

FLORENCE BARBOSA GOMES SANTOS

**Os professores e a seleção de livros literários para uso na
escola**

Belo Horizonte

2013

FLORENCE BARBOSA GOMES SANTOS

Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem
Orientadora: Prof.a Dr.a Maria das Graças Rodrigues Paulino

Belo Horizonte

2013

807
S237p
T

Santos, Florence Barbosa Gomes, 1988-
Os professores e a seleção de livros literários para uso na
escola / Florence Barbosa Gomes Santos. - Belo Horizonte: 2013.
117 f., enc, il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino.
Bibliografia : f. 106-117.

1. Professores. 2. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino.
3. Leitura. 4. Leituras para estudantes. 5. Ensino fundamental.
I. Título. II. Paulino, Maria das Graças Rodrigues.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 807

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada “Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola”, de Florence Barbosa Gomes Santos, apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.a Dr.a Maria das Graças Rodrigues Paulino – Orientadora
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.a Dr.a Marta Passos Pinheiro
Faculdade de Letras - CEFET-MG

Prof.a Dr.a Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.a Dr.a Ivete Lara Camargos Walty (suplente)
Faculdade de Letras – PUC Minas

Prof.a Dr.a Aracy Alves Martins (suplente)
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2013.

Agradecimentos

A Deus, por me ter agraciado com uma família maravilhosa e por ter colocado tantas pessoas especiais no meu caminho.

À Graça, pela confiança no meu trabalho e pela liberdade, que possibilitou minha formação como pesquisadora.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida.

Ao Gui, meu marido, pelo encorajamento e por compreender a agitação e o nervosismo que acompanharam a escrita deste trabalho.

Aos meus pais, por se esforçarem sempre para realizar meus sonhos.

À minha irmã, Taíla, pelos momentos de descontração.

Ao meu vô Geraldo e à minha vó Izabel, pelo incentivo desde cedo.

Aos meus demais familiares e à família do meu marido, pelo estímulo.

Às queridas amigas Aline, Ana Paula, Cacau, Luíza, Raquel Baêta e Raquel Soares, pelas trocas de experiências e por tornarem este trabalho mais leve.

À Aracy e à Zélia, pois, além de me ensinarem muito sobre Educação e Linguagem, demonstraram muito carinho em momentos difíceis.

Aos colegas do GPELL, por me levarem à ponte entre Literatura e Educação.

À Clenice, pela amizade e pelo apoio nesta e em outras conquistas.

À Marta Passos e à Ivete Walty, por me presentear com a participação na banca de defesa desta dissertação.

A todas as minhas amigas, que me deram fôlego depois de longas conversas fora do universo acadêmico.

Ao grande amigo José Henrique, que apesar da distância esteve sempre presente.

Aos colegas do Colégio Batista Mineiro, pelo apoio.

E a todos que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa.

