, das quais se tornaram indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre os quais podemos citar: Razzini (2000), Santos (2010) e Neves (2013).

Como mencionado acima, a pesquisa de Razzini (2000) foi de suma importância para a elaboração deste trabalho, com sua tese intitulada “O espelho da Nação: antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)”, sob orientação da professora Dr^a Marisa Philbert Lajolo, junto a Universidade Estadual de Campinas. Nesta tese, a autora ocupou-se

em analisar a obra *Antologia Nacional*⁹, na qual reconstruiu a história do ensino das disciplinas Português e Literatura na escola secundária brasileira durante os anos de 1838 a 1971, analisando criteriosamente o currículo secundário do Programa de Ensino do Colégio Pedro II¹⁰. A autora conclui que naquele colégio se dava pouca importância à literatura nacional devido ao fato de não exigí-la nos Exames Preparatórios, os quais permitiam o acesso aos cursos superiores. A adoção da obra *Antologia Nacional* (1930) e as sucessivas reedições (a última, a 43ª edição, é de 1969) indicam-na como um livro de leitura “intensiva”¹¹ de várias gerações de brasileiros que passaram pela escola secundária, cujos programas e compêndios tornaram-se modelos e referências para as demais escolas secundárias, sejam elas públicas ou privadas. Contudo:

A pouca importância da literatura nacional no currículo secundário, resultado de sua ausência nos Exames preparatórios, maximizou o papel da *Antologia Nacional* na transmissão e conservação da literatura brasileira, tornando-a representante da nação. (RAZZINI, 2000, p. 14)

A legislação de 1971 trocou o “bem falar e bem escrever” dos textos literários antológicos por uma grande quantidade de escritos de origens diversas que transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da cultura brasileira, aniquilando assim, a *Antologia Nacional*, que até então era a difusora e transmissora da vernaculidade brasileira e portuguesa. (2000)

Também consideramos relevante mencionar a dissertação de Santos (2010), intitulada “Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu sergipense (1874-1891)” sob a orientação de Eva Maria Siqueira Alves, junto à Universidade Federal de Sergipe. O trabalho aborda o ensino de Retórica e Poética do Atheneu Sergipense, no período

⁹ “A *Antologia Nacional* (1895) nasceu logo após a proclamação da República, quando novos ventos sopravam a favor da implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria.” (RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da Nação: Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

¹⁰ O Colégio Pedro II foi uma tradicional instituição localizada no Rio de Janeiro, sob os cuidados do Imperador Pedro II, considerada a escola média mais importante do Brasil, servindo assim de modelo para as demais instituições públicas e privadas até meados do século XX. Faziam parte de seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais que formavam em seu curso completo Bacharel em Letras, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. (RAZZINI, 2000)

¹¹ Sobre esta categoria consultar as seguintes obras: CHARTIER, Roger. Formas e sentido. **Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 36. e DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 167.

compreendido entre 1874 e 1891, respectivamente, do início das atividades da cadeira até sua extinção oficial.

A pesquisa de Santos possui como método, a pesquisa documental, baseada nas contribuições teóricas da História Cultural e da História das Disciplinas Escolares, a fim de analisar o ensino de humanidades, seus objetivos, seus componentes e o lugar atribuído a Retórica e à Poética no sistema pedagógico. Os resultados dessa pesquisa levaram à percepção de que a formação clássica, com ênfase no discurso e na erudição, foi adotada como estratégia de distinção no campo cultural pelos jovens sergipanos, pois a pesquisadora, tendo como bases teóricas Chervel e Compère (1999) verificou que a formação clássica apoia-se em textos de longa tradição e no estudo da língua, como suporte da comunicação, da persuasão e do pensamento. Para Santos, é através da língua que o indivíduo se integra em uma elite, em uma nação, em uma cultura compartilhada por ele com seus ancestrais e seus contemporâneos. Esta autora procurou evidenciar a importância da Retórica e Poética no âmbito das humanidades e demonstrar seu caráter estético, sua utilização como instrumento de elevação social e a sua atuação como transmissora de valores culturais e morais.

A pesquisadora Neves (2013) contribui de forma significativa com esta pesquisa, uma vez que sua dissertação intitulada “No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1977-2008)”, sob a orientação da professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, se propôs a analisar a história da disciplina Literatura no estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil, investigando como foi proposto nos documentos oficiais, o ensino de Literatura no ensino médio em Mato Grosso do Sul.

A pesquisa de Neves traçou o percurso do ensino de literatura desde a sua institucionalização, o qual apontou que, ao se associar a um sistema de ensino, passou a cumprir certos desígnios pedagógicos e ideológicos desse sistema. A autora procurou compreender por meio das propostas curriculares as práticas docentes e dentro das propostas analisadas constatou que “as abordagens refletem o momento histórico e as finalidades estabelecidas para o ensino da disciplina conforme as urgências e necessidades de cada período histórico de maneira distinta” (2013, p. 06) e assim, pôde concluir que essas propostas não dialogam entre si, pois na maioria das listas de conteúdos havia o predomínio do tradicionalismo, ou seja, marcado pela sequenciação de datas e períodos, autores, obras e características conforme a historiografia literária, mesmo apesar de todas demonstrarem

preocupação em sugerir um ensino de literatura que aproximasse o estudante do texto literário.

Com tais leituras, procuramos apresentar os resultados de um exercício de investigação que analisa a trajetória da Literatura como disciplina escolar, e como observado, recorremos a algumas configurações históricas a respeito do ensino de literatura em nosso país sob a posse de informações de estudos já realizados sobre este assunto. Já com o intento de investigar sobre a história do ensino de literatura no Brasil, a fim de averiguar em que momento se deu a mudança do ensino de retórica para o ensino de história literária, analisaremos as contribuições deixadas pelos padres jesuítas e a influência que teve a implantação do Colégio Pedro II para o ensino de literatura em nosso país. Para tanto, recorremos à leitura de autores que desenvolveram obras restritas a este mesmo assunto, dos quais podemos citar Afrânio Coutinho (2005) e Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (2010). Por conseguinte, a respeito das alternativas metodológicas buscamos subsídios teóricos em Ezequiel Theodoro da Silva (1998), Carlos Ceia (2002), Antônio Soares Amora (2004), William Roberto Cereja (2005), Rosemar Coenga (2010), Danielle Santos de Brito (2010), Bianca Buse (2011), Regina Ziberman (2012), entre outros¹².

E retomando as indagações que inicialmente motivaram esta pesquisa, considereirei refletir sobre: Como é proposto hoje (2015) o ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa, cidade de Costa Rica - MS? Quais as práticas metodológicas aplicadas pelos professores de Literatura? Tais metodologias seriam as responsáveis pelo possível desinteresse desses alunos? Qual a percepção de que esses alunos têm dessa disciplina? E por fim, investigar novas práticas metodológicas que favoreçam nos alunos o apreço a literatura.

Sendo assim, esta pesquisa possui como **Objetivo Geral** compreender as práticas metodológicas aplicadas no ensino de Literatura e sua relação com o desinteresse dos alunos por esta disciplina. Já os **Objetivos Específicos** são: a) verificar quais são as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula no ensino de Literatura; b) averiguar se estas metodologias são as responsáveis pelo desinteresse dos alunos; c) investigar novas práticas metodológicas para o ensino de Literatura, a fim de instigar nos alunos o apreço por tal disciplina.

Nesse sentido, nossos objetivos perpassam pela compreensão dos fatores que historicamente vêm causando uma crise no interesse por esta disciplina; discussão sobre a importância e a necessidade de insistir no ensino de literatura no ensino médio a partir da

¹² As referências completas seguem ao final deste trabalho.

análise das Orientações Curriculares para o Ensino Médio; e, por fim, descrição e compreensão dos impasses do ensino de literatura a partir do ponto de vista do professor que atua diretamente com a disciplina em sala de aula. Assim, a abordagem e a metodologia deste trabalho, compreendem uma revisão bibliográfica e a aplicação de um questionário semiestruturado ao grupo de professores que ensinam nessa escola e aos alunos que frequentam essa disciplina, bem como análise de outros materiais já citados anteriormente.

Dessa maneira, a proposta de aprofundar os estudos referentes à questão do ensino de Literatura, parte da premissa de que esta disciplina, não de hoje, vem sendo muitas vezes rejeitada pelos alunos, e ainda tão pouco reflexiva em sua prática o que torna esta pesquisa significativa para o ensino de Literatura na Escola Estadual José Ferreira da Costa. No intuito de discutir a referida temática, este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos.

Na Introdução apresentei minhas inquietações sobre o ensino de Literatura, propus o tema e a justificativa da sua referida escolha, o problema, o *corpus* selecionado para análise, os procedimentos metodológicos, categorias basilares, o estado da arte e os objetivos.

No capítulo I, analisamos o local onde a pesquisa desenvolveu-se, ou seja, a Escola Estadual José Ferreira da Costa, localizada na cidade de Costa Rica – MS, no qual procuramos apresentar uma breve análise histórico-geográfica da cidade, o histórico da escola e seu PPP.

No capítulo II, abordamos o conceito de literatura, bem como percursos históricos e finalidades, a institucionalização de seu ensino e dos modelos de herança cultural perpassado na literatura brasileira. Com isso, pretende-se abarcar as bases que construíram a nacionalidade, etnia e raça, identidades, território, meio social e econômico em nossa literatura e os processos dessas identificações no nosso ensino da disciplina.

No capítulo III discorremos sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, sua relação com a leitura, seu contexto e orientações curriculares nos documentos oficiais, bem como sua abordagem através do livro didático e a forma como o Referencial Curricular é usado pelos professores que lecionam a disciplina de Literatura.

No capítulo IV apresentamos os resultados dos dados obtidos na pesquisa de campo com o intento de investigar a relação entre concepções e metodologias empregadas no ensino da Literatura e esclarecer alguns pontos que podem contribuir ou não no modo como esta disciplina tem sido concebida por alunos e professores. Logo após, sugerimos algumas metodologias alternativas para qualificar e melhorar o processo de ensino da literatura na escola.

Por fim, registramos algumas reflexões sobre o tema em pauta, e que, de maneira alguma pretende ter caráter conclusivo, mas como conhecimentos elaborados a partir das análises que foram feitas no decorrer do processo investigatório e que se somarão a outras pesquisas educacionais focadas na mesma questão, pois acreditamos que sempre há possibilidades de inovações, principalmente no que diz respeito ao ensino da Literatura.

CAPITULO I

Literatura: conceitos e histórias

A glória literária é o fundamento de todas as outras. As grandes nações caem no esquecimento, ou degeneram em fábulas extravagantes, sem um historiador fiel que as relate, um grande orador que as preconize, um poeta sagrado que as cante, ou artes plásticas que as representem aos nossos olhos.

Diderot

Por muito tempo, escritos literários refletiam uma determinada identificação das pessoas com a sua nação, como por exemplo, Chaucer e Shakespeare na Inglaterra. Neste sentido Zinani e Santos (1998, p. 01) sustentam que:

A literatura tem acompanhado o ser humano, provendo-o com a ficção necessária para enfrentar os obstáculos da vida, bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais. Além disso, como uma modalidade privilegiada de comunicação, possibilita a instauração do diálogo entre textos e leitores de todas as épocas. Essa permanência, por si só, legitima a escolarização da Literatura, que se tornou uma disciplina regida por legislação pertinente.

Por este prisma, Amaral (2003), expõe que a literatura reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes. Na medida em que elas se transformam historicamente, a literatura também se transforma, pois é sensível às peculiaridades de cada época, aos modos de encarar a vida, de problematizar a existência, de questionar a realidade, de organizar a convivência social. Dessa maneira, podemos entender a real importância que o ensino de Literatura ocupa na formação do indivíduo, fato este que justifica sua inserção no currículo do Ensino Médio. Mas antes de discutirmos sobre esta disciplina é preciso primeiramente compreender algumas conceituações de literatura, e para tanto, neste capítulo focaremos este conceito na visão de alguns teóricos, bem como apresentaremos suas funções, e sentidos.

1.1 Os conceitos de literatura

É preciso dessacralizar a literatura, liberá-la de seus tabus sociais, abrindo caminho para o segredo de sua potência. Então, talvez será possível refazer não a história da literatura, mas a história dos homens em sociedade segundo o diálogo dos criadores de palavras, mitos e ideias com seus contemporâneos e com a posteridade, que agora chamamos literatura.

Robert Escarpit

Amora (2004, p. 04) propõe a ideia de que a “literatura é a arte pela arte técnica de usar as palavras com criatividade e originalidade”. Literatura significa letras, um conjunto de habilidades de ler e escrever, e é um termo oriundo do latim “*litteris*”. A literatura possui formas próprias de comunicar e se expressar. Ela por si também mostra valores até então não vistos ou valorizados pelo homem. É uma arte que transfigura o real conforme aponta Coutinho (1978, p. 09):

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Para, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.

Sob essa óptica, a literatura nos revela aspectos da realidade de uma forma mais lírica, poética, doce e agradável de ver e não uma realidade bruta, crua e cruel. Ela é uma forma de promover uma reflexão no leitor sobre o mundo em que vivemos, fazendo-o rever seus conhecimentos e interrogar suas atitudes, reavaliando sua vida e mundo de comportamento. Assim, é possível concluir que a literatura é um dos principais instrumentos da comunicação, pois nos leva a refletir sobre, acontecimentos, e a sociedade de anos e séculos atrás. Além disso, nos revela diversas situações culturais, sociais e políticas que um país vivenciou e o comportamento do seu povo em cada época.

Atualmente é das páginas literárias que podemos ampliar as análises em torno de sensibilidades, de vivências pessoais e coletivas que dificilmente de outro modo nos chegaria à compreensão da história. Mas da literatura isso é possível? Segundo Roger Chartier, devemos entender que as narrativas que concebemos como literatura existem enquanto

discursos¹³. Estes são resultados de práticas que pressupõem sistemas de representação¹⁴ nos quais se pode observar vários códigos como os temas, regras, meios de circulação, interesses institucionais, etc. Uma abordagem a partir destas observações nos possibilita e também no ensino reconstruir alguns sistemas de representação do real.

Segundo análises de Souza (2002, p. 08) a “literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização da escrita, pelo fato de que textos literários figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização”. Já para Sarmento e Tufano (2004, p.13), “a literatura é uma forma artística de representação da realidade, por isso, não se deve confundir o conteúdo de uma obra literária com fatos da vida real”.

Partindo dessas definições conceituais da literatura, podemos dizer que as obras literárias nos ajudam a compreender as manifestações do ser humano e a entender as mudanças de comportamento da sociedade ao longo dos séculos, pois ao lermos uma obra literária podemos perceber mudanças e permanências nas configurações societárias, uma vez que “[...] o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo”. (CEREJA, 2005, p. 188) Dessa maneira, a literatura nos permite comparar histórias e correlacioná-las com a nossa própria realidade, uma vez que em diferentes contextos pode haver comportamentos e acontecimentos próximos daqueles que vivemos no cotidiano.

1.1.1 Os sentidos da literatura

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros do Hegel e em longos tratados de metafísica. Só que elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que

¹³ Entende-se aqui por discurso: “é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. [...]” (SCOTT, 1998, p. 115). Isto quer nos dizer o que? O discurso é um instrumento de orientação do mundo, ou seja, tudo que vivemos é permeado pela linguagem, ou seja, as palavras assim como os atos e artefatos também querem nos dizer alguma coisa. Então o discurso se faz por meio da produção de significados. GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza e RIAL, Carmen. “Entrevista com Joan Wallach Scott”. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v. 6, n. 1/1998.

¹⁴ Por representação usa-se a acepção de Chartier, ou seja, como determinada realidade social que é construída, pensada e dada a ler. CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990, p. 17

*vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa
perplexidade e nossa busca terminariam na
resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva.
Eva. A visão. Nosso último livro seria a cartilha.
E a nossa última aventura intelectual, a
contemplação enternecida da letra A. Ah, o A,
com suas grandes pernas abertas.*

Luís Fernando Veríssimo

Em suas contundentes observações, Pontes (2010, p. 160) relata sobre a linguagem literária e define-a como “polissêmica”, ou seja, trabalha com vários sentidos. Ela tira o leitor do cotidiano banal e o transporta a um mundo particular diferente, com inúmeras possibilidades. Para isso, o escritor utiliza de alguns recursos e técnicas, aliados as sensibilidades. Em tal contexto, podemos dizer que a diferença no texto literário é o arranjo das palavras e a multiplicidade de sentidos que elas possibilitam. Daí a importância da conotação (linguagem figurada) e da criatividade. Assim, entendemos que a literatura pode ter várias funções, como a ocupação com a sociedade, suas sensibilidades, subjetividades e seus problemas.

Nessa perspectiva, a literatura em uma das suas variadas e importantes funcionalidades, tem a tarefa de causar prazer. Tal conceito foi muito difundido na Grécia Antiga, sendo feito por meio do ritmo das palavras, sons e imagens conduzidas pelos escritores, com a função de conduzir o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem, conforme afirma Silva (2010, p. 02):

[...] lidar com a literatura é portanto, uma maneira de compreender melhor e mais a fundo uma espécie de instrumento capaz de desautomatizar nossa percepção do cotidiano, agindo no sentido contrário à padronização de apreensão da realidade; de desenvolver nossa sensibilidade e inteligência, habilitando-as plenamente para uma leitura mais abrangente do mundo; de despertar nossa capacidade de indignação, criando em cada um de nós uma consciência crítica da realidade circundante; de alicerçar nossa conduta ética no trato social, a fim de aperfeiçoar nossas inter-relações humanas; e de desenvolver nossa capacidade de compreensão e absorção da atividade estética, a partir de uma prática hermenêutica consistente.

Acompanhando as ideias propostas por Silva (2010, p. 02) entendemos que a literatura tem muitos sentidos que precisam ser levados em consideração, atuando ao mesmo tempo, como metáfora e metonímia da própria condição humana, na medida em que representa essa condição e é por ela representada.

[...] a literatura tem a capacidade de conferir ao homem aquela experiência ontológica, motivo pelo qual desempenha determinadas funções indelevelmente ligadas à atuação do homem na sociedade em que vive, as quais funcionam como fenômeno norteador dessa atuação, quase sempre no intuito de buscar equacionar os desequilíbrios sociais e aprimorar as relações humanas.

Dentro dessa perspectiva, Moisés (2000, p. 351) menciona alguns conceitos de Cândido ao referir que a “literatura deve ser ensinada porque atua como organizadora da mente e refinadora da sensibilidade, como oferta de valores num mundo onde eles se apresentam flutuantes”. Por este prisma, entendemos que a literatura possui um processo criativo por meio de seus sentidos, tornando os seus leitores pessoas capazes e sensíveis. Ela é um instrumento que faz o irreal se tornar real tornando algo da imaginação uma realidade capaz de transformar vidas. É por meio dela que a relação leitor e autor entram em concordância, unindo assim este processo de aprendizagem. Neste mesmo sentido, Goulart (2007, p. 64-65) considera que:

A literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos; vivendo o desafio de interpretar vazios, ambigüidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar. A abertura de janelas no texto torna-se um grande hipertexto (...) no sentido de que a literatura nos letrava e nos libertava, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros.

Para tanto, só seremos capazes de desenvolver tais habilidades se partirmos da compreensão do sentido da literatura, da relação entre autor e leitor, elemento extremamente fundamental e necessário para o processo criativo, pois de acordo com Silva (2010, p. 03) “o homem capta a realidade objetiva, e por meio de capacidade criativa, transforma esta mesma realidade captada num fato subjetivo, imaginário, simbólico e representativo”. Assim, esse processo criativo será mais abrangente se o alicerçarmos em nosso cotidiano, já que criar é transformar através de seus sentidos. Contudo, Saramago (2005, p. 09) arrazoa em favor da ideia que:

A literatura não tem o poder de modificar a realidade, mas certamente é capaz de fazer com que as pessoas reavaliem a própria vida e mudem de comportamento. Se esse efeito é alcançado, o texto literário desempenha um importante papel transformador, ainda que o modo fique indireto.

Ainda segundo Saramago (2005), a literatura tem um papel muito importante na formação de cada pessoa. É através dela que os escritores tentam demonstrar a sua visão particular do seu conhecimento do mundo. Além disso, propicia prazer literário, e proporciona também novos conhecimentos. O papel do escritor por sua vez, pode ser de engajamento e denúncia das crises de seu tempo, pois a literatura é um objeto vivo, resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade. Mas, ao mesmo tempo, a literatura possui liberdade em relação à criatividade e conteúdo, assim não precisa estar necessariamente presa à realidade, sendo este o fator que a diferencia dos textos não literários. Nesta esteira também está o linguista Todorov, para o qual a existência da literatura ocorre através das palavras, “mas sua vocação dialética é dizer mais do que diz a linguagem, ir além das divisões verbais” (1975, p. 175). Isto se soma aos estudos de Sandra Pesavento (2006, p. 14), para quem o imaginário seria a janela capaz de abrir-se “à recuperação das formas de ver, sentir e expressar o real de tempos passados”.

As discussões até aqui apresentadas demonstram claramente que a literatura abre caminhos na formação do aluno enquanto aprendiz, através da leitura que esta proporciona. Nesta etapa da presente pesquisa podemos compreender conceitos, funções e sentidos e na continuidade textual parte-se da percepção de que Literatura é de grande relevância no processo de formação do aluno. Diante disso, trataremos da história do ensino desta disciplina no Brasil, a fim de compreender suas origens e de onde vem à tradição, até recentemente consagrada, de abordá-la através da perspectiva da história da literatura.

1.2 Modelos de herança cultural na literatura brasileira

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo [...]
Oração ao tempo.*

Caetano Veloso

Vale ressaltar que a intenção de traçar a trajetória da história da literatura como disciplina escolar não parte da premissa de fazermos exaustivos levantamentos de fontes primárias, mas sim de propiciar uma visão abrangente acerca do ensino secundário desde o

século XIX. Entretanto, também temos a noção de que a escola da qual estamos tratando iniciou suas atividades depois que a denominação de ensino secundário desaparece em 1971 com a lei de 5.692, a qual “uniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus”. (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 71)

Dessa maneira, pretendemos então, obter noções de currículo do ensino pedagógico de Literatura a partir da análise de disciplinas escolares que abordavam seu aporte teórico, a fim de compreender sua institucionalização nos dias de hoje, pois segundo Saviani (1994) as disciplinas escolares, embora façam parte da história dos currículos, apresentam trajetória própria e com relativa autonomia, portanto com tal análise poderemos compreender as bases que construíram a nacionalidade, etnia e raça, identidades, território, meio social e econômico em nossa literatura e os processos dessas identificações no nosso ensino dessa disciplina.

Para tanto, nos valeremos dos estudos de algumas pesquisadoras que também se dedicaram ao tema, tais como: Razzini (2000), Santos (2010) e Neves (2013) e com obras que foram de suma importância para a realização desta pesquisa, como: Afrânio Coutinho em suas obras intituladas “O ensino de literatura” (1975); “Notas de teoria literária” (1978); “A literatura no Brasil” (2004) e “Introdução à literatura no Brasil” (2005), das quais revelaram-nos a problemática da historiografia literária; e por fim, Silvio Romero (1954) considerado o “sistematizador” da disciplina, cuja historiografia literária no Brasil passa a ser encarada em bases científicas, com preocupação metodológica e conceitual.

Apropriadamente, Coutinho (2005, p. 61-62) conceitua para melhor entendimento o termo “história literária”, definindo-a como:

[...] (mais literária do que história) é a história dessa arte, no seu desenvolvimento autônomo, nas suas várias formas. Isto é, o estudo da literatura no tempo [...] dessa forma, o assunto da história literária são as obras literárias encaradas, não como documentos (de personalidades, épocas, meios sociais, geográficos ou biológicos), porém como monumentos artísticos a serem compreendidos e valorados e classificados em si. Dessa perspectiva a história literária passa a ser antes ciência da literatura.

Nas palavras de Coutinho (1978, p. 19) “a literatura brasileira é o resultado de um longo e contínuo processo de busca de uma forma de expressão nacional brasileira”, ou seja, é a procura de identidades nacionais e, assim, a busca das brasilidades para expressão da literatura. Por tatear esses fatos até então, iniciamos nosso estudo sobre a história literária, na qual enfatizamos a relação entre o contexto histórico e cultural e, sobretudo, sua relação com

a literatura portuguesa, sendo esta muitas vezes considerada como modelo da literatura brasileira.

Ainda referenciando o mesmo autor (2004, p. 130) a literatura brasileira é entendida como:

[...] o conjunto de obras literárias produzidas no Brasil em língua portuguesa desde os tempos coloniais. Descoberto o Brasil pelos portugueses, no ano de 1500, foi sendo colonizado graças a uma progressiva imigração predominantemente lusa, aos poucos misturada com elementos de origem indígena e negra.

Assim, “desde cedo, a literatura brasileira foi sendo caracterizada por uma tendência à diferenciação da literatura portuguesa”. Nesse sentido, procuramos mostrar como aos poucos, a nossa produção literária foi adquirindo características próprias “num processo de adaptação ao ambiente físico, à nova situação histórica, ao homem novo que se foram criando com a colonização”. (COUTINHO, 2004, p. 131) Sobre este drama da formação de uma literatura brasileira verdadeiramente nacional o mesmo autor compreende-a como:

O ritmo da atividade literária obedeceu, entre nós, a um movimento duplo: de um lado, a desintegração e o abandono de uma velha consciência, do outro, a construção subjacente de uma nova. Dada a contingência de nação colonizada por europeus, os portugueses, e em virtude da ausência de uma tradição autóctone que pudesse servir-nos como passado útil, a evolução de nossa literatura foi uma luta entre uma tradição importada e a busca de uma nova tradição de cunho local e nativo. (COUTINHO, 2005, p. 35)

Como podemos observar no excerto acima, obtivemos uma herança colonial de modelo europeu em nossa literatura, a luta entre duas tradições – a luso-europeia e a nativa em formação. O conflito entre essas duas tendências, a que se volta para a Europa e a que busca estabelecer uma tradição local de nacionalidade própria, constitui segundo Coutinho (2005, p. 36) o “[...] gerador de um drama em meio do qual ainda agora vive o país, drama que se reflete não apenas na imaginação criadora, mas também na crítica e compreensão da literatura, pois ele envolve a própria concepção de natureza e função da literatura no Brasil”. Em consonância, o mesmo autor observa que:

A nova situação corresponderia, por certo, uma visão diferente da do europeu, ou da do colono quando ainda vivia na Europa. O impacto do novo meio fez dele um homem nôvo, [sic] e foi muito forte para que essa transformação durasse três séculos. E de um homem nôvo [sic] – um mestiço de sangue [sic] ou de cultura – forçosamente surgiria uma nova literatura, como surgiu também um nôvo [sic] estilo de falar a mesma língua da Metrópole uma “fala” diferente. O fenômeno da

diferenciação da “fala” é interessante de mencionar-se, porquanto há um acordo estreito entre a maneira de falar, no Brasil, a língua portuguesa e a literatura que aqui veio surgindo. (COUTINHO, 2005, p. 42)

Assim, originou-se a literatura brasileira:

[...] da situação nova criada pelo descobrimento e colonização da nova terra. Naquele instante nasceu um homem novo. Nela chegado, em contato com a nova realidade geográfica e social, o europeu esqueceu a situação antiga, e, ajustando-se à nova, ressuscitou como outro homem, a que se agregam outros homens novos aqui nascidos e criados. Esse homem novo, americano, brasileiro, gerado pelo vasto e profundo processo desenvolvido de miscigenação e aculturação, não podia exprimir-se com a mesma ‘fala’ do europeu, embora fosse a mesma língua; por isso, transformou-a adaptou-a, condicionou-a as novas necessidades expressionais, do mesmo modo que adaptou às novas condições geográficas, culinárias, ecológicas, aos novos tipos de relações humanas e animais, do mesmo modo que adaptou seu paladar às novas frutas, criando, em consequência de toda essa nova ‘situação’, novos sentimentos, atitudes, afetos, aspirações, ódios, medos, motivos de comportamento, de luta, alegria e tristeza. (COUTINHO, 2004, p. 131)

Diante das ideias propostas por Coutinho (2005, p. 42) entendemos que a literatura viveu no Brasil uma luta, a qual foi marcada e acompanhada com a marcha do “espírito brasileiro”, na procura de sua “auto-expressão”. E, mesmo assim, é notável as literaturas de origem estrangeiras, sobretudo portuguesa e francesa, marcar presença em todos os movimentos literários inferiorizando a nossa criação nacional. Contudo, este mesmo autor propõe “pôr em destaque as nossas características raciais, sociais, culturais” (COUTINHO, 2005, p. 235) uma vez que temos e sempre tivemos, uma rica pátria, repleta de elementos a serem exaltados, a fim de enfatizar valores de nossa civilização e as qualidades regionais de nossa cultura.

A busca da nacionalidade para a literatura brasileira foi um tema que preocupou a mentalidade dos homens e mulheres de letras do século XIX, pois até então, o movimento de nacionalidade literária procurava buscar símbolos que traduzissem literariamente a vida social, conforme definiu Coutinho (2005, p. 231):

[...] era o problema de ser brasileiro, problema novo em literatura, problema de país novo, de cultura resultante da transportação de uma cultura tradicional para uma região nova. Era a busca de resposta à pergunta de autodefinição [sic] nacional, da auto-identificação, isto é, do conjunto de qualidades e defeitos que tornam o brasileiro diferente dos outros povos e, ao mesmo tempo, igual a todos os outros brasileiros.

Assim, a preocupação baseava-se em buscar elementos que diferenciasses o país novo em relação ao colonizador, no qual “todo esse complexo cultural novo tinha que dar lugar a uma nova arte, a uma nova poesia, a uma nova literatura, a uma nova dança, a um novo canto, a novas lendas e mitos populares”. (COUTINHO, 2004, p. 131)

A pesquisadora Razzini (2000) também expôs recentemente esta problemática ao considerar que, a aceitação e prolongamento dos valores econômicos, sociais e políticos dos colonizadores portugueses era disfarçada com a adoção de outros modelos culturais europeus (franceses, e ingleses, por exemplo), cujo cultivo (e adestramento) dava distinção social a elite emergente. Assim, a passagem da colônia para o estado autônomo fez surgir uma elite política autoritária, mas, não deixamos de ser uma nação periférica, agrária e extrativista com base na mão de obra escrava até fins do século XIX.

Porém, a continuidade do modelo de exploração colonial atrasou, e muito, a industrialização e a urbanização e assim, permitiu que a cultura europeia aqui instalada tivesse um papel central de dominação sobre o grande número de escravos e analfabetos, tornando obviamente, seu acesso restrito a ascensão social. Assim, o acesso à cultura europeia no Brasil, não só legitimava o poder da classe dirigente, como também supervalorizava a elite letrada, muitas vezes coincidente com a elite política. E então, a autonomia política transferiu-se para a literatura imbricando independência política e independência literária. E assim, parte da literatura era usada nas campanhas políticas em prol da independência nacional e da abolição da escravatura, na propaganda republicana, ou como elemento de exaltação e excitação do espírito guerreiro na Guerra do Paraguai e no conflito de Canudos.

A literatura exercia assim, “uma função cívica, como força de expressão nacionalista”. (COUTINHO, 2005, p. 39) Por conseguinte, ao longo do século XIX, a pequena classe dominante brasileira passou a apreciar cada vez mais as formas de civilização burguesa, porém ao mesmo tempo, a aclimatização do modelo europeu de civilização tinha que conviver numa sociedade de estrutura colonial, assentada sobre a escravidão, cuja permanência sustentava a elite local. Dentre as importações e cópias culturais européias, destacam-se o modelo inglês e francês, tidos como ideais. A França sempre se fez presente, seja no financiamento, por D. João VI, da "missão artística francesa", no início do século XIX, seja na fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e a Academia Brasileira de Letras (1897), e nos salões, clubes, teatros, associações, até a apropriação do consumo de bens importados, tais

como, arquitetura, decoração, companhias teatrais, moda, culinária, além, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.) (RAZZINI, 2000, p. 22)

De acordo com os entendimentos de Verney (1996, p. 177) assim também era o ensino de literatura, o qual era concebido como imitação “porque na leitura dos melhores autores se aprendia melhor”. Tal fato demonstrava tanto o interesse por obras consagradas como também o desejo de se formar bons poetas, mas restritos ao ato da imitação e não da criatividade individual. A literatura foi trabalhada dessa forma até meados do século XIX, quando passou a ser ensinada a História da Literatura.

Razzini (2000, p. 23) retoma as ideias de Silvio Romero e relembra nossa cultura tida como cópia da cultura europeia, na qual girava em torno da relação “elite e modelo”:

Com o primeiro imperador e a Regência, a pequena fresta (aberta) no muro de nosso isolamento por D. João VI alargou-se, e começamos a copiar o romantismo político e literário dos franceses. Macaqueamos a carta de 1814, transplantamos para cá as fantasias de Benjamin Constant, arremedamos o parlamentarismo e a política constitucional do autor de *Adolphe*, de mistura com a poesia e os sonhos do autor de *René* e *Atala*. O povo, este continua a ser analfabeto. O segundo reinado, com sua política vacilante, incerta, incapaz, durante cinqüenta anos, escancarou todas as portas, e fê-lo tumultuariamente, sem discrimem, sem critério. A imitação, a macaqueação de tudo, modas, costumes, leis, códigos, versos, dramas, romances, foi a regra geral. (SILVIO ROMERO apud RAZZINI, 2000, p.23)

Entendemos através do fragmento acima, a questão da cópia no qual observamos a tendência à imitação e a submissão à cultura europeia, na qual seus valores são exaltados e, conseqüentemente o desprezo pela cultura popular, ou seja, considerando, pois, a maior parte da população, consolidada na pobreza e no analfabetismo, impedida, portanto, de votar e de participar do universo da cultura dominante elitizada. Conforme menciona Coutinho (2005, p. 50-51) ao descrever a literatura como “requintada”, feita por uma classe para o divertimento desta mesma classe, levando-se em conta o enorme abismo que separa o povo da elite no Brasil. Elite cultivada, dona da vida pública e letrada, o povo distante, analfabeto e deserdado. Esse povo pouco absorvia essa literatura, destinada assim, a um público reduzido, seletivo, de classe. Este mesmo autor ainda trata da “imitação” ao citar que a influência estrangeira afetou a vida brasileira em todas as suas fases, agindo através de vários caminhos, seja pelo colono, seja pelos imigrantes, e depois pela importação de ideias, pela imitação:

A partir de um estoque original de noções transplantadas com os primeiros impulsos da colonização, a vida cultural brasileira transcorreu em estreita relação com a cultura europeia, ora repetindo as suas formas, ora reinterpretando-as e adaptando-as

às condições individuais e sociais nativas, ora tentando voltar-lhe as costas, na ânsia de criar uma tradição peculiarmente brasileira. Mas a persistência e força das influências intelectuais européias, o hábito de olhar para a Europa em busca de inspiração e guia, tornaram-se o fulcro da vida mental brasileira, assim marcada por extraordinária capacidade de assimilação de valores estranhos. A própria ideia de Europa constitui o centro de nossas ondas concêntricas de cultura. (COUTINHO, 2005, p. 54)

Com efeito, Coutinho (2005, p. 69) entende que, “sendo a literatura uma expressão do espírito, é natural que um dos fatores que mais influenciem no seu desenvolvimento seja os instrumentos de aquisição e propagação da cultura, e os sistemas de educação”. Considera também, que a “literatura brasileira nasceu sob o signo do Barroco, definido não só como um estilo de arte, senão também como um complexo cultural e um estilo de vida, foi aliás, mas precisamente pela voz barroca dos jesuítas que ela teve início”. (COUTINHO, 2004, p. 134) Sobre tal sistema de educação trataremos logo abaixo.

1.2.1 A Literatura jesuítica e o ensino secundário

Eu gostaria de enfatizar o fato de que, dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura, criadores de inumeráveis formas de arte.

Paul Zumthor

A literatura jesuítica caracterizava-se de acordo com Coutinho (2004, p. 134) como sendo uma “literatura de missão e catequese, usando o teatro e a poesia lírica, além de artifícios de conquista e intimidação da imaginação selvagem, como a suntuosidade, a pompa, as aparições a grandiloquência, visando a valorizar a vida celeste e os ideais cristãos”, esses foram os recursos utilizados no primeiro século quando os jesuítas, Anchieta, sobretudo, escrevendo suas glorificações de conquista espiritual e imperialismo religioso, estudam as línguas, a etnologia e a vida social dos indígenas, com o objetivo de melhor atuar sobre a mentalidade dos primitivos habitantes, a par dos colonos, utilizando-se da literatura como instrumento de convicção. (COUTINHO, 2005, p. 35)

Contudo, discussões sobre a valorização da literatura jesuítica e de Anchieta, considerado como o “fundador da literatura brasileira” no parecer de Afrânio Peixoto (apud COUTINHO, 2005, p. 88) revelam algumas considerações no que se refere à literatura anchietana, pois estes são considerados os responsáveis por introduzir no final do século XVI, o ensino de literatura do Brasil, quando na verdade o que se escreve é uma literatura informativa sobre o novo território conquistado para a Europa, a fim de transmitir o conhecimento da nova terra, esta então cheia de riquezas. Naquela época, o conceito de literatura ainda não estava estabelecido, pois até então não havia uma fecunda literatura brasileira, o que se tinha eram esparsas manifestações, ou seja, apenas documentos que relatavam a chegada do europeu ao novo mundo, tais como: escritos clássicos – cartas, poesias, das quais eram utilizadas pelos eloquentes ao passo que lhes desenvolvia a oratória e os procedimentos estéticos. Em conformidade de pensamento, Barbosa (2010, p. 04) atribui o seguinte:

Naquela época, o conceito de literatura ainda não estava estabelecido e os escritos clássicos – a poesia, as cartas e os discursos dos gregos e latinos – eram utilizados para o ensino da Retórica e da Poética. Assim, a leitura dos clássicos servia tanto para conhecer as regras da boa conduta, adquirir erudição, como a da sua escrita, por isso se ensinava retórica e poética: ‘pois compreendem a formação perfeita para a eloquência que abraça as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética (e entre as duas se deve dar sempre preferência à primeira); e atende não só ao que é útil senão também à beleza da expressão’.

No que diz respeito às práticas educacionais, Neves (2013) em suas consideráveis análises, conjectura que foi na primeira missão jesuítica que se teve registro de um projeto educacional no Brasil, em 1549, e manteve-se como modelo exclusivo até a expulsão dos jesuítas em 1762, pelo Marquês de Pombal. Tal prática pedagógica foi determinante como base humanística de nossas escolas. Porém, esta educação restringia-se aos filhos de famílias abastadas, os quais representavam a elite da época e tinha como objetivos instruir e catequizar, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

Com a chegada dos jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas escolas de ler e escrever, com finalidades de catequese e instrução [...] A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim aos meninos pertencentes a famílias privilegiadas. Este era o único meio de instrução e formação intelectual e para ele se dirigiam mesmo os que não mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social. (MAGNANI, 2001 apud NEVES, 2013, p. 71)

Como vimos, a literatura jesuítica buscava servir o ideal religioso e pedagógico alicerçados num trabalho de catequese, tendo como modelo de educação, o ensino humanista. Sobre tal ensino, Neves (2013, p. 60) descreve-o como:

[...] voltado para a formação integral do ser humano, ou seja, para a aquisição de uma cultura geral ou universal, por meio de disciplinas clássicas como o latim, Grego, Artes, Letras, além da Gramática, Retórica e Poética. Tal educação focada nas humanidades foi desenvolvida no ensino brasileiro durante o período colonial e mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759.

Ainda sobre este estilo de ensino:

Tratava-se de um ensino dito *humanístico*, qualificativo que requer compreensão bem precisa, o que nos remete aos substantivos *humanidades* e *humanitismo*, de que deriva.[...] o conceito de humanismo é de extração pedagógica, designando um ideal de educação voltado para a formação integral do homem, distinto, assim, do propósito de preparar os indivíduos para o exercício de tarefas especializadas. Em outros termos, a educação humanística pretende facultar um conhecimento comum a todos os homens, concebido como matéria coincidente com a própria natureza ou essência humana, donde sua designação mediante a palavra latina *humanitas*, literalmente humanidade, propriedade do que é humano. O vocábulo aparece pluralizado nas línguas modernas (português *humanidades*, espanhol *humanidades*, francês *humanités*, inglês *humanities*, alemão *Humanwissenschaften*), provindo da expressão latina *studia humanitatis* (literalmente, "estudos da humanidade"), empregada por Cícero e depois na idade média, quando passa a designar o conjunto das disciplinas de ensino (as artes liberais de Marciano Capela: gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astrologia e música); com a elipse do determinado *studia*, a idéia de plural nele presente teria migrado para o determinante *humanitatis*, no qual se concentrou o sentido do sintagma latino (SOUZA, 1999 apud SANTOS, 2000, p. 17- 18).

Em tal perspectiva, Santos (2010, p. 18) entende que o ensino humanista pretendia com seus estudos propiciar aos seus estudantes aquilo que seria comum e conveniente a todos os homens, ou seja, "a matéria parecida com a própria natureza ou essência humana. Essa base comum estaria no âmbito do comunicável, o qual derivaria a ênfase sobre a linguagem, entendida como meio de levar o homem a razão", pois conforme os pressupostos que norteiam a educação humanista, o homem se torna homem na medida em que é educado, já que faz o uso da sua linguagem e das potencialidades desenvolvidas, por meio de uma sólida formação educacional, permeada pelo conhecimento da cultura clássica, eminentemente literária e retórica.

De acordo com o artigo de Maciel e Neto (2006), foram praticamente dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. A partir desse momento entra em cena o ensino secundário, que segundo Santos (2010, p. 18) teve seu início no começo do século XIX, porém somente por volta de 1815, pode-se “observar o emprego do termo ‘secundário’ em sentido moderno, isto é, para indicar todos os estabelecimentos do tipo liceu ou colégio. Tal inovação passou a ser utilizada na língua corrente após 1840”. Tais instituições caracterizavam-se por ter seu currículo em grande parte herdeiro da tradição pedagógica clássico-humanista.

O acesso à educação letrada era voltado à classe elitizada, porém Neves (2013) salienta que após a Independência do Brasil, a Constituição de 1823 determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, bem como a fundação de escolas restrita a meninas, mas tal fato só aconteceu em 1837, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, o qual trataremos no subcapítulo abaixo.

1.2.2 O Colégio Pedro II

Não há dúvida que, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabelecemos doutrinas tão absolutas que a empobrecam. O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos, no tempo e no espaço.

Machado de Assis

Razzini (2000, p. 33) entende o Colégio de Pedro II¹⁵ como a “escola média mais importante do Brasil”, conforme também atestam as pesquisadoras Pessanha e Brito (2014, p. 239) ao mencionarem que tal “instituição educativa que contou com o reconhecimento e a chancela do governo imperial, enquanto escola que serviria de referência para todo o país”.

¹⁵ Ao longo de sua existência o colégio teve várias denominações: Imperial Colégio de Pedro II, até 1889, quando foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. A partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Finalmente, em 1911, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. Atualmente, o Colégio Pedro II continua a ser mantido pelo governo federal e possui várias unidades na cidade do Rio de Janeiro. (RAZZINI, 2000, p. 25)

Seu curso completo conferia o grau de Bacharel em Letras, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior. O Colégio reuniu em seu corpo docente homens de letras e ciências nacionais e preparou durante décadas a elite brasileira, destacando-se políticos e escritores. De acordo ainda com a autora referenciada acima, citando conceitos de Needell (que por sua vez, dedicou-se a analisar a influência da cultura europeia no gosto da elite carioca durante a *belle époque*) a educação secundária compreendia “um privilégio de poucos”, pois enquanto as moças recebiam uma formação católica e francesa, destinada ao cargo de freiras francesas, o Colégio Pedro II conferia aos rapazes a “formação intelectual básica necessária para um burocrata ou um político”. (RAZZINI, 2000, p. 33)

De acordo com Pessanha e Brito (2014, p. 239) ao lembrarem documentos legais (BRASIL, 1839) cabia a tal instituição educativa a “formação dos filhos das classes dominantes ou das camadas médias que tivessem recursos para manter os alunos durante a trajetória escolar”.

Sobre tal ensino, Razzini (2000, p. 34) expõe a problemática da adoção de compêndios franceses, já que a influência francesa no Colégio Pedro II “não atingia apenas regulamentos e programas, alcançava também a adoção dos compêndios, usados nas edições francesas importadas ou já traduzidos em português”, a justificativa para tal fato dá-se pela falta de compêndios nacionais, o que no caso servia de “desculpa” para a adoção de compêndios franceses, o que fazia com que o estudante do Pedro II parecesse um aluno de liceu francês.

Sobre o ingresso em tal instituição, Santos (2010, p. 26) salienta que por mais que a admissão fosse por meio de exames, os ingressantes “deveriam ter idade entre 10 e 11 anos, e ter domínio da leitura e da escrita, além de conhecimentos de Gramática, Aritmética e Doutrina Cristã”. Já para Pessanha e Brito (2014, p. 239) (retomando análise de documentos oficiais (BRASIL, 1839)) um dos pré-requisitos era que “o aluno tivesse entre 8 e 12 anos, e soubesse [...] ler, escrever, e contar as primeiras operações de Arithmetica”.

Quanto aos cursos superiores Razzini (2000), explica que havia no Brasil no século XIX, três tipos de cursos superiores, fundados para atender as necessidades do Estado, e geralmente mantidos pelo poder público central, sendo eles: os militares, da marinha e do exército; os seminários episcopais, o qual tinha como exigência a carreira eclesiástica; e os cursos das carreiras liberais, sendo os de maior prestígio, Direito e Medicina. Todos estes cursos tinham como exigência a realização de exames para o ingresso. Com isso, houve a necessidade de frequentar “Aulas Preparatórias” ou “Curso Anexo”.

As instituições de São Paulo e Olinda, instituídas em 1831 são exemplos de escolas secundárias que tinham como missão “preparar os jovens para os exames que davam acesso a esses cursos superiores”. Para tanto, foram criadas seis cadeiras: as disciplinas de “Latim, Francês e Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geografia, História e Geografia”. Desta forma, o papel da escola secundária foi tão importante, uma vez que atendia aos cursos superiores. É nesse contexto que surge em 1837 e destaca-se o Imperial Colégio de Pedro II, sendo este e os cursos preparatórios mantidos pelas escolas superiores públicas custeados pelo poder central, já o ensino público secundário era sustentado pelas províncias, em forma de curso e/ou de aulas avulsas, nos chamados liceus provinciais, instituídos geralmente nas capitais. (RAZZINI, 2000, p. 25)

Contudo, de acordo com a autora acima (2000) a participação e a conclusão do curso secundário não determinavam o acesso às escolas superiores, ao contrário do que acontecia na Europa, pois as escolas brasileiras cumpriam mera função como a de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios. Sobre o funcionamento desse exame:

Os exames preparatórios eram feitos apenas junto à faculdade escolhida até 1854, quando foram criadas na corte ‘Bancas de Exames Preparatórios’ (Decreto 1.331^a de 17 de fevereiro), que habilitavam para qualquer curso superior, ‘tomando como base os compêndios e programas adotados para o ensino oficial’, ou seja, aqueles adotados no Colégio de Pedro II. (RAZZINI, 2000, p. 26)

Tais medidas contribuíram para a centralização e monopolização do curso secundário e dos exames preparatórios. E, em 1873 com o Decreto 5.249 de 02 de outubro, foram criadas “mesas gerais de exames nas Províncias onde não havia Faculdades, com o objetivo de facilitar o acesso aos exames preparatórios”. O corpo docente que atuava no Colégio Pedro II possuía autonomia (poder hegemônico), isso se levamos em conta que eram eles que decidiam, cada um na sua cátedra, sobre assuntos do programa curricular e os compêndios adotados na referida instituição e nos exames preparatórios. (RAZZINI, 2012, p. 26-27)

Santos (2010) entende que todo processo de transmissão de uma disciplina escolar ocorre em determinado tempo e lugar, vinculado aos aspectos internos e externos, estes por sua vez, influenciam intrinsecamente na transmissão dos valores do saber nas instituições escolares. Dessa maneira, torna-se coerente a iniciativa de empreender uma breve descrição do cenário em que o ensino secundário nacional se desenvolveu, durante o período Imperial,

para assim, compreendermos a origem da literatura como disciplina escolar no Brasil, a partir de sua introdução no Colégio Pedro II.

Nesse sentido, Pessanha e Brito (2014, p. 240) corroboram ao explicitarem sobre a organização do trabalho didático no colégio imperial, a qual compreendia a adoção de princípios como organização e sistematização dos estudos, bem como:

[...] a formação de classes, às quais se destinariam matérias e conteúdos definidos, constituindo-se assim o ensino seriado, a especialização do trabalho didático, quando a cada docente seria reservada uma disciplina específica, constituída por programa e materiais didáticos específicos.

Pesquisas como a de Neves (2013) revelam que no Brasil, a definição da Literatura como disciplina aconteceu em 1836, exatamente um ano antes da fundação da instituição de ensino Imperial Colégio de Pedro II. Esta pesquisadora também afirma que:

[...] podemos relacionar a produção dos primeiros compêndios de história literária do país não somente com o projeto romântico de afirmação da identidade nacional, mas também com o processo de autonomia do ensino de literatura em relação ao de retórica e poética, bem como a institucionalização do ensino das literaturas nacionais. (OLIVEIRA apud NEVES, 2013, p. 60)

Como observamos, a Retórica e a Poética faziam parte do quadro das disciplinas exigidas para o ingresso nos cursos superiores. De acordo com Cereja (2005, p. 95) “embora o programa não especificasse o conteúdo a ser desenvolvido, na parte de Rhetórica e Poética há uma breve menção à ‘história da litteratura portugueza e nacional’”. Sobre tal assunto abordaremos (mais profundamente) no subcapítulo seguinte.

1.2.3 Estudos de Retórica e Poética

Para Santos (2010) a disciplina Retórica originou-se na antiga civilização grega, mas precisamente na Sicília grega por volta de 465 a. C., devido a disputas entre tiranos e cidadãos pela posse de terras; os últimos, ao serem despojados de suas propriedades pelos tiranos, passaram a clamar por seus bens e, após a guerra civil, seguiram-se inúmeros conflitos judiciais. A ausência de documentos em relação à posse das terras revelou a necessidade de

se argumentar de modo eloquente, a fim de se ganhar a causa. Portanto, é possível afirmar que a Retórica serviu de apoio a vários âmbitos, tais como: jurídicos, literários, filosóficos e didáticos.

Neves (2013) explica que a Retórica foi à primeira disciplina a tratar do que hoje chamamos de Literatura, tendo sua origem no século V a. C.. Tal disciplina foi criada com o intento de sistematizar os recursos que poderiam dotar a palavra do poder de persuasão, abrangendo a literatura como modalidade específica de arte, como descreve o fragmento abaixo:

No princípio, ela abrangia cinco partes, correspondentes às etapas da elaboração e execução do discurso: *inventio* (achar o que dizer); *dispositio* (pôr em certa ordem o que se tem a dizer); *elocutio* (colocar os ornamentos do discurso); *pronuntiatio* (dicção e gesticulação adequadas ao discurso) e *memoria* (confiar o discurso à memória). (OLIVEIRA, 2008 apud NEVES, 2013, p. 59)

De acordo com análises da autora referenciada acima (2013) com o decorrer do tempo, essas etapas foram reduzidas a somente uma das partes: a *elocutio*. A *inventio* e a *dispositio* foram transferidas para a dialética e, devido à grande crescente relevância das composições escritas, foram eliminadas também a *pronuntiatio* e a *memória*. Tal redução deve-se a diversos fatores, entre os quais, cita-se o apagamento da função utilitária e a especialização dos saberes que, a partir do século XVIII, fez com que os recursos discursivos classificados pela retórica clássica passassem a fazer parte de manuais de gramática com o nome geral de “tropos e figuras” ou “figuras de estilo”. Conseqüentemente, tais figuras foram, por sua vez, reduzidas ao par metáfora e metonímia, especialmente com o formalismo russo do início do século XX. (SOUZA, 1999 apud NEVES, 2013, p. 59)

Sobre tal assunto, Santos (2010) explica que retórica, com a letra inicial minúscula está relacionada a uma aplicação direta, em uma dada situação, na qual torna-se necessário utilizar a persuasão, ou seja, a força expressiva da palavra, a fim de convencer alguém a crer em alguma coisa. Nesse sentido, tal autora (2010, p. 19) retoma certos conceitos de Lausberg (2004), ao entender tal termo como “a arte do discurso em geral”, exercida por qualquer indivíduo ativamente participante na vida de uma sociedade; já Retórica, com a letra inicial maiúscula, em sentido restrito vem a significar Retórica escolar, e tem como significado a “arte do discurso partidário” (exercida especificamente diante de tribunais), a qual, desde o

século V. a. C., constitui objeto de ensino. A associação entre retórica e arte pode ter surgido conforme a explicação de Brandão:

As palavras arte e poesia não possuem hoje exatamente os sentidos que possuíam na Antiguidade. O que aconteceu é que tais palavras, desde a aparição, foram despojando-se de certas conotações e adquirindo outras, fato que produziu, necessariamente, grande desnível entre concepções distanciadas no tempo. A palavra arte (*tekne*) não tinha exatamente o mesmo sentido que lhe atribuímos hoje de “belas letras”, mas abrangia um âmbito muito mais amplo, compreendendo tanto a produção manual e industrial como a construção de navio ou de casas, quanto a criação espiritual ou então a própria habilidade para fazer qualquer coisa (BRANDÃO, 1976 apud SANTOS, 2010, p. 19-20).

Como observado, a retórica pode ser entendida como a arte da eloquência, do bem dizer, de argumentar, da oratória. Em razão de tal fato, Santos (2010, p. 22) ressalta que a inserção da retórica na educação brasileira está diretamente ligada à atuação dos jesuítas, pois, os estudos da arte da persuasão têm sua origem no sistema educacional jesuítico, implantado desde meados do século XVI.

Nesse sentido, cabe discorrer sobre a origem da Retórica escolar, que por sua vez, surgiu a partir da Retórica clássica, sendo esta de muito maior abrangência e formada pelos principais elementos da cultura greco-romana. Contudo, a Retórica escolar destinava maior atenção à eloquência judiciária, além de ser ministrada no século XIX ao lado da Poética, o que aponta para a redução dos conteúdos discursivos em comparação à Retórica tradicional.

Outro fator importante da Retórica escolar é a adaptação dos conteúdos transmitidos em situações educativas específicas organizadas na intenção de preparar os alunos para o domínio do discurso em variadas situações e espaços sociais. Vale destacar também que Retórica transmitida no ensino secundário tinha uma finalidade específica, a qual era “o preparo dos jovens para o ingresso nas academias superiores através da aprovação nos Exames de Preparatórios”, porém isso não exclui o fato de que sua inclusão em tal modelo pedagógico envolvia o acesso a conhecimentos que preparariam os jovens alunos para a atuação em cargos burocráticos e de comando, nos quais o domínio da ênfase exercia um papel distintivo, denotando erudição e elegância.

A presença da Retórica como disciplina nos programas de ensino está compreendida entre os anos de 1850 e 1883. Todavia, Santos mencionando conceitos de Brandão (2010, p. 22) destaca que um “dos atestados da presença da Retórica no sistema educacional brasileiro

do século XIX é o fato de ela ter sido uma das exigências para a matrícula nos cursos jurídicos criados em 1827”.

Conforme citado acima, a Poética também fez parte do quadro das disciplinas ministradas no Colégio Pedro II. Sua origem é na Grécia no período clássico. Assim:

A Poética, bem como a Retórica e a Gramática, constituiu uma das disciplinas clássicas do discurso, teve seu primeiro tratado sistemático na obra de Aristóteles. Assim, até o século I, a Poética se manteve dissociada da Retórica, pois, enquanto a primeira tinha como objeto de estudo os gêneros hoje considerados literários, a segunda tratava da oratória e do raciocínio. A partir do século I, a Retórica e a Poética passaram a confundir-se, permanecendo quase indissolúveis até o século XIX, quando, com a redescoberta da obra de Aristóteles, a Poética se transformou em uma disciplina de caráter filosófico-técnico-formal, própria para escritores e críticos literários, e a Retórica passou a ser uma disciplina técnico-formal, circunscrita aos professores e ao ensino especialmente pelos jesuítas. (SOUZA, 1999, apud NEVES, 2013, p. 59-60)

Sobre o método¹⁶ de ensino destas disciplinas Oliveira (2008) discute que:

[...] se nas classes de Retórica e Poética, o estudo dos principais autores clássicos tinha como finalidade a aprendizagem da ‘arte do bem falar e do bem escrever’, o que ocorria pela fixação de regras, figuras de linguagem e demais estratégias discursivas mediante a cópia, tradução e imitação dos modelos gregos e latinos, nas de Literatura o objetivo era fazer com os estudantes assimilassem e identificassem textos e autores tidos como representativos da cultura e até do caráter de um determinado país, bem como seus valores e interesses oficiais. (OLIVEIRA, 2008, apud NEVES, 2013, p. 60-61)

Embora estejam interligados na condição de constituintes de uma disciplina escolar, os fundamentos de Retórica e Poética surgiram distintamente na Grécia antiga. Para os primeiros intérpretes da arte literária, de condição platônica, a obra de literatura, por sua vez não é outra coisa, senão um instrumento por meio do qual se atinge um objetivo extraliterário, a qual veiculava mensagens de ordem moral, religiosa ou filosófica e também expressava aspectos da época em que foi produzida, como também as características de uma sociedade ou a trajetória de grandes personalidades. Nesse sentido, embora a retórica predominasse entre os gregos, eles a distinguiam nitidamente da poética, inclusive quanto ao conteúdo ou assunto,

¹⁶ Sobre tal termo, Saviani expõe que a relação entre conteúdo e método implica a relação sujeito e objeto. (cf. SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 3 ed. Campinas: autores associados, 1994) Sobre tal assunto abordaremos mais precisamente no próximo capítulo, a fim de dialogar as teorias com as práticas docentes.

pois na Retórica, há o predomínio do discurso persuasivo, já na Poética, observa-se a presença da lírica, do drama e da epopéia. Dentro dessa perspectiva, o ensino de Poética caracterizou-se pela diversidade de atribuições, dos quais podemos citar: a transmissão de conteúdos voltados à formação erudita de jovens educadores e o refinamento do seu gosto, através do contato com obras clássicas. (SANTOS, 2010, p. 23-24)

No caso do Brasil, a poesia “favoreceu a consolidação da identidade nacional”, tendo em vista, a propagação dos elementos nacionais, tendo como base a natureza tropical, a cultura indígena, e outros elementos que repercutiram nos componentes nacionais. Assim, a Poética “tornou-se a porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida e determinada pelo Estado”. (ZIBERMAN, 2008, apud SANTOS, 2010, p. 25)

Contudo, percebe-se, ainda, a ligação íntima que se estabeleceu entre a retórica (junto com a poética) e as faculdades de direito, com a exigência do exame desta disciplina. Aos cursos de direito, podem ser acrescentados os cursos da carreira eclesiástica, que também incluíam a retórica (e poética) em seus currículos e exames de acesso, fazendo com que a literatura e suas questões estivessem constantemente próximas desses dois extratos da sociedade: a magistratura e o clero.

Consequentemente, depois da Proclamação da República, segundo as "Instruções provisórias de 02 de fevereiro de 1890" e as "Instruções de 11 de outubro de 1890", foram estabelecidas 16 mesas examinadoras para os exames preparatórios das principais faculdades, dos quais exigia as seguintes disciplinas durante o Império: português, francês, inglês, alemão, latim, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, geografia, história geral, história e cosmografia do Brasil, física e química, história natural e higiene, filosofia e retórica. Posteriormente, as "Instruções" do ano seguinte, aprovadas pelo decreto 668, de 14 de novembro de 1891, reduziram e juntaram disciplinas, formando 11 mesas, das quais compreendia as disciplinas de: português, francês, inglês, alemão, latim, aritmética e álgebra, geometria e trigonometria, geografia especialmente do Brasil, história universal, física e química e história natural.

Para os exames de português foram adotados outros livros, tais como: “A Antologia Nacional” de Fausto Barreto e Carlos Laet e os “Autores Contemporâneos” de João Ribeiro. Vale ressaltar que a menção das tais "Instruções" citadas aqui neste trabalho são de suma importância, pois foi a partir delas que desapareceu o exame de retórica, e foi quando, também, o exame de português voltou a ser o mais importante, cuja sua aprovação dava

condição indispensável para que o candidato se inscrevesse em qualquer outra matéria escolar. (RAZZINI, 2000, p. 30)

1.3 A institucionalização da literatura como disciplina escolar

*Mas leio, leio. Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro, em cavalarias
me perco medievo; em contos poemas me vejo
viver. Como te devoro, verde pastagem. Ou antes
carruagem de fugir de mim e me trazer de volta
à casa a qualquer hora num fechar de paginas?*

Carlos Drummond de Andrade

Com o intento de verificar como a literatura era tratada nos anos oitocentistas até os dias de hoje, reconstruímos brevemente a trajetória da mesma em meio aos acontecimentos históricos, buscando conhecer as reformas educacionais pelas quais o ensino brasileiro foi submetido ao longo dos séculos, bem como as mudanças sociais e políticas que influenciaram tal ensino, a fim de compreender como esta se institucionalizou como disciplina escolar.

Assim, ao investigar o currículo da escola secundária no Brasil, nas áreas de Língua portuguesa e Literatura, buscamos subsídios em certos pesquisadores que também trataram dessa temática, dessa maneira, citamos Razzini (2000, p. 42) a qual salienta que conforme os programas de Retórica e Poética do Colégio Pedro II, a literatura brasileira entrou no currículo do ensino secundário por meio das epopeias de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão, considerado este o “ponto de chegada do estudo da épica antiga e moderna” o qual até então, havia passado por obras clássicas, como as de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto, Camões, Fenelon, Voltarie e Milton. Os “pontos” de estudos da retórica e poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles, ressaltando de um lado, o estudo das figuras retóricas, e de outro, a epopeia. Neste momento, parece fundamental o elo entre a poesia brasileira com a poesia grego-latina e com a epopeia, através da inserção das obras: “O Caramuru” e o “Uruguai”, conferindo-lhes, portanto, o *status* de igualdade se comparado as anteriores.

Acompanhando a esteia de ideias desta mesma pesquisadora (2000, p. 47):

O decreto 2006, de 24 de outubro de 1857 acrescentou ao currículo de "Retórica e Poética", do 7º ano, a "análise e crítica dos clássicos portugueses", estabelecendo os modelos de nossa literatura, e substituiu os "quadros da literatura nacional" pela

"história da literatura portuguesa e nacional", imprimindo pela primeira vez uma perspectiva histórica à nossa literatura.

Ainda no ano de 1857, os Programas de Ensino do Colégio Pedro II, tinham como método, a aproximação com os clássicos greco-latinos, sendo tal fato encarado como a “maneira para o estabelecimento dos clássicos nacionais, portugueses e brasileiros”. Posteriormente, surgiram a crítica e a história literária, incumbidas de definir os clássicos portugueses e brasileiros, e de construir uma história literária específica, objetivando assim, estabelecer um "caráter nacional" na nossa literatura. Lembrando que até então o ensino da literatura brasileira tinha uma pequena expressão no currículo do Colégio Pedro II, pois como já discutido neste trabalho, a condição brasileira era constituída de desigualdades sociais, cuja elite estava voltada para Europa, obrigando assim, o estudo das literaturas estrangeiras, a fim de estabelecer contato com a civilização tida como moderna, ou então com a intenção de encontrar modelos para a construção de uma história de nossa literatura, nascida da literatura portuguesa e ainda dependente dela. (RAZZINI, 2000, p. 47)

Ainda de acordo com tal pesquisadora (2010, p. 50), no programa de 1858, nossa literatura ganhou o adjetivo pátrio, tanto no 6º ano, "Princípios de retórica e poética exemplificados com as melhores passagens dos autores antigos e modernos, especialmente portugueses e brasileiros", quanto no 7º ano, ao estabelecer que "enquanto não houver um compêndio próprio, o professor fará em preleções um curso de literatura antiga e moderna, especialmente da portuguesa e brasileira". Assim, a fim de sistematizar a década de 1850, podemos dizer que a literatura brasileira mesmo relacionada a uma história geral da Retórica e da Poética do Ocidente, e do adjetivo pátrio, ganhou consistência e autoafirmação, servindo cada vez mais de exemplo nas aulas de português e nas aulas de Retórica e Poética.

Dentro dessa perspectiva, Neves (2013) explana que:

[...] a importância maior da literatura estava em registrar os grandes feitos de uma nação, despertando o sentimento de orgulho e respeito em seus povos, em outras palavras, na afirmação da nacionalidade, o que contribuiria para a formação moral e patriótica do aluno. (OLIVEIRA, 2008 apud Neves, 2013, p. 63)

Assim, para Razzini (2000, p. 51) na década de 1860, surge a presença do termo “clássico”, o qual chegou às aulas de português do Colégio Pedro II, com a adoção da obra

“Íris Clássico¹⁷” de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1810-1879), tendo esta obra permanecido no currículo do Pedro II até 1869. Este livro foi adotado então, só nas escolas brasileiras (inclusive nas escolas primárias). “Tal adoção talvez tenha sido resultado da permanência de José Feliciano de Castilho no Rio de Janeiro desde 1847, possibilitando a aprovação dessa obra pelo imperador Pedro II, a quem o livro era dedicado”¹⁸.

A novidade das aulas de literatura nacional em 1862 de acordo com Razzini (2000, p. 55) foi a adoção do Curso Elementar de Literatura Nacional do professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional do Colégio Pedro II, Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876), indicado nos Programas de Ensino até 1875. No Curso Elementar, Fernandes Pinheiro tentava conciliar a “tendência historicista com a tradição retórico-poética, apresentando a história da literatura portuguesa e brasileira em ordem cronológica, subdividindo-a em seis épocas, sendo que, em cada época, os autores eram desdobrados em gêneros e espécies”, atribuindo assim à literatura uma perspectiva de caráter histórico com um formato clássico.

Santos (2010, p. 32) revela que o ensino de Retórica e Poética ministrado no Colégio de Pedro II, baseava-se na tentativa de conciliar a autoridade e a doutrina, próprios da formação clássica antiga, aos conteúdos da história literária. Porém, a presença dessa disciplina nos Exames Preparatórios começou a ter um espaço cada vez mais reduzido, e por fim, sua eliminação aconteceu através do Decreto 668 de 14 de novembro de 1891, o qual constituiu o “golpe final para a já enfraquecida cadeira”. Dentro dessa perspectiva, Neves (2013, p. 64) relembra que:

Em 1892, a Retórica foi eliminada dos currículos escolares de várias nações. No Brasil, em lugar da Retórica foram ministrados conteúdos de Literatura, que recebeu várias denominações no decorrer dos anos, entre eles: “História da Literatura Nacional”, “Literatura Nacional”, “História da Literatura Geral e da Nacional”.

¹⁷ O referido livro era composto de quatro partes, sendo que uma "Quinta Parte" foi acrescentada nesta edição, de 1868. Os fragmentos eram introduzidos por um título e finalizados pelo nome de seu autor. Não havia qualquer ordenação de gênero ou de tempo, os autores dos variados séculos aparecem lado a lado. Os temas mais abordados eram aqueles que se referiam à moral e à religião católica, à história de Portugal e do Brasil, e à língua portuguesa, de cuja "vernaculidade" este compêndio se lançou representante e defensor. O *Íris Clássico* contemplava autores portugueses e brasileiros como modelos a serem imitados, sendo que Manuel Bernardes e Antonio Vieira eram os autores com maior número de excertos e Luís de Camões aparecia apenas com um excerto. Entre os brasileiros mais conhecidos, estão o Pe. Souza Caldas, Frei São Carlos, Frei Santa Rita Durão, Tomás Antonio Gonzaga, Januário da Cunha Barbosa, José Bonifácio e o marquês de Paranaguá (Francisco Vilela Barbosa). (RAZZINI, 2000, p. 51)

¹⁸ Sobre tal assunto, Chartier explica que “em troca do livro dedicado, oferecido e aceito, obriga aquele que recebe a dedicatória a dar proteção, emprego ou retribuição”. Cf. CHARTIER, Roger. Formas e sentido. **Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Com o objetivo de ressaltar o excerto acima, apresentamos a seguir um quadro, no qual tais mudanças de nomenclatura da Literatura são confirmadas.

QUADRO 1– Alterações na denominação da disciplina de Literatura no ensino secundário brasileiro (1850-1900):

Ano	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética e Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral especificamente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899-1900	Literatura	Literatura	

Fonte: (SOUZA, 1999, apud Neves, 2013, p. 64)

Conforme observado no quadro acima, a denominação “Literatura Nacional” só aparece oficialmente no ano de 1862 no 7º ano. No entanto, parte dos conteúdos posteriormente pertencentes à Literatura já integravam os programas curriculares de Retórica e Poética desde o biênio anterior (1858-1859). (SOUZA, 1999 apud Neves, 2013)

Segundo Razzini (2000, p. 87) “depois da Proclamação da República, o Colégio Pedro II foi renomeado, ainda em 1889, como ‘Instituto Nacional de Instrução Secundária’. No ano seguinte passou a denominar-se ‘Ginásio Nacional’”. Dessa maneira, a República diante de uma “onda nacionalista” procurava reproduzir um ensino “moderno”, mais comprometido com a pátria, assim, diante de tal fato, surgiu na grade do currículo escolar um aumento significativo da carga horária do estudo autônomo da “História do Brasil” e da “História da Literatura Brasileira” (RAZZINI, 2000, p. 89).

Pelo mesmo viés, estão as ideias de Souza (2008):

[...] estudo autônomo da Literatura a partir de 1890 veio para reforçar o conteúdo nacional da cultura geral transmitida no ensino secundário, sendo o estudo da história da literatura nacional ministrado com ênfase no ensino de raízes lusitanas da literatura brasileira, iniciando-se pela poesia provençal e os cancioneiros e trovadores dos séculos XII, XIII e XIV. Depois era estudado o período áureo do Renascimento, no século XVI, as epopéias, de Gabriel Pereira de Castro e Vasco Mousinho de Quevedo e a eloquência sagrada de Padre Antônio Vieira, até as academias literárias do século XVIII. As lições seguintes eram dedicadas à formação da literatura brasileira no período colonial, aos cronistas, oradores e poetas do século XVII, à escola mineira do século XVIII com sua poesia épica, lírica, religiosa e patriótica e, finalmente, ao Romantismo, no período de 1830 a 1870, com o estudo dos poetas dramáticos, os críticos, os jornalistas e o movimento científico e artístico do período. (SOUZA, 2008, apud NEVES, 2013, p. 67)

Foi no Programa de 1892, que a literatura brasileira ganhou *status*, reinando sozinha no 6º ano do curso secundário no lugar da Retórica e da Poética, como nos afirma Razzini (2000, p. 90) ao explicar que tal disciplina “agora era tratada do ponto de vista histórico e nacional, por um autor brasileiro, Silvio Romero, cuja História da Literatura Brasileira¹⁹, publicada em 1888, era adotada como compêndio”.

Santos (2010, p. 29) apresenta dados sobre a contextualização da disciplina de Literatura, a qual visava os seguintes temas:

[...] origens da língua portuguesa e da literatura portuguesa, principais épocas da historiografia, noção e divisão da literatura portuguesa, poetas líricos, épicos, dramáticos, moralistas, viajantes e historiadores, oradores portugueses, cronistas, epistológrafos e viajantes.