Resumo

A pesquisa de mestrado *Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola* tem como foco de investigação os critérios utilizados pelos professores dos três últimos anos do Ensino Fundamental, em escolas particulares das regiões Leste e Nordeste do município de Belo Horizonte, para a seleção de livros literários trabalhados em sala. A escolha dessa faixa etária dos alunos, de 12 a 15 anos, deve-se ao fato de que as tensões presentes no momento da seleção dos textos se tornam maiores, pois não são mais usados os “livros infantis”. Já no Ensino Médio, as escolhas vinculam-se às indicações de vestibulares, o que não é interesse deste trabalho. A escolha da região a ser estudada constitui um recorte sociológico. Nas escolas privadas das regiões Leste e Nordeste predominam alunos pertencentes à classe média “remediada”, muito mobilizada pela escolarização dos filhos, mostrando-se ativa na escolha da instituição e intervindo na ação desta. Já na região Sul, por exemplo, as escolas privadas, em sua maioria, atendem às classes A e B, que confiam na excelência da escola, pagam mensalidades mais altas e possuem capital cultural de elite. Foram aplicados questionários do tipo fechado aos professores, que puderam responder rapidamente as questões. Isso minimizou as chances de se obterem respostas fora do contexto da pergunta. Os dados foram organizados em categorias nominais e a investigação ocorreu acerca da incidência dos critérios apontados pelos professores. Foram produzidos tabelas e gráficos, que propiciaram análises e sistematizações acerca do número e da porcentagem de razões de escolha dos livros literários. Algumas professoras contribuíram de maneira especial com essa pesquisa, fornecendo exemplos de atividades avaliativas, já aplicadas em sala de aula, sobre os livros literários lidos pelos seus alunos. Foi feita uma análise desse material com o intuito de identificar o objetivo dessas avaliações e verificar se havia uma preocupação com o letramento literário dos jovens. Constatou-se que muitos são os fatores que condicionam a escolha dos livros literários pelos professores, como as orientações institucionais e a opinião dos pais. Apesar de a maioria dos professores declarar que considera as preferências de seus alunos, esta pesquisa mostra que as obras são selecionadas antes mesmo de o ano letivo começar, muitas vezes através de listas de livros que devem ser lidos pelos jovens. Através dos instrumentos avaliativos analisados, foi possível observar que o ensino de literatura nas escolas pesquisadas é limitado muitas vezes pela censura moral e ou religiosa. Além disso, as avaliações comprovaram o que grande parte dos professores declarou nos questionários: a finalidade da leitura literária nem sempre está na construção de sentidos, mas nos aspectos estruturais do texto. Mesmo que muitos dos professores possuam pós-graduação e declarem conhecer e valorizar o estranhamento que uma obra literária pode causar em seu leitor, este estudo mostra que eles têm caminhado em busca da diversidade de gêneros textuais e autores, mas com pequeno avanço em direção à formação de leitores literários.

Abstract

The MSc research *The teachers and the selection of literary books for use in school* focuses on research criteria used by teachers of the last three years of basic education in private schools of the East and Northeast of the city of Belo Horizonte for selection of literary books worked in class. The choice of this age of students, 12-15 years old, is due to the fact that the conflicts present in the selection of texts become larger, because there are no longer used the "children's books". Already in high school, the choices are linked to indications of vestibular, which is not a goal of this work. The choice of the region to be studied is a sociological cut. In private schools of the East and Northeast regions predominate students belonging to the middle class "remedied", very mobilized by the education of the children, being active in choosing the institution and intervening in its actions. In the South Region, for example, private schools, mostly serve to classes A and B, which rely on the excellence of the school, pay expensive tuitions and have cultural capital of the elite. Questionnaires of closed type were administered to teachers, which could answer quickly to questions. This minimized the chances of obtaining answers outside the context of the question. The data was organized into categories and nominal investigation occurred on the incidence of the criteria set forth by the teachers. Tables and graphs were produced, which enabled analysis and systematization of the number and percentage of reasons of the choices of literary books. Some teachers contributed in a special way with this research, providing examples of evaluative activities, already implemented in the classroom, on the literary books read by their students. An analysis of this material in order to identify the purpose of those assessments and see if there was a concern with the literary literacy of young people. It was found that there are many factors that determine the choice of literary books by teachers such as institutional guidelines and feedback from parents. Although most teachers declare that considers the preferences of their students, this research shows that the books are selected even before the school year starts, often through a list of books that should be read by young people. Through the evaluation instruments analyzed, it was observed that the teaching of literature in schools surveyed is often limited by moral or religious censorship. Moreover, the evaluations have shown what most teachers stated in the questionnaires: the purpose of literary reading is not always the construction of meaning, but the structural aspects of the text. Even though many teachers have graduate and declare to know and appreciate the strangeness that a literary text can induce on the readers, this study shows that they have walked in search of the diversity of genres and authors, but with little progress toward formation of literary readers.

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Número de professores por escola	43
Gráfico 2 – Sexo dos professores.....	44
Gráfico 3 – Faixa etária dos professores	45
Gráfico 4 – Formação dos professores.....	47
Gráfico 5 – Professores que possuem pós-graduação	49
Gráfico 6 – Camada social dos professores	51
Gráfico 7 – Professores que consideram as preferências dos alunos	53
Gráfico 8 – Professores que consideram a classe social dos alunos	54
Gráfico 9 – Professores que consideram concursos futuros (ENEM, vestibulares etc.).....	56
Gráfico 10 – Professores que consideram o que os pais julgam das escolhas	57
Gráfico 11 – Primeiro aspecto da obra observado pelos professores no momento da escolha dos livros literários	58
Gráfico 13 – Frequência com a qual os professores utilizam premiações literárias como parâmetro para a escolha dos livros literários	60
Gráfico 14 – Frequência com a qual os professores utilizam catálogos de editoras como parâmetro para escolha dos livros literários.....	61
Gráfico 15 – Frequência com a qual os professores utilizam indicações de divulgadores de editoras como parâmetro para escolha dos livros literários	62
Gráfico 16 – Professores que utilizam indicações da mídia (jornais, revistas etc.) para selecionar os livros literários.....	63
Gráfico 17 – Professores que criam uma lista de livros literários que devem ser lidos pelos alunos	64
Gráfico 18 – Frequência com a qual os professores indicam livros de sua preferência	65
Gráfico 19 – Professores que avaliam a leitura dos alunos sem sua indicação.....	66
Gráfico 20 – Instrumentos utilizados pelos professores para avaliar a leitura literária de seus alunos	67
Gráfico 21 – Professores que citaram o nome de um livro literário lido no ano da pesquisa..	69
Gráfico 22 – Professores que possuem a leitura vinculada à docência.....	69
Gráfico 23 – Professores que pensam em trabalhos linguísticos a partir da leitura do livro literário	71
Gráfico 24 – Professores que costumam ler livros não literários.....	72
Gráfico 25 – Professores que citaram o tipo de livro não literário que costumam ler	73
Gráfico 26 - Professores que leem livros não literários com objetivos pessoais (sem obrigatoriedade)	73
Gráfico 27 – Frequência com a qual os professores repetem indicações que receberam enquanto discentes	74
Gráfico 28 – Professores que consideram o projeto gráfico-editorial do livro literário que indica aos seus alunos	75
Gráfico 29 – Frequência com a qual os professores indicam livros ilustrados aos seus alunos	76
Gráfico 30 – Frequência com a qual os professores indicam livros traduzidos aos seus alunos	77
Gráfico 31 – Frequência com a qual os professores indicam adaptações aos seus alunos	77
Gráfico 32 – O que os professores consideram na escolha de livros literários para os seus	

alunos	79
Gráfico 33 – Autores que os professores indicam aos seus alunos	80
Gráfico 34 – Frequência com a qual os professores observam as obras presentes na biblioteca escolar para selecionar os livros que indicarão aos seus alunos	82

Sumário

Introdução – Por que a literatura está na escola?	10
1.1 Contextualizando	10
1.2 Justificativa	13
1.3 Concepção de literatura	15
1.4 Outras pesquisas sobre a literatura na escola	18
1.5 Recorte sociológico	19
1.6 Considerações metodológicas	24
Capítulo 1 - Apresentando o campo de pesquisa	28
1.1 História do termo “letramento” no Brasil	28
1.2 O letramento literário	31
1.3 Educação como mercadoria	32
1.4 Literatura para quê?	34
Capítulo 2 - Os docentes e a escolha das obras literárias	39
2.1 A aplicação dos questionários	39
2.1.1 Análise dos dados	44
Capítulo 3 - Os instrumentos avaliativos utilizados por alguns professores	83
3.1.1 Analisando as avaliações	85
3.1.2 Verificação de leitura 1 (sétimo ano)	86
3.1.3 Verificação de leitura 2 (sétimo ano)	86
3.1.4 Verificação de leitura 3 (sétimo ano)	87
3.1.5 Exercício avaliativo 1 (sétimo ano)	90
3.1.6 Exercício avaliativo 2 (oitavo ano)	92
3.1.7 Exercício avaliativo 3 (nono ano)	93
3.1.8 Roteiro de leitura 1 (sétimo ano)	95
3.1.9 Roteiro de leitura 2 (oitavo ano)	96
3.1.10 Roteiro de leitura 3 (nono ano)	98
Considerações finais	102
Referências Bibliográficas	106
Anexos	111
Anexo 1	111
Anexo 2	116

Introdução – Por que a literatura está na escola?