De acordo com a pesquisadora acima, o ensino era baseado na prática constante de “exercícios orais e escrito, cuja execução objetivava o desenvolvimento da expressão oral e escrita por parte dos alunos. O contato com as obras clássicas portuguesas visava à formação do estilo dos jovens através da apreensão dos princípios utilizados pelos bons autores”. (SANTOS, 2010, p. 31)

Razzini (2000, p. 95) destaca que em 1911, o ministro Rivadávia Correia instalou a “Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República” e instituiu assim, o “Exame vestibular”, o qual passou a ser feito em “vestíbulo das faculdades” e não mais nos estabelecimentos secundários. Tais medidas tiveram “resultados desastrosos”, pois ocorreu o aparecimento indiscriminado de “escolas superiores nas capitais” e o sensível

¹⁹ Obra considerada “fundadora de nossa historiografia literária”. A este propósito cf. RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da Nação: Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000, p. 90-91.

enfraquecimento do curso secundário do Colégio Pedro II, cujas aulas foram diminuídas visando “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências de vida”. Dados estes comprovados por Neves (2013, p. 70):

[...] no Colégio Pedro II, a Literatura continuou fazendo parte dos programas curriculares do ensino secundário como disciplina específica, com exceção do período compreendido entre 1912 a 1925, em razão da reforma do ministro Rivadávia Correia e do Decreto de nº 8.660 de 5 de abril de 1911, que eliminou as cadeiras de Lógica e de literatura para dar lugar às cadeiras de Higiene e Instrução Cívica. Considerou-se que como a Literatura Brasileira deixou de ser conteúdo obrigatório dos Exames Preparatórios, que davam acesso à universidade, a disciplina acabou sendo retirada do curso secundário. No entanto, com a reforma do ministro José Luís Alves, em 1925, a Literatura Brasileira voltou a ser lecionada no secundário e também voltou a ser exigida no exame vestibular para Direito.

De acordo com as ideias de Razzini (2000, p. 96) até o ano de 1924 não havia registros de aulas de literatura separadas das aulas de Português. Somente a partir de 1925 com a Lei Rocha Vaz (Decreto 16.782-A de 13 janeiro de 1925) que a “nossa literatura” ganhou adjetivo pátrio, denominando-se “literatura brasileira”, e foi separada do ensino do vernáculo. Contudo, o ensino de Português, constituía-se predominantemente por textos literários, uma vez que:

Nas duas primeiras séries do ginásial deveriam ser escolhidos “textos simples, em prosa e em verso, descritivos, com real valor literário, de autores brasileiros dos dois últimos séculos; enquanto na 3ª e 4ª série, os textos deveriam ser descritivos, narrativos e dissertativos, “de prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses”. [...] No curso colegial, [...], os textos acompanhariam “as diversas fases” da literatura brasileira e da literatura portuguesa. O novo ensino de português, no ginásial, passou a ser composto de três partes: “expressão oral”, “expressão escrita” e “gramática expositiva”. Em cada parte, tinha-se o cuidado de oferecer os conteúdos de forma gradativa. Assim, a leitura partiria de textos simples, descritivos, em direção aos textos dissertativos; a escrita se iniciaria com frases breves e seguiria até a redação com tema livre e análise literária; a gramática, calcada na leitura de textos, partiria da oração para o estudo das classes de palavras, estudo que seria progressivamente sistematizado. (RAZZINI, 2000, p. 110)

Assim, segundo Neves (2013, p. 84-85):

[...] o ensino de Português no colegial buscava aprofundar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ciclo anterior, com o acréscimo da gramática histórica, o estudo das várias fases da literatura brasileira e portuguesa e análise literária abordando a perspectiva da formação e desenvolvimento da civilização brasileira, ou seja, a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico.

Dessa maneira, o ensino da Literatura conduzia a compreensão e apreciação da civilização construída no país, ressaltando seus valores mais nacionais. Foi, assim, de acordo com Razzini (2000, p. 113) que a “literatura brasileira deixa de ser um galho da portuguesa para se tornar o centro das atenções do estudo de português no 2º grau”. Assim, sua ascensão foi generalizada e efetivada pelo concurso vestibular, cuja base era disponibilizada pelas disciplinas do núcleo-comum do 2º grau.

Portanto, houve um extraordinário crescimento na demanda escolar em todos os níveis de ensino, devido ao grande número da população urbana, o que ocasionou o aparecimento de cursos superiores (sobretudo dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras). (RAZZINI, 2000, p. 111) Em consonância, estão as ideias de Neves (2013, p. 75):

[...] frente às profundas transformações socioculturais ocasionadas após a Revolução Industrial, quando começaram a se definir os contornos de uma sociedade tecnológico-científica [sic] e a educação pública passou a atingir parcelas cada vez maiores da população, essa educação voltada para a formação do espírito, despreocupada com a aquisição de um saber útil e prático.

Para Zilberman (2012) a partir de 1930, com a ampliação da rede pública, houve a organização dos diferentes graus de ensino; contudo, a rede particular também. No que diz respeito, a escolarização, Bittencourt (2009) relembra que as disciplinas escolares, concebidas como portadoras do conhecimento específico foram reorganizadas para garantir maior eficiência ao serem reproduzidas no ambiente escolar e as especificidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o currículo científico.

Em conformidade, o plano curricular do ensino secundário proposto pela Reforma de Benjamin Constant²⁰ intencionava:

²⁰ Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1833-1891) foi o autor responsável pela Reforma de Instrução Pública de 1890, também foi o idealizador da expressão "Ordem e Progresso" da Bandeira brasileira, inspirado no ideal positivista do francês Augusto Comte, que pregava "O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim". Foi professor, doutor em matemática e ciências físicas, professor e depois diretor do Instituto dos Meninos Cegos, do Rio de Janeiro, durante 20 anos, o qual em sua homenagem, desde 1891 foi denominado "Instituto Benjamin Constant". [...] A Reforma de Constant visava oferecer aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores, tendo como foco o ensino secundário com duração de sete anos. Essa Reforma propunha uma mudança curricular no Colégio Pedro II, também instituiu o laicismo do ensino público que aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais. (NEVES, 2013, p. 76)

[...] ampliar a formação científica na educação secundária, visto que as matérias com base em ciências fundamentais tomavam grande parte do currículo proposto, pois expressavam não apenas as transformações no ensino, como também as mudanças socioculturais, uma vez que a cultura científica relacionava-se ao vetor da modernidade e da industrialização e seu conhecimento era entendido como útil, capaz de preparar os cidadãos para as diversas ocupações do mundo do trabalho. (SOUZA, 2008 apud NEVES, 2013, p. 77)

Zilberman (2012, p. 196) afirma que a partir do significativo aumento do número dos cursos superiores no Brasil, houve a necessidade de uma nova organização que atendesse a dois tipos de exigência:

[...] de um lado, ajustou-se às demandas das camadas urbanas que reivindicavam acesso a níveis mais elevados da educação, encarada como possibilidade de ascensão social; de outro, promoveu a articulação necessária entre os ensinos básico e superior, uma vez que o governo federal, especialmente durante os ministérios de Francisco Campos (1891-1968) e Gustavo Capanema ((1900-1985), o primeiro logo após a revolução de 1930 e o segundo durante a administração de Getúlio Vargas (1882-1954), estava empenhada na instalação e desenvolvimento da universidade brasileira. A solução, que atendia às duas demandas e, ao mesmo tempo, não alternava o quadro social, foi manter dois tipos de ensino secundário: de um lado constitui o ginásio e o colégio, dividido esse em clássico e científico e dirigido à formação e diplomação das elites que se orientavam aos cursos superiores; de outro, as escolas técnicas – industrial, comercial, agrícola, de magistério -, a serem frequentadas pelos grupos emergentes que, habilitados por estes cursos (que não equivaliam integralmente ao secundário regular, pois, em sua origem, facultavam o ingresso no nível superior), forneceriam a mão de obra mais qualificada, imprescindível ao surto industrial do país, quando este optava por essa modalidade de desenvolvimento econômico.

De forma análoga, Razzini (2000, p. 104-105) expõe que a Reforma de Capanema significou uma ascensão definitiva no ensino da disciplina de português no curso secundário até o início dos anos de 1960, além do aumento de aulas do vernáculo. O patriotismo ditou também os temas preferenciais dos textos de leitura no curso ginásial. Tal fato aspirou a “constituir uma iniciação literária”, extraído de excertos da literatura brasileira e portuguesa, privilegiando “cartas, prosa literária e poesia”, momento este em que aparece pela primeira vez no programa de português a expressão “prosa literária”, a qual se referia à “prosa da ficção, dos romances, contos, etc”. A partir deste momento, surgem vários gêneros de prosa (discursos, história, romance, etc) escritos por autores consagrados e acatados na escola como modelos de boa linguagem.

No que diz respeito ao aspecto social, acontecia no Brasil grandes transformações, pois com o desenvolvimento das cidades surgiu uma significativa população urbana caracterizada pelas desigualdades econômicas.

Assim, o cenário social brasileiro marcado pelo desenvolvimento urbano e industrial, apresentava diferentes ocupações intelectuais e administrativas, conforme era proposto na Reforma de Campos²¹, a qual estabeleceu um projeto de educação diferenciado, que tinha como objetivo “uma educação para pensar e outra para produzir” (MORAES, 1992, p. 303). Tal Reforma reforçou a dualidade quanto a formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior, proporcionando à educação um lugar de destaque, por consequência das transformações da sociedade urbana e industrial. Tais aspectos, segundo Neves (2013, p. 81) ampliavam-se a “expansão educacional de nível primário e intensificava-se a demanda de novos setores sociais pela educação secundária”.

Segundo a mesma autora (2013) as mudanças na sociedade propunham uma nova escola secundária condizente com a atual concepção da elite, que visava uma distribuição de matérias humanísticas e científicas. Dessa maneira, a conciliação entre estudos literários e científicos expressava:

[...] o horizonte de renovação da escola secundária, conjugando tradição e modernidade. No novo projeto cultural de educação das elites almejava-se a uma cultura geral capaz de formar nos estudantes o espírito e a consciência nacional e universal subsidiada, por um lado, pelas ciências, representantes da cultura moderna, e por outro, pela educação literária, traço distintivo de uma educação erudita portadora dos valores culturais tradicionalmente cultivados na sociedade, pois abdicar do ensino clássico significava renunciar a valores enraizados na sociedade brasileira, a uma educação humanista em que boa parte dos intelectuais da época havia se formado. Por outro lado, uma total adesão aos estudos científicos em substituição às humanidades implicava uma posição muito próxima da defesa do ensino técnico profissional marcadamente vinculado à formação dos trabalhadores e das camadas populares. Por isso, na visão de muitos educadores, tratava-se de reconstruir o ensino secundário, mas de forma que ele não perdesse as características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual. (SOUZA, 2008 apud NEVES, 2013, p. 81-82)

Bittencourt (2009, p. 80) arrazoia sobre os efeitos da reestruturação da educação secundária, ao mencionar que tal polêmica “acabou por prevalecer um amálgama entre as

²¹ A reforma Francisco Campos foi a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Essa reforma foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. (DALLABRIDA, 2009, p. 185)

disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de *humanidades científicas*". Dessa maneira, foi se estabelecendo um novo projeto sobre currículo pautado na cultura científica e técnica e em valores mais utilitários. Com efeito, houve a ampliação da educação escolar que segunda a mesma autora (2009, p. 83) foi difícil de ser contida pelo regime militar, pois "produziu uma situação ambígua para o secundário, que a partir da Lei nº 5.692/71, descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário e o colegial". Assim, torna-se nítida a evolução da educação brasileira diante das novas políticas para o ensino, a qual "vai deixando de ser seletiva, em todo o mundo, destinada à formação da elite e dos profissionais liberais, para ser cada vez mais uma escola para todos". (NISKIER, 1972 apud NEVES, 2013, p. 86)

Em conformidade, Zilberman (2012, p. 201) afiança que "o ensino secundário se altera sensivelmente, porque perde o caráter elitista que mantinha e abre mão de modo quase integral da orientação humanista até então preservada".

Segundo Zilberman (2012), enquanto a elite frequentava os cursos superiores, a classe menos favorecida cursava as escolas técnicas – industrial, comercial, agrícola, de magistério, as quais não garantiam o ingresso ao nível superior, mas favoreciam uma mão de obra mais qualificada o que contribuía com o surto industrial. Assim, de acordo com Neves (2013) a escolarização das massas urbanas, respondia às necessidades do processo de industrialização que se expandia, exigindo operários cada vez mais qualificados. Todavia, tornou-se inevitável a articulação de um currículo que contribuísse com o ensino público, de forma que atendesse as exigências da sociedade urbano-industrial e tecnológica, com tendências à simplificação da escolarização básica, resumindo-se a adaptação do indivíduo aos novos tempos.

De acordo com a mesma autora (2013) a reorganização dos currículos de 1º e 2º graus ocorrem a partir de um núcleo-comum, composto por três áreas: "Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências", conforme exemplo do quadro abaixo, onde objetivamos demonstrar a distribuição das disciplinas e da carga horária do curso técnico em "Habilitação básica em Agropecuária":

QUADRO 2- Distribuição das disciplinas e cargas horárias

Conteúdos Curriculares	C.H. Semanais por série				
	1º	2º	3º	Total	Parte
Educação Geral					
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	241	
Educação Artística	---	2	---	60	
História	2	---	---	60	

Geografia	---	2	---	60	
Educação Moral e Cívica	---	1	---	30	1.020
O. S. P. B.	---	---	1	30	
Ciências Físicas e Biológicas	3	2	2	210	
Matemática	3	3	2	240	
Língua Estrangeira	3	---	---	90	
Formação especial					
Desenho Básico	2	---	---	60	
Química	3	---	---	90	
Biologia	---	3	---	90	
Física	---	---	3	90	
Programa de Orientação Ocupacional	---	2	2	120	1.050
Agricultura	2	3	3	240	
Zootecnia	3	2	---	150	
Economia e Administração agrícola	---	---	7	210	
Atividades comuns					
Educação Física	2	2	2	180	
Ensino Religioso					180
Programa de Saúde – parecer nº 2.264/6-8-74					
Totais	26	25	24		2.250

Fonte: Brasil (1979, apud NEVES, 2013, p. 90)

Como observado no quadro acima, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ao lado da matemática prevaleciam em relação às demais disciplinas, com exceção da disciplina voltada à habilitação ofertada. Para a pesquisadora Neves (2013) a matéria Comunicação e Expressão visava o cultivo de linguagens e expressão da cultura brasileira.

Assim, o ensino da literatura nacional era encarado como um dos aspectos da representação da nação, e sua produção literária do século XIX tinha como destaque o Romantismo, conforme considera Razzini (2000, p. 117) sendo este “o marco de nossa autonomia literária”. Para esta mesma autora, a leitura assume um papel importante neste momento, ao valer de diversas funções, como a de “despertar o amor do idioma”, “concorrer para a boa formação do espírito e para a consciência patriótica” e “estimular o gosto literário dos alunos”, dos quais se exigia cada vez mais a expressão correta e elegante tanto no “bem falar” quanto no “bem escrever”. (RAZZINI, 2000, p. 107)

De acordo com Zilberman (2012, p. 57), o romance:

[...] preferido pelas classes médias e superiores, como a burguesia mais endinheirada, alcançou, depois de certo tempo, o estatuto de arte literária, enquanto que as demais modalidades, por contarem tão somente com a adesão dos grupos populares nas zonas urbanas em franca expansão, foram aos poucos intelectualmente desprezadas.

O surgimento do romance demandou grande empenho por parte dos escritores, pois este nasceu debaixo de preconceito, uma vez que era visto como entretenimento feminino, por algumas pessoas. Alguns mercantilistas e religiosos o consideravam uma leitura perigosa porque poderia atrapalhar os afazeres e a devoção religiosa. Mas a grande importância do romance foi à revolução que provocou ao ser publicado em jornais, pois favoreceu o acesso à leitura pela população que não conhecia as leis da retórica e da poética, oportunizou novos escritores e a expansão do gênero, pois segundo Barbosa (2010, p. 16):

Quem atualmente toma por natural e obrigatória a leitura dos romances de Machado Assis, José de Alencar ou Aluísio Azevedo, não tem ideia da luta travada pelos romancistas – normalmente jovens que assim como os romancistas ingleses escreviam sem as bênçãos oficiais em jornais e periódicos – para torná-lo quase que o gênero por excelência do ensino da literatura.

Conforme análises de Barbosa (2010, p. 14), os romances inicialmente publicados em jornais promoviam uma leitura rápida, conferindo assim, ao escritor o título de “autor menor”. Em tal contexto, Barbosa (2010, p. 16) retomando conceitos de Augusti (2006) analisa a inserção do romance no ensino da literatura ao explicar que:

[...] da emergência dos primeiros exemplares nacionais no século XIX até a sua consagração pelo sistema formal de ensino um longo caminho foi percorrido. Distante da aceitação incontestada pela crítica, o romance, foi alvo, naquele século, dos mais diversos e acirrados debates, que conduziram à sua aceitação enquanto gênero literário elevado, digno de ser lido e dado a ler nas escolas, tomando parte na literatura nacional.

Vale ressaltar o entendimento de Chartier (2003, p. 89) ao lembrar os conceitos do romance a partir da ideia de outros autores:

A definição do romance remete à invenção, ao inverossímil, à imaginação: “O romance é hoje uma ficção que compreende qualquer aventura amorosa escrita em prosa com engenho e segundo as regras do poema épico, e isso para o prazer e a instrução do leitor” (Richelet), “Agora ele não significa nada além de livros imaginosos que contêm histórias de amor e de cavalaria inventadas para divertir e ocupar os preguiçosos” (Furetière), “Romance: obra em prosa, contendo aventuras imaginárias de amor ou de guerra” (Academia). O romance assim, desdobra seu enredo e suas personagens em uma convenção literária que não tem de respeitar as verossimilhanças, nem as da ação, nem as das paixões.

Em seu conjunto, os dados analisados ao longo da história informam que a literatura foi concebida de diferentes maneiras, mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura

variaram com o tempo. Diante de tal fato, a própria definição da palavra literatura passou por modificações. Ela já foi definida como algo sem significado e, portanto vaga e imprecisa. Por este prima, Abreu (2003, p. 17) retomando conceitos de Voltaire (1819) expõe:

Literatura, essa palavra é um desses termos vagos tão freqüentes em todas as línguas [...] A literatura [...] designa em toda a Europa um conhecimento das obras de gosto, uma tintura de história, de poesia, de eloqüência, de crítica. [...] A literatura não é uma arte particular; é uma luz adquirida sobre as belas artes, luz freqüentemente enganadora. [...] Não se distinguem de forma alguma obras de um poeta, de um orador, de um historiador, por esse termo vago de literatura, ainda 60 que seus autores possam apresentar um conhecimento muito variado e possuir tudo aquilo que se entende pela palavra letras [...] Chama-se de bela literatura aquela que se prende aos objetos que têm beleza, à poesia, à eloqüência, à história bem escrita. A simples crítica, as diversas interpretações dos autores, os sentimentos dos antigos filósofos, a crônica, não são absolutamente bela literatura, pois suas pesquisas não têm beleza. Os homens convencionaram chamar belo todo objeto que inspira sentimentos agradáveis sem esforço, assim aquilo que é apenas exato, difícil e útil não pode pretender a beleza.

Diante dos fatos apresentados sobre a história da Literatura no Brasil, se entende os mecanismos que marcaram o ensino desta disciplina e a condicionaram como uma matéria enfadonha e sem finalidade. Apesar dos grandes avanços ocorridos ao longo de sua implantação na grade curricular, ainda prevalece o estudo da história da Literatura, com destaque para biografia e fragmentos de obras, em detrimento da fascinante leitura dos textos.

Nesta etapa da pesquisa, podemos compreender como se institucionalizou a disciplina de Literatura. No entanto, ainda nos falta analisar o modo como esta tem sido ensinada nas aulas do ensino médio nas escolas brasileiras. Para tal propósito será necessário à análise de documentos oficiais e das orientações curriculares que orientam o ensino de tal disciplina, conteúdo que abordaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

Ensaio sobre o ensino de literatura

O mundo da literatura é um universo no qual é possível fazer testes para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações.

Umberto Eco

De acordo com alguns estudos realizados por Pimentel (2008), Silva (2003), Barbosa (2010) e Buse (2011), as aulas de Literatura no Ensino Médio nem sempre atendem as expectativas dos alunos. Na maioria das vezes chegam até a provocar desânimo e desinteresse, pois geralmente são alicerçadas ao uso do livro didático, no qual se baseia o estudo da periodização literária, que se desenvolve na maioria das vezes com a memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (estudo da história da literatura, escolas literárias, dados bibliográficos de autores e fragmentos de obras), não dando assim, o devido e merecido destaque à leitura e fruição de textos. Diante de tais fatos, os autores referenciados acima corroboram na perspectiva de que o ensino da Literatura precisa ser repensado e reestruturado para que atinja seus objetivos e desperte nos alunos o gosto por esta disciplina.

Moises em seu trabalho “O ensino da literatura” (2008, p. 18) levanta a seguinte questão: “Por que estudar Literatura?”; e em seguida responde-a:

Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura, nas sociedades letradas, não há cultura; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento: porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas.

De acordo com Martins e Versiani (2008, p. 18) “Literatura não se ensina, aprende-se com ela”. Diante dessa tocante afirmação, Antônio Candido (1995) argumenta que não

poderíamos viver sem alguma espécie de fabulação, característica esta da literatura devido ao seu forte poder humanizador que nos organiza de forma psíquica e socialmente, porque ela tem uma intervenção na cultura e é sem dúvida um meio consciente de desmascaramento e problematização de muitas esferas do saber. Segundo ainda este autor:

[...] não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243):

Tendo em vista que educar é humanizar, a literatura contribui nesse sentido, pois de acordo com Candido (1995, p. 256) ela “[...] dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Assim, podemos concluir que a literatura possui poderes de transmitir legados relacionados à educação familiar, grupal e escolar. Tal fato é reforçado pelo mesmo autor (1995, p. 243) ao entender que “[...] a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, conforme também atestam Silva e Souza (2012, p. 36) ao compreenderem que “[...] a Literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo”.

Diante das válidas explicações dos teóricos referenciados acima sobre o porquê de se ensinar Literatura, propomos neste momento, discorrer sobre algumas configurações (como se encontra nos dias de hoje) o ensino dessa matéria na etapa do Ensino Médio nas escolas brasileiras, através da análise de documentos oficiais e das diretrizes curriculares que orientam o ensino de tal disciplina, para tanto buscamos contribuições de diversos autores e pesquisadores que também atuam no campo dessa temática; em seguida passaremos a refletir sobre a crise que a acerca, e, por fim, algumas questões sobre o livro didático. Contudo, para tal propósito, se faz necessário primeiramente, o estudo sobre a importância da leitura, uma vez que temos a intenção de ressaltá-la no desenvolvimento do aluno como cidadão, relacionando-a posteriormente com algumas práticas literárias.

2.1 Apontamentos sobre fronteiras da Leitura e da literatura

*Todos esses que aí estão
atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!*

Mário Quintana

Na epígrafe acima, o escritor Mario Quintana recorre ao humor para fazer alusão à leitura, a fim de descrever uma “armadilha às avessas”, conforme afirmam Rago e Neto (2009, p. 13) ao mencionarem que “é no voo do passarinho que o poeta consegue se libertar daqueles que atravancam seu caminho”. Assim é a leitura, sua prática constitui o sujeito como cidadão, uma vez que esta assume um papel social dentro da sociedade. Em tal contexto, Buse em sua dissertação “Leitura, para que te quero: A literatura e o ensino médio” (2012, p. 29) explica que “ler não é apenas decodificar símbolos, vai muito além disso”. Ainda segundo esta autora:

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (VILLARD, 1999, apud BUSE, 2012, p. 29)

Partindo dessa concepção de leitura, Buse em seu artigo “O ‘mundo virtual’ e a formação do leitor no Ensino Médio” (2011) empresta conceitos de Jauss (1994) ao afirmar o importante papel que o leitor assume neste processo, pois de acordo com os estudos da Estética da Recepção, o leitor é considerado o receptor do texto, o qual passa a ser visto como um elemento ativo no processo de leitura, sendo este o protagonista do ato de ler, no qual o seu horizonte de expectativa e seu conhecimento de mundo torna-se o fator essencial na recepção da obra literária.

Pela mesma esteira de ideias está a pesquisadora Luiza Lobo (1992, p. 232) ao compreender que “[...] o leitor deixou de ser visto numa posição passiva, e sim como parte integrante do ato da leitura”. Tais afirmações conduzem ao efeito da leitura estar vinculada ao conhecimento prévio do leitor, às suas expectativas, fato este que influencia a atualização da

leitura de forma diferenciada entre os leitores, pois a recepção da obra não é igual para todos, já que suas histórias de vida também não são as mesmas.

Sobre a palavra “fronteira” citada no subtítulo acima, Torres (2015, p. 222) entende esse termo como “traços que demarcam limites territoriais, mas que não são fixos, ao contrário, são moventes e recebem um grande trânsito de influências dos outros territórios que os tangenciam”. Nesse sentido, propomos explorar as relações fronteiriças entre Literatura e a Leitura, as quais se relacionam num único sentido: as práticas de ensino.

Dentro dessa perspectiva, pesquisas como a de Barbosa (2010) e Silva (2010) comprovam que na atualidade, alunos de ensino médio apresentam dificuldades na aprendizagem de literatura, uma vez que conteúdos, abordagens e métodos não atendem às suas expectativas e que existe distanciamento entre as propostas de ensino e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, se, de um lado, constata-se esse distanciamento, por outro, a pesquisa também evidencia a crença do aluno de que leitura é importante. Esse aspecto é um dado extremamente significativo e precisa ser conhecido e utilizado pelo professor, que deve reforçar essa ideia de modo positivo, estabelecendo relações concretas entre leitura, literatura, livros e realidade.

Assim, torna-se imprescindível que os professores invistam no processo de leitura, criando novas estratégias de abordagem, mais de acordo com as expectativas do aluno, bem como modalidades pedagógicas adequadas ao ensino da Literatura. Sob tal vertente, Magnani (1992, p. 101) indica as vantagens do ato de aprender a ler:

Aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter a satisfação com a leitura; aprende-se acompanhar modismo de leitura; aprende-se a ter critério e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. E tudo isso se aprende lendo dentro e fora da escola.

Lobo (1992, p. 231) apresenta dados sobre alguns começos de práticas da leitura seletiva, a qual se constituiu na Antiguidade estendendo-se à Idade Média voltada para apressos de uma elite erudita. Tal situação só veio a modificar-se com a descoberta da imprensa e a difusão do ensino através das escolas, fatos que marcaram profundamente o período, possibilitando o espriar da capacidade de ler para outras classes. Com a industrialização na Europa do século XVIII houve um grande aumento das publicações, entre romances e jornais de baixo custo e folhetins literários, muitas vezes publicados como livros. Neste período, a prática da leitura deixou de ser predomínio masculino no século XIX, e as

mulheres ganharam acesso ao aprendizado da leitura e à escola, tornando-se assim, leitoras e escritoras de romances. Com isso, abandonaram o disfarce das cartas literárias. Entretanto, a grande mudança aconteceu no século XX com o advento da cultura da massa e da indústria cultural.

Martins e Versiani (2008, p. 17) em suas pertinentes análises enfatizam que a “escola se apresenta como potencial polo disseminador de uma cultura literária, rompendo seus limites e contribuindo em parte com o alargamento social da leitura”. Para tais pesquisadoras, o “leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tornando-as verdadeira posse do vasso patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence”. (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 23)

A palavra “leitura” por sua vez, pode ser entendida como um mundo de aventuras e de enriquecimento infinito e, cabe a nos educadores incentivar sua constante prática a fim de formar cidadãos críticos, pois a criticidade é a condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. (BRITO, 2010, p. 01) Dentro de tal contexto, concordamos com a pesquisadora Lena Lois (2010, p. 19) ao explanar que “sem o domínio da crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural também”, pois a leitura, além de ser a mais abundante fonte de informação, é o meio mais rápido para obtê-la. Permite absorver as informações de maior interesse num ritmo inteiramente próprio. O leitor dinâmico adquire maior dinamicidade no pensar, refletir, raciocinar.

Por outro viés, Magnani (1995, p. 37) ressalta que a leitura “não emancipa, não desperta o senso crítico, não revela, não restaura um estado edênico perdido pelo indivíduo ou pela sociedade, apenas constitui”. Tal autora apresenta também o conceito de leitura, ao considerá-la como “um processo de autoria de segunda ordem, no qual interagem as histórias de leitura do texto e do leitor e em que um determinado texto, além de mediador, é reconhecido e interrogado como objeto singular”. Assim, o que confere a singularidade a um texto e permite ao leitor reconhecê-lo e interrogá-lo são “os aspectos constitutivos de sua configuração, a saber: por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que é como se escreve”. (MAGNANI, 1995, p. 37)

Dando seguimento as ideias propostas pela mesma autora, mencionamos seu entendimento sobre o “texto”:

[...] objeto cultural produzido na interação verbal, que se apresenta como espaço da enunciação, unidade de sentido e representação de um projeto, produzido por um autor, que a partir de certas necessidades, movido por certas finalidades, sobressaltado pelas ideias contingenciais e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sócias e no âmbito de certa ‘formação discursiva’ escolhe, dentre as possíveis e conhecidas, as opções para escrever algo, visando necessariamente a interlocutores, de cuja leitura não pode prescindir. (MAGNANI, 1995, p. 37-38)

Em consonância, Roberto Reis (1992, p. 69) entende o texto como “um lugar de interseção de uma complexa teia de códigos culturais, de convenções e de outros textos, numa espécie de mosaico de citações”. Diante de tal fato, não basta entendermos o texto como um conjunto de frases ou escritos a fim de serem apenas lidos, mas sim como a parte de um todo repleto de sentidos e significados, no qual o “espaço da leitura é a cultura, entendida como conjunto de textos – contexto - de diversa natureza, como dimensão simbólica que superpomos à realidade e que funciona como mediação nas nossas interações com o real”. Conforme também salienta a autora Maria das Graças Paulino (2008, p. 60) ao relembrar conceitos de Iser (1983):

[...] a interação entre texto e leitor permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto.

Pelo mesmo viés, as pesquisadoras Ramos e Zanolla (2009) corroboram ao explicitar que o objetivo do ensino da literatura é criar e mediar situações de aprendizagem, através da interação do aluno com o texto, ajudando-o a perceber e significar a estrutura da obra. Dessa forma:

[...] o texto literário deixa de ser um objeto estático (e estético) e passa a se entrançar com o autor, o leitor, com o horizonte histórico que lhe é subjacente ou que lhe deixou pegadas, com outros textos, com o passado e o presente e o futuro, estabelecendo uma emaranhada rede de afiliações intertextuais. (REIS, 1992, p. 74)

Diante da afirmação acima, pressupõe-se que a principal função da literatura é considerar o texto e o leitor como centro da aula, uma vez que estes se relacionam em suas múltiplas experiências. Em relação à prática da leitura, podemos relacioná-la ao ensino de Literatura, conforme destacam Zilberman e Silva (2008, p. 23):

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais como a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Não como execução de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.

Nesse sentido, o professor de Literatura, como educador, tem o papel fundamental de incentivar seus alunos através das obras literárias a se tornarem leitores críticos, para que assim, sejam capazes de se impor diante das futuras indagações que possam vir a surgir ao longo de suas vidas, não só com habilidades de questionar como também de possuírem uma visão de cultura criativa para que não caiam em armadilhas de uma visão imposta ou persuadida. De maneira similar, Silva (2005, p. 35) enfatiza que “o único conselho sobre leitura que uma pessoa pode dar a outra é não seguir conselhos, mas basear-se nos seus próprios instintos, usar sua própria inteligência, tirar as suas próprias conclusões”. Assim, reafirmamos a ideia que a independência é a qualidade mais importante num leitor.

É perfeitamente plausível a hipótese de que as práticas da leitura e da literatura sejam uma questão de gosto, no qual o aluno leia por interesse e não por obrigação. Assim, a leitura seja ela popular, erudita, ou letrada, é sempre produção de sentido. Portanto, dentro de um sistema pedagógico solidamente articulado, o modelo de ensino caracteriza-se por abranger dois tipos de formação:

Um funda-se sobre a natureza, as coisas e o universo, permitindo ao homem situar-se no mundo e nele multiplicar suas marcas, seus índices, inscrever sua ação. O outro apoia-se em textos de longa tradição e sobre a língua, necessária a comunicação, à persuasão, suporte indispensável, até mesmo consubstancial do pensamento. (SANTOS, 2010, p. 17)

Partindo do pressuposto acima, Mortatti (1999, p. 70) explana sobre a natureza histórica e social da linguagem:

Dada a natureza histórica e social da linguagem, dos sujeitos, das interações verbais e da mediação lingüística como "relação constitutiva, ação que modifica, que

transforma, compreende-se o trabalho lingüística [sic] (dos sujeitos) como atividade constitutiva, em que se entrecruzam produção histórica e social de sistemas de referências e de operações discursivas. No âmbito desse trabalho lingüístico [sic], que ocorre sempre em uma dada situação histórico-social - espaço de relações interlocutivas -, produzem-se: a língua, enquanto objeto em constante processo de produção nessas relações intersubjetivas; e discursos necessariamente significativos, enquanto materialização de sentidos.

Assim, podemos entender a linguagem como forma de interação humana, pois de acordo com Santos (2010, p. 17) que retoma certos conceitos de Chervel e Compère a “[...] língua integra o individuo em uma elite, em uma nação, em uma cultura, que ele partilha, ao mesmo tempo, com seus ancestrais e com seus contemporâneos”. Em outras palavras Eco (2003, p. 10) ressalta que a “literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo [...] a língua vai a onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura”. Assim, entendemos que a “literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”, porém não podemos esquecer que a prática literária mantém em exercício também a nossa língua individual, mesmo quando reconhecemos que os jovens de hoje se comunicam com mais símbolos do que palavras. (ECO, 2003, p. 10)

Ainda, segundo Magnani (1995, p. 36) o que identifica “as matérias língua e literatura é a necessidade de tomar-se o texto não apenas como mediador, mas também como objeto de estudo, em torno do qual se organizam as relações de ensino e aprendizagem”. Sobre as práticas de ensino e aprendizagem, os aspectos até aqui analisados deixam a entrever que a leitura literária tem um papel de suma importância na vida de um aluno, tendo em vista que a partir do momento que este aluno inicia-se como um sujeito leitor, esta tem o poder de despertar o gosto pela leitura, despertando-o assim, para a vida, através dos conhecimentos que só a leitura pode proporcionar.

Sobre o termo “literário” Magnani (1995, p. 37-38) conceitua-o como “sentido valorativo que se refere à literatura dita ‘cultura’, em oposição à literatura dita ‘trivial’, produzida pela indústria cultural e veiculada como literatura ‘de massa’ ou ‘da escola’”. No que diz respeito à forma de utilização do texto literário, esta autora enfatiza que:

O texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e o privado. (MAGNANI, 1995, p. 39)

Em leitura análoga, Lobo (1992, p. 242) entende o texto literário com “um objeto literário que se refletirá como uma visão transcendental de múltiplas visões, e no qual o mundo estará incorporado”. Assim, a presença da literatura no ambiente escolar é justificada juntamente pelo que ela proporciona ao aluno, ou seja, as competências e habilidades que desenvolvem no mesmo. Dessa forma, Martins e Versiani (2008, p. 23) propõem que “todos os textos devem estar a serviço dos leitores, alunos ou professores, sem exclusões, nem comparações, na intenção de promover, em primeiro lugar, o sujeito, e não o livro ou a leitura”. Dentro dessa perspectiva, Ramos e Zanolla (2009, p. 70) afirmam que:

Como produto da atividade humana, a leitura literária permite ao aluno refletir sobre questões próprias da condição humana - morte, amor, amizade, relações sociais - para citar apenas alguns exemplos-, além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço -, ampliando suas vivências. Dessa forma, a leitura literária possibilita ao aluno conhecer melhor o mundo e a si mesmo.

Sobre a leitura das obras literárias, Eco (2003, p. 12) argumenta que elas “nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e das linguagens e da vida”. Em tal contexto, Moisés (2008, p. 22) enfatiza que “a obra literária, diferentemente dos textos verbais meramente comunicativos, diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua”, e ressalta ainda a ideia que “qualquer que seja o percurso adotado pelo professor, este não pode perder de vista que o ponto de partida e o ponto de chegada de ensino é o texto”.

Para Candido (1995, p. 249) as “produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” e acima de tudo nos liberta, conforme também afirma Lobo (1992, p. 243) ao considerar que a “história literária deveria ser, ao lado de outras artes, um processo de contínua libertação, buscando emancipar o homem das restrições que lhe são impostas pela natureza, a religião e a sociedade”. Nesta perspectiva a historiadora Lynn Hunt (2009) observou que os romances do século XVIII e XIX tiveram grande influência na invenção dos direitos humanos. A autora advoga que os romances do século XVIII estão nos primórdios da disseminação dos direitos humanos naquele período, pois propiciaram a capacidade de sentir empatia. Os romances epistolares,

como “Julia” de Jean Jacques Rousseau, “Pamela e Clarissa” do inglês Samuel Richardson foram criticados pelo clero e por outros setores conservadores da sociedade porque apresentavam a ideia de que as pessoas são semelhantes por causa de seus sentimentos.

Hunt advoga que as pessoas, ao lerem os romances, sentiam empatia além de fronteiras sociais como as de classe e de pertencimento étnico, passando a ver os outros como seus semelhantes. Isso acontecia porque estes romances provocavam os mesmos tipos de emoções internas nos seus leitores. Este processo teria colaborado na transformação da natureza interior do indivíduo e na produção de uma sociedade moral, fornecendo a base para a autoridade social e política dos direitos humanos.

As análises de Martins e Versiani (2008, p. 20) corroboram com essa ideia ao enfatizarem que “a experiência com a obra literária, além do seu caráter pessoal e intransferível, traz consigo outra necessidade: a do partilhamento sem fronteiras”.

Porém, várias vezes a leitura de um texto literário não consegue competir com os meios tecnológicos de comunicação, principalmente o computador, o celular e a televisão, sendo estes considerados aqui, os antagonistas²² da situação. Em tal contexto, Silva (2005, p. 57) discorre sobre o assunto em questão e expõe que a “presença desse tubo eletrônico ocupa todo o tempo da criança, não lhe permitindo a busca de livros” e assevera ainda que no “futuro as linguagens audiovisuais substituirão a linguagem escrita” e, a fim de solucionar tal premissa nos apresenta a análise que a “linguagem audiovisual teria que ser um acrescentamento à outra, e não uma substituição”. No tocante problema em questão, Magda Soares (2005, p. 30) arrazoa a favor ao levantar as seguintes questões:

Entretanto, bem à moda brasileira, não temos ido além da denúncia e da busca de ‘culpados’: os pais, que também não lêem [sic]? os professores, que não são, eles mesmos, leitores? ou que não formam ou não sabem formar leitores? a escola, que não tem bibliotecas? A tela – da TV, da Internet, dos jogos eletrônicos - que vem substituindo, na preferência de crianças e jovens, a página impressa? O governo, que não tem uma política de leitura?

Em conformidade, Zilberman (2012, p. 106) destaca que “os professores, eles mesmos, não leem, não frequentam os livros de modo regular e profundo”. E enfatiza que “é preciso que eles sejam bons, verdadeiramente grandes leitores”, pois “nenhum professor

²² “Os inimigos da leitura que quero falar são das tendências, os gostos e os hábitos que impedem de ler bem, de ler como é útil, vantajoso e agradável de fazer”. Cf. FAGUET, Émile. Os inimigos da leitura. In: **A arte de ler**. Tradução: Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 100.

levará seus alunos ao gosto do livro se ele mesmo não tem”. Nesse sentido, Buse (2012, p. 18) relata que não basta somente o professor ter a noção ou reconhecer a importância da leitura, torna-se necessário “que ele faça com que seu aluno também perceba e reconheça a leitura como prática social, que além de meio de acesso à informação, promova diálogos, aumenta a capacidade de abstração”.

O pesquisador Antunes (2015, p. 04) corrobora com esta ideia ao ressaltar que os professores que “não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético”. Tais dados permitem a compreensão de que muitas vezes o próprio professor não é um leitor de literatura. Assim, se o próprio educador não lê e, conseqüentemente, não tem prazer e sensibilidade pela leitura, como poderá estimular seus alunos?

Em consonância de ideias, a pesquisadora Luzia de Maria (2009, p. 160-161) também discute sobre tal problemática ao entender que:

[...] é necessário que o professor seja um leitor, um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras, ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores, [...] enquanto os alunos-futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo.

Diante de tamanha reflexão, Buse (2011, p. 07) lembrando conceitos de Lois (2010) confirma os dados apresentados acima, ao enfatizar que o ensino de Literatura tem como foco a leitura, sendo assim, torna-se imprescindível que o professor dessa disciplina também seja um leitor assíduo, correndo os riscos de não estar cumprindo sua devida prática pedagógica:

[...] o professor que ‘escolhe’ não ser um leitor da arte, um leitor de Literatura, reflete em sala de aula suas opções. Conseqüentemente, cairá em contradição quando cobra de seu aluno um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica.

Contudo, no que diz respeito as práticas de ensino, o professor de Literatura se vê refém diante dos novos veículos de comunicação e as novas tecnologias, pois estas não foram ainda colocadas a serviço da escola, como instrumentos que podem ajudar na busca, na produção e transmissão do conhecimento. No que se trata da leitura, as questões materiais da grande maioria das escolas permitem, o acesso a textos escritos, mas não incorporam o uso de instrumentos mais avançados. Assim, os educadores se veem situados em duas realidades ao ultrapassar os portões da escola – sendo a primeira a realidade social “na qual deixam para trás de si vários tipos de veículos” (TV, rádio, HQs), e a outra, a educacional “onde a transmissão do conhecimento se faz exclusivamente através do livro didático, da apostila, do quadro negro e/ou da voz do professor, com preponderância da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita”. (SILVA, 2005, p. 59)

Sobre o uso do celular, pesquisas como de Silva (2013, p. 01) enfatizam que as “tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes à profusão em nosso cotidiano, possibilitando a interação dos indivíduos e estabelecendo a estes s capacidade de serem também autores do conhecimento”. Nesse sentido, estão os dispositivos moveis, uma vez que sua presença é quase que constante nas salas de aulas pela maioria dos jovens. Diante dessa realidade, faz-se necessário pensar nas possibilidades de usos de tais recursos, pois conforme salienta a autora acima (2013, p. 01) “os dispositivos moveis ampliam o alcance e a equidade na educação, melhoram a aprendizagem contínua, facilitam o aprendizado personalizado e otimizam a comunicação”.

Sobre tal problemática, Zilberman (2012, p. 107) explana sobre “O que fazer então? Impor aos adolescentes formas autoritárias de aprendizagem da língua, escrita obrigatória, que, à nossa demanda substituirão suas ocupações cotidianas?” e logo em seguida, responde que “Não evidentemente. Mas levá-los a ver e a compreender tudo que lhes será dado a mais [...] que eles se libertem também do mundo estreito e seguidamente duro em que sua existência cotidiana os bloqueia”.

No que diz respeito à falta de leitura literária Moisés (2000, p. 347) assevera que:

Seduzidos pelas novas ofertas da informática e dos meios de comunicação de massa, e na esperança de captar o interesse dos alunos, muitos professores de literatura têm tentado assimilá-las em suas aulas [...] a única maneira de aderir a essa nova situação é abandonar de vez tudo o que justificava o ensino anterior da literatura, desde o mais elementar: o livro, a leitura solitária, seletiva e reflexiva.

Contudo, aderir a tal fato implicaria abandonar ou afastar-se do livro, opinião esta considerada aqui, refutável, uma vez que o livro é entendido como objeto de estudo da disciplina literária. Moisés (2000, p. 347) em suas pertinentes análises declara ainda que os “avanços tecnológicos dos meios de comunicação e a própria vida cotidiana [...] habituaram o público a um consumo rápido e caótico de informações, em tudo diverso da concentração e da lentidão exigidas pela leitura do texto literário”.

Um dos problemas que os professores encontram para trabalhar a literatura é o fato da maioria dos alunos não gostarem de nenhum tipo de leitura, simplesmente ignoram e dificultam ainda mais o trabalho dos professores em sala de aula.

Sobre o ato de ler nos dias de hoje, é muito comum em alunos de qualquer faixa etária o desinteresse em praticar a leitura, mesmo que seja textos curtos e de fácil interpretação, e até mesmo enunciados de exercícios propostos pelo professor em sala de aula, conforme também atesta Zilberman (2012, p. 105) ao abordar que “os alunos não sabem ler, muitos adolescentes não têm uma prática suficientemente fluída, rápida, fácil, da leitura, muitos alunos não gostam de ler [...]” em seguida conclui que estes não gostam de ler “[...] porque não aprenderam a ler. Eles leem muito lentamente, têm as maiores dificuldades de deciframento, como desejamos que eles não se aborçam?”.

Cunha (1999, p. 09) também expõe essa problemática ao enfatizar que:

Todos os educadores reclamam muito, atualmente, contra o crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus pela leitura. Muitas e diferentes razões são apontadas para o fato: descuido familiar, decadência do ensino, excesso de facilidades na vida escolar, apelos sociais com muitas formas de diversão etc. etc.

De acordo com o autor acima (1999) a maioria dessas alternativas mencionadas são responsáveis pelo desinteresse dos nossos alunos, a família em sua grande parte, por exemplo, considera que é dever da escola incentivar os filhos a ler, mas na verdade é dever de ambos. O gosto pela leitura é algo que se aprende, portanto pode ser ensinado.

A aprendizagem comporta uma face não espontânea e pressupõe intervenção construtiva na qual o professor tem um papel importante. E ainda, a formação e a transformação do gosto não se dão num passe de mágica, e sim, num processo que exige muito esforço de ambos, tanto do educador, quanto da criança ou adolescente.

Diante de tal situação, o que podemos fazer como professores para que nossos alunos venham sentir o prazer pelo ato da leitura? A pesquisadora Magnani (1995, p. 31) se propõe a responder tal questionamento ao compreender que:

Para uma ação eficaz, os professores devem tomar, como ponto de partida, a realidade do aluno e, como princípio operante, a adequabilidade entre o nível de dificuldade crescente do material indicado para leitura e o interesse e “gosto”, estabelecidos de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo de seus alunos e sua realidade, de modo que, mediante o emprego de técnicas de motivação e sem interferir diretamente, propiciem estímulos para que os alunos construam seu conhecimento, até culminar o processo com o comportamento esperado: a leitura “esclarecida” dos “longos clássicos do vestibular”, como coroamento das habilidades – úteis para a escola e para a vida – para as quais esses alunos vieram sendo preparados desde a alfabetização.

Acompanhando as ideias da autora mencionada acima (1995, p. 35) ensinar a ler “é atuar na formação do gosto de alunos e professores, através da leitura [...] com ênfase no texto literário, para cuja seleção o critério é o desejo de conhecer para julgar, visando a crescente autonomia do leitor”. Conferindo assim, a possibilidade ao aluno de vir a tornar-se um ser humano melhor, mais crítico e mais sensível. Uma vez que:

[...] a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (ZILBERMAN, 2012, p. 148)

Dentro dessa perspectiva, Todorov (2009, p. 14) enfatiza que a “literatura permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano”. Diante de tal fato, pode-se concluir que a Literatura enquanto disciplina torna-se indispensável tanto na formação social quanto cultural de uma sociedade, merecendo assim, mais respeito e destaque dentro do currículo escolar, porém não é o que acontece em nossa realidade. Tal importância é também reconhecida por Barthes (2004):

A literatura é, por certo, um código narrativo, metafórico, mas também um lugar onde se encontra engajado, por exemplo, um imenso saber político. É por isso que afirmo paradoxalmente que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes. (BARTHES, 2004 apud TORRES, 2015, p. 226)

Sobre o ensino de leitura, Magda Soares (2005, p. 33) sustenta que é “função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui não só a leitura informativa, mas também a leitura de fruição”. Mas no que diz respeito a esta prática de ensino, podemos levantar a seguinte questão: será que a responsabilidade de tornar um sujeito leitor é somente da escola e dos professores? Acredita-se que não, pois uma criança, por exemplo, segue o exemplo dos pais. Um pai e uma mãe que conta historinhas para o filho dormir, futuramente essa criança também contará a seus filhos e assim sucessivamente. Magnani (1992, p.102) reforça essa ideia no fragmento abaixo:

Uns dos critérios mais frequentes [sic] para a seleção e utilização de livros para literatura, é o que ajusta ao gosto dos alunos. Mas suas expectativas e preferência refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor, mesmo fora do circuito escolar seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas fora da escola, são sondadas e realimentadas na escola, sob a máscara de uma suposta adequação ao gosto para que os alunos gostem de ler. E deste modo cabe aos professores, mostrarem para os alunos e para os pais que não é apenas na escola que se pratica o exercício da leitura, mas em qualquer outro momento do dia e em qualquer lugar onde o indivíduo possa ler e compreender a leitura realizada.

Neste caso a leitura como prática educacional não está descartada em hipótese alguma, pois ela pode ser aplicada em qualquer lugar, desde que haja interesse e material disponível. Assim, as discussões apresentadas até aqui, nos mostram que a leitura é condição indispensável para a formação do ser humano, é condizente com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se movimentam pessoas e grupos sociais. Dessa maneira, para praticar a leitura não há exatamente a necessidade de ter um curso superior, ou pertencer a uma classe social elevada para poder ler bons livros, por isso é que em muitos municípios existem as bibliotecas públicas para que os alunos possam adquirir conhecimentos diversificados e aprender novas culturas. Porém, sabemos que tal hábito não é muito comum nos dias de hoje, conforme salienta a pesquisadora Émile Faguet (2009, p. 99):

[...] um pequeno número de homens e mulheres que apreciam ler compõe hoje em dia um público restrito para o qual, um pouco também por hábito, continua-se a escrever. Um autor, nos dias de hoje, é um monge que escreve para seu convento, isolado num pequeno mundo isolado. A literatura se tornou conventual.

Além disso, existem pessoas que não gostam de ler e detestam qualquer atividade relacionada à leitura e à literatura, às vezes por falta de tempo ou por preguiça. E nesse ritmo as coisas apertam dentro da sala de aula, pois quando o aluno tem interesse é fácil, ao contrário quando não quer ler, não participa da aula e diminui o ritmo do desenvolvimento do conteúdo. É nessa hora que o professor sente-se ameaçado em sua limitação, pois qualquer aula relacionada à leitura, como uma leitura compartilhada ou um momento de leitura silenciosa, bem como para avaliar um aluno sobre um livro ou autor, não surtem efeito. Porém, o sistema de ensino também tem sua parcela de culpa, uma vez que prioriza a extensa grade de conteúdos, levando o professor de tal disciplina a ser obrigado a suprir o tempo com aulas de memorização e periodização de conteúdos, ao invés de dar prioridade a prática da leitura literária.

Na sala de aula o aluno tem que saber o que deve fazer em relação à leitura, conhecer seus objetivos e o professor se comprometer ensinar e incentivar tal prática. Os professores de Literatura, assim, em situação de ensino, precisam selecionar os textos para desenvolver a aprendizagem de seus alunos, precisam absorver e ter acesso aos estoques de informação literária e conseguir dissimilá-las. Devem estar familiarizados com as habilidades de coletar, organizar, transmitir e administrar o volume de informações necessárias para que sua prática cotidiana alcance o resultado desejado.

Contudo, para que tal prática apresente êxito em seu exercício, necessitamos entender o contexto dessa disciplina no Ensino Médio, propósito, este desenvolvido a seguir.

2.2 O Ensino Médio e o contexto da Literatura nos documentos oficiais

A 'literatura é, por certo, um diálogo narrativo, metafórico, mas também um lugar onde se encontra engajado, por exemplo, um imenso saber político. É por isso, que afirmo paradoxalmente que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderia abordar todos os saberes.

Barthes (2004)

Apresentaremos neste momento alguns documentos oficiais que tratam das competências de ensino de Literatura, tais como: as *Orientações Curriculares para o Ensino*

Médio (2006), o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Médio* (2012), as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2011) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*²³ (2000), além da contribuição teórica de alguns autores e pesquisadores sobre este assunto.

De acordo as análises de Neves (2013) no ano de 1996, foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, a LDB nº 9.394/96, no qual o ensino de 2º grau passou a ser chamado de “ensino médio”, sendo considerado a última etapa da educação básica. Já na década no ano de 1998 com a Resolução CNE/CEB nº 3/98 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais propunham uma nova reformulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia. Assim, de acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do ensino médio foram distribuídas em dois blocos fundamentais de conhecimentos:

[...] uma base comum e outra base diversificada. A base comum ficou composta por três áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; e, Ciências humanas e suas tecnologias. A parte diversificada, ocupando 25% da carga horária total, deve incluir pelo menos uma língua estrangeira. (BRASIL, 1999 apud NEVES, 2013, p. 95)

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de nº 9.394/96 atribui ao Ensino Médio:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, p. 13, 1996)

A mesma lei também “define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania”. (BRASIL, 2013, p. 154) Nesse sentido estão as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o*

²³ Sobre tal, Coenga (2010, p. 59) entende-os como “uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas”.

Ensino Médio reformulada em 04 de maio de 2011, que têm com o princípio “contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional [...]” (BRASIL, 2013, p. 147). Estas revelam também que os “[...] estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens” e com idade “[...] compreendida entre 15 e os 29 anos” (BRASIL, 2013, p. 155). E que a finalidade desse ensino tem como “[...] função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania”. (BRASIL, 2013, p. 145)

Contudo, tais diretrizes salientam que a organização e funcionamento de tal etapa de ensino necessitam de mudanças, a fim de buscar melhorias na sua qualidade educacional:

[...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2013, p. 145)

Tal fato consolida-se se levarmos em consideração a necessidade de perceber o jovem do Ensino Médio “[...] como sujeito com valores, comportamentos, visões do mundo, interesses e necessidades singulares” (BRASIL, 2013, p. 155), uma vez que temos a noção que a função da educação vai além da formação profissional ao atingir a construção da cidadania. Sobre as competências que o currículo do Ensino médio deve possuir, a LDB de nº 9.394/96 em seu artigo 36º discorre que:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [...] § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; (BRASIL, p. 13, 1996)

De acordo com Barbosa (2010, p. 20) a Secretaria do Ensino Médio revendo as suas posições cria as PCN+ Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+, 2002), “cujo foco de atenção desloca-se do professor para a escola em sua totalidade”. Nesse novo livro, denominado por aqueles que o organizam, o

volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como objetivo:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir -lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera (BRASIL, 2002, p. 13)

Tendo como princípio a organização do currículo de tal ensino, a disciplina de Literatura integra a área de “língua” que segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*²⁴ (PCNEM) tem:

[...] como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de língua é a produção de sentido. (BRASIL, 2002, p. 125)

Sobre os conhecimentos de Literatura na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

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 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. (BRASIL, 2006, p. 63)

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio surgem em 1999, com o objetivo de “delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, à luz da LDB nº 9.394/96 [...] A principal perspectiva desta Lei consiste em formar uma “escola média com identidade”, isto implica na formação de alunos preparados para viver o mundo atual. Considerando a diversidade como o eixo principal da proposta, o seu texto foi escrito de forma coletiva, o que lhe garante, entre outras coisas, o caráter de Lei que escrita por todos não tem um autor. Cf: BARBOSA, S.F.P. **A literatura no Ensino Médio**. In: Ana Cristina de Sousa Aldrigue; Jan Edson R Leite. (Org.). *Linguagens: usos e reflexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, v. 6, p. 19.

De acordo com o excerto acima, infere-se a ideia de que ao ensinar a “história da literatura” deixa-se de ensinar assim, a própria literatura. Tal fato, segundo a pesquisadora Fidelis (2011, p. 768) “[...] tornou-se um senso comum aos professores que criticam os programas da disciplina de Literatura centrados nos períodos literários e no estudo de obras e autores”. Assim, no que diz respeito ao ensino de Literatura, os PCNEM+ de 2002 também tiveram que sofrer alterações, criando assim as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Tal documento orienta os seguintes conhecimentos:

QUADRO 3- Conhecimentos de Literatura

CONHECIMENTOS DE LITERATURA
Introdução
1 Por que a literatura no ensino médio?
2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio
3 A leitura literária
3.1 A importância do leitor
3.2 Que leitores somos
3.3 Formação do leitor crítico na escola
4 Possibilidades de mediação
4.1 O professor e a seleção dos textos
4.2 O professor e o tempo
4.3 O leitor e o espaço
Referências bibliográficas

Fonte: Barbosa (2010, p. 21)

De acordo com Brasil (2006, p. 05) as OCEM têm como objetivo “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente”. Estas, por sua vez, apresentam dados de como a literatura vem sendo trabalhada e as implicações dessas metodologias no aprendizado dos alunos. Tais orientações enfatizam que para cumprir com os objetivos do ensino literário não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, bem como vem ocorrendo nos dias de hoje, e sim, privilegiarem o letramento literário, que segundo a definição de Magda Soares (2004, p. 47) é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” ou conforme explana Kleiman (1995 apud COENGA, 2010, p. 55) ao entendê-lo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para adjetivos específicos”, e como prática social, se torna “responsabilidade da escola”. (COENGA, 2010, p. 55)

Mauricio Silva (2010) enfatiza que o projeto de letramento literário propõe a articulação das competências e habilidades individuais para equacionar as distorções comuns na sociedade brasileira. Visto que grande parte dessas distorções é ocasionada pelas questões culturais, essa realidade só mudará se for equiparado o nível intelectual pela leitura. Em consonância as análises das OCEM (2006) ao apresentarem que a leitura proporciona o letramento ao passo que torna o leitor mais crítico, autônomo e humanizado, pois o aprofundamento do texto enriquece a experiência estética na medida em que o educando atribui significado à obra a partir das diversas interpretações possíveis à mesma.

A partir de tais orientações, podemos considerar que a leitura deve ter como objetivo o ensino da literatura, mas não como uma leitura “obrigatória” com foco para os cânones literários, e sim uma leitura que proporcione prazer literário ao estudante, que contextualize com seu mundo, que mostre a ele uma nova forma de conceber a realidade e assim, poder interferir no seu próprio aprendizado, além do fato da leitura literária proporcionar ao aluno um exercício de liberdade, conforme destaca Eco (2003, p. 12):

[...] a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida.

Sendo assim, o professor como incentivador de tal prática, precisa valorizar as leituras que os estudantes fazem fora da escola “[...] e também saber respeitar as escolhas dos alunos” (BUSE, 2012, p. 24), além de propor momentos para que eles explicitem suas impressões e discutam as obras lidas. Isso não significa perder aulas com conteúdos avessos à disciplina, mas sim, uma forma de incentivar os alunos a transferir seu interesse para as leituras da escola, incorporando de forma gradativa as leituras mais complexas, já que estas são mais distantes da realidade dos jovens conforme apontam as OCEM (2006, p.70):

[...] o desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão obra de tradição literária, sejam obras recente, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético – capazes de propiciar uma fruição mais apropriada mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo.

Em análise convergente, Buse (2012, p. 24) lembrando ideias de Bordini e Aguiar (1988) destaca que “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros

próximos à realidade do leitor [...] a familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler”. No que diz respeito ao ensino de Literatura, Zilberman (2012, p. 202) explana sobre este ao correlacioná-lo com essa etapa de ensino:

[...] o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica como ‘terminalidade’. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de Letras; portanto, a ‘continuidade’ também não comparece.

Com efeito, “[...] nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio”. (ZILBERMAN, 2012, p. 202) Uma vez que a:

[...] literatura reduz-se a uma chave de convenções, a ser denominada por meio da memorização, para se alcançar bons resultados em concursos, de que o vestibular é, até agora, o representante mais credenciado. De outro, ela é substituída pelo discurso ou pelo texto, deixando de corresponder a um objeto concreto, inserido ao cotidiano das pessoas. Sob esses aspectos, parece improvável que o ensino médio vá formar um ‘leitor, no sentido pleno da palavra’ conforme almejam os PCNs. (ZILBERMAN, 2012, p. 211)

No tocante problema em apressa, Zilberman (2012, p. 204) salienta que:

Embora, concretamente, o ensino da literatura esteja delimitado pelo vestibular, cuja sombra se projeta mesmo no primeiro ano do ensino médio, os currículos parecem ignorar esse fato, como se a preparação àquela prova de seleção estivesse fora da sua competência.

Contudo, para que possamos entender as funções da literatura e suas contribuições para o desenvolvimento intelectual, social e humano do aluno, torna-se necessário conhecer as competências envolvidas no ensino e aprendizagem desta disciplina. Assim, a palavra “competência” no Dicionário de Houaiss (2002) é definida como:

Capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; soma de conhecimentos ou habilidade; indivíduo de grande habilidade num ramo do saber ou do fazer; notabilidade; capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos.

Barbosa (2010, p. 27) em suas consideráveis análises, afiança sobre a necessidade da atenção do professor em relação às competências do ensino de Literatura, uma vez que estas são essenciais no seu desenvolvimento, pois:

[...] as competências não se limitam a habilitar o estudante a apenas identificar no cânone ou naquilo que chamamos literatura os efeitos desta linguagem, que faz uso de recursos expressivos, para chamar a atenção sobre si. Elas prevêm [sic] que qualquer texto escrito em língua portuguesa ou formulado em qualquer outra linguagem-pictórica, corporal, fílmica, etc. – faz uso dos “sistemas simbólicos”, como forma de “organização cognitiva da realidade”. Este pressuposto habilita os alunos para identificar os elementos que concorrem para a progressão de um texto seja de que gênero for, e não apenas o literário.

Dessa maneira, para que o aluno desenvolva tais competências, torna-se fundamental que o profissional da educação, nesse caso o professor de Literatura, tenha como foco principal de sua aula a leitura, desenvolvida de forma rica, interessante e diversificada, unida, pois, ao trabalho paralelo às escolas literárias, autores e suas obras e essencialmente a fruição do texto literário, uma vez que a finalidade da Literatura é o letramento literário do aluno, a fim de torná-lo crítico da realidade, informado e questionador do mundo em que vive.

Por essa premissa, Silva (2010, p. 05) considera como propósitos da literatura a capacidade que ela tem de desenvolver a competência discursiva do aluno, além do enriquecimento cultural que proporciona a partir da contextualização passado/presente e, pontua que deve ser valorizada a recente produção infanto-juvenil como forma de resgatar a consciência integradora das relações interculturais além de “considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade”. Tendo como base a leitura literária, ou seja, uma leitura que a partir do aprofundamento no texto, proporciona prazer e estimula a criticidade, pois segundo Filipouski (2006, p. 227):

[...] A leitura literária, nesse contexto, constitui-se como meio essencial à formação do sujeito crítico porque, diferentemente de outras leituras (informativa ou científica) que devem apresentar uma linguagem direta, a leitura literária é formada por uma linguagem que permite múltiplos significados e necessita do papel ativo do leitor em desvendá-la e ressignificá-la a cada nova leitura.

De acordo com Neves (2013) para que a leitura venha a exercer esse papel no leitor, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, visando melhorias na qualidade do ensino, sobretudo nas práticas que dizem respeito à docência, implantou o *Referencial*

Curricular da Educação Básica, a fim de diagnosticar as competências e as habilidades dos estudantes e promover avanços nos segmentos da educação, pois baseiam em princípios e prioridades de democratização, trazem reflexões e orientações metodológicas para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, numa pluralidade contextual das áreas do conhecimento para as práticas de ensino, expondo uma visão de planejamento sistêmico e participativo a ser desenvolvido nas escolas.

Assim, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, promoveu no ano de 2007 a elaboração do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – ensino fundamental e ensino médio – disponibilizado às unidades escolares a partir do ano de 2008. Porém, visando à necessidade de se manter em consonância com as normas nacionais e estaduais e, principalmente, em atender às expectativas de aprendizagem dos estudantes houve a intenção desta Secretaria de Educação em atualizar tal documento em 2012, surgindo assim, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – volumes Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujo volume Médio, parte relativa a esta pesquisa tem como função:

[...] proporcionar a todos os educadores uma visão sistêmica do currículo com a possibilidade de observação da horizontalidade e verticalidade dos conteúdos expostos, de forma a contextualizá-los, interagindo os diversos conhecimentos entre as áreas e componentes curriculares/disciplinas. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 08-09)

O ensino médio, conforme este documento (2012) organiza-se a partir de uma única proposta que tem como objetivo superar a dualidade que caracteriza essa etapa de ensino, formação para o mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos. Para tanto, propõe-se uma formação integral que pressupõe o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente ao longo dos tempos. Dessa maneira, a formação integral visa à unidade entre as dimensões da formação humana, que constituem a base da proposta e do desenvolvimento do currículo do ensino médio. A disciplina de Literatura por sua vez é parte integrante da área de Linguagens no Ensino Médio, sendo esta entendida como:

um sistema de representações aceitas por um determinado grupo social, possibilitando a comunicação entre os integrantes desse mesmo grupo. Quanto à especificidade da área, pressupõe-se que parte do tempo dedicado pelo estudante aos estudos e às pesquisas será destinada à construção de conhecimentos. Isso já está implícito em vários procedimentos, pois refletir sobre os usos das linguagens e os sentidos que adquirem, em diferentes contextos, são fundamentais para que

competências mais complexas sejam alcançadas e, conseqüentemente, haja contextualização com as demais áreas do conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 60)

Em contínua análise do documento referenciado acima (2012) fazem parte dessa área de Linguagens os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Literatura, Arte e Educação Física, dos quais vislumbram um significado amplo para o termo Linguagens, pois transcendem o que se pensa sobre o simples falar ou escrever, já que o conceito de Linguagem é mais amplo que o conceito de Língua, por abranger toda e qualquer forma de comunicação.

No que se refere ao ensino de Literatura, são propostos os seguintes conteúdos para o ano letivo do 3º Ano do Ensino Médio (uma vez que esta pesquisa torna-se voltada para o público dessa etapa de ensino):

QUADRO 4- Conteúdos de Literatura propostos pelo Referencial Curricular para o 3º Ano do Ensino Médio

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Pré-Modernismo: * gênese histórica e contexto cultural * princípios estéticos norteadores * autores e obras Vanguardas Europeias: * gênese histórica e contexto cultural * princípios estéticos norteadores * autores e obras	Semana da Arte Moderna: * gênese histórica e contexto cultural * princípios estéticos norteadores * autores e obras Modernismo * 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	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	Literatura contemporânea: * 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

		Portuguesa produzida na África	
--	--	--------------------------------	--

Fonte: (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 102-105)

Conforme observado no quadro acima, o ensino de tal disciplina encontra-se focado na compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias, fato este considerado por Cereja (2005, p. 11) como o responsável pelos nossos “alunos não se mostrarem competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos”.

Podemos entender que “tais resultados fazem supor que o ensino de leitura e a abordagem do texto literário não têm sido objeto central das aulas de literatura”, até porque de acordo com este mesmo autor, depois de fazer no ensino fundamental um percurso de pelo menos oito anos de estudos de linguagem, “[...] o estudante brasileiro inicia o ensino médio, a passo de ter contato, geralmente pela primeira vez, com o estudo sistematizado da literatura”. (CEREJA, 2015, p. 11)

Assim, de acordo com o autor referenciado acima, “o objeto central das aulas de literatura, em vez de ser o texto literário, é constituído de um discurso didático sobre literatura, produzido pelo professor e/ou pelos manuais didáticos”. (CEREJA, 2005, p, 12). Como consequência Buse (2011, p. 03) explana que:

[...] as aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do Ensino Médio, aliás, muito longe disso. Muitos desses discentes chegam ao Ensino Médio com uma aversão à leitura e a Literatura.

Portanto, diante de tamanha problemática enfrentada atualmente pelos professores de Literatura em relação ao desinteresse dos alunos pela leitura literária, faremos a seguir uma análise de como se encontra nos dias de hoje o ensino desta disciplina.

2.2.1 A escolarização da Literatura no Ensino Médio

Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.

Roland Barthes

Embora a prática do ensino da Literatura seja assunto sobre o qual vários teóricos vêm discutindo, na perspectiva de explicitar estratégias que aprimorem o ensino da Literatura e de propor livros que despertem o interesse dos alunos pela leitura, esta não atingiu ainda um estado ideal²⁵, conforme atesta pesquisas como a Cereja (2005, p. 07) ao entender que os adolescentes de hoje confirmam “[...] a imagem de que estudar, ler e conhecer literatura são coisas sem sabor, ligadas ao universo da obrigação, distantes dos prazeres encontrados na natureza e (por que não?) na vida”. A literatura assim, só terá a função humanizadora e transformadora se for trabalhada a partir de metodologias que de fato despertem o interesse dos alunos.

Dessa maneira, a aproximação do professor com os livros é importante na visão Lois (2010), já que o professor é um exemplo para o aluno e ele é quem deve estar diretamente ligado ao trabalho literário, instigando o aluno para a leitura literária. Dentro de tal premissa, as pesquisadoras Martins e Versiani (2008, p. 13) sustentam que:

[...] se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em uma experiência pessoal e subjetiva, parece que o papel do professor deveria ser, principalmente, o de provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não, precisamente, o de ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedia habitualmente no trabalho escolar.

Dessa maneira, segundo o parecer de Pimentel (2008), o ensino tradicional da Literatura vigente em escolas de Ensino Médio é feito com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseado em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na leitura de textos literários. Para Buse (2011, p. 03) o desinteresse dos alunos pode ser provocado em parte por essa abordagem, pois ela direciona a aula para a “memorização de quantidade enorme de informações literárias muito alheias à realidade do aluno ou transforma uma obra em mero instrumento de estudo”. Tal pesquisadora explicita mais sobre esse assunto ao argumentar que:

²⁵ Quanto ao ideal, Foucault fala de uma passagem do primeiro discurso de *A Genealogia da Moral*, em que Nietzsche se refere a essa espécie de grande fábrica, de grande usina, em que se produz o ideal. O ideal não tem origem. Ele também foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos. A este propósito cf. In: FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto C. de Melo Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996, p. 15.

Em muitas de nossas escolas de Ensino Médio, é comum haver um professor específico para Literatura. Normalmente, seu plano de conteúdo para todas as séries se resume em estudar exclusivamente as escolas literárias, sintetizando-as em contexto de época, principais características da escola e principais autores. Essa organização encontra eco em vários vestibulares e se resume nos livros didáticos. Nessa repetição de uma metodologia tradicional, o que está sendo priorizado é a transmissão de conteúdos, mas não necessariamente de produção de saberes, muito menos ainda a reflexão sobre a natureza humana e suas pulsões. (DIAS, 2007, apud BUSE, 2012, p. 23)

Sobre tal problema em questão, torna-se plausível inferir que em momento nenhum aqui nesta pesquisa objetivamos deixar ou desprezar o ensino da história da Literatura, e assim, intentamos discutir novas alternativas, a fim de despertar ou resgatar no aluno o gosto pela leitura. No entanto, o ensino que predomina nos dias de hoje é o pragmático, conforme Martins e Versiani (2008, p. 19):

[...] estudos de pesquisadores ligados à área da Linguagem e Educação vêm denunciando como a escolarização da literatura tanto nas mediações cotidianas de leitura como nas mediações estabelecidas com base no livro didático, desconsidera o que há de literário nos textos a ser interpretados e explorados pelos alunos, ao propor questões objetivas, estruturais e classificatórias.