1.3 Contextualizando

Em uma sociedade letrada, alguns julgam que a língua escrita possui mais valor que as outras formas de interação, já que organiza e armazena os conhecimentos humanos. E a literatura em suas formas escritas é uma ponte para que possamos organizar nossos pensamentos e repensar o mundo em que vivemos, através da linguagem. Ela permite ao indivíduo transcender os limites do tempo e do espaço e ser criador de sua linguagem perante o outro criador, o leitor literário, sem precisar seguir as regras e o formato usual da língua.

Dessa maneira, é importante entender o domínio das práticas sociais da escrita como direito do cidadão, como bem observou Antonio Candido (1995). Essas práticas não se referem à habilidade de decifração, nem mesmo ao uso funcional da língua. O ponto de partida aqui definido é o letramento adquirido através de textos literários, que, ao abordar diferentes dimensões da linguagem escrita em seus usos sociais, contribui para o domínio dessas práticas.

Parece fácil definir o que é ou não é direito do ser humano, porém, é preciso descobrir como contribuir para a aquisição das práticas sociais de leitura e escrita e para a participação ativa dos cidadãos letrados em uma sociedade. Sendo esta letrada, é comum pensar nessa função como sendo da escola, instituição a qual responsabilizamos pela formação dos sujeitos letrados. Muitas vezes o indivíduo só entra em contato com a Literatura através dessa instituição, que seria responsável por formar leitores sensíveis e críticos. Mas o lugar da literatura nesse espaço é cada vez mais complexo e indefinido.

Segundo Rildo Cosson (2006), a literatura é entendida, hoje, nas escolas, como sinônimo de todo e qualquer tipo de leitura praticada no Ensino Fundamental, na maioria das vezes seguida de exercícios gramaticais, enquanto no Ensino Médio o que ocorre é o estudo dos estilos de época, como se fossem momentos delimitados na História. As aulas acontecem, geralmente, uma vez por semana, dentro da disciplina Língua Portuguesa, e são consideradas fontes de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o papel do professor, como mediador da leitura, passa a ser questionado devido à falta de objetivos claros da leitura literária na escola.

A inércia da instituição dificulta cada vez mais o trabalho do mediador, pois este deve

usar o livro didático, que, segundo Regina Zilberman (1993) e outros pesquisadores, contém fragmentos que descontextualizam os textos literários, desvirtuando, assim, a leitura dos jovens. Quando o professor sugere livros para serem estudados durante o período letivo, outros obstáculos aparecem. Normalmente, buscam textos contemporâneos para recusar os cânones, adotando uma crítica atual da Universidade, ou escolhem escritores canônicos como “curingas”, que não podem ser contestados devido ao *status* conquistado pelos autores. Porém, muitos professores têm a ideia de que os jovens têm dificuldade de ler tais textos, o que, na verdade, é só uma indicação de que eles não estão lendo bem vários tipos de enunciados. O trabalho com o cânone também é uma questão conflitante, já que, por um lado, talvez não seja possível abolir esse tipo de obra, por outro lado não se pode mitificá-las, pois essas atitudes afastam o aluno de ótimas obras literárias pelas quais poderia se interessar. O valor cultural de um cânone, entendido, não apenas como sua linguagem, mas também como outras questões da época apontadas por ele, pode ser associado a uma leitura prazerosa. Isso ocorre quando o professor mostra como temas não contemporâneos podem ser atuais e muito instigantes, devido à forma como são explorados em uma obra literária.

De acordo com Magda Soares (1999), muitos são os livros infantis que possuem caráter pedagógico (buscam transmitir algum conhecimento escolar), o que é inevitável, por serem produzidos especialmente para a circulação na escola. Estes possuem seu espaço garantido, visto que o mercado está suprimindo uma demanda das instituições, que pretendem fazer da leitura literária uma forma de transmitir valores e condutas respeitadas para com a imagem de um sujeito autoritário que representa o adulto ou a própria instituição. Existem, também, muitos livros paradidáticos que têm objetivo pedagógico e são considerados, pela escola, como literatura. Porém, o assunto torna-se mais complexo quando se altera a faixa etária, pois ao escolher “livros para jovens”¹, categoria indefinida, os professores se veem ainda mais perdidos por terem que optar, algumas vezes, por livros sem ilustrações e com temáticas atuais, como sugerem algumas escolas. Mas por que os professores devem optar por livros sem ilustrações? E para que um tema moderno, se a literatura existe para mostrar diferentes realidades e ampliar a visão de seu leitor (ZILBERMAN, 1993)? O professor deve ou não usar as adaptações, que trazem implicitamente uma das possíveis interpretações do texto original, segundo Pedrosa (2003)? O projeto gráfico de um livro e sua concepção de

¹ Trata-se de uma das categorias utilizadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para a avaliação e premiação das obras literárias.

leitura/leitor (AGUIAR, 2009) devem ser considerados pelo educador?