Dessa maneira, muitos alunos do Ensino Médio entendem a Literatura como “trabalho inútil” como também na maior parte das vezes “já não tem mais contato com o texto na íntegra, apenas com fragmentos que são usados como exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para exemplificar características de determinada escola ou gênero literário” (BUSE, 2011, p. 04) conforme também assevera Todorov (2009, p. 10):

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que uma agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública.

O excerto acima nos traz a ideia de como tem sido conduzido hoje o ensino de Literatura, no qual muitos professores de acordo com Buse (2001, p. 04) lecionam em um “[...] jogo de cartas marcadas, como apenas cumprimento, página após página, do conteúdo pragmático apresentado pelo livro didático”. Diante de tal problemática de ensino a qual

muitos professores se veem alicerçados, Moisés (2008, p. 19) argumenta sobre as virtudes específicas da literatura e sustenta que:

[...] devemos ensiná-las a partir das obras que as possuem. A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na realidade dos alunos, redundaria em injustiça social. Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem que deveria pertencer a todos.

Em seu conjunto, os dados até aqui analisados informam que o ensino de literatura está sobrecarregado de conceitos teóricos que afastam os alunos dos ensinamentos e prazeres da leitura, pois o professor se vê aprisionado a fatos e períodos históricos, dando assim, menos destaque para a leitura das obras literárias. Contudo, quando a leitura literária é sugerida como prática de ensino não se dá a devida oportunidade ao aluno de contextualizar esse texto com suas vivências e fazer uma interpretação da obra de acordo com suas experiências pessoais, uma vez que não existe apenas uma interpretação para o texto e nem pode ser concebida como correta uma única resposta (muitas vezes a do livro didático, entendida geralmente pelos professores como a única e exclusiva resposta correta) tendo em vista a subjetividade e as múltiplas facetas da interpretação literária.

De maneira análoga, Fabiane Verardi Burlamaque (2006, p. 83) retoma ideias de Chartier (1996) ao explicar que o “[...] papel do professor, é de criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções”.

Da mesma forma, de nada adianta exigir que o aluno memorize uma quantidade enorme de informações sobre os períodos literários (vida e obra dos autores considerados “mais importantes” da literatura) se ele nem mesmo compreende o venha a ser o objeto literário.

Diante de tais práticas, esta abordagem condiciona o aluno a conceber a literatura como uma disciplina sem fundamento algum, pois não lhe é mostrada a capacidade que esta tem de torná-lo um leitor competente, crítico da realidade, informado, com facilidade para interpretar textos de diferentes níveis intelectuais e apto a reescrever estes textos a partir de suas perspectivas pessoais, tornando-se assim, além de leitor, um escritor participativo. Assim, o professor deve mostrar ao seu aluno a relação do texto literário com a realidade atual e pedir a ele que atribua significado àquela obra, ao invés de insistir em cobrar quem a

escreveu, a data, a escola literária e outras informações, que não são dispensáveis, mas devem ficar em segundo plano no momento da interpretação e análise do texto, uma vez que o mais importante é a leitura e fruição, pois são estas que o ajudarão a desvendar as informações secundárias e desenvolver seu potencial de interpretação. Contudo, Buse (2011, p. 05) salienta a “escolarização da literatura e o despreparo do professor para mudar as metodologias empregadas são responsáveis pelo conseqüente afastamento dos alunos do caminho prazeroso da leitura literária”, uma vez que a abordagem histórica desta disciplina não se contextualiza com o mundo do aluno.

A fim de fazer uma reflexão a respeito da Literatura ensinada no 1º ano do Ensino Médio, Buse (2012, p. 24) explana esta objetiva “[...] pensar na leitura de textos literários em primeiro plano, com o intento de atrair este aluno para o mundo da leitura literária, estimulando a formação do leitor crítico”. Para tal propósito segundo a mesma autora (2012, p. 24) deve-se ter como “[...] trabalho inicial a Literatura contemporânea, e não partindo do texto tradicional da periodização literária”.

Dessa maneira, os professores como reprodutores do conhecimento devem selecionar textos relacionados à realidade de seus alunos e com seus interesses para que assim, a leitura seja realizada com êxito, conforme salienta as pesquisadoras Giselle Corso e Josiele Ozelame em seu trabalho “Escola, leitura, leitores – literatura” (2009, p. 72) ao entenderem que a “leitura de textos por lazer/prazer permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraindo diferentes conteúdos, fazendo diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia”. Nesse contexto, Buse (2011, p. 07) comprova tais ideias ao afirmar que:

O professor inicie o trabalho com a literatura a partir da leitura de textos contemporâneos, que estejam mais próximos à realidade dos alunos, evitando, assim, aquele bloqueio inicial que se cria ao apresentar a literatura ao estudante a partir de textos do trovadorismo, classicismo, barroco, etc. Fazendo caminho contrário, do mais contemporâneo ao mais antigo, esse professor pode vir a conquistar o aluno e, após certa maturidade de leitura, este terá bagagem para ler uma obra clássica, compreender e apreciar, ou renegar, mas já com argumentos sólidos para isso.

Portanto, não é justo esperar ou cobrar dos estudantes que tiveram pouca ou nenhuma leitura, a noção de entendimento ou apreciação de tais obras literárias, conforme ressalva a autora Luzia de Maria (2009, p. 159):

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade de leitor para apreciar os mestres. Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis, por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura.

Alguns alunos revelam-se leitores, mas quando questionados sobre o tipo de leitura descobrimos que não é na verdade a leitura literária que está no gosto dos jovens, mas sim a leitura dos *Best-sellers*, ou conforme Silva (2009, p. 78) a “literatura trivial”. No entendimento desta autora “ler é melhor do que não ler”, isto é, se o aluno é adepto a outro tipo de leitura, que a faça. Assim, cabe ao professor conquistar este aluno para leituras mais refinadas, ou seja, a leitura das obras literárias.

Dessa maneira, Buse (2011, p. 08) orienta introduzir o aluno ao mundo literário de maneira gradativa, primeiro estabelecendo uma “relação com o horizonte de expectativa” do discente, ou seja, seu conhecimento de mundo, a partir do uso de textos com temática e linguagem mais próximas de sua realidade, para depois, ir ampliando seu repertório. Por esta vertente, Magda Soares (2007) propõe o “amadurecimento literário”:

Talvez porque haja uma trajetória a ser percorrida na formação do leitor, uma trajetória que não se define em função da idade – literatura para crianças, literatura para jovens, literatura para adultos – mas se define por algo que se poderia denominar de **amadurecimento literário**: a construção progressiva de familiaridade com o texto literário, com temáticas, com estilos, um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidade literárias: da concretude do enredo ao abstrato dos sentimentos e emoções; do explícito dos fatos ao implícito de suas motivações; da narrativa; dos diálogos, das descrições aos pensamentos, às reflexões; do circunstancial ao permanente - dos fatos à condição humana, do personagem ao ser humano... Essa trajetória de **amadurecimento literário** pouco tem a ver com idades, tem a ver com **quando** o indivíduo é introduzido no mundo da literatura e **como** se realiza essa introdução. (SOARES, 2007, p. 128, grifos da autora)

Portanto, quando alcançado o objetivo do professor de Literatura em relação prática de leitura literária por seu aluno, este terá atingido de acordo com as ideias proposta por Antônio Branco (2005, p. 107) “[...] a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tomando, dessa forma, verdadeira posse do vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura)”.

No entanto, Cereja (2005, p. 56) ressalta que:

[...] o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares – entre outros, o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – e tem se limitado a promover a apropriação de um *discurso didático sobre literatura*, produzido e apresentado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para consulta de professores, o programa do vestibular de algumas universidades, alguns sites de internet, etc (Grifos do autor)

Tal afirmação se consolida quando se dá pouca importância à leitura literária, significando assim, ao mesmo tempo diminuir o prestígio da Literatura enquanto disciplina, tendo em vista que esta se encontra em reordenamento. Ao que diz respeito ao ensino de disciplina, conduziremos a partir deste momento apontamentos sobre sua suposta crise.

2.2.2 A Literatura em crise ou reordenamento?

É no romance, no filme, no poema, que a existência revela a miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. É na morte de nossos heróis que temos nossas primeiras experiências da morte. É, pois, na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para cada um sobre sua própria vida.

Barthes (2004)

Realidades como essa trazidas pela epígrafe evidenciam a importância das aulas de literatura no Ensino Médio, uma vez que é unânime a crença de que cabe a ela, o papel de humanizar o aluno, torná-lo leitor “do mundo”, conforme salienta Pimentel (2008, p. 01):

Além da significativa contribuição que o ensino da literatura pode dar, no plano da educação geral, desenvolvendo sensibilidade, capacidade crítica e senso estético, para melhor compreensão do mundo e de si mesmo, ela ainda pode contribuir para o entendimento do fenômeno literário no quadro da cultura brasileira e como elemento formador da nacionalidade.

No entanto, se temos a noção da importância da Literatura como fonte humanizadora e transformadora do leitor enquanto cidadão, por que então seu ensino encontra-se em crise?

Nesse contexto, Silva e Souza (2012, p. 35) corroboram ao mencionarem que “enquanto disciplina, a Literatura já ocupou um local bem mais privilegiado em ambiente escolar”.

Diante de tal premissa, pesquisas como a de Antunes (2015, p. 05) revelarem que “[...] a literatura sempre esteve em crise”, pois de acordo com este pesquisador, até a “própria história do homem, foi-se alterando e adquirindo variadas formas e funções”. Por isso, tal disciplina continua a ser “[...] produzida e consumida em suas diferentes modalidades, adaptando-se às novas condições que vão sendo criadas pela história”. Segundo ainda este autor, a “[...] literatura como prática está (como sempre esteve) em mutação, enquanto a literatura como disciplina escolar e universitária, por sua vez, está em declínio e corre o risco de desaparecer”. Contudo, observa-se um grande esforço por parte dos professores em manter tal disciplina no currículo escolar, conforme salienta Antunes (2015, p. 06) ao compreender que “há tentativas de instrumentalizá-las, isto é, de usá-las para outras finalidades, como ensino da História, da Cultura; de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema”.

Sobre a relação entre cinema e literatura, Pereira (2009, p. 42) enfatiza que:

[...] optando pela modalidade narrativa, o cinema retira da literatura parte significativa da tarefa de contar histórias. A narratividade continua a ser o traço hegemônico da cinematografia, apesar da grande diferença entre a página de um livro e a tela branca do cinema. Ambos acionam sentimentos e se transformam em imagens na mente do homem.

A pesquisadora Fidelis (2011, p. 767) defende a ideia que “[...] o problema é que os professores trabalham com a história da literatura em vez da leitura”. Assim, Torres (2015, p. 225) arrazoar a favor, ao explicitar que “muitas vezes as estratégias e as metodologias convocadas nesta disciplina aparecem como vilãs de seu ensino e acabam simplificando e reduzindo a aprendizagem do literário”. Pelo mesmo viés, Rildo Cosson (2011, p. 20) salienta que “[...] a literatura se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI”. Tal concepção esteia-se nos fatos de que muitas vezes o ensino de literatura é conduzido pelo professor de forma errada, conforme atestam Silva e Souza (2012, p. 35) ao enfatizarem que “[...] há quem aponte para o fato de que a forma como o ensino da leitura literária tem se estabelecido nas escolas colabora para seu insucesso”, pois muitos docentes mensuram tal disciplina ao utilizarem como bases metodológicas as “[...] fichas de leitura,

seja através de resumos ou análises de obras lidas, servindo de pretexto para memorização de regras gramaticais ou conteúdos fragmentados, reproduzindo apenas superficialmente a intenção do autor”. (TEIXEIRA; ROTERS, 2008, p. 4140) Assim:

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado. (BRASIL, 2006, p. 76).

Nesse sentido, o exame de vestibular também contribui com o fracasso de tal disciplina, pois conforme Cereja (2005, p. 65):

Nesse tipo de exame, como reflexo direto de uma concepção de ensino, e provavelmente de uma prática de ensino observada nas escolas, o texto ocupava pouco espaço nas provas e geralmente servia de pretexto para o reconhecimento do autor do texto, ou do estilo de época ou gênero literário a ele relacionado.

Assim, esse ensino torna-se focado a “concepção claramente conteudista e enciclopédica do ensino de literatura” (CEREJA, 2005, p. 69) no qual se avalia por meio de questões que prezam a capacidade do candidato de memorizar e de reter informações.

Portanto, a partir de tais dados, os quais nos deixam inferir a ideia que o educando através desse conceito equivocado de Literatura perpassada por tais professores/escola dificilmente sentirá prazer em responder perguntas e mais perguntas sobre o que leu ou ler somente para mostrar ao professor que leu, sentindo-se assim, fracassado nessa atividade, pois não consegue converter-se em um leitor entusiasta.

No tocante ao problema em apreço, debruçar-nos-emos agora sobre um debate ainda mais polêmico: o livro didático.

2.2.3 Afinal, os livros didáticos ajudam ou não a ensinar Literatura?

Havia nessa cidade uma pedra mágica. Durante o dia, escura e opaca, absorvia a luz e tudo que a circundava. À noite, transmudava-se em brilho iluminando a tudo e a todos com a luz que recolhera anteriormente.

Barthes

Tal epígrafe sobre a Fábula da pedra de Bolonha nos remete a ideia de como também funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda cada escritura, mas sem os aprisionar dentro de si. Ao contrário, liberta-os com brilho. Assim, é a literatura, conforme afirma Cosson (2011, p. 17) ao ressaltar que esta “[...] tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”. Porém, para que a literatura cumpra seu relevante papel humanizador, torna-se necessário mudar os rumos de sua escolarização, sendo uma dessas possíveis mudanças, a libertação do professor em relação ao uso quase que exclusivo do livro didático.

A despeito dos problemas que apresenta, são muitos os teóricos que abordam a questão livro didático *versus* ensino de Literatura, os quais afiançam que por si só, o livro didático não é o vilão da história, o problema está no uso que dele têm feito muito educadores ao torná-lo o único material utilizado em sala, norteador do ensino desta disciplina.

Segundo as OCEM (2006, p. 73), se a escola adotar um livro didático, ela deve ficar atenta à forma como ele é organizado e não pode ficar restrita a ele, para tanto, é necessário um trabalho em equipe para a escolha do mesmo e que haja comum acordo entre os professores, conforme ressalva Riche (2006, p. 107) ao mencionar que este “deve ser um dos materiais dos quais o professor lança mão, mas não pode ser o único”.

Com arrimo às pesquisas realizadas sobre a utilização do livro didático, observa-se várias críticas em relação ao seu uso, uma vez que dados apontam que “[...] nele são utilizados fragmentos de textos, sempre dos mesmo autores, muitas vezes descontextualizados, com coerência e coesão comprometidas”. (TEIXEIRA; ROTERS, 2008, p. 4141)

Outro grande problema reconhecido no uso do livro didático é fato deste dispensar a interpretação do aluno, pois concebe uma única resposta como correta dentro de uma única perspectiva de abordagem o que deixa o aluno desanimado da leitura crítica, pois nesse modo de ensino ela é realmente desnecessária. Assim, a pesquisadora Silva (2003, p. 03) condena esse modelo de ensino literatura, pois:

[...] os livros didáticos, ao apresentarem, em sua maioria, a compreensão textual com base em esquema de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura.

Portanto, ao negar ao aluno o direito de manifestar sua leitura, o livro didático afasta-o do mundo literário, contradizendo-se, pois, se ele não valoriza a interpretação do aluno como poderá cobrar dele uma postura leitora?

Alguns livros didáticos trazem questionários que dispensam uma leitura mais profunda do texto, exigindo apenas uma leitura superficial, e como consequência “[...] isso impede que o aluno preencha as entrelinhas a fim de chegar a um nível maior de criticidade”. (SILVA, 2003, p. 03) A maior perda do livro didático é o fato deste trabalhar, sobretudo com a história da literatura que, como já foi ponderado anteriormente, limita a capacidade interpretativa do aluno ou mesmo traz perdas consideráveis ao ensino porque afasta o aluno do objeto literário.

Outra questão é o modo como é tratado o texto literário dentro do livro didático. Pois, na maioria das vezes este é transformado em mero instrumento para resolução de exercício e acaba por não cumprir sua finalidade literária. Dentro dessa premissa, os pesquisadores Silva e Frizen (2012, p. 272) afirmam que:

[...]se concordarmos com a abordagem trazida pelo livro didático que sugere uma leitura a fim de que a realização de um exercício seja possível, teremos em mãos um texto escolar; no entanto, se ignorarmos a atividade sugerida e simplesmente lermos o texto trazido pelo compêndio, teremos novamente um texto literário. Assim sendo, ‘a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido’ (EAGLETON, 1997: 11).

Na perspectiva histórica apresentada pelos livros didáticos, o texto literário desempenha uma função secundária e ilustrativa. Ao tirar o texto de foco, exclui-se a leitura. Sem texto e sem leitura o “falar sobre as obras” não tem sentido, e o pior, tira dos alunos o direito de interagir com toda a riqueza presente nos textos literário. (RAMOS; ZANOLLA, 2008, p. 09) Nesse contexto, Barbosa (2010, p.37) considera indispensável a participação do leitor para que haja produção de sentido a partir da análise dos textos literários:

Se em qualquer ato de linguagem, objetivo principal é a produção de sentido, ler um texto literário, como qualquer outro deve, portanto, incluir o leitor na produção desse sentido. Isso significa retirar os estudos literário dos sentidos previamente dados, como os que são apresentados pela História da literatura e sua classificação em escolas literárias.

Entretanto, pesquisas como a Riche (2006, p. 107) revelam que os “[...] livros didáticos aprovados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) cobrem as lacunas da formação do professor inexperiente”, pois de acordo com cereja (2005, p. 59)

O professor, que antes podia dispor livremente das chamadas obras de referência, utilizando-as nas ocasiões e na sequência que julgasse mais interessantes, passa agora a uma posição secundária no espaço da sala de aula, subordinado ao livro didático adotado e às opções feitas previamente pelo autor.

No entanto, se “por um lado, esses manuais facilitam as atividades pedagógicas desse professor sobrecarregado e malpreparado [...] por outro lado subtraem-lhe a identidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem” (CEREJA, 2005, p. 59).

Assim, torna-se necessário suprir eventuais carências com material adequado às necessidades do educando e à realidade da prática pedagógica. Da mesma forma, propõe Barbosa (2010, p. 32) ao considerar que “o livro didático não deve ser abolido das aulas de literatura, pois em muitos casos, trata-se do único material de leitura de alguns alunos deste país”. Pois, de acordo ainda com as ideias da autora (2010) nele os alunos têm contato com outras produções culturais como pinturas, sites, sugestão de filmes e muito mais, e conforme Cereja (2005, p. 59) apresentam também:

[...] vários dos componentes necessários para o planejamento escolar, seleção de conteúdos, proposta metodológica, seleção de textos, exercícios sobre os textos, sugestões e orientações metodológicas e, às vezes, até formas de avaliação.

Dessa maneira, a única forma de equacionar o problema do livro didático seria valorizar o texto literário em sua função principal, colocando-o no centro da abordagem de ensino para que possa proporcionar de fato a leitura crítica e permitir que o aluno, ao entrar em contato com esse texto, reflita sobre si e o mundo à sua volta. O livro didático na concepção de Barbosa (2010, p. 41) é importante na escola, mas não deve ser tomado como direcionador da prática pedagógica, uma vez que:

[...] faz-se necessário que o ensino da literatura mobilize práticas efetivas de leitura. Isso inclui a leitura e o trabalho com os textos literário que circulam em sites e blogs, que são produzidos de forma virtual e lidos por navegadores. É fundamental também que os títulos sejam atualizados e incluam autores contemporâneos, bem como gêneros diversos, além dos títulos que freqüentam a lista dos mais lidos das

revistas semanais, nas quais raramente encontramos a revitalização da leitura de um clássico, por exemplo.

Partindo dessas considerações teóricas fez-se necessário a realização da pesquisa *in loco*, a fim de obter a discussão do problema que motivou a realização deste trabalho. Após, tecemos algumas sugestões de novas metodologias para o ensino de literatura, as quais possam direcionar o fazer pedagógico e cumprir o papel aqui defendido “de letrar” o aluno literariamente, bem como torná-lo mais humanizado ao invés de restringi-lo a única e exclusiva prática de memorização.

CAPÍTULO III

A construção da cidade Costa Rica e da instituição escolar José Ferreira da Costa

Cada época é definida pelo que apresenta de novo, de especificamente seu. Pode não ser um alto pensamento filosófico, uma grande reforma moral, uma arte requintada, uma ciência generosa. Mas há-de ser a dádiva de qualquer uma dessas manifestações humanas, ou todas, numa concepção inteiramente inédita, original, inconcebível noutra tempo da história.

Miguel Torga

A fim de conhecermos o *locus* desta pesquisa, propomos neste capítulo alguns apontamentos sobre a constituição da cidade de Costa Rica e da instituição da Escola Estadual José Ferreira da Costa.

3.1 Histórias de uma cidade e a participação de José Ferreira da Costa

O homem pautado pelo realismo ingênuo não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana – como processo de formação e auto-criação [sic] do homem.

VÁZQUEZ

Pesquisas como a de Marlei Cunha em seu livro “Costa Rica: História e Genealogia” (1992) nos fazem entender como se formaram os agrupamentos étnicos que geraram os habitantes dos povoados, vilas e cidades desta rica e importante região sul- mato-grossense. A cidade de Costa Rica, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, têm como um dos fundadores, José Ferreira da Costa, nascido em 14 de abril de 1892, na cidade de Nioaque (região leste deste Estado) e falecido em 11 de maio de 1983, no hospital, na cidade de Goiânia, e transportado para Costa Rica, onde foi velado e sepultado. Sendo este de origem

das fazendas de Vassourinha e Bálsamo, distante umas 78 léguas de Campo Grande e a 14 de Nioaque.

Acompanhando as ideias propostas por Cunha (1992) entendemos que a trajetória de José Ferreira da Costa como um dos povoadores da região começou quando ao acompanhar sua sogra, a viúva Dona Rita Paula de Souza que envergonhada pelo fato de sua filha Zulmira ter deixado o rapaz Basílio Pereira “saborear a maçã do Adão”, antes mesmo de passar pelo cartório para oficializar a união, não suportou o vexame e diante de tamanha vergonha, tendo em vista os princípios morais que a época priorizava. Então Dona Rita Paula vendeu e deixou bens de raiz para aventurar-se sertão adentro, ordenou assim, ao seu filho mais velho, Aparício Carvalho de Souza e ao seu genro José Ferreira da Costa que fossem na frente a fim de encontrarem terras para toda a família viver. Tal jornada foi árdua, pois percorreram todo o trajeto em carros de bois. Alimentavam-se de arroz e feijão, e carne quando pelo caminho compravam uma vaca, carneavam-na e charqueavam-na, sem contar nas muitas dificuldades encontradas pelo trajeto, como estradas acidentadas, atravessia de rios, mosquitos sangrentos e surto de febre amarela.

Ao chegarem às terras hoje pertencentes à região de Costa Rica, José Ferreira da Costa em 1943 contraiu seu segundo casamento com Dona Maria Tosta Barbosa, a qual possuía de herança de seu falecido marido duas grandes fazendas, fazendo dessas terras um bom negócio, assim procedeu, abrindo um grande loteamento, o qual vendeu lotes aos interessados, fez doações às mulheres que não tinham maridos e aos pobres. Sonhava assim, de acordo com Cunha (1992) em ver uma cidade surgir. Era um homem que acumulava experiências vividas em outras regiões e liderou a família com os mesmos punhos da sua primeira sogra, Rita Paula de Souza.

FIGURA 1- José Ferreira da Costa



Fonte: Cunha (1992. P. 44)

Segundo Cunha (1992) este sonho se realizou, pois em 1961 compareceu ao cartório de Camapuã (região norte deste mesmo estado) para legalizar e cuidar dos aspectos jurídicos do patrimônio já existente. E assim, surgiu a vila denominada Costa Rica com 159 lotes de terrenos com várias dimensões.

FIGURA 2- Os lotes sendo abertos para a construção de casas



Fonte: Cunha (1992, p. 77)

A partir deste loteamento, de acordo com Cunha (1992, p. 185) surgiu o interesse de “formar um novo município com a área que pertencia aos distritos de Costa Rica”. Dessa maneira, propuseram a emancipação desta região da cidade de Camapuã, pois esta já contava com mais de 200 residências, com população estimada em 11.000 habitantes e o eleitorado não sendo inferior a 2.500.

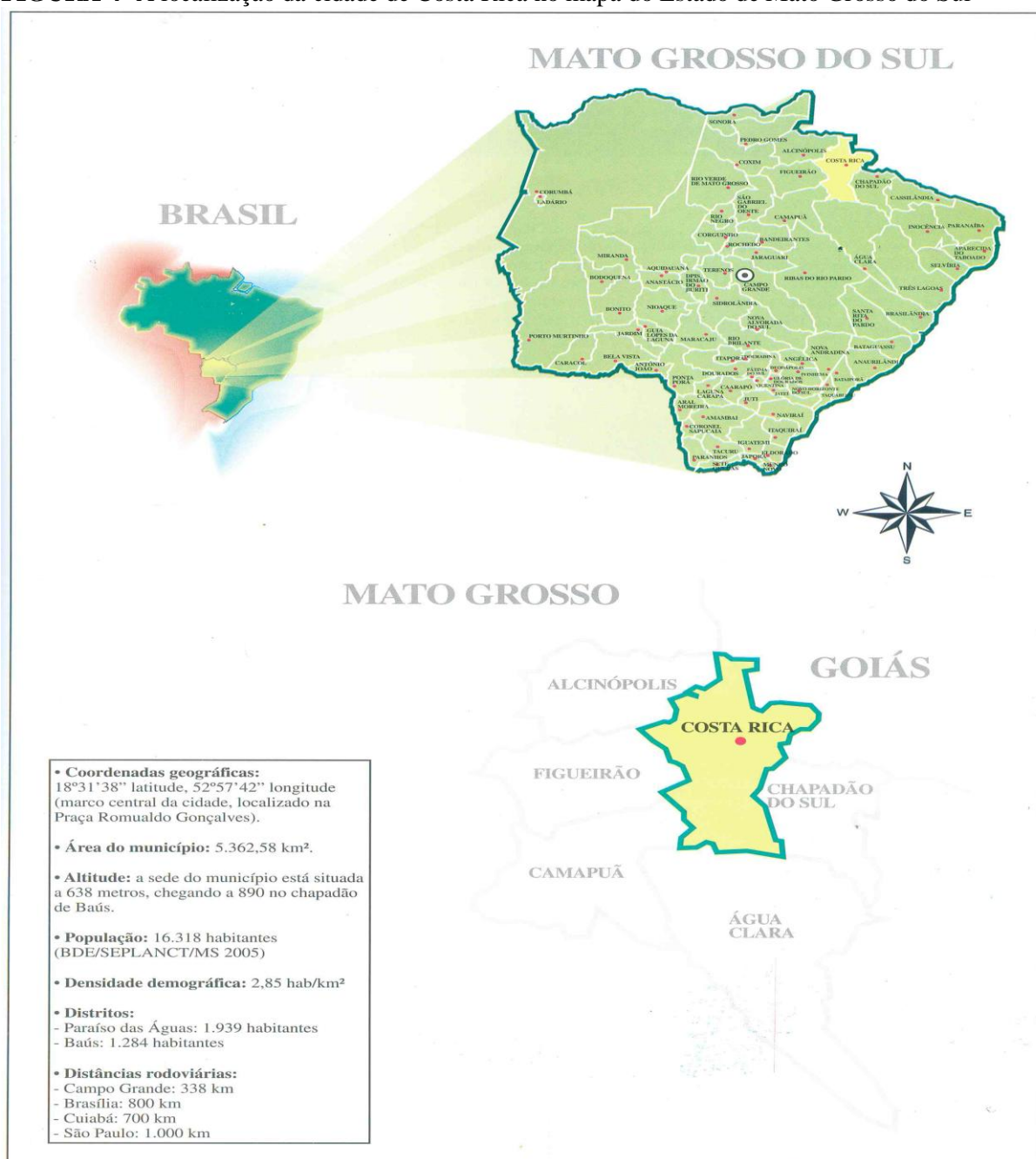
Assim, tal feito aconteceu de acordo com a “Lei nº 76 de 12 de maio de 1980, assinada pelo Governador do Estado, Marcelo Miranda Soares”. (CUNHA, 1992, p. 195) Conforme, demonstra o Diário Oficial:

FIGURA 3- Diário Oficial de nº 337 de 13 de maio de 1980.

D.O. nº 337	13/05/80	Pág. 3
LEI Nº 76 DE 12 DE MAIO DE 1.980	<p>Artigo 29 - O município de Taquarussu terá os seguintes limites: partindo do ribeirão Baile no cruzamento da linha São Bento; descendo pelo ribeirão Baile até o rio Baia; por este abaixo até o canal Acurutuba; por este abaixo até o rio Paraná; por este abaixo, pelos limites interestaduais até a foz do rio Ivinhema; por este acima até encontrar a linha São Bento; prosseguindo por esta linha até o ribeirão Baile, ponto de partida.</p>	
<p><i>Cria o município de Costa Rica, desmembrado dos municípios de Camapuã, Cassilândia, Paranaíba, Coxim e Água Clara.</i></p>	<p>Artigo 39 - O município de Taquarussu será instalado atendidas as disposições da legislação em vigor.</p>	
<p>O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:</p>	<p>Artigo 49 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>	
<p>Art. 19 - Fica criado o município de Costa Rica, com sede na vila do mesmo nome, desmembrado da área territorial dos municípios de Camapuã, Cassilândia, Paranaíba, Coxim e Água Clara.</p>	<p>Campo Grande, 12 de maio de 1.980</p>	
<p>Art. 29 - Os limites do município de Costa Rica são os seguintes: inicia-se na barra do ribeirão Paraíso, no rio Sucuriu, pelo ribeirão Paraíso acima até a sua cabeceira; daí, segue em linha reta até as divisas dos Estados de Mato Grosso do Sul com Goiás; defletindo à esquerda e seguindo pelas divisas entre os dois Estados até a divisa com o Estado de Mato Grosso; daí defletindo à esquerda e seguindo pela divisa dos Estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso até a Serra Preta; daí, pela fralda da serra, até a margem direita do rio Jauru; daí segue pelo veio d'água desse rio até a barra do rio Jauruzinho, subindo por este rio até a barra de seu afluente córrego do Macaco; daí, segue pelo veio d'água deste córrego até sua mais alta cabeceira; daí, por uma linha reta até atingir o local denominado Cabeceira do Capim Branco, onde alcança a BR-060, daí por esta rodovia e acompanhando o divisor de águas, até confrontar com a cabeceira do córrego Roncador; daí, pelo espigão divisor dos rios Sucuriu e Verde até atingir, em linha reta a mais alta cabeceira do córrego Mutuquina, por este abaixo até o ribeirão Mutuca; por este acima até a sua mais alta cabeceira; daí em linha reta até a mais alta cabeceira do ribeirão Muquém, daí, em linha reta à ponta da cabeceira do córrego Fundo; daí, em linha reta até a cabeceira do córrego do Retiro; daí, pelo veio d'água desse córrego até a sua foz no rio Sucuriu; daí, segue pelo veio d'água desse rio até a barra de seu afluente o ribeirão Paraíso, onde atinge o ponto inicial.</p>	<p>MARCELO MIRANDA SOARES Governador</p> <p>JOÃO LEITE SCHMIDT Secretário de Estado para Assuntos da Casa Civil</p>	
<p>Art. 39 - As áreas remanescentes dos Distritos de Paraíso e Baús, passam a integrar, respectivamente, os distritos de Indaia Grande, no município de Paranaíba e Indaia do Sul, no município de Cassilândia.</p>	<p>FLÁVIO BENJAMIM CORREA DE ANDRADE Secretário de Estado de Justiça</p>	
<p>Art. 49 - O município será instalado, atendidas as disposições da legislação em vigor.</p>	<p>LEI Nº 78 DE 12 DE MAIO DE 1.980</p>	
<p>Art. 59 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>	<p><i>Cria o município de Douradina, desmembrado da área territorial de Dourados.</i></p>	
<p>Campo Grande, 12 de maio de 1.980 MARCELO MIRANDA SOARES Governador</p>	<p>O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:</p>	
<p>JOÃO LEITE SCHMIDT Secretário de Estado para Assuntos da Casa Civil</p> <p>FLÁVIO BENJAMIM CORREA DE ANDRADE Secretário de Estado de Justiça</p>	<p>Art. 19 - Fica criado o município de Douradina, desmembrado da área territorial do município de Dourados, com sede na vila do mesmo nome.</p>	
<p>LEI Nº 77 DE 12 DE MAIO DE 1.980</p>	<p>Art. 29 - O município de Douradina terá os seguintes limites: partindo da margem direita do córrego Panamby, na Estrada Travessão, entre as quadras nºs 24 e 25; seguindo por esta estrada até encontrar a estrada Panamby-Bocajá; seguindo por esta estrada até a estrada Travessão, denominada Travessão da Ponte Nova, no córrego Laranja Doce; daí pela margem esquerda à jusante até a divisa entre os lotes nºs 15 e 16 da quadra nº 13; seguindo por esta divisa até encontrar a estrada entre as quadras nºs 13 e 12; seguindo por esta estrada até encontrar a Estrada Travessão, construída entre os lotes nºs 26 e 28 da quadra nº 12 e lotes nºs 25 e 27 da mesma quadra; segue-se por esta Estrada Travessão até a estrada da BR 163; seguindo por esta estrada até encontrar a Estrada Travessão entre as quadras nºs 57 e 58; seguindo por esta Estrada Travessão até a linha de fundos entre os lotes nºs 01 e 10 da quadra nº 58; seguindo por esta linha de fundos divisando os lotes nºs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 com os lotes nºs 10 e 11 da quadra nº 58 até a Estrada Travessão entre as Quadras nºs 58 e 60; prosseguindo por esta Estrada Travessão até o córrego Laranja Lima margem esquerda; por este abaixo, até a confluência com o córrego Laranja Doce; deste ponto pelo córrego Laranja Doce por este abaixo, pela sua margem esquerda até encontrar o rio Rio Brillhante; por este acima, pela sua margem direita até a confluência com o córrego Panamby; por este acima, pela sua margem direita até encontrar a Estrada Travessão, entre as quadras nºs 24 e 25, ponto de partida.</p>	
<p><i>Cria o município de Taquarussu, desmembrado da área territorial do município de Bataiporã.</i></p>	<p>Art. 39 - O município será instalado, atendidas as disposições da legislação em vigor.</p>	
<p>O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:</p>	<p>Art. 49 - Esta Lei entrará em vigor na data</p>	
<p>Artigo 19 - Fica criado o município de Taquarussu, desmembrado da área territorial do município de Bataiporã, com sede na vila do mesmo nome.</p>		

Segundo informações do “Atlas Geográfico da cidade de Costa Rica” (2007, p. 14) esta cidade “está localizada a aproximadamente 338 km de distância da capital do Estado, Campo Grande” e “limita-se a noroeste com Alcinópolis, a norte e nordeste com o município de Mineiros (GO), a leste com Chapadão do Sul”. O mapa abaixo demonstra a localização da cidade de Costa Rica no estado de Mato Grosso do Sul:

FIGURA 4- A localização da cidade de Costa Rica no mapa do Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Atlas Geográfico Costa Rica: localização, geologia, clima, hidrografia, vegetação, infra-estrutura [sic] urbana (2007, p. 15)

As fotos abaixo representam a avenida principal da cidade denominada “Avenida José Ferreira da Costa” em homenagem ao fundador. Sendo a primeira quando em formação e a segunda nos dias de hoje.

FIGURA 5- A avenida no início da construção da cidade



Fonte: Cunha (1992, p. 79)

FIGURA 6- A avenida atualmente



Fonte: Cunha (1992, p. 80)

3.2 A Escola Estadual José Ferreira da Costa

A visão de futuro identifica as aspirações da escola, criando um clima de desenvolvimento e comprometimento com o seu futuro. A definição de onde se pretende chegar permite entender com clareza o que é preciso mudar na escolar ou como ela precisa mudar para que a visão seja concretizada. Uma visão compartilhada une as pessoas e as impulsiona a buscar os objetivos apesar das dificuldades. Uma escola sem visão é uma escola sem direção²⁶.

Veiga

As pesquisadoras Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 26) entendem a escola como o *locus* da história da literatura, isto é, “o espaço e o tempo em que as disciplinas escolares se construíram historicamente”. De maneira similar, entende também Ilma Passos Veiga (2013, p. 160) ao mencionar que:

[...] a escola é uma realidade temporal instituída. Ela se desenvolve num espaço e tempo histórico; sob as orientações previamente instituídas; sob a gestão de um corpo docente para assegurar as ações educativas no interior da escola; e com a presença do movimento instituinte, responsável por rever o instituído e, a partir dele, instituir outras possibilidades.

Segundo a autora referendada acima, tornar a escola instituinte é conhecer o que é instituído. Significa assim “rever a sua história, os seus currículos, os seus métodos de ensino e de avaliação, dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua própria finalidade social”. (VEIGA, 2013, p. 160) Diante de tal premissa, dialogamos com a categoria cultura no contexto escolar, a qual é entendida por Pessanha e Silva (2006, p. 109) como:

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização

²⁶ Tal epígrafe possui sentido se levarmos em consideração a LDB de nº 9494/96 em seu artigo de nº 12, o qual enfatiza que “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Cf. BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. Trata-se, portanto, do entendimento da cultura como um sistema de significações.

Acompanhando as ideias propostas pelas pesquisadoras Pessanha e Silva (2006, p. 111), estudar a cultura escolar significa:

[...] estudar o processo que impõe significado aos processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola.

Tendo em vista que cada instituição escolar possui sua própria cultura, conforme atesta Veiga (2013, p. 163) ao explicar que a “[...] elaboração do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de configurar sua própria identidade”. Assim, passaremos a analisar o Projeto político pedagógico²⁷ (PPP) da Escola Estadual José Ferreira da Costa. Sobre tal temática, Gatti Jr e Pessanha (2010, p. 158) explanam sobre os acervos escolares, sendo estes “subsídios importantes que permitem desenvolver o cotidiano da escola em diversas épocas, compreender seu funcionamento interno, a constituição do currículo e as práticas diárias de professores e alunos”, porém nos atentaremos mais precisamente no PPP deste ano de 2015.

Sobre o PPP, a pesquisadora Veiga (2009, p. 163) assevera que:

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Dessa maneira, a partir de análises do PPP (2015) constatamos que esta unidade escolar foi criada através do decreto 813/ 80, mas iniciou suas atividades três anos antes, em 1977, no governo de José Garcia Neto. Situada à Avenida 11 de Maio, que depois passou a chamar-se Avenida José Ferreira da Costa. No ano de 1985, o Conselho Estadual de Educação

²⁷ Libâneo (2005, p. 345) entende o PPP como “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formular metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

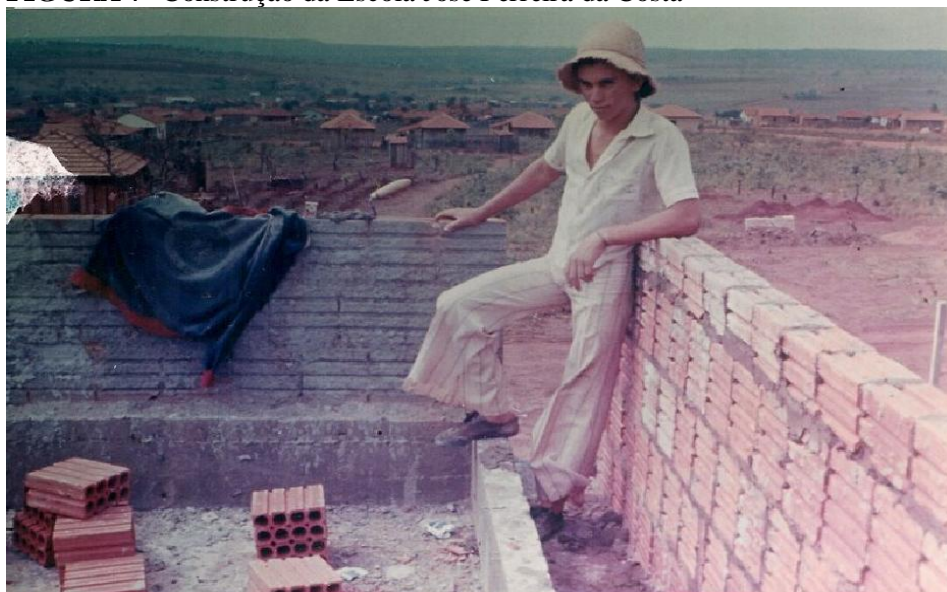
reconheceu o Ensino de Primeiro Grau da Escola, de primeira a quarta série, por meio da deliberação 1071, aos 11 de julho do referido ano.

Em 1989, o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento da Educação Pré-escolar e a Escola passou a denominar-se Escola Estadual de Pré-escolar e Primeiro Grau “José Ferreira da Costa”. O curso de segundo grau (ensino médio) foi autorizado no ano de 1990, passando a ser: Escola Estadual de Pré-Escolar, Primeiro e Segundo Graus “José Ferreira da Costa”.

Segundo análises de Pessanha e Brito (2014, p. 237) a historiografia sobre o ensino secundário no Brasil apresenta como sinônimos “educação secundária”, “ensino secundário” e “ensino médio”. Esta categoria de ensino teve grande expansão no território brasileiro, visto que desde a sua organização sistemática na primeira metade do século XIX até a sua consolidação no século XX garantiu ao aluno (mesmo que em diferentes situações) o ingresso nos cursos superiores. Dessa maneira tal ensino também se torna relevante para a cidade de Costa Rica, uma vez que este pode vir a proporcionar ao jovem costarriquense uma possibilidade de ingresso no ensino superior, o que muitas das vezes significa ascensão social.

Quando foi autorizado o curso de segundo grau, a escola possuía nove salas de aulas, uma sala de administração, sala de professores, biblioteca, cozinha e área para recreação. O curso de segundo grau teve sua implantação gradativa a partir de 1990. Já em 1992, o curso de segundo grau foi reconhecido definitivamente. Em 2009, a escola denomina-se por fim Escola Estadual José Ferreira da Costa.

FIGURA 7- Construção da Escola José Ferreira da Costa



Fonte: Cunha (1992, p. 81)

FIGURA 8- A escola atualmente



Segundo Cunha (1992) quando a Escola José Ferreira da Costa foi criada, em 1977, Costa Rica ainda era distrito de Camapuã. Durante o dia, a escola fazia uso da luz do sol e à noite funcionava com luz de motor, que era desligado assim que as aulas se encerravam. Alunos, professores e funcionários dirigiam-se às suas casas sob a luz de lanternas.

De acordo ainda com o PPP, na medida em que a cidade foi crescendo a escola também foi aumentando, principalmente após a emancipação de Costa Rica. Atualmente o prédio da escola conta em seu espaço físico com doze salas de aulas, uma sala de Direção, uma sala de Coordenação pedagógica, uma sala de Supervisão em Gestão Escolar, uma sala de Professores, uma sala de Informática, com vinte e cinco computadores, uma cozinha, uma dispensa, pátio coberto para refeição dos alunos e quadra coberta para esportes. A quadra de esportes por sua vez, foi uma conquista lenta e árdua. Tal luta deve-se ao fato de ver os alunos desta unidade escolar praticando esportes expostos ao sol forte e chuvas. Em sua existência de trinta e dois anos, o aniversário da escola é comemorado no mês de março de todos os anos.

A escola é pública, ou seja, mantida pelo governo estadual e, tem as portas abertas para todas as crianças e jovens (que queiram) matricular-se e frequentá-la. Atualmente conta com 1423 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos. Recebe alunos com necessidades educacionais especiais, porém, não dispõe de sala de recurso e a acessibilidade encontra-se em fase de adequação para dar melhor atendimento aos mesmos.

Dessa maneira, passaremos a discorrer sobre como está proposto o currículo de Literatura no PPP desta unidade escolar, para posteriormente o correlacionarmos como a prática pedagógica dos professores de tal disciplina.

3.3 O Projeto Político Pedagógico e o currículo de Literatura proposto pela Escola Estadual José Ferreira da Costa

A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia e completa, em relação à natureza e a sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até a sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal.

Friedrich Froebel

No campo educacional, precisamos compreender e definir uma nova atribuição (as estratégias) para escola em uma sociedade que está em constante mudança. Assim, a escola, através de seu fazer pedagógico, deve criar oportunidades básicas para que o conhecimento seja construído, já que ela tem o compromisso de proporcionar aos sujeitos condições e atividades, que lhes permitam produzir permanentemente seus próprios conhecimentos, em um processo de interação social.

De acordo com a proposta do PPP desta unidade de ensino, os alunos necessitam interagir com o meio ambiente, com as pessoas e com os instrumentos de trabalho. Na interatividade, fortalece-se a autonomia e aprendizagem de procedimento e atitudes sadias, como: cooperação, respeito, responsabilidade, segurança, competência intelectual reflexiva, autoestima, dentre outros. Nesse momento, as atividades do professor são muito importantes, pois lhe cabe a mediação e a interação dos sujeitos entre si, o meio ambiente e o objeto do conhecimento. Ele é o planejador, o condutor do processo de aprendizagem, o grande incentivador e articulador da curiosidade de crianças e jovens.

Essa intervenção da escola se dá de forma eficaz e cabal na formação do aluno, quando essa intenção é clara em seu currículo, que norteia todo trabalho rumo aos objetivos supremos da escola. Nesse contexto Saviani (2000) explica que as noções de currículo e de

disciplinas escolares ligam-se a ideia de controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa: ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino.

Assim, de acordo com Saviani (2000, p. 33) entendemos as disciplinas escolares como “conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino”, e o que define a fisionomia de uma disciplina “[...] é seu programa de ensino, com maior ou menor intensidade de temas”. Nesse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p. 16) revelam que:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os sujeitos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Em conformidade com o PPP (2015) e a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989, no artigo 194, ao dispor sobre o Plano Estadual de Educação, define que as ações do Poder Público devem conduzir, dentre outras, à educação para o trânsito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, por sua vez, assegura que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, estabelecendo que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ela explicita, claramente, um compromisso com a formação ampla do cidadão em atendimento a todas as suas necessidades, de forma a assegurar-lhe as condições indispensáveis ao exercício pleno da cidadania e da convivência social.

Ao dispor sobre os currículos do ensino fundamental e médio, a lei estabelece sua composição por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e, ainda, que esses currículos devem abranger,

dentre outros, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Dessa maneira a Resolução/SED n. 2831, de 23 de janeiro de 2014 estabelece a seguinte Matriz Curricular do Ensino Médio:

Ano: a partir de 2014.

Turno: diurno e noturno.

Semana letiva: 05 (cinco) dias.

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos.

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias.

QUADRO 5- Matriz Curricular do Ensino Médio

	Áreas do conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Dias Letivos: Duzentos dias Base Nacional Comum e Parâmetros Curriculares Nacionais	Linguagens	Língua Portuguesa	02	02	02
		Literatura	02	02	02
		Artes	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna (obrigatória)	02	02	02
		Produções Interativas	01	01	01
	Ciências da Natureza	Física	02	03	03
		Química	02	02	02
		Biologia	03	02	02
	Matemática	Matemática	02	02	02
		Raciocínio Lógico	01	01	01
	Ciências Humanas	Geografia	02	02	02
		História	02	02	02
		Filosofia	01	01	01
		Sociologia	01	01	01
	TOTAL DE CARGAS HORÁRIAS	Semanal em h/a	25	25	25
		Anual em h/a	1000	1000	1000
		Anual em horas	834	834	834

Fonte: PPP (2015) da Escola Estadual José Ferreira da Costa

Conforme observado, a Literatura faz parte do quadro de disciplinas do currículo do Ensino Médio desta unidade escolar com 2 aulas em cada etapa de ensino. Nesse contexto, o PPP (2015) entende tal disciplina como um “um papel singular na formação do estudante”, a qual deve ser entendida como manifestação artística do ser humano, como manifestação

cultural e, por isso, permear seu ensino ao diálogo com outras artes. Nesse sentido, o ensino de Literatura visa, sobretudo, ao aprimoramento do educando como pessoa humana, pois implica identificar aspectos da vida social nos poemas e nas narrativas, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Segundo ainda as análises do PPP (2015) cabe ao professor ampliar os conhecimentos literários, e devido às exigências e abordagens metodológicas de ensino, é preciso lançar mão do uso de recursos lúdicos em sala de aula, vendo estes como subsídios ao desenvolvimento do trabalho docente, tornando mais interativas as aulas.

Outra metodologia conciliadora da teoria e prática são os projetos elaborados na área, promovendo a leitura de obras literárias. Com isso, o aluno pode reconhecer as características do movimento literário no interior do texto de forma contextualizada e com ela o desenvolvimento de atividades diversificadas desde a produção escrita, a dramatização, a representação, conciliando com o trabalho de apresentação corporal, postura física e que também reconheça à dialética, valorizando a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania. Assim, recuperando, 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.

Os objetivos gerais que norteiam tal prática de ensino nesta unidade de ensino segundo análises do PPP (2015) são:

- Entender o texto literário como um conjunto de códigos artísticos historicamente elaborados, que se referem à esfera das ligações inter e extratextuais;
 - Reconhecer a plurissignificação da linguagem;
 - Comparar textos literários e analisar aspectos formais e temáticos;
 - Entender o texto literário como essencialmente interdisciplinar;
 - Redigir textos críticos como resultados de reflexões acerca do material literário;
 - Reconhecer a importância das leituras, do conhecimento de mundo e das inferências do leitor para compreender os implícitos e pressupostos de um texto. Perceber que os pressupostos decorrem do sentido de certas palavras do texto. Perceber que os subentendidos são insinuações não marcadas linguisticamente no texto;
- Reconhecer diferentes gêneros do discurso, principalmente gêneros da ordem do narrar, do expor, do relatar, do informar;

- 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, a arquitetura dentre outros);
- 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;
- Estabelecer relações entre texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político;
- 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;
- Valorizar a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania;
- Perceber as relações de caráter interativos, existentes entre a Literatura, a cultura em geral e a história;
- Entender a Literatura como manifestação cultural e, por isso, permear o ensino da Literatura no diálogo com outras artes, apresentando a diversidade da Literatura produzida em Língua Portuguesa e a Literatura sul-mato-grossense e suas fontes;

Tendo em vista que “[...] as investigações do passado podem ajudar a resolver problemas curriculares do presente” (SAVIANI, 2000, p. 18) abordaremos no capítulo subsequente os percursos históricos, os modelos de herança cultural perpassado na literatura brasileira e a institucionalização de seu ensino. A fim de compreender as bases que construíram a nacionalidade, etnia e raça, identidades, território, meio social e econômico em nossa literatura e os processos dessas identificações no nosso ensino da disciplina, pois conforme salienta Cereja (2005, p. 89) “entre as práticas cristalizadas de ensino de literatura está a abordagem historiográfica”.

CAPÍTULO IV

Diálogos e perspectivas de uma pesquisa

[...] nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

Rodolfo Ilari

As teorizações apresentadas até aqui demonstram que apesar do tema “o ensino da literatura” não ser algo novo, ainda carece de investigação e estudo, sobretudo se levarmos em consideração os resultados obtidos em outras pesquisas sobre esta temática. Assim, as investigações que acercam este trabalho propõem uma investigação sobre as metodologias utilizadas no ensino da Literatura no Ensino Médio no *locus* da Escola Estadual José Ferreira da Costa, na cidade de Costa Rica – MS, por meio de uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter descritivo-explicativo, bibliográfico e pesquisa de campo.

Lüdke e André (1986, p.11-12) apoiados nas ideias de Bogdan e Biklen (1982), explicitam que na pesquisa qualitativa os dados são predominantemente descritivos, havendo uma preocupação em compreender o fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores e através da participação na vida destes. É neste contexto, que entra o importante papel ocupado pelo pesquisador, pois ele terá que descrever a partir de teorias, o fenômeno em estudo.

De acordo com Gil (2002) uma pesquisa de caráter descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Já no entendimento de Oliveira (1997, p. 117) esse tipo de pesquisa é a mais utilizada pelos pesquisadores sociais quando preocupados com a atuação prática e as mais solicitadas pelas organizações educacionais, pois o caráter descritivo da pesquisa “procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social” [...], propiciando “ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno”.

Nesse entendimento, este capítulo visa compreender como tais metodologias estão sendo aplicadas no ensino da Literatura, tendo como material de análise dois instrumentos de pesquisa – um questionário semiestruturado dirigido aos alunos, com 14 questões objetivas; e outro as professoras, com 07 questões abertas – a fim de colher dados qualitativos e quantitativos, uma vez que a “integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. (GOLDENBERG, 2004, p. 62) Nesta pesquisa vamos também traduzir em números as opiniões e informações dadas pelos alunos para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a algumas conclusões.

Dessa maneira, a presente pesquisa foi realizada nos meses de março e abril de 2016, sempre na presença da pesquisadora. Colhemos os dados de duas salas, sendo uma no período matutino e a outra no noturno, ambas do 3º Ano do Ensino Médio. Tanto os alunos quanto as professoras reponderam aos questionários concomitantemente. Ao todo participaram desta pesquisa 42 alunos (25 estudantes do matutino e 17 do noturno) e duas professoras.

A partir da coleta dos dados e análise interpretativa das respostas buscamos a sistematização à luz dos teóricos sobre o tema proposto reportando-nos sempre que necessário aos suportes teóricos para revisão e fundamentação devida para melhor compreensão dos dados.

4.1 Questionários - alunos: resultados e análise

1) Você gosta de estudar Literatura?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Sim	26%	32,45%	58,45%
Não	24%	17,55%	41,55%

2) A literatura colabora para expandir sua visão de mundo?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Sim	40%	38,35%	78,35%
Não	10%	11,65%	21,65%

3) Você costuma ler regularmente?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Sim	14%	26,5%	40,5%
Não	36%	23,5%	59,5%

4) O que você lê com maior frequência?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Jornais	8%	5,85%	13,85%
Romances	10%	11,8%	21,8%
Contos e Crônicas	4%	5,85%	9,85%
Poesia	0%	3%	3%
Revistas	8%	5,85%	13,85%
Quadrinhos	12%	5,85%	17,85%
Outros (especificar)	8%	11,8%	19,8%

Outros (Matutino): 1 pessoa especificou Matérias da Internet; 1 pessoa alegou Mangás;
1 pessoa prefere Mensagens; 1 pessoa não especificou;

Outros (Noturno): 2 pessoas leem Bíblia; 1 pessoa prefere Biografia; 1 pessoa não respondeu;

As questões 1, 2, 3 e 4 tratam sobre a aceitação da disciplina de Literatura pelos alunos e sobre seus hábitos de leitura. Por esta razão, convém examiná-las em conjunto.

As respostas relativas à questão 1 demonstram claramente que a maioria dos alunos gostam de estudar Literatura e acreditam que esta disciplina colabora para expandir sua própria visão de mundo (questão 2). No entanto, quando interrogados na questão 3, sobre o hábito de leitura, podemos notar baixo rendimento em nossos alunos. Diante de tais respostas percebemos que embora alguns dos alunos tenham revelado o gosto pela Literatura apontam também a falta do hábito de ler livros literários. Essa contradição pode explicitar duas coisas: em primeiro lugar, que apesar de gostar de literatura, eles não possuem práticas de leitura. Por outro lado, apesar de demonstrarem apreço com a disciplina, a metodologia não desperta o interesse pela leitura, devido maior destaque ao estudo e memorização dos períodos literários, enfatizado sempre o aprendizado de características, autores e datas, mas com pouca relevância para a leitura de textos. Tal prática afasta o aluno da leitura, fazendo assim com que ele perca o interesse pela disciplina.

Esse resultado se acrescido aos conceitos de Zinani e Santos (2002, p. 04) demonstram que alunos de ensino médio apresentam dificuldades na aprendizagem de Literatura, uma vez que conteúdos, abordagens e métodos não atendem às suas expectativas e que existe distanciamento entre as propostas de ensino e a realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Entretanto, se, de um lado, constata-se esse distanciamento, por outro, a pesquisa também evidencia a crença do aluno de que leitura é importante.

Porém, chama a atenção o fato dos alunos do período noturno declararem que leem mais que os do período matutino. Esse dado leva a crer que, embora os alunos do período noturno em sua maioria exerçam trabalho remunerado e estão na faixa etária dos 15 aos 40 anos de idade, estes se dedicam mais ao ato da leitura. Tal fato torna-se notório, uma vez que

os estudantes do matutino poderiam deleitar-se mais com a leitura dado o tempo livre para se dedicarem aos estudos e com idade dentro do padrão de escolarização obrigatório.

Já quando examinamos as respostas dadas à questão 4, a qual investiga o que se lê, notamos que a disparidade existente nas repostas à primeira questão diminui, isto é, os percentuais relativos ao número de alunos que leem romances possuem uma média de 21,8%, porém o interesse por gêneros literários propriamente ditos apresenta ser pequeno, pois se somados os três gêneros de literatura os índices não ultrapassam os 35% em relação ao total dos alunos pesquisados. Já os percentuais referentes aos leitores de jornais e revistas são iguais (13,85%), alcançando uma média de 27,7% em relação ao total de alunos; os leitores de quadrinhos por sua vez atingem uma total de 17,85%.

Outro dado importante a considerar sobre a questão 4 é o percentual relativamente alto (19,8%) referente ao item “Outros”. Os alunos que responderam a esse item indicaram “Matérias de internet”, “Mangás”, “Mensagens” (o aluno que indicou tal leitura não especificou claramente que tipo de mensagem se tratava), “Bíblia” e “Biografia”. Dois alunos marcaram tal item, mas não se propuseram em especificar.

5) Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
As que os professores recomendam	26%	32,4%	58,4%
As que você compra ou empresta de alguém por iniciativa própria	12%	5,85%	17,85%
Não leio obras literárias	12%	11,75%	23,75%

6) Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola/professores?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Lê todas as obras	2%	2,95%	4,95%
Lê quase todas as obras	4%	0%	4%
Lê algumas das obras	32%	44,1%	76,1%
Nunca lê as obras	12%	2,95%	14,95%

As questões 5 e 6 dizem respeito às obras literárias lidas pelos alunos e o papel da escola como espaço de formação de leitores de obras literárias. Por esta razão, convém examiná-las em conjunto.

As respostas dadas à questão 5 revelam que a absoluta maioria dos alunos entrevistados geralmente leem as obras literárias indicadas pela escola. Com exceção dos 23,75% que declararam que não leem tais obras. Os percentuais de respostas que indicam uma

iniciativa pessoal na escolha da obra a ser lida são de 17,85%, e isso indica que poucos alunos leem por iniciativa própria, e, sobretudo por prazer.

Dentro dessa perspectiva, Braga (2006) expõe que as metodologias utilizadas nas aulas implicam incitam o interesse dos alunos, pois os mesmos só se empenharão para entender aquilo que lhes motiva, pois se não se interessarem pela aula, pouco se esforçarão para apreender um conteúdo. A partir dessa realidade, Buse (2010, p. 10) sugere que o professor inicie o trabalho com a Literatura a partir da leitura de textos contemporâneos, isto é, que estejam mais próximos à realidade dos alunos (tais como, Ariano Suassuna, Antônio Callado, Adélia Prado, Cora Coralina, Lya Luft, Paulo Leminski, Rubem Braga, entre outros escritores da literatura brasileira contemporânea), evitando, assim, aquele bloqueio inicial criado ao apresentar a Literatura e conseqüentemente a leitura ao aluno propondo aulas monótonas relacionadas a análises de textos diretamente ligados aos movimentos e características literárias.

A questão 6 permite examinar o grau de adesão dos alunos às leituras indicadas pelos professores ou escola, tendo em vista a “importância das indicações de leitura feitas pelo professor, pois é ele e a escola que devem ser mediadores do processo entre texto e aluno”. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 25)

Sendo assim, um total de 14,95% dos alunos pesquisados revelaram que nunca leem as obras indicadas pela escola ou professores. Tal dado confirma os resultados da questão anterior, no qual os alunos do período matutino demonstraram lerem menos que os do noturno e fazem relação ainda à questão 3, na qual os alunos do noturno declararam possuir mais hábito de leitura do que os do matutino. Já a soma dos percentuais dos alunos que leem quase todas ou algumas dessas obras atinge um índice total de 80,10% dos alunos pesquisados. E apenas uma minoria assumiu que ler todas as obras.

7) Para você, o que é literatura?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Disciplina escolar	10%	11,75%	21,75%
Arte da palavra	8%	14,7%	22,7%
Expressão dos sentimentos e pensamentos	32%	23,55%	55,55%

Dadas as semelhanças dos percentuais entre as respostas “Disciplina escolar” e “Arte da palavra”, dos quais computam 44,45% do total de alunos pesquisados, podemos considerar a dificuldade dos alunos em atribuir uma função a esta disciplina, muitas vezes por realmente não entenderem seus sentidos e significados, dado este que pode estar intrinsecamente

relacionado com a prática e com o perfil dos professores, isto é, com sua formação acadêmica, suas concepções teóricas, suas experiências e sua visão de literatura, pois tais podem influenciar ou não no gosto ou na insatisfação apresentada pelos alunos em relação às aulas desta disciplina.

Contudo, 55,55% dos entrevistados declaram que entendem a literatura como uma “Expressão dos sentimentos e pensamentos”, sendo esta resposta subjetiva, na qual estes alunos veem esta disciplina como um modo de sentir a vida, de expressar suas emoções e pensamentos, ou seja, uma forma escrita usada para expressar sentimentos.

8) Para você, estudar literatura serve para:

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Conhecer a época dos principais escritores	4%	2,95%	6,95%
Aprender a vida dos principais autores e se preparar para o ENEM e vestibulares	18%	11,75%	29,75%
Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários	12%	11,75%	23,75%
Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo em que vivemos	16%	23,55%	39,55%

Esta questão objetiva verificar que sentido o estudo da literatura tem para o estudante de hoje. Dessa maneira, o maior número de percentual foi atribuído à resposta “Aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo que vivemos”, este resultado corrobora com o da questão 2, na qual 78,35% dos alunos acreditam que “A literatura colabora para expandir sua visão de mundo”. Assim, felizmente, segundo a concepção dos entrevistados, a literatura se relaciona com a cultura e o mundo atual, além de capacitar o estudante a ler textos literários.

Entretanto, as alternativas “Conhecer a época dos principais escritores” e “Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários” somam 30,70% do total de alunos pesquisados. Portanto, tal dado revela a consolidação nas práticas ensino de literatura voltada essencialmente para a memorização e para a classificação literária.

No entanto, o dado que mais chama a atenção é o percentual relativamente alto de 29,75% atribuído ao item “Aprender a vida dos principais autores e se preparar para o ENEM e vestibulares”. Notamos assim, a concepção equivocada do alunado em associar a prática dessa disciplina com o prova do exame nacional do Ensino Médio e o ingresso às universidades por meio do vestibular. Geralmente a prática de tal ensino encontra-se voltada a capacidade do aluno em memorizar e reter informações, limitando-se a exigir a mera

associação entre nomes de personagens, da obra e do autor. Percebemos dessa maneira, uma concepção claramente conteudista e enciclopédica do ensino de literatura, visto que nem sempre o texto é trabalhado, conseqüentemente, o objeto da avaliação não são as habilidades de leitura.

Porém, de certo modo entendemos o índice dessa resposta uma vez que temos a noção da importância que socialmente se dá ao ingresso do estudante na universidade e das pressões sociais que o professor sofre diante das opções de práticas de ensino. Por outro lado, até que ponto essas orientações abordadas no exame do ENEM e nos vestibulares não são reflexos das práticas de ensino de literatura que ainda hoje penduram no Ensino Médio?

9) As aulas de Literatura geralmente se desenvolvem de que forma?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
O professor pede aos alunos que leiam os textos do livro e resolvam as questões propostas, posteriormente ele as corrige	8%	2,95%	10,95%
O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis	24%	26,5%	50,50%
O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos	14%	20,55%	34,55%
Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor	4%	0%	4%

A questão acima oferece mais elementos para compreendermos de que forma se desenvolvem as aulas de Literatura. O maior índice apontado pelos alunos foi que “O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis”. Um dado importante a destacar é o diferencial em relação à participação dos alunos, no qual o professor inicia e coordena uma discussão com a classe a respeito dos textos. Contudo, 10,95% dos dados mostraram que a leitura é construída com base na relação do aluno com o livro didático ou na relação do professor com os alunos, tendo o livro didático como objeto de mediação.

E infelizmente, somente 4% dos alunos pesquisados do período matutino revelaram que o professor estimula-os a debaterem o texto para, em seguida, sob sua coordenação, ampliar o debate com toda a classe, extraindo conclusões. Já no período noturno tal prática nem acontece.

10) O que menos lhe agrada nas aulas de Literatura?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
O fato dos textos literários exigirem muita atenção do leitor	14%	5,9%	19,9%
A dificuldade dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível	20%	41,15%	61,15%
As discussões são abstratas e distantes da realidade	4%	0%	4%
As aulas são monótonas	12%	2,95%	14,95%

A questão 10, apesar de ser aberta, apresenta claramente a dificuldade dos alunos em analisar os textos, pois a entendem como uma linguagem antiga e inacessível (61,15%) na qual exige muita atenção do leitor (19,9) e os textos por sua vez são alheios à realidade (14,95%). E em último lugar foi apontado à monotonia das aulas, com indicação de apenas 4% dos alunos.

Diante desse resultado torna-se evidente que as dificuldades advindas do letramento são responsáveis pelo pouco contato frequente dos alunos com as obras literárias. Porém muitos outros fatores que poderiam explicar o desinteresse ou o afastamento do estudante em relação à leitura. Dentre estes fatores, estão de acordo com Cereja (2005, p. 30) o “[...] baixo poder aquisitivo da população, que dificulta a compra direta de livros, a falta de bibliotecas escolares ou públicas bem estruturadas e com rico acervo”. Podemos mencionar também a falta de posicionamento dos docentes quanto ao prazer e a importância do ato de ler e as práticas convencionais de leitura pouco voltadas à interação e muitas vezes restritas a uma única prova, sendo este método usado na maioria das vezes pelos professores como único e exclusivo meio de avaliar o aluno. Tudo isso desmotiva ou dificulta o envolvimento do estudante com a leitura, criando assim, uma aversão à disciplina.

Mesmo quando reúnem condições favoráveis, entre elas a economia, os jovens muitas vezes são seduzidos pela leitura de outros tipos de textos ou por atividades culturais veiculadas a outras mídias, como TV, cinema, revistas de entretenimento e Internet, dos quais de acordo com Boberg e Stopa (2012, p. 08):

[...] sempre trazem um conhecimento superficial. Somando a isso, eles trazem de casa um desinteresse pelas atividades mais trabalhosas para a construção do conhecimento, motivados por fatores como a falta de hábito e valorização dessas atividades no lar, além de outras questões sociais.

As leituras extraclasse geralmente são exploradas de que forma?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Nas provas	14%	5,9%	19,9%
Nas discussões e provas	8%	17,65%	25,65%
Nos trabalhos escritos	10%	11,8%	21,8%
Nos seminários	4%	8,75%	12,75%
Nos trabalhos criativos, a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.	14%	5,9%	19,9%

De acordo com Cereja (2005, p. 23):

Independente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola em que atua (se for por meio de provas, de debates, de trabalhos criativos, etc), é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura e como formador de leitores e do gosto literários.

Dentro desta perspectiva, analisamos nesta questão a forma como a leitura extraclasse é trabalhada pelas professoras. Os resultados são muito bem definidos: o professor promove um debate e aplica uma prova de verificação da leitura exigida (25,65%) ou somente exige essas leituras nas provas (19,9%); abrindo espaço às vezes para trabalhos criativos (19,9%). Porém, há pouco destaque a discussão da obra lida, pois apenas 12,75% dos alunos pesquisados revelaram que os professores privilegiam a realização de seminários a partir de temas propostos.

Esta questão pode ser relacionada com a de número 6, onde a soma de mais de 85,05% dos estudantes pesquisados indica que eles leem todas, quase ou algumas das obras indicadas pelas professoras. Este dado pode nos levar a crer que a cobrança na forma de provas individuais resulte num número maior de alunos que leem as obras indicadas. Assim, de acordo com ideias propostas por Cereja (2005, p. 23):

[...] a forma como o professor encaminha o trabalho com a leitura extraclasse pode estar relacionada com o grau de adesão dos alunos à leitura das obras indicadas, mas há outros fatores que também podem ser considerados responsáveis pelo envolvimento do aluno com o projeto de leitura da escola; entre eles, talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o projeto de leitura.

11) Você costuma utilizar a internet como meio de pesquisa de literatura? Se sim, de que forma?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Baixar livros e/ou Ebooks para o fim exclusivo de cumprimento de aula	4%	2,95%	6,95%

Baixar livros e/ou Ebooks não só para o cumprimento de aula como também por iniciativa própria	6%	8,75%	14,75%
Pesquisas rápidas sobre as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários	38%	38,3%	76,3%
Não responderam	2%	0%	2%

Através das respostas dadas a esta questão percebemos a constante prática dos alunos em adotar a Internet como ferramenta de pesquisa, pois 76,3% dos entrevistados confirmaram que a usam como forma de “Pesquisas rápidas sobre as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários” e 6,95% declararam que também usam, porém para “Baixar livros e/ou *Ebooks* para o fim exclusivo de cumprimento de aula”. E com o índice de apenas 14,75% dos percentuais analisados, estes revelaram que usam, mas com a intenção de não só cumprir uma obrigação de aula, mas também por iniciativa própria.

12) Como seria para você uma aula ideal de Literatura?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Aula com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas	14%	8,8%	22,8%
Aula que estabelecesse relações entre a literatura e o mundo contemporâneo	8%	0%	8%
Aula dinâmica, menos expositiva, capaz de prender a atenção	6%	2,95%	8,95%
Aula que estabelecesse relações entre a literatura e cinema, música e teatro	20%	17,7%	37,7%
Aula voltada para a leitura de mais textos e obras literárias, apesar da falta de tempo	2%	2,95%	4,95%
Uma vez por semana, cada aluno leria nas aulas de literatura um livro escolhido por ele	0%	8,8%	8,8%
Nenhuma das opções acima	0%	8,8%	8,8%

Nesta questão apesar de aberta, pudemos interpretar os dados sem dificuldade. Assim, constatamos que a maioria dos alunos revelou que gostariam que as aulas de Literatura fossem estabelecidas através de relações entre cinema, música e teatro. Este dado deixa a intuir que os entrevistados compreendem que assistir a filmes ou a peças teatrais adaptadas de obras literárias é uma forma agradável e estimulante de ter contato com a literatura.

Um percentual interessante foi o índice de 22,8% referente ao item “Aula com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas”. Sobre tal resposta torna-se importante estabelecer um paralelo com a questão 9, na qual apenas 4% dos alunos entrevistados revelaram que durante as aulas de Literatura debatiam o texto entre si e, posteriormente, a discussão era feita por toda a classe, sob a orientação do professor. Notamos

assim, a perspectiva dos alunos por uma aula mais participativa e dinâmica, onde 8,8% dos pesquisados relataram que gostariam que uma vez por semana, cada aluno lesse nas aulas de literatura um livro escolhido por ele e que se interessariam (8,95%) por uma “Aula dinâmica, menos expositiva, capaz de prender a atenção”. E 8% dos alunos do matutino apresentaram a vontade de ter uma “Aula que estabelecesse relações entre a literatura e o mundo contemporâneo”.