Diante dessa complexidade do espaço e da escolha das obras literárias na escola, é importante investigar quais são os critérios utilizados por professores de Português dos três anos finais do Ensino Fundamental, ao indicar livros literários aos seus alunos. Durante essa faixa etária, de 12 a 15 anos, as tensões presentes no momento da escolha dos livros literários se intensificam, pois não são mais usados os “livros infantis” com ilustrações e textos mais curtos e as escolhas exigem outros critérios.

Os três últimos anos do Ensino Fundamental possuem outra particularidade com relação ao estudo de obras literárias. Normalmente, os professores que ministram o conteúdo de Português deixam de ser aqueles formados em Pedagogia, que lecionam nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, e passam a ser licenciados em Letras. Pressupõe-se que estes tenham tido uma formação em literatura que permita a escolha e a exploração dos livros de maneira literária, e não apenas pedagógica ou como ponte para outros conteúdos. Isso não quer dizer que o trabalho do profissional formado em Letras seja superior ao formado em Pedagogia, apenas requer uma reflexão, visto que estes, normalmente, quando estudam literatura - na Graduação – fazem isso durante um tempo menor que aqueles.

Porém, através de uma pesquisa feita com professores de Português que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em Minas Gerais, Antônio Augusto Gomes Batista (1998) revelou que esses professores não possuem o hábito de ler por prazer ou pelo seu crescimento pessoal. Mesmo nas leituras desvinculadas da prática docente eles utilizam estratégias adquiridas ou utilizadas na escola. O pesquisador explica, com ajuda da Sociologia da Educação, que isso se deve à origem e à formação desses profissionais. Estes foram, em sua maioria, formados em cursos noturnos e por faculdades particulares, nas quais buscavam a licenciatura dupla em Português e Inglês. Eram, também, a primeira geração de suas famílias a obter uma escolarização longa (Ensino Superior) e por essa razão não adquiriram em seu meio de convívio o hábito da leitura, mas viam esta como forma de mobilidade social. Portanto, o professor reconhece a leitura valorizada socialmente, mas possui dificuldades ao ler enunciados distantes dos conhecimentos escolares, o que “Não lhe possibilitaria, por tudo isso, desempenhar, plenamente, seu papel de formador de seus alunos como leitores, e contribuir, de modo positivo, para sua inserção no mundo da cultura da escrita”. (BATISTA, 1998, p. 87)

É necessário lembrar, ainda, que um texto não fala por si só. A construção dos sentidos

depende da ação do leitor, e, por isso, é muito interessante pensar no modo como ocorrem as escolhas e quais são os objetivos do ensino de literatura nas escolas. Segundo Umberto Eco, em *Obra Aberta* (1976, p.41), após a maturidade da estética contemporânea considera-se que qualquer obra de arte “(...) embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor.”

Ou seja, segundo o autor, seria importante formar leitores aptos à leitura literária, que exige uma reinterpretação, com a qual o leitor instaura uma forma à obra “inacabada”, através de experiências, ideias, emoções vividas anteriormente, de suas expectativas e de seus desejos.

Como a questão mencionada é muito ampla, apesar do grande interesse pela área, foi necessário optar por um recorte menor, para que com isso se possa atingir dados mais objetivos e consistentes. Trata-se da pesquisa em escolas privadas das regiões Leste e Nordeste do município de Belo Horizonte, com os sétimos, oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental e seus professores de Português / Literatura. Quanto aos critérios que estes utilizam para escolher os livros a serem indicados, esta pesquisa busca diagnosticar o conhecimento que têm sobre premiações, indicações da mídia, catálogos de editoras etc. E se não o possuem, quais outros critérios utilizam para a escolha.

1.4 Justificativa

Um dos concursos que selecionam os melhores livros para crianças e jovens acontece anualmente, a partir da avaliação de 12 votantes – especialistas em literatura, bibliotecários e educadores - que representam 11 estados brasileiros e o Distrito Federal. Dentre eles está o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) - integrante do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) na Faculdade de Educação da UFMG. O Grupo é formado por estudiosos de diferentes níveis de formação, caracterizando uma diversidade de integrantes, todos interessados na formação de leitores literários. Além disso, o GPELL promove, de dois em dois anos, o evento *Jogo do Livro*, que reúne vários pesquisadores, professores e estudantes interessados no letramento literário.

Este projeto surgiu após minha experiência como Bolsista, pelo CNPq, de Iniciação Científica, orientada pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino (DMTE-FAE), que

passou ao Grupo, nos anos 90, sua condição de votante do concurso da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - em Minas Gerais. Além de organizar eventos sobre Letramento Literário, oferecer diversas ações educacionais, dentre outras funções, o Grupo discute e avalia os livros que as editoras enviam para participar do concurso. Minha participação nas discussões e nas votações que o grupo faz, em conjunto, para enviar à Fundação do Livro Infantil e Juvenil os livros indicados em cada categoria, contribuiu para o estudo sobre o letramento literário, mais especificamente, sobre a premiação de obras literárias.

Minha participação nos trabalhos de execução do evento *Jogo do Livro* que ocorreu em 2009, também foi responsável por aguçar o interesse em compreender através de quais instâncias ocorre o letramento literário. Com o tema “A tela e o livro”, o evento teve como proposta tratar a interação do leitor com os diversos suportes que proporcionam o contato com a literatura. A novidade dessa edição foi que, além dos pôsteres, foi reservado espaço também para a apresentação de pesquisas relacionadas à leitura literária nas telas e nos livros. No total, foram apresentados 40 trabalhos de 25 diferentes instituições do país. Foi uma experiência imensurável, pois foi possível aprender muito com todas as reflexões que o “JOGO” me proporcionou. O contato com diversos livros infantis, juvenis, informativos, livros de imagem, teóricos, dentre outros, possibilitou a confecção e publicação de resenhas ² sobre dois desses textos, cuja produção objetivou contribuir com o projeto “A páginas tantas”³.

O processo de cadastro dos dados enviados pelos pesquisadores votantes deu origem a uma pesquisa coletiva, coordenada pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino, intitulada *Produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e paratextuais*. O trabalho que desempenhei de março de 2009 a março de 2011 influenciou a ideia desta pesquisa e foi modificado com o intuito de agilizar o trabalho dos pesquisadores, além de garantir a precisão e o armazenamento dos dados. Os dados já cadastrados foram organizados digitalmente, possibilitando uma análise da produção literária para crianças e jovens no Brasil, além do estudo sobre a FNLIJ e sobre autores dos livros considerados “altamente recomendáveis”. A pesquisa foi apresentada em Portugal em 2009, pela coordenadora e alguns dos pesquisadores, em um evento da Universidade do Minho, e

² As resenhas publicadas eletronicamente são *A essência do maravilhoso como um gênero narrativo* e *Sentir e construir, além de brincar!*

³ Projeto coordenado pelo GPELL, do Ceale, com o objetivo de divulgar livros literários através de resenhas e relatos de experiências de leitura enviados pela comunidade virtual e selecionados por comissão do grupo.

desde então vem passando por transformações.

As reuniões e eventos do GPELL também me proporcionaram contato direto e constante com pesquisadores de vários níveis, que com sua experiência e qualificação contribuíram para um maior conhecimento da área de literatura infantojuvenil e amadurecimento, como pesquisadora em formação. A bolsa se iniciou em agosto de 2009 e teve fim em junho de 2010, quando optei por continuar o trabalho como voluntária. Todas essas experiências, somadas à Graduação em Letras, contribuíram para com o interesse em conhecer a literatura infantojuvenil cada vez mais e concretizaram a ideia deste trabalho, que pretende investigar os critérios utilizados pelos professores de Língua Portuguesa ao selecionarem as obras literárias que serão lidas por seus alunos.