13) Quais atividades você prefere para entender o conteúdo de literatura?

	MATUTINO	NOTURNO	TOTAL
Leituras dirigidas	20%	14,7%	34,7%
Atividades teatrais	16%	26,5%	42,5%
Jogos lúdicos	14%	8,8%	22,8%

Esta questão contempla a anterior, uma vez que os alunos determinam suas opiniões sobre como seria na visão deles uma aula adequada de literatura, na qual poderiam realmente entender o conteúdo apresentado pelo professor.

Os entrevistados foram unânimes em sugerir “Atividades teatrais” com 42,5% das indicações. Em segundo lugar, “Leituras dirigidas” (34,7%); e por último foi feita a sugestão dos “Jogos lúdicos” com índice de 22,8%.

Contudo, na visão de Cereja (2005, p. 32) a realização de tal prática seria uma “concepção simplista e utilitarista das relações entre literatura e outras artes: os filmes e as peças seriam uma forma de conhecer a obra literária de modo mais rápido e agradável, já que evitaria a leitura direta das obras”. Porém, entendemos que focar as aulas somente nestas práticas com certeza afetaria o nível literário das obras, mas seria interessante se os professores intercalassem tais práticas em suas metodologias, a fim de motivar seus alunos ao prazer literário.

Assim, frente aos resultados da pesquisa com os alunos, faz-se necessário nesse momento, dar vozes aos professores.

4.2 Questionários - professores: resultados e análise

Após ter investigado os alunos quanto ao ensino de Literatura, passamos a analisar o posicionamento das professoras.

O questionário preparado para as professoras foi estruturado em duas partes: a primeira levanta alguns dados pessoais e profissionais; a segunda é voltada às práticas do ensino de Literatura.

A professora do período matutino será denominada *Professora 1*, a do período noturno *Professora 2*.

I. Dados pessoais

1) *Idade:*

2) *Sobre sua formação universitária:*

- a) *Em que faculdade você cursou Letras?*
- b) *Quando concluiu o curso?*
- c) *Possui especialização na área?*
- d) *Há quantos anos leciona a disciplina de Literatura?*
- e) *Você costuma ler obras literárias com frequência?*
 Sim
 Não

Sobre o perfil das profissionais: todas são mulheres, com idade compreendida entre 37 e 38 anos e com experiência de mais de 10 anos de docência. Todas se formaram em instituições privadas e possuem apenas especialização *Lato sensu*, uma na área de graduação (“Língua, Linguística e Literatura”) e a outra em área a fim (“Tratamento de Didática”). Todas afirmaram que leem obras literárias com frequência.

II. Sobre leitura e ensino de literatura

1) *Para você, o que é literatura?*

* *Professora 1*: “Literatura é a arte da palavra. Onde todos nós buscamos o conhecimento da época e costumes. Conhecendo assim, poemas, cantigas, autores e escritores que movimentaram a lutaram pelo direito de livre expressão”.

* *Professora 2*: “São registros do passado que trazem informações de como originou a escrita da poesia e da prosa de autores que se tornaram conhecidos e que hoje continuam surgindo outros autores melhores. Contribui para obtermos mais conhecimento”.

Como os alunos, as professoras também tiveram dificuldades em responder esta questão, pois somente uma resposta (*Professora 1*) associou a literatura a arte da palavra. A

outra resposta demonstrou insegurança, caracterizando-a de forma genérica, fazendo somente referências a autores/escritores.

2) *Você considera importante ensinar literatura? Por quê?*

* *Professora 1:* “Sim, pela busca da cultura, do conhecimento. A sociedade anda áspera precisando resgatar suas origens”.

* *Professora 2:* “A literatura é muito importante, porque através dela podemos pensar e mudar o mundo”

Conforme observado nas respostas dadas, falta clareza por parte das professoras em definir os objetivos do ensino de literatura e o seu papel como especialista dessa disciplina. No entanto, todas reconheceram a importância dessa disciplina na escola, mas por razões diferentes: “resgatar origens” e “mudar o mundo”.

3) *Os alunos gostam do ensino da literatura?*

* *Professora 1:* “Muitos gostam. Vejo neles a curiosidade do saber (de onde, para onde, porquê)”.

* *Professora 2:* “Os alunos gostam de estudar literatura, porém demonstram preguiça de ler”.

De fato, ambas as professoras confirmaram que os alunos, de um modo geral, gostam das aulas de Literatura. Contudo uma professora (*Professora 2*) evidenciou a “preguiça de ler” nos seus alunos. Como já mencionado anteriormente, muitos fatores podem estar relacionados a este dado, um deles pode ser o aprisionamento de professor ao livro didático, pouco estímulos à leitura literária e aulas monótonas.

Sendo assim, o professor precisa contribuir para que o aluno perceba a importância da leitura. Este ato é de extrema relevância, já que muitos alunos afirmaram que não gostam de ler porque não entendem a linguagem dos livros.

4) *Você se considera satisfeita com seu trabalho em literatura? Por quê?*

* *Professora 1:* “Sim, através dela me sinto realizada em poder transmitir a cultura do Brasil, suas obras, movimentos, emoções, autores, etc (do mundo)”.

* *Professora 2*: “Eu penso que faço minha parte de mostrar a importância da literatura no dia-a-dia dos alunos, porém o retorno fica a desejar”.

Apenas a *Professora 1* se mostrou satisfeita com seu trabalho, pois segundo ela sente-se realizada em transmitir a cultura do Brasil e do mundo. Já a outra professora não demonstrou clareza em definir sua prática de ensino, visto que “o retorno fica a desejar”, ou seja, o aluno não corresponde à expectativa da professora. Tal fato foi constatado nas respostas dos alunos, das quais muitos alegaram não lerem as obras propostas.

5) *O que você acredita ser necessário para tornar as aulas de literatura mais prazerosas?*

* *Professora 1*: “Tempo. São poucas aulas, uma biblioteca com maior fonte de pesquisa”.

* *Professora 2*: “Precisa de recursos. Porque prazer em pesquisar materiais diferentes como vídeos, apostilhas eu tenho, porém sinto dificuldade de ‘montar’ o *data show* durante o tempo da aula e adquirir cópias para distribuir para os alunos”.

Ambas as professoras demonstraram conformidade em suas respostas ao argumentarem sobre esta questão. A *Professora 1* é objetiva ao mencionar o fator “Tempo”, pois de acordo com estas professoras ao explicitarem na questão 2, a importância da disciplina de Literatura, esta por sua vez precisa de mais destaque no currículo escolar, ou seja, aumentar seu número de aulas, dispor de uma biblioteca de qualidade, conforme ainda palavras da *Professora 1* ou de recursos, como arrazoa a *Professora 2*. Esta especialista vai além, ao mencionar outros fatores, como a dificuldade que a maioria dos docentes apresenta em utilizar outros recursos, dos quais poderiam desmonotonizar suas práticas de ensino.

Nesta perspectiva, Buse (2011, p. 10) afiança que “o professor precisa sempre buscar novas alternativas de ensino” para que o aluno possa se motivar e assim perceber a importância da leitura para seu desenvolvimento intelectual, psicológico e humano. Portanto, o professor deve estimular o aluno a entender o sentido da Literatura para sua formação, e para isso, deve adotar uma postura de professor-mediador, com metodologias que instiguem o aluno a penetrar no mundo maravilhoso da literatura.

4.2.1 Análise dos planejamentos escolares

Também solicitamos as professoras entrevistadas seus planejamentos. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul dispõe de um sistema eletrônico, no qual os docentes inserem seus planejamentos, que por sua vez são mensais. Esta pesquisa realizou-se entre os meses de Março e Abril (não nos valeremos do mês de Fevereiro, pois as aulas iniciaram em Março devido a problemas infraestruturais, causados pelo excesso de chuvas, estragando assim as estradas, o que dificultou o acesso dos estudantes que residem em zonas rurais). Dessa maneira, nos valeremos apenas dos planejamentos do mês do mês de Março.

Comentamos a seguir os planejamentos de cada professora.

Professora 1:

Turmas: 3º Ano A - MATUTINO

Disciplina: Literatura

Período: 1º Bimestre

Data de Início: 01/03/2016 Data de Término: 31/03/2016

Quantidade de Aulas: 09

Conteúdos:

- Vanguardas Europeias
- gênese histórica e contexto cultural
- princípios estéticos norteadores
- autores e obras

Habilidades/Competências:

- 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.
- 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.
- Valorizar a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania.
- Identificar, no romance, nos contos, na peça teatral e nos poemas, aspectos estilísticos da época a que pertencem.
- Reconhecer, nas narrativas, na peça teatral e nos poemas, as categorias pertinentes à teoria literária.
- Relacionar os fatos pertinentes ao enredo na peça teatral, nos contos e no romance.

Metodologia/Atividade a serem desenvolvidas:

- Aula 01 e 02: A professora trabalhará com o livro didático das páginas 26 e 30 sobre "As Vanguardas artísticas européias [sic], O Modernismo no Brasil e"- Correspondência entre Mário de Andrade e Manuel Bandeira e logo após a leitura em tom de conversa os alunos resolverão as atividades em seus cadernos.

- Aula 03: A professora realizará a continuação do conteúdo acima citado com desenvolvimento e correção das atividades.

- Aula 04: A professora trabalhará com o livro didático da página 33 e 34 - Leitura de texto Ode Triunfal de Álvaro campos em seguida os alunos realizarão em seus cadernos uma resenha sobre o tema estudado.

- Aula 05: A professora entregará atividades impressas com questionário sobre o conteúdo citado acima e após discussões responderão.

- Aula 06: A professora dará continuidade aos conteúdos do livro didático das páginas 35 e 36 - Os Gêneros Literários em seguida os alunos responderão atividades.

- Aula 07: A professora Aplicará atividades do livro didático páginas 37 e 38 onde [sic] os alunos responderão. (correção)

- Aula 08: A Professora aplicará Avaliação de Literatura.

- Aula 09: Avaliação

O planejamento para o 3º Ano do Ensino Médio, do período matutino apresentou características sucintas, pois não apresenta detalhamento dos conteúdos a serem desenvolvidos, visto que não há, por exemplo, esclarecimentos sobre autores e obras dos quais deveriam ser trabalhados dentro das vanguardas europeias.

Se analisarmos mais precisamente percebemos que a seleção dos conteúdos é a mesma sobre períodos, autores e obras que convencionalmente apresentam o *Referencial Curricular* e o livro didático para essa etapa de ensino.

No que diz respeito à falta de detalhamento desses itens, supõe-se que a professora tenha seguido a sequência e a seleção propostas pelo material didático, pois conforme podemos observar na explanação das metodologias, a professora faz menção ao uso do livro em quase todas suas aulas.

É notável, a parte relativa aos objetivos, dos quais se apresentam vagos, pois não se confirmam frente ao conteúdo mencionado, como: "Identificar, no romance, nos contos, na peça teatral e nos poemas, aspectos estilísticos da época a que pertencem", "Reconhecer, nas narrativas, na peça teatral e nos poemas, as categorias pertinentes à teoria literária" e por fim "Relacionar os fatos pertinentes ao enredo na peça teatral, nos contos e no romance".

O mais interessante, foi o item: “Valorizar a dimensão estética como parte integrante da formação para a cidadania”. Mas como se o planejamento não mostrou preocupação em possibilitar ao aluno chegar à condição de leitor de textos literários? Não estariam aí, mal diluídas e mal assimiladas as propostas dos PCNs relativas à educação para a cidadania? Ou ainda: “tal documento, em si, estaria oferecendo subsídios suficientes para estimular o professor a fazer a revisão profunda tanto de seus métodos de ensino quanto do currículo escolar?” (CEREJA, 2005, p. 114)

Nas partes relativas à Literatura, mas especificamente “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, este documento ressalva que:

[...] A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa-de-força [sic] incompreensível. Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (MEC, 1999, p. 38)

Como observado, o documento levanta questionamentos importantes, porém não os desenvolve, isto é, apenas explana e não sugere possíveis soluções como suporte aos professores. É nestes impasses que estes profissionais sentem-se desprotegidos diante de suas práticas metodológicas, sem ter aonde recorrer, uma vez que este documento oferece poucos subsídios para esse fim, pois conforme palavras de Cereja, (2005, p. 124) tais documentos (PCN+ e PCNEM) “carecem de maior discussão e de revisão, a fim de ajustar pressupostos teórico-metodológicos ou de esclarecer alguns pontos ainda obscuros”.

De acordo com Barbosa (2010, p. 19) os professores de literatura entendem que “este documento se constituiu como mais um ‘documento do Mec’, de difícil compreensão e interpretação, longe, portanto, de atingir o objetivo a que se propunha: indicar, orientar, informar e até mesmo servir de modelo”. Tal pesquisadora (2010) se mostra descontente com este documento ao afirmar que no final da leitura do mesmo, o professor não consegue ter ideia do motivo de se ensinar Literatura no Ensino Médio, muito menos encontra apoio para sua prática docente com relação às metodologias aplicáveis ao ensino desta disciplina.

Pelo mesmo viés, estão às ideias de Silva (2013, p. 38) ao entender que “[...] apesar desses documentos abrirem novos horizontes, estimulando a formação crítico-participativa dos alunos, essa proposta continua a não sair do papel ou do discurso”. E ainda relata que:

A falta de firmeza que esses documentos apresentam faz com que antigas práticas de ensino permaneçam, pois em cada um desses documentos aparecem novas propostas, no entanto, terminam por ser meras críticas aos documentos anteriores, além de muitas vezes reafirmarem as mesmas propostas trazidas anteriormente. (SILVA, 2013, p. 38)

Quanto à análise das habilidades e competências, a professora determina como um dos seus objetivos “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”. Supõe-se assim, que o texto mencionado pela professora se refira à vida e a época dos autores e obras estudadas. Porém, não se prevê de imediato o estudo dos textos ou das obras literárias propriamente ditas. Nesse sentido, Silva e Felicetti (2014, p. 22) ao retomarem conceitos de Perrenoud (1999) entendem que:

[...] os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, modificam suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos. Aqueles que não optarem por essa abordagem poderão continuar trabalhando a partir de seus modelos de professores, de forma segregada e disciplinar.

As pesquisas de Silva e Felicetti demonstram que os PCNs afirmam que a formação dos educandos necessita ser encarada enquanto capacitação, a fim de adquirir e desenvolver novas competências em detrimento de novos saberes. Para tanto:

Isto deve resultar em um novo tipo de profissional, o qual deverá estar preparado para interagir com novas tecnologias e linguagens, atendendo a novos processos e ritmos. portanto, essa nova relação entre trabalho e conhecimento indicam que, através de instrumentos para um processo de educação permanente, o aluno da educação básica precisa “aprender a aprender”. (BRASIL, 1997 apud SILVA; FELICETTI, 2014, p. 19)

Nessa perspectiva, Cereja (2005, p. 126) entende que “[...] é hora não só de buscar práticas de ensino mais condizentes com o mundo em que vivemos e com o exercício da cidadania, mas também de resgatar a importância e a auto-estima [sic] da disciplina”. Uma vez que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno

domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”. (BOBERG. STOPA, 2009, p. 833)

Contudo, compreendemos que muitas das práticas docentes devem-se ao modelo de ensino e de escola que temos bem como com as exigências para vestibulares.

Professora 2:

Turmas: 3º Ano B - NOTURNO

Disciplina: Literatura

Período: 1º Bimestre

Data de Início: 01/03/2016 Data de Término: 31/03/2016

Quantidade de Aulas: 08

Conteúdos:

- Vanguardas Europeias
- gênese histórica e contexto cultural
- princípios estéticos norteadores
- autores e obras

Habilidades/Competências:

- 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.

- Perceber as relações de caráter interativos, existentes entre a Literatura, a cultura em geral e a história.

- Entender o texto literário das diversas épocas também como reflexão sobre a relação ser-mundo, possível de ser atualizada, recontextualizada.

- Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

- Identificar, no romance, nos contos, na peça teatral e nos poemas, aspectos estilísticos da época a que pertencem.

Metodologia/Atividade a serem desenvolvidas:

- Aula 1: Mostrar um breve resumo das principais manifestações artísticas: vanguardas europeias, através de um videoaula apresentado pela professora Edna Prado. Dividir a sala em dez

grupos para pesquisarem sobre o tema sorteado mostrado na aula. Os alunos trarão na próxima aula, um trabalho escrito e começarão as apresentações dos mesmos com o auxílio do professor titular da disciplina.

- Aula 2: Apresentação do primeiro grupo sobre o Futurismo: definição, origem, características e a pintura “Dinamismo de um automóvel” do pintor italiano Luigi Russolo. Segundo grupo: escritor futurista brasileiro - Oswald de Andrade (SP); pintura de Anita Malfatti (SP) “A boba” e sua análise.

- Aula 3: Apresentação do terceiro grupo sobre o Expressionismo: definição, origem, características e a pintura “O grito” do pintor norueguês Edvard Munch. Quarto grupo: escritor expressionista brasileiro - Nelson Rodrigues (PE); pintura de Candido Portinari (SP) “Os retirantes” e sua análise.

- Aula 4: Apresentação do quinto grupo sobre o Cubismo: definição, origem, características e a pintura “Guernica” do pintor espanhol naturalizado francês Pablo Picasso. Sexto grupo: mostrar e analisar a pintura dos principais pintores brasileiros cubistas “Abaporu” de Tarsila do Amaral (SP) e a pintura “Cinco Moças de Guaratinguetá” de Di Cavalcanti (RJ).

- Aula 5: Apresentação do sétimo grupo sobre o Dadaísmo: definição, origem, características e a pintura “É o chapéu que faz o homem” do pintor alemão Max Ernst. Oitavo grupo: análise do poema “Ode ao burguês” do escritor dadaísta brasileiro Mário de Andrade (SP).

- Aula 6: Apresentação do nono grupo sobre o Surrealismo: definição, origem, características e a pintura “A persistência da memória” do pintor espanhol Salvador Dalí. Décimo grupo: análise do poema “Essa negra fulô” do escritor surrealista brasileiro Jorge de Lima (AL).

- Aula 7: Revisão dos conteúdos aplicados durante o bimestre com a aplicação de questões do ENEM-MEC.

- Aula 8- Avaliação

O planejamento da *Professora 2*, chama a atenção pelos conteúdos, visto que se comparados com os da *Professora 1*, são similares. Podemos entender assim, que ambas as professoras selecionam seus conteúdos com base no *Referencial Curricular*. No entanto, quando lemos a metodologia proposta, entendemos sobre qual período, autores e obras a professora se refere.

Silva (2010, p. 8) arrazoando sobre as dificuldades já apresentadas neste trabalho sobre a prática de ensino desta disciplina, afirma que “o trabalho com a literatura em sala de aula e fora dela é uma tarefa possível e factível”, pois há um “universo ligado ao ensino de literatura que pode ser explorado”. Assim, não se justifica ficar “preso” ao referencial e não

conseguir fazer alguma aula diferenciada, pois é possível utilizar o mesmo conteúdo, mas com metodologias diferentes.

A metodologia desta professora torna-se diferente se comparado à outra professora do matutino, visto que faz uso de outras práticas de ensino que não sejam o livro didático. Pois, logo na primeira aula introduz o assunto a ser trabalhado com seus alunos através de uma Vídeo Aula. Em seguida, propõe um trabalho escrito e outro a ser apresentado à sala, que apesar de não explicar claramente, parece ser um seminário, no qual cada grupo apresentará suas ideias sobre a orientação da docente. E por fim, a professora aplicará perguntas não do livro, mas extraídas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Percebe-se aqui a manifestação da professora em preparar os alunos para esse exame. Cereja (2005, p. 53) ao abordar essa mesma problemática, explana que os professores permeados pelo “fantasma” do exame de vestibular adotam em suas aulas:

[...] leituras extraclasse a partir da lista de obras solicitadas pelos exames, elaboram provas a partir de questões de vestibulares antigos, mostram-se insatisfeitos com o tempo de que dispõem para administrar um vasto conteúdo, sentem-se cobrados por toda a comunidade escolar. Por força desses elementos, por vezes formulam provas com questões exclusivas de exames vestibulares distanciando a avaliação de suas práticas concretas de ensino.

Apesar de permitir a participação de seus alunos nas aulas, esta professora ainda pauta-se em periodizações, definições, autores e obras. Dando assim, como a outra professora pouco espaço as leituras literárias.

Boberg e Stopa (2009, p. 832) evidenciaram em suas análises que “a abordagem de textos literários em sala de aula, geralmente, dá-se somente com o modelo proposto pelo livro didático, e até mesmo a maneira de estudá-lo acaba seguindo as orientações do manual”. Nesse sentido, Silva e Fritzen (2012, p. 275) explanam sobre “a falta de metodologia na atuação docente, o desconhecimento do acervo literário com o qual poderiam melhor desenvolver suas aulas, por vezes agravada pela precariedade de recursos da escola pública”, tais figuram-se como as críticas mais comuns. Explanam também sobre “o reconhecimento por parte dos pesquisadores da má formação dos docentes e mesmo de sua incapacidade para buscar interação entre o aluno-leitor e o texto”. Sobre tal, Cereja (2005, p. 52) revela que “a formação profissional do professor é um dos fatores responsáveis pelo sucesso do curso de literatura, mas não é o único nem é o determinante”.

Sobre as habilidades e competências, este planejamento apresenta alguns objetivos similares aos apresentados pela *Professora 1*, entretanto, o que chama atenção é “Entender o texto literário das diversas épocas também como reflexão sobre a relação ser-mundo, possível de ser atualizada, recontextualizada”. De forma, novamente nos vemos frente a uma proposta que não é realizada, pois como notado na metodologia da professora, não há em momento algum sugestão de leitura, mas sim de pesquisa. Confirma-se assim, o índice dado pelos alunos que afirmaram usar a Internet para fim exclusivo de pesquisar, na intenção de somente cumprir uma obrigação de aula.

Portanto, o que se pôde notar é que o planejamento escolar é executado pelas professoras como mais uma tarefa burocrática, a qual visa satisfazer apenas as exigências da escola. Visto que na maioria das vezes o conteúdo que segue nas aulas não é compatível ao que foi discriminado no planejamento, conforme atesta Libâneo (1994, p. 225) ao compreender que “o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino”.

Sobre o ato de planejar, vale teorizar seu conceito, o qual Martinez e Oliveira (1997, p. 11) entendem-no como:

[...] um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Pelo mesmo viés, estão os entendimentos de Libâneo (1994, p. 222) ao explicar sobre a ação de planejar:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Menegola e Sant’Anna (2001, p. 43) explicam sobre a problemática de alguns professores que não simpatizam com o ato de planejar, pois “o que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifesta nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento”.

Assim, “estamos aqui correndo o risco de duas tentações extremas: de um lado, o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 159)

Para o autor mencionado acima esse é, contudo, um processo repleto de embates, contradições e tensões, visto que “[...] a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 27)

4.2.2 Análise das avaliações escolares

Segue abaixo a Avaliação da *Professora 1*²⁸:



Escola Estadual José Ferreira da Costa.

Aluno(a): _____

3º Médio _____

Avaliação de Literatura

1) Graça Aranha é um dos escritores do pré-Modernismo que apoiou a causa:

- () Dos Jovens artistas
() dos escritores Nacionalistas

2) No evento da Semana da Arte Moderna ocorreu:

- () recitais, leituras de textos literários e apresentações culturais.
() discussões sobre o movimento café com leite.

3) Como era chamada a economia brasileira neste século:

- () Café com pão
() Café com leite
() café com queijo

4) Os três movimentos da Vanguarda Europeia foram?

- Coloque (V) se for verdadeiro e (F) se for Falso.
() cubismo, futurismo e surrealismo

5) Quais foram os três dias da semana da Arte Moderna:

- () 13, 15 e 17 de Março.
() 13, 15 e 17 de Fevereiro.

²⁸ Analisarmos somente a avaliação da *Professora 1*, pois a *Professora 2* encontra-se de licença médica durante essa fase da pesquisa.

6) Marque um X na alternativa correta:

”Quando e onde a semana da Arte Moderna aconteceu?”

Rio de Janeiro em 1822

São Paulo em 1922

Minas Gerais em 1722

7) Especificamente em qual local ocorreu a semana 22:

Teatro Municipal de Minas Gerais

Teatro Municipal do Rio de Janeiro

Teatro Municipal de São Paulo

8) Qual foi o ano que Oswald de Andrade chegou da Europa no Brasil e quais ideias ele trouxe:

1912 – Cubismo e futurismo

1812 – Modernismo e neologismo

9) Quais foram os principais escritores que participaram da Semana 22:

Raul Pompéia, Roberto Marinho e José Lins

Oswald de Andrade, Graça Aranha e Monteiro Lobato

10) Na Semana da Arte Moderna Quem critica vorazmente Anita Malfatti?

Eça de Queiros

Oswald de Andrade

Monteiro Lobato

Boa Prova!

Toda conquista começa com a decisão tentar.

Analisando a avaliação acima pudemos constatar que ela contém o número exato com dez questões. A maioria das questões são estruturadas de forma objetiva, e as questões dissertativas que constam exigem apenas respostas simples e breves, como identificar o nome do autor, citar nomes de obras ou reescrever um verso. Não oportunizando assim, ao aluno explorar a situação de produção de textos literários ou dos estilos época. Ou conforme explanam Boberg e Stopa (2009, p. 833) “que valorize a estética do texto literário e que trate o aluno como o sujeito desse processo”.

A seleção das questões evidencia a preocupação da professora em ter um instrumento de avaliação de rápida correção. É perceptível também a falta de interesse da mesma em elaborar questões mais condizentes com os conteúdos e a realidade dos alunos, pois no que se refere à linguagem utilizada nas avaliações, embora não explicitem a fonte, estas aparentam ser um reaproveitamento direto de atividades extraídas dos livros e vestibulares.

Nessa perspectiva, os professores de acordo com Cereja (2005) devem possuir suas marcas pessoais, isto é, uma forma particular de conceber e ensinar Literatura, desvinculando-se de tudo que possa vir a separar sua prática de ensino da leitura e da literatura.

4.3 Metodologias alternativas para o ensino de Literatura

Ler na literatura o que é literatura, mas nos intervalos das relações com aquilo que não é [...]. Neste movimento, desaparecem distinções possíveis entre leitura, ensino e crítica literária. É o domínio do leitor de intervalos.

João Alexandre Barbosa

Durante as práticas docentes quando professora da disciplina de Literatura nesta unidade escolar, observei um grande desinteresse dos alunos em relação a esta disciplina. Como já foi pontuado anteriormente, isso foi o que motivou a realização desta pesquisa, ou seja, pesquisar as possíveis causas desse desinteresse e posteriormente apresentar alternativas para dissipá-lo.

Conforme os estudos realizados a partir dos teóricos referenciados ao longo deste trabalho, foi possível compreender o fator condicionante do desinteresse dos alunos pesquisados. Em primeiro lugar está a abordagem histórica da literatura que vem institucionalizada nos livros didáticos, os quais detêm o foco das aulas, afastando o aluno da leitura integral de textos literários, propiciando dessa maneira, apenas a leitura de trechos de obras para extrair deles apenas as características de determinada escola literária. Em segundo lugar, as práticas das professoras pouco voltadas para a leitura das obras, isto é, a falta de preparo para tratá-las com mais proveito e o pouco espaço que dão a participação efetiva dos alunos, pois de acordo análises das pesquisadoras Boberg e Stopa (2012, p. 09) “[...] é importante que o professor tenha uma visão do significado da educação literária, valorizando a leitura crítica e participativa, dando voz ao aluno para que este produza seu próprio discurso”. Para que assim, os alunos possam vir a ter condições de discutir literatura de modo mais renovado, sem a tradição ideológica canônica ou preocupados com resumos para exames de vestibulares.

Portanto, compete-nos agora ir à busca de metodologias, a fim de resgatar o estudante para o foco da aula, ou seja, a partir da leitura de textos literários. Nesta perspectiva, Boberg e

Stopa (2012, p. 08-09) questionam “Como fazer a criança ou o jovem se interessarem pela leitura em sala de aula?” e logo respondem: “[...] o texto literário pode ser a resposta”. Tal intenção segundo tais pesquisadoras parte da premissa de que “é importante registrar que esta preocupação com o literário em sala de aula está ligada à concepção do que seja educar pela literatura, visto que entendemos a educação literária como um ato que potencializa a subjetividade do leitor no seu processo de formação”.

Nesse sentido, Candido (1995) acredita que a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Sendo assim, concebida como um fator indispensável de humanização, o qual confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Portanto, ela pode ter importância equivalente à educação familiar, grupal ou escolar. Dessa forma, não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

Acreditamos que abordagens diferenciadas do texto literário, possam motivar o interesse nos estudantes. Nesse sentido, Saraiva (2001, p. 86) arrazoa que existem três etapas para se abordar o texto literário, sendo: motivação à leitura, leitura compreensiva e interpretativa do texto e aplicação da leitura. A motivação seria uma estratégia preparatória para a leitura do texto. A leitura compreensiva e interpretativa é o momento em que acontece a atribuição de sentido do texto pelo aluno. Já a aplicação da leitura “possibilita ao aluno produzir seus próprios textos através de ações e linguagem variadas (dramatizações, organização de painéis, composição de narrativas e poemas, entre outros.)”.

Mediante a análise dessas etapas percebe-se que o modo como a literatura tem sido ensinada desvaloriza praticamente todas elas, pois, não é feita a motivação à leitura, uma vez que não se trabalha diretamente o “texto”. Já o momento que deveria ser reservado à leitura compreensiva e interpretativa é feito somente uma leitura superficial do texto com a finalidade de resolver apenas os exercícios propostos. Na etapa final em que deveria ser feita a aplicação da leitura, isso também não é feito, pois uma vez resolvidos os exercícios, acaba-se o trabalho com o texto literário, ou seja, cumpriu-se a obrigação da aula. Nesse sentido, Silva (2009, p. 85) propõe que:

Ao encerrar um romance, proponha um debate sobre todas as leituras já feitas da obra do autor, provocando os alunos a identificarem as linhas-mestras de sua ficção, em termos de temas, situações, cenários, épocas, personagens, modo de abrir e fechar narrativas, etc.

Contudo, entende-se que “como toda obra de arte, a literatura deveria ser apenas apreciada, como se aprecia uma música ou uma pintura”. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 11) Partindo dessas considerações, podemos nos basear em Vezzosi (2009) que em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “Ensino de literatura: reflexões e possibilidades” formulou um projeto de teatro onde os alunos inicialmente fizeram a leitura (individual e posteriormente em grupo) de crônicas de diversos autores e épocas diferentes; discutiram esses textos e posteriormente os reescreveram adaptando-se para o teatro. É importante destacar que para iniciar tal projeto foi realizada uma contextualização de alguns dos contos com os alunos, bem como a apresentação do projeto com explicação do seu objetivo junto aos discentes. Nota-se assim, que foram valorizadas neste projeto as etapas mencionadas anteriormente.

Quando se fala em teatro, Silva (2009, p. 131-132) arrazoa sobre “[...] dois tipos de produtos, e, pois, de linguagem – diferentes: o livro no qual o texto se corporifica em palavra impressa, e a representação, o espetáculo teatral”. Essa prática de acordo com ideias dessa autora “atravessa todo conjunto de elementos reais e se manifesta de modo visível e audível, apoiando-se no código verbal e no não-verbal, em gestos, expressões faciais, tonalidade, timbre e volume de voz [...] que dão dinamicidade à linguagem do teatro”.

A proposta de ensino apresentada acima figura-se como um exemplo de trabalho com o texto literário em sala de aula, envolvendo o aluno no processo de leitura e de construção de sentidos. Percebe-se nesta proposta que o foco da aula é a leitura do texto literário o que corrobora com as considerações aqui defendidas de letramento literário e de uma aula de literatura voltada para a valorização do leitor e do texto.

Pela mesma esteia de ideias estão Zinani e Santos (2008, p. 07) ao passo que sugerem uma proposta metodológica, a qual oportuniza o aluno ao conhecimento da relevância do fato literário como elemento de ampliação da competência de leitura e do entendimento da circunstância social, visto que é necessário além do entendimento do objeto e objetivo do estudo literário, a integração dele ao contexto de produção e recepção para que o aluno possa situá-lo e assim atribuir-lhe significado:

[...] o estudo do texto literário é realizado através de sucessivas integrações: na obra da qual foi extraído, na obra geral do autor, nas correntes literárias, filosóficas e religiosas de época e do país, no conjunto da vida social, econômica e política do momento. (ZINANI; SANTOS, 2008, p. 07)

Para tanto, o professor deverá saber selecionar as obras, considerando os seus objetivos para o ensino de literatura, que são de acordo com Boberg e Stopa (2012, p. 20):

a) compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-socioeconômico; b) criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; c) transmissão de conhecimentos; d) percepção do fato literário como objeto de linguagem; e) capacitação para comparar os textos, literários e não literários; f) desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas.

Para as autoras referenciadas acima (2009, p. 838) “o trabalho com textos literários em sala de aula não pode acontecer de maneira aleatória, com textos escolhidos somente por critérios do professor e utilizados com intuítos pragmáticos”. Deve-se investir em alternativas que busquem o desenvolvimento da leitura fruidora na escola, ou seja, esta deve ser estimulada e não imposta, a fim de tais práticas correspondam ao desenvolvimento de uma didática da literatura.

Entretanto, no que se refere à escolha dos livros, compreendemos os desafios que este profissional possui, afinal são muitos títulos a serem conhecidos. Já sobre as práticas oferecidas pelo livro didático, as pesquisadoras acima (2012, p. 21) salientam que é possível trabalhar esses conteúdos, uma vez que tudo dependerá da relação que o professor estabelecer com sua turma, pois a formação do ambiente em que os alunos intervenham na aula e no próprio texto é uma tarefa que cabe a ele. Sugerem assim, “uma abordagem de textos através da vivência dos alunos, com jogos de teatro, tudo sem perder de vista o relacionamento da literatura com a história da sociedade brasileira”. Para tanto, o professor deverá organizar “[...] seu trabalho em sala de aula a partir de uma visão geral dos conteúdos de sua área e de suas expectativas em relação ao aluno”. (ZILBERMAN, 1988 apud BOBERG; STOPA, 2012, p. 23)

Buse (2011) também contribui com essa temática ao sugerir que os trabalhos com os textos literários devam iniciar-se pelas leituras contemporâneas que estejam mais próximas à realidade dos alunos para posteriormente introduzir os textos mais complexos das escolas literária, a saber, o Barroco, o Trovadorismo e assim sucessivamente. Portanto, ao utilizar essa metodologia, o professor pode vir a conquistar o aluno e, após certa maturidade de leitura, este terá a bagagem necessária para ler uma obra clássica, compreender e apreciar, ou renegar, pois já possuirá argumentos sólidos para tal.

Pelo mesmo viés, o pesquisador Cereja (2005, p. 164) também contribui ao entender que “outro caminho, correspondente à forma que parte da contemporaneidade para chegar às origens”. Dentro dessa proposta o aluno começaria a estudar literatura por textos de autores contemporâneos, com linguagens e temas atuais, os textos mais distantes no tempo, como Trovadorismo ou de Camões seriam apresentados posteriormente no 3º ano do Ensino Médio.

Segundo Silva (2003, p. 520) “o professor deve colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas”. Essa mediação da leitura ajuda o aluno num primeiro momento para torná-lo apto, futuramente, a compreender as leituras mais complexas, além de valorizar suas concepções e contribuir para que o aluno perceba a importância da leitura. Este ato é de extrema relevância, já que muitos alunos afirmaram que não gostam de ler porque não entendem a linguagem dos livros.