Zilberman e Lajolo (1986) em *Um Brasil para Crianças* dizem que a literatura infantojuvenil no século XVIII fortaleceu o mercado de livros, fazendo da escola o local onde o gênero circula e criando uma relação de dependência entre a escola e o mercado. Porém, Ceccantini (2003) mostra que os autores premiados pela FNLIJ e por outros concursos literários (Câmara Brasileira do Livro e Associação Paulista de Critérios de Arte) não são influenciados pelo número de vendas alcançado através da escola. Em 27 narrativas nacionais premiadas analisadas pelo pesquisador, 70% possuem alguma representação da escola em suas histórias. Nessa amostra, a maioria dos autores utiliza conotações negativas para descrever a imagem da escola e dos professores.

1.5 Concepção de literatura

Como mencionado anteriormente, neste projeto o termo literatura está sendo entendido como instituição social (JAUSS, 1979) que existe quando há interpretação literária, ou seja, quando há interação estética com o leitor. Por isso, a posição aqui estabelecida é contrária aos preceitos positivistas do século XIX, assim como à teoria da autossuficiência do texto com relação à organização social.

A Sociologia da Leitura conferiu ao público leitor um papel ativo na circulação e na produção dos livros. O texto deixou de ser entendido como simples produto da sociedade, como pensava Marx (ZILBERMAN, 2004), e passou a ser visto como fator que influencia esta, enquanto por esta é influenciado. No olhar sociológico, a crítica literária e a escola também são agências formadoras do gosto. Posteriormente, Pierre Bourdieu (2007a) criou uma nova alternativa para a Sociologia da Leitura, pois considerou a literatura – também se

pode entender a premiação literária - como capital simbólico e apresentou a escola como espaço onde se pode verificar a reprodução das desigualdades sociais.

Esse pensamento não foi suficiente, pois não abrange a questão estética da literatura. Porém, influenciou a Estética da Recepção, que surgiu nos anos 60 na Alemanha como resposta às revoltas dos estudantes com o ensino de literatura na Universidade. Como afirmou Hans Robert Jauss (1968) em conferência em um congresso da Universidade de Constança, a Estética da Recepção valoriza o lugar do leitor e o aspecto interacional da arte. Ainda, segundo o autor:

É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico. (JAUSS, 1979, p.57)

Nessa perspectiva, a arte deveria causar estranhamento para mobilizar o leitor, diferenciando a linguagem literária da linguagem funcional de comunicação. Esse estranhamento faz com que o leitor repense seu espaço e sua função no mundo. Além disso, segundo Jauss, a historicidade é importante no ensino de literatura, mas ela deve ser utilizada como uma atualização através do leitor, que tem seu horizonte de expectativas unido ao horizonte de expectativas da época e da sociedade nas quais o texto foi produzido. A mudança no horizonte de expectativas seria provocada pela experiência estética.

Portanto, a teoria de Jauss faz referência ao que se entende atualmente por letramento literário, devido à posição privilegiada que confere ao leitor e ao caráter social da leitura literária. Assim, caberia ao educador fornecer uma diversidade de textos e orientar a escolha do aluno para que este amplie seu horizonte de expectativas, comparando sua realidade com outros contextos e dialogando com os textos, que são entendidos como respostas a alguma questão de sua época, que reforça ou contesta valores vigentes. Essa resposta não estaria desatualizada, visto que o leitor viaja pelo universo do livro e o adiciona às suas experiências e conhecimentos prévios, renovando sua forma de organizar e avaliar as situações. Além de serem diferentes, os textos devem ser de boa qualidade, já que a utilização do material visa contribuir para com a formação do sujeito social.

O termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez no Brasil pela professora Graça Paulino em um trabalho encomendado para a 22ª Reunião Anual da Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que ocorreu em 1999, na cidade de Caxambu – Minas Gerais. No artigo, a autora explica:

(...) ao tratarmos dos cânones escolares, precisamos caracterizar práticas de escolhas de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-las para “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania letrada, consideramos esse processo de escolha como o trabalho de educadores não-leitores literários que lidam profissionalmente com literatura. (PAULINO, 2010. p.7)

Assim, não é interessante julgar as escolhas dos professores, mas entender como elas ocorrem. Segundo a autora, alguns professores não seriam leitores literários, mas, como trabalham com a literatura, é importante descobrir a relação entre os livros que leem e aqueles que indicam a seus alunos, se não possuem esse parâmetro ou se apenas reproduzem os atos de seus professores, indicando autores canônicos.