Assim, partindo da intenção de aproximar o texto literário do contexto vivido do estudante, as pesquisadoras mencionadas acima (2012) propõem situações tematicamente relacionadas, das quais podemos citar a leitura da obra *Lucíola*, de José de Alencar, como ensejo para discutir com sua turma a questão da prostituição, pois ao propiciar tal situação, o professor estará dando a oportunidade ao seu aluno de opinar, criando assim ligações entre o mundo ficcional e os conhecimentos advindos do mundo contemporâneo e do cotidiano do próprio discente.

Dentro dessa perspectiva metodológica de abordar os textos a partir de diversas relações, alguns autores propuseram-se em apresentar algumas práticas que possam vir ao encontro das expectativas apresentadas neste trabalho. Uma delas é a *Proposta dialógica*, sugerida pelos autores Boberg e Stopa (2012) e Cereja (2005) na qual une a sincronia com a diacronia na análise do texto, a fim de “[...] realizar aproximações sem perder a historicidade do texto literário”. (CEREJA, 2005, p. 165)

O encaminhamento dessa estratégia acontece primeiramente na escolha dos textos, com preocupação em buscar pontos de intersecção que guiem a abordagem. Sendo que para tal propósito será necessário:

- a) fazer um estudo comparativo entre textos de diferentes períodos e com diferentes enfoques; ou b) para aproveitar plenamente o que o texto oferece, não se deve fazer uma abordagem prioritariamente por gêneros, por temas ou pela historiografia, e sim, um trabalho que deverá “[...] buscar caminhos apontados pelo próprio texto em suas relações dialógicas com outros textos”. (CEREJA, 2005, p. 166)

Já a escolha do ponto de intersecção pode ser abordado:

1) por temas: a nacionalidade, a representação da infância, o negro, o amor, a adolescência, campo X cidade, dentre muitos outros; 2) por gêneros: o conto, por exemplo, na perspectiva de autores com diferentes nacionalidades ou diferentes épocas; o mesmo procedimento para o romance e a poesia; 3) pela tradição ou pelo projeto estético: contraste entre diferentes autores que cultivaram o mesmo gênero com vistas a perceber a forma como tratam o mesmo tema; confronto entre autores que cultivaram gêneros diferentes buscando entender como trataram, por exemplo, a ironia; comparação entre diferentes concepções da linguagem regional utilizada pelos autores; ou ainda considerar semelhanças e diferenças entre projetos estéticos, de diferentes autores. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 46)

O próximo passo acontece com a preocupação em seguir os caminhos apontados pelo próprio texto, um desses deverá nortear as outras leituras, estimulando o diálogo. Por fim, o último momento acontece com intenção de “[...] fugir ainda mais de uma abordagem convencional, sugere-se assim, uma proposta de inclusão de músicas, filmes, peças teatrais, em consonância com a intersecção escolhida”. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 46)

A segunda sugestão metodológica é a *Proposta rizomática*, a qual reúne concepções da Estética da Recepção. Sua sequência consiste no seguinte: o primeiro momento acontece, quando o professor sonda as carências e os gostos dos alunos, definindo com eles algum tema que lhes interessa. Já o segundo momento ocorre quando o docente recolhe as sugestões apontadas pelos alunos, explorando as intenções pelas escolhas feitas. O terceiro e último momento acontece quando o professor escolhe um texto que mantém o mesmo tema sob uma perspectiva nova, seja na forma como se apresenta ou no conteúdo abordado, e assim tenta tecer as considerações estéticas pertinentes, sempre procurando estimular o envolvimento do aluno, a partir da exposição de suas ideias. (BOBERG; STOPA, 2012, p. 47)

Ainda acompanhando as ideias de Boberg e Stopa (2012) tais propostas só funcionaram se tiverem como sequência básica as seguintes etapas, sendo elas: a Motivação, a qual consiste em preparar o aluno para a leitura do texto; a Introdução, na qual é apresentado o autor e sua obra; o Acompanhamento da leitura; e por fim, a Interpretação, isto é, a construção de sentido do texto.

Diante de tais sugestões, reaplicamos²⁹ duas opções de abordagem de textos literários tendo como base metodológica as propostas mencionadas acima. A princípio nos valeremos

²⁹ Referimos-nos ao termo “reaplicar” uma vez que tal prática já foi realizada por Boberg e Stopa (2012, p. 93-97)

da *Proposta dialógica*, tendo como referência o poema *Morte do leiteiro* (1945), de Carlos Drummond de Andrade com a letra musical *O calibre* (2002) de Os Paralamas do Sucesso.

O calibre

Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo
Sem saber o calibre do perigo
Eu não sei, da onde vem o tiro

Por que caminhos você vai e volta?
aonde você nunca vai
e que esquinas você nunca para?
à que horas você nunca sai?
Há quanto tempo você sente medo?
Quantos amigos você já perdeu?
Entrincheirado vivendo em segredo
e ainda diz que não é problema seu

E a vida já não é mais vida
no caos ninguém é cidadão
as promessas foram esquecidas
Não há estado, não há mais nação
perdido em números de guerra
rezando por dias de paz
não ve que a sua vida aqui se encerra
com uma nota curta nos jornais

Os Paralamas do Sucesso, 2002

Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma lenda,
que ladrão se mata com tiro.
Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo
leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no
sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força

na luta brava da cidade.

Na mão a garrafa branca
não tem tempo de dizer
as coisas que lhe atribuo
nem o moço leiteiro ignaro,
morados na Rua Namur,
empregado no entreposto,
com 21 anos de idade,
sabe lá o que seja impulso
de humana compreensão.
E já que tem pressa, o corpo
vai deixando à beira das casas
uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
também escondesse gente
que aspira ao pouco de leite
disponível em nosso tempo,

avancemos por esse beco,
peguemos o corredor,
depositemos o litro...
Sem fazer barulho, é claro,
que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil
de passo maneiro e leve,
antes desliza que marcha.
É certo que algum rumor
sempre se faz: passo errado,
vaso de flor no caminho,
cão latindo por princípio,
ou um gato quizilento.
E há sempre um senhor que
acorda,
resmungando e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico

(ladrões infestam o bairro),
 não quis saber de mais nada.
 O revólver da gaveta
 saltou para sua mão.
 Ladrão? se pega com tiro.
 Os tiros na madrugada
 liquidaram meu leiteiro.
 Se era noivo, se era virgem,
 se era alegre, se era bom,
 não sei,
 é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
 de todo, e foge pra rua.
 Meu Deus, matei um inocente.
 Bala que mata gatuno
 também serve pra furtar
 a vida de nosso irmão.
 Quem quiser que chame
 médico,
 polícia não bota a mão
 neste filho de meu pai.
 Está salva a propriedade.
 A noite geral prossegue,
 a manhã custa a chegar,
 mas o leiteiro
 estatelado, ao relento,
 perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
 no ladrilho já sereno
 escorre uma coisa espessa
 que é leite, sangue... não sei.
 Por entre objetos confusos,
 mal redimidos da noite,
 duas cores se procuram,
 suavemente se tocam,
 amorosamente se enlaçam,
 formando um terceiro tom
 a que chamamos aurora.
 Há pouco leite no país,
 é preciso entregá-lo cedo.
 Há muita sede no país,
 é preciso entregá-lo cedo.
 Há no país uma legenda,
 que ladrão se mata com tiro.
 Então o moço que é leiteiro

de madrugada com sua lata
 sai correndo e distribuindo
 leite bom para gente ruim.
 Sua lata, suas garrafas
 e seus sapatos de borracha
 vão dizendo aos homens no
 sono
 que alguém acordou cedinho
 e veio do último subúrbio
 trazer o leite mais frio
 e mais alvo da melhor vaca
 para todos criarem força
 na luta brava da cidade.

Na mão a garrafa branca
 não tem tempo de dizer
 as coisas que lhe atribuo
 nem o moço leiteiro ignaro,
 morados na Rua Namur,
 empregado no entreposto,
 com 21 anos de idade,
 sabe lá o que seja impulso
 de humana compreensão.
 E já que tem pressa, o corpo
 vai deixando à beira das casas
 uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
 também escondesse gente
 que aspira ao pouco de leite
 disponível em nosso tempo,
 avancemos por esse beco,
 peguemos o corredor,
 depositemos o litro...
 Sem fazer barulho, é claro,
 que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil
 de passo maneiro e leve,
 antes desliza que marcha.
 É certo que algum rumor
 sempre se faz: passo errado,
 vaso de flor no caminho,
 cão latindo por princípio,
 ou um gato quizilento.
 E há sempre um senhor que
 acorda,

resmungando e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
 (ladrões infestam o bairro),
 não quis saber de mais nada.
 O revólver da gaveta
 saltou para sua mão.
 Ladrão? se pega com tiro.
 Os tiros na madrugada
 liquidaram meu leiteiro.
 Se era noivo, se era virgem,
 se era alegre, se era bom,
 não sei,
 é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
 de todo, e foge pra rua.
 Meu Deus, matei um inocente.
 Bala que mata gatuno
 também serve pra furtar
 a vida de nosso irmão.
 Quem quiser que chame
 médico,
 polícia não bota a mão
 neste filho de meu pai.
 Está salva a propriedade.
 A noite geral prossegue,
 a manhã custa a chegar,
 mas o leiteiro
 estatelado, ao relento,
 perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
 no ladrilho já sereno
 escorre uma coisa espessa

que é leite, sangue... não sei.
 Por entre objetos confusos,
 mal redimidos da noite,
 duas cores se procuram,
 suavemente se tocam,
 amorosamente se enlaçam,
 formando um terceiro tom
 a que chamamos aurora.

Carlos Drummond de Andrade, 1945

Nessa proposta, o ponto de intersecção, isto é, a temática a qual se relacionam os dois textos, é a violência urbana. Como se sabe, os textos são de gêneros diferentes, escritos em épocas diferentes e com certeza com intenções diferentes. No entanto, o que relaciona ambos

os textos é o ponto de intersecção, o qual permite dialogarmos, contextualizando alguns saberes e conhecimentos. Pois, de acordo com Boberg e Stopa (2012, p. 93):

É uma borá que fez parte do momento da vida de Drummond, no qual o poeta sentiu a necessidade de produzir uma literatura engajada e participativa, tendo em vista os conflitos mundiais daquele período, com sérias repercussões na sociedade brasileira, como por exemplo, a expansão do fascismo, a guerra civil espanhola e a Segunda Grande Guerra. [...] nota-se o tom de engajamento e crítica ao sistema que explora o trabalhador que não pode usufruir da sua produção. [...] Por sua vez, a música ‘O calibre’, de Os Paralamas do Sucesso, guardadas as proporções, possui também um tom participativo, engajado, questionador. [...] nota-se que a violência e a insegurança fazem parte também da sua temática.

Assim, de acordo com análises das pesquisadoras acima (2012) a princípio analisa-se a posição gráfica dos textos, ou seja, os espaços que os mesmos ocupam na página. A seguir, analisa-se o ritmo e a linguagem de cada um. Após, terminada a leitura de ambos os textos, o professor por sua vez motivará seus alunos para que façam inferências de temas contemporâneos (que podem estar interligados aos textos) contextualizando-os, pois enquanto o professor aproxima esses dois gêneros textuais, buscando assim um diálogo entre eles, a realidade dos alunos também será aproximada ao mundo literário.

Agora trataremos da *Proposta rizomática*, tendo como referência o *Maquinomem* de Helena Kolody (1966) com a tirinha da personagem Mafalda (2003):

Maquinomem

O homem esposou a máquina
e gerou um híbrido estranho:
um cronômetro no peito
e um dínamo no crânio.
As hemácias de seu sangue
são redondos algarismos.
Crescem cactos estatísticos
em seus abstratos jardins.
Exato planejamento,
a vida do maquinomem.
Trepidam as engrenagens
no esforço das realizações.
Em seu íntimo ignorado,
há uma estranha prisioneira,
cujos gritos estremecem
a metálica estrutura;
há reflexos flamejantes
de uma luz imponderável
que perturbam a frieza
do blindado maquinomem.

Helena Kolody

Do livro: "Era espacial e trilha sonora", Ed. autora, 1966, PR



Mafalda, 2003.

Outra proposta de acordo com Silva (2009, p. 177) considerada estimulante é a abordagem das tirinhas que “[...] pode também ser levada para o domínio da linguagem”. Nesse sentido, citamos o exemplo da tirinha da personagem Mafalda traz um diálogo com seu amigo Felipe que ao ir visitá-la é informado que há um doente na casa da colega. Ele quer saber quem é, e ela o encaminha a um quarto onde há um globo terrestre “deitado” em uma cama. Assim, dentro da perspectiva dessa tirinha, o professor ao levá-la para a sala de aula deverá explorá-la com seus alunos, podendo questionar os motivos da doença do mundo transversalizando com as discussões ambientais e a cidadania.

Assim, após valorizar a participação e as contribuições de seus alunos, o professor pode aproveitar a oportunidade e inserir o vínculo com o poema *Maquinomem*, de Helena Kolody, abordando a seguinte temática: “as contribuições do mundo tecnológico que acabam por ‘mecanizar’ o próprio homem” (BOBERG; STOPA, 2012, p. 98) sendo este o ponto de intersecção desta proposta metodológica. E como mencionado, na proposta acima, nesta também deverá ser analisado a linguagem utilizada e sua composição. Posteriormente, o docente fará as intervenções necessárias, situando a autora no tempo e no espaço, relacionando assim, autor e obra, a partir do texto literário.

Outra proposta metodológica que poderá auxiliar o trabalho do professor de literatura no que diz respeito à dinamização do conteúdo e diversificação das aulas é a Internet, que

apesar de ser um recurso midiático alvo de muitas críticas, pode ser um aliado dependendo da postura assumida pelo professor na administração desse meio. Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 43) expõe a seguinte problemática: “a internet é uma aliada ou uma inimiga do processo de ensino da literatura na escola?”. E logo após, responde-a:

Uma vez que nos comunicamos por meios de emails (correios eletrônicos), MSN, Orkuts e outros sites de relacionamento, compramos objetos nas lojas virtuais, pesquisamos em bibliotecas virtuais e em sites de busca, lemos poesia, prosa e drama, entre tantas outras atividades mediadas pela Internet, deixar o ensino de literatura fora desse contexto seria uma forma de manutenção da leitura literária longe da realidade de nosso aluno e, conseqüentemente, do contexto escolar.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 49) existem *sites* e blogs que propiciam conteúdos seguros e verídicos, além de possibilitar o contato do aluno com um universo imenso de textos, paródias e comentários com sugestões ainda mais interessantes, ao passo que também estimula a leitura e a escrita. A autora menciona ainda o caso de um blog que possibilitou a os alunos a escreverem uma paródia do Soneto de Fidelidade de autoria de Vinicius de Moraes. Os alunos criaram o “Sonhando com a felicidade”, provando assim que ao ser utilizado conscientemente, a internet valoriza as mesmas etapas que citamos anteriormente. Assim:

Diante dessas possibilidades que a internet pode proporcionar, caberá então ao professor ampliar o conhecimento do aluno, promovendo pesquisa e trazendo a produção impressa do autor para a sala de aula, discutindo, inclusive, sobre a importância da firma na construção do poema e na sua inserção em uma tradição literária a que o autor pertence. (RIBEIRO, 2010, P. 49)

Sobre a utilização desse recurso midiático, Silva (2009, p. 51) defende a ideia que “não há problema nenhum em abrir um site da internet voltado ao vestibular e ler os resumos dos livros obrigatórios [...] o que não deve acontecer é o leitor satisfazer-se com o resumo, pensar que o resumo é o livro”. Segundo Ribeiro (2010) a internet funciona como uma excelente ferramenta para o ensino da literatura, uma vez que possibilita ao aluno baixar textos ou *Ebooks* das obras solicitadas em sala pelo professor ou pela escola.

É importante ressaltar que esta proposta metodológica não dispensa o uso do material didático nem pretende oferecer resistência ao modelo de ensino estabelecido pelo professor. O que se pretende então é promover o letramento literário no aluno.

Partindo da análise dessas metodologias, é possível assim, que o professor consiga realizar uma prática de ensino de Literatura que seja mais eficaz e que venha realmente a atingir seus objetivos. Para tanto, Silva (2003, p. 519) considera que é possível equacionar o problema da leitura em sala de aula a partir da reflexão do professor e da autoavaliação de seus procedimentos em relação ao conteúdo, pois:

[...] não é tarefa fácil estreitar as relações entre leitura, literatura e escola, mas é preciso repensar a concepção de leitura norteadora da prática pedagógica, bem como reavaliar a própria noção de literatura apresentada para os alunos a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Em conformidade, Coenga (2010, p. 76) acredita que “trata-se muito mais de uma tentativa de despertar em nós, professores de literatura, alguns pressupostos teóricos para mediação do saber literário”, visto que “o professor precisa sempre buscar novas alternativas de ensino e de inserção do conteúdo aplicado no mundo real para que o aluno possa se motivar” e assim perceber a importância da leitura para seu desenvolvimento intelectual, psicológico e humano. (BUSE, 2011, p. 10)

Portanto, dadas algumas propostas e esclarecimentos sobre o ensino de Literatura, esperamos, pois, de acordo com Cereja (2005, p. 198-199) que este consiga estar primeiramente comprometido com “[...] o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor de textos literários competente”. Dessa maneira, a “opção metodológica, seja ela qual for deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo”. Afinal, sabemos que a literatura na maioria das vezes trata do passado, o que não desperta interesse no aluno, pois é algo distante da sua realidade cotidiano. É por esse motivo que se faz necessário a mediação do professor para que o processo de aprendizagem da literatura ocorra gradativamente e de forma prazerosa, estabelecendo constantes relações entre o passado histórico e o presente que está em construção.

Em síntese, o professor deve estimular o aluno a entender o sentido da Literatura para a sua formação, e para isso, deve adotar uma postura de professor-mediador, com metodologias que instiguem o aluno a penetrar no mundo maravilhoso da literatura, a fim tornar o ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meu percurso pelos caminhos desta pesquisa, parti com o objetivo de investigar as práticas metodológicas aplicadas no ensino de Literatura e sua relação com o desinteresse dos alunos. Diante de tal premissa, busquei analisar o percurso histórico da literatura, a institucionalização de seu ensino e dos modelos de herança cultural perpassado na literatura brasileira no qual pude constatar importantes mudanças ocorridas no modo de conceber e ensinar essa disciplina nas instituições escolares.

Na abordagem sobre o ensino de literatura procurei identificar o momento em que a literatura passou a fazer parte do currículo escolar e tornou-se uma disciplina gerada a partir da institucionalização do ensino de Retórica e de Poética, por volta do século V a. C., das quais faziam parte do modelo humanista de educação, introduzido no Brasil pelos jesuítas, considerados os portadores dos saberes fundamentais da educação humanística, a qual tinha como princípio a formação integral do ser humano, sendo também usado pelo ensino secundário, o qual teve início nos anos 1837 com a criação do Colégio Imperial de Pedro II, com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira. O ensino de Literatura no período Colonial cumpria assim, importante papel na formação moral e no estudo linguístico, privilegiando a Retórica por meio da leitura e imitação das obras clássicas.

Neste sentido, precedi a reunião, seleção e análise das seguintes propostas curriculares: *Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul*, de 1989, *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, de 2013, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2002, *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*, 2002 e o *Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio*, de 2012. Sendo elas tomadas como fontes documentais, foram analisadas pelo método de análise da configuração textual.

Ao se associar a um sistema de ensino, a literatura passou a cumprir certos desígnios pedagógicos e ideológicos que esse sistema de ensino acarretava. Por isso a crítica da escolarização se configura em um empenho de reflexão não apenas sobre as relações de poder que permeiam o ensino de Literatura, como também sobre a educação como um todo. No entanto, de acordo com Coutinho (1995) a literatura brasileira foi resultado de um longo e contínuo processo de busca de uma forma de expressão nacional brasileira. Tal fato que só aconteceu com o ensino de Poética, pois através da poesia houve a consolidação da identidade

nacional, tendo em vista, a propagação dos elementos nacionais, a partir da exaltação da natureza tropical, da cultura indígena, e outros elementos que possam vir a repercutir os componentes nacionais. Assim, aos poucos, a nossa produção literária foi adquirindo características próprias.

Contudo, no período contemporâneo brasileiro houve em diversos momentos a necessidade de preparar os jovens para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho., e com o passar dos anos, as expectativas em relação ao ensino foram aumentando, e com elas o desejo de reorganização da educação. Para tanto, modificou sua estrutura curricular, substituindo a educação humanista por uma cada vez mais científica e técnica. Conforme salienta as pesquisadoras Pessanha e Brito (2014, p. 245) ao afirmarem que tais reformas e legislações prezavam por um “currículo voltado às disciplinas de formação geral”. E assim, o ensino de Literatura foi perdendo sua importância, fato este que se confirma por meio de sua carga horária reduzida se comparada a outras disciplinas.

Diante dessa preocupação, objetivo ressaltar a importância de tal disciplina no currículo escolar, tendo em vista o seu papel humanizador, pois de acordo com Candido (1995) a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação em nossas sociedades, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Porém, as metodologias utilizadas atualmente pelos docentes de tal área, não correspondem a tal expectativa, uma vez que seus métodos priorizam o ensino tradicionalista, conteudista e enciclopedista, ou seja, marcado pela sequenciação de datas e períodos, autores, obras e características da historiografia literária, sem se quer dar devido lugar a leitura literária e ao incentivo das práticas de leitura.

Partindo de tais considerações fez-se necessário a realização de uma pesquisa de campo, realizada com vistas a um levantamento de dados objetivos, a fim de compreendermos como vem sendo realizada a prática de ensino de leitura e de literatura no Ensino Médio na Escola Estadual José Ferreira da Costa. Após os dados colhidos, por meio da aplicação de questionários semiestruturados aos alunos e aos professores e ainda, análises de planejamentos e avaliações dos docentes participantes.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que o grande problema está na abordagem histórica da literatura institucionalizada nos livros didáticos que detêm o foco da aula para características de escolas literárias e biografias de autores em detrimento do contato efetivo do aluno com o texto e as possíveis inter-relações do mesmo com sua vida, e a prática de alguns professores que mesmo não abordando o livro didático como único e exclusivo material de

aula, utilizam métodos que não vão ao encontro dos anseios dos jovens ou práticas das quais não os fazem refletir por meio do contato com uma obra literária.

Recentemente, o linguista Marcos Bagno teceu considerações em sua coluna da Revista Caros Amigos a suposta decisão do Ministério da Educação (MEC) em tornar a literatura portuguesa “não obrigatória” no ensino das escolas brasileiras. No entanto, sabemos que a literatura portuguesa é um importante patrimônio cultural, a qual influenciou e precedeu a nossa, visto que não há como falar de literatura sem abordar a relação: passado e presente. Assim, a adoção de tal prática justifica a historicidade dessa disciplina. Por fim, tal autor salienta que “o fundamental é ler, ler e ler”, independente do tipo e gênero de leitura.

Contudo, entendemos que a literatura não se resume simplesmente ao ato de ler bons livros, pois segundo Cosson (2006) interpretá-los é uma aprendizagem significativa, pois, através da mesma desenvolve-se o hábito da leitura, da escrita e do imaginário, tornando-se assim, um elemento determinante na formação de bons leitores e pessoas críticas. Além disso, a leitura literária possui uma função humanizadora, ou seja, por se ocupar da experiência humana, oportuniza que seus leitores tornem-se mais humano, mais conscientes de si e do mundo e, por conseguinte, melhor preparados para agir nesse contexto.

Diante de tais dados teceremos à busca de novas metodologias para o ensino de literatura, das quais possam direcionar o fazer pedagógico e cumprir o papel aqui defendido “de letrar” o aluno literariamente. Portanto, cabe ao professor incentivar, apontar e despertar nos alunos o interesse pela leitura para que eles percebam o quanto ela é fundamental para aprimorar seus conhecimentos. O professor deve assumir assim, o seu papel de mediador e envolver os alunos no processo de construção do conhecimento.

Reconhecendo que a leitura só tem real sentido quando trabalhada com criatividade, fazem-se assim, necessárias novas ações capazes de buscar alternativas que tenham em vista melhorias importantes no processo de envolver os alunos em uma nova perspectiva de leitura literária, que por sua vez dinamizem o ensino de literatura e alcance êxito no ato de formar alunos críticos.

Como aponta Saraiva (2001, p. 86) a literatura deve ser dividida em fases que contemplem desde a motivação à leitura até a reescrita dos textos pelo aluno, uma vez que é a partir do ato de escrever que se pode realmente verificar o aprendizado e a capacidade do aluno de interpretar e elaborar seu próprio texto.

Sobre as dificuldades para a realização deste trabalho, podemos mencionar a falta de acesso a obras diretas, bem como a teorização e contextualização da pesquisa frente aos dados

colhidos. Porém, pode-se dizer também que esse trabalho nos proporcionou enriquecimento teórico e prático, revelando um universo de perspectivas de ensino até então desconhecidas. Pensamos que assim como esta pesquisa nos trouxe um grande aprendizado, devolvê-la-emos a sociedade de forma que venha servir de apoio também a outros profissionais da educação ou mesmo acadêmicos que partilham das mesmas inquietações e dúvidas em relação à literatura e seu ensino no ambiente escolar.

Como na natureza quando jogamos sementes no solo para que germinem e deem frutos, assim é esta pesquisa. A semente revela-se como o desafio que foi realizar este trabalho, pois crescemos com ele, assim como a planta que germinou. Dessa maneira, os frutos que esperamos colher estão nas ações dos professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos, e principalmente esperamos que pesquisa desvende os olhos dos educadores “tradicionais”, ao ponto de descobrirem as novas perspectivas de ensino que se fazem necessárias, a fim de motivar em seus alunos o fascínio pelo mundo mágico da literatura. Assim, entendemos a literatura como uma semente que precisa ser germinada na sociedade de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela N. **Literatura Brasileira: tempos, leitores e leituras, volume único**. São Paulo: Moderna, 2005.

AMORA, Antônio Soares. **A Literatura Brasileira – Romantismo**. São Paulo, Cultrix, 1963.

ANTUNES, Benedito. **O ensino de literatura hoje**. In: FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. ISSN: 1983-4373. n. 14. São Paulo: julho de 2015, p. 03-17.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996, p. 16-17.

BAGNO, Marcos. Obrigatório?Onde?Quando?Por quê? In: **Revista Caros Amigos**. Ano XIX, n. 229, São Paulo, p. 6.

BAKHTIN, M. **Os estudos literários, hoje**. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, S.F.P. **A literatura no Ensino Médio**. In: Ana Cristina de Sousa Aldrigue; Jan Edson R Leite. (Org.). Linguagens: usos e reflexões. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, v. 6, p. 61-97.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOBERG, Hiudéa Temposta Rodrigues; STOPA, Rafaela. **Leitura literária: proposta de aplicação**. 1 ed. Curitiba: Editira CRC, 2012.

_____. Análise de propostas metodológicas para o ensino de literatura. In: **CELLI – Colóquio de estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá. Anais, 2009, p. 832-839.

BORDINI, Maria da Glória. **Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus**. Centro de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

BRANCO, Antônio. Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação. In: SANTOS, Maria A. P.S. de. (org.).et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 85-110.

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Revela, ano IV n, 8, p.1-35, junho 2010.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi . Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: Maria Zaira Turchi; Vera Maria Tietzmann Silva.

(Org.). **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo / Assis: Cultura Acadêmica / ANEP, 2006, p. 79-91.

BUSE, Bianca Cristina. A disciplina de Literatura no Ensino Médio e a (de) formação do leitor. In: **VI Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**, 2011, Florianópolis. VI Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 2011. v. 1.

_____. Bianca Cristina. O "mundo virtual" e a formação do leitor no Ensino Médio. In: **V Simpósio Nacional da ABCiber**, 2011, Florianópolis. Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011.

_____. Bianca Cristina. **Leitura, para que te quero:** A literatura e o ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

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

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1988.

_____. Formas e sentido. **Cultura escrita:** entre distinção e apropriação. Tradução: Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Figuras de leitura. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas de Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 79.

COENGA, Rosemar. **Leitura e Letramento Literário:** Diálogos. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.

CORSO, Giselle Kaminski; OZELAME, Josiele K. Corso. Escola, leitura, leitores – literatura. In: **Visão Global**. Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. **O ensino da literatura**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

_____. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **A Literatura no Brasil:** introdução geral. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Introdução à literatura no Brasil**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 1999. p. 9-21

CUNHA, Marlei. **Costa Rica: história e genealogia**. 1ª ed. Campo Grande – MS: Editora Fenix, 1992.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DARNTON, Robert. Leitores comuns. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas de Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 167.

DRUMMOND, Carlos. **Morte do leiteiro**. Disponível em: <http://poesiaparananguem.blogspot.com>. Acesso em: 22/04/2016.

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

FAGUET, Émile. Os inimigos da leitura. In: **A arte de ler**. Tradução: Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. In: **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 49/7, p. 02, jun/2009.

FIDELIS, Fabiana Cardoso . O ensino da literatura e da história da literatura: a mocinha e a vilã?. In: **IX Seminário Internacional de História da Literatura**, 2011, Porto Alegre. Anais do IX Seminário Internacional de História da Literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 767-775.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler Literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. **Teorias e Fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 227.

GATTI JR, Decio; PESSANHA, E. C. . **Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção do conhecimento em história da educação**. História da Educação (UFPEl) , v. 14, p. 155-191, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Maria. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

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

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/jun, p. 9-43, 2001.

- JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. **Conceitos de literatura**. In: Fundamentos do texto literário. Curitiba: Ibpex, 2008.
- KOLOGY, Helena. Maquinomem. In: **Era espacial e trilha sonora**. Curitiba: Autora, 1966.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOBO, Luiza. Leitor. In: JOBIM, José Luis. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.
- LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: Leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artimed, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, *Print version* ISSN 1517-9702, São Paulo: n. 6, set./Dez. 2006/Artigos
- MAFALDA. In: NUMES, Antônio Carlos S.; BERTELLO, Maria Augusta. **Minimanual de Pesquisa – História**. Uberlândia: Claranto, 2003.
- MAGNANI, Maria do Rosário L. Mortatti. **Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo**. Idéias, São Paulo, v. 13, p. 101-108, 1992.
- _____. Sobre o ensino da Leitura. In Revista: **Leitura, Teoria & Prática**. Campinas, ALB, nº 25, junho/1995, p. 31.
- _____. **Leitura, Literatura e Escola: Sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.
- MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita: Livros, Leitura e Formação de Leitores**. Petrópolis, Vozes, 2002, p. 51.
- _____. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009, p. 159.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENEGOLLA e SANT'ANA, Maximiliano e Ilza Martins. **Porque Planejar? Como Planejar?** Currículo e Área-Aula. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literaturas artes, saberes. In: **O ensino da Literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos**. Revista Brasileira Est. Pedag., Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, aio/ago. 1992.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

NEVES, Eislher Alves Ferreira. **No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1997-2008)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. **O calibre**. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/os-paralamas-do-sucesso/69953/>. Acesso em: 22/04/2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 55- 68.

PEREIRA, Olga Arantes. **Cinema e literatura: dois sistemas semióticos distintos**. In: Revista Kalíope. São Paulo. Ano 5, n. 10, ago./dez. 2009. p. 70-79.

PESSANHA, E. C. ; DANIEL, Maria Emilia Borges; MENEGAZZO, Maria Adelia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 25-46, 2004.

PESSANHA, E. C. ; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Tempo de cidade, lugar de escola**. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 5, p. 109-121, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Ensino secundário ou Educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, VII CBHE, 2013. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em 14 de julho de 2014.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 - estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário.** Educar em Revista (Impresso), v. 51, p. 67-83, 2014.

PIMENTEL, Marta Ferreira. **Literatura e ensino.** São Paulo: USP, 2008.

RAGO, Margareth; NETO, - Alfredo Veiga. (Orgs) **Para uma vida não fascista.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. **Repensando o ensino de Literatura no Ensino Médio: A interação texto-leitor como centro.** Contrapontos – Volume 9. nº 1 – p. 65-80 – Itajaí, jan/abr 2009.

RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da Nação: Antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971).** 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

REIS, Roberto. Cãnon. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 107-123.

RIBEIRO, Gilsa Elaine de Lima. Literatura e Internet. In: Ana Cristina de Souza Aldrigue; Jan Edson R. Leite. (Org). **Linguagens: uso e reflexões.** João Pessoa: Editora UFPB, 2010, v. 6, p. 61-67.

ROMERO, Silvio. **Folclore brasileiro.** Rio de Janeiro, J. Olímpio. 3 vols. (Contos e cantos populares do Brasil), 1954.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, nº 2, 1990, p. 21.

SANTOS, Ana Márcia Barbosa dos. **Sob a lente do discurso: aspectos do ensino de retórica e poética no Atheneu sergipense (1874-1891).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão.

SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAMAGO, José. **Literatura e leitura.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

SARMENTO, L. L.; TUFFANO, Douglas. **Português: Literatura, gramática e produção de texto.** São Paulo: Moderna, 2004.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática.** 3 ed. Campinas: autores associados, 2000.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. **Ensino de Literatura e Livro didático**: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. Santa Catarina: Contrapontos, 2012.

_____. **Ensino de literatura e livro didático**: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 270-278/set-dez 2012

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. **Habilidades e competências na prática docente**: perspectivas a partir de situações-problema. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, Jackeline Anne Santos. **O estudo da literatura no ensino médio**. 2013. **Monografia** (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: novas abordagens no ensino de Literatura. In: **Anais do evento PG Letras**. v. 1, p. 514-527, 2003.

SILVA, José Antônio de; SILVA, Marcelo Alves. **A leitura literária**: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor. Interfaces da Educação, v. 3, p. 35-47, 2012.

SILVA, Maurício. **Literatura e experiência de vida**: novas abordagens no ensino de literatura. Nau Literária (UFRGS), v. 06, p. 01-10, 2010.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura Infantil e Juvenil. In: **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Ler, verbo intransitivo. In PAIVA, Aparecida et. al., (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 30).

_____. Formação de Leitores: introdução ao mundo da leitura literária. Reflexões a partir de uma experiência. In: DINIZ, Jason, Prado Júlio (Org.). **Vivências de leitura**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007, p. 127-130.

SOUZA, Josefa Aparecida da Silva. **Uso do celular em sala de aula**: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. 2013. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Linguagem**. Bauru: USC, 2002./Artigos/. Eixo 3. Leitura Professor. PDF.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da Eloquência**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da educação brasileira, v. 2)

TEIXEIRA,R; ROTERS, G. **Leitura literária e livro didático: uma parceria possível?** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/772_761.pdf. Acesso em 21setembro 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 76.

TORRES, Cristina. **Literatura e ensino: fronteiras de um testemunho**. In: FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. ISSN 1983-4373. n. 52. São Paulo: julho de 2015, p. 221-231.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Cadernos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos. **A escola em debate: Gestão, Projeto Político-pedagógico e avaliação**. In:Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VERNEY, Luis Antônio. **Verdadeiro método de estudar: Cartas sobre Retórica e Poética**. Lisboa: Editora Presença, 1996.

VEZZOZI, Carina Rafael. **Ensino de Literatura: reflexões e possibilidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VILLARDI Raquel. **Ensinando a gostar de ler: Formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da.**Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto**. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008, p. 23.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Ensino de Literatura: possibilidades e alternativas**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:** MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade de Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

_____. PCN+ **Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

MATO GROSSO DO SUL, Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, 1989.

_____. Secretaria de Estado de educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio.** Campo Grande, 2012.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E *SITES* CONSULTADOS

Diário Oficial Eletrônico de Mato Grosso do Sul
ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO337_13_05_1980.pdf

Atlas Geográfico Costa Rica: localização, geologia, clima, hidrografia, vegetação, infraestrutura urbana/Prefeitura Municipal de Costa Rica – Campo Grande: RE9 Idéias, 2007. 65 p.: il.: 30 cm