Também é possível analisar a seleção de textos literários como um esforço para a diminuição das desigualdades sociais apontadas por Bourdieu, já que a escola, apesar de reproduzir o que ocorre externamente a ela, é sempre uma entidade reafirmadora ou formadora de valores. Nesse sentido, a instituição é capaz de apresentar ao sujeito a leitura literária como uma “situação nova” - expressão usada por Graça Paulino (2005) - tornando conhecidos certos domínios discursivos, que contribuirão para o crescimento do indivíduo e cidadão, pois:

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la [literatura] como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 2004, p.54)

A Estética da Recepção mostra que uma obra literária deve causar estranhamento e mobilizar seu leitor. Dessa maneira, o papel do professor na seleção dos textos indicados torna-se mais interessante, visto que ele não consegue prever a ação/reação de seu aluno, mas provavelmente utiliza algum critério para nortear sua escolha. É esse fio condutor, esses

critérios utilizados, que são o foco desta pesquisa.

1.6 Outras pesquisas sobre a literatura na escola

A presença da literatura na escola é um tema que já está sendo pesquisado há muitas décadas. Mas é preciso entender quais as abordagens que as pesquisas contemporâneas estão seguindo, para que, nesse contexto, seja mais fácil compreender os objetivos deste trabalho.

Sobre o letramento literário na escola, ou seja, sobre a leitura literária e a formação de leitores, duas pesquisas se destacam. Machado (2003) procura entender como jovens de dois contextos escolares e socioeconômicos diferentes, participantes de um mesmo projeto (Giroletras) se apropriam de modo diferente dos livros de literatura. A pesquisadora verifica que nas bibliotecas escolares a leitura literária torna-se mais visível em relação às salas de aula, onde, na maioria das vezes, essa ocorre através de uma “mediação didatizada” ou estratégica, que visa a socialização da leitura e a circulação dos livros, de uma maneira geral.

Já Pinheiro (2006) busca entender, no ambiente da sala de aula, como os jovens se formam leitores literários. Ela analisa as práticas de leitura e os suportes em que estas são disponibilizadas para os alunos. Verifica os livros propostos em sala e os que são lidos fora dela. Faz uma comparação entre uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte e uma da Rede Pública de Braga (Portugal) e verifica que na primeira os leitores são mais passivos e leem, geralmente, o que é proposto pelos livros didáticos. Em casa, esses leitores ainda buscam o que é oferecido em sala de aula.

Outras pesquisas focalizam a premiação literária, os programas do Governo e sua presença nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Costa (2009) pesquisa a presença de livros premiados pela FNLIJ nas bibliotecas escolares e observa que os profissionais que conheciam a premiação, em sua maioria, não a utilizavam como critério para a compra do acervo, apesar da qualidade dos livros ter sido verificada pela pesquisadora através do procedimento de avaliação do PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Montuani (2009) investiga os impactos do PNBE na formação de leitores literários e verifica a eficácia da distribuição dos livros, o que possibilita seu acesso pelas camadas populares. Porém, verifica que as atividades promovidas pelas bibliotecas escolares se restringem à disponibilização do acervo, devido à desvalorização profissional e ao excesso de trabalho enfrentados pelos responsáveis pelas bibliotecas. Eles reconhecem os livros

recebidos pelo programa, mas não entendem muito os objetivos deste.

Já Silva (2009), além de verificar a chegada do acervo às escolas, investiga o conhecimento dos professores sobre ele, o uso dos livros em sala de aula e sua leitura pelos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental. Verificou-se que o acervo chegou de forma efetiva e que os jovens leram e gostaram dos livros. Porém, os professores pouco sabiam sobre a proposta do programa e não utilizavam o acervo em suas atividades de sala de aula, segundo a pesquisadora, devido à falha de divulgação.

É possível perceber que as pesquisas mencionadas se aproximam de alguns dos objetivos específicos desta pesquisa, mas não se aprofundam na relação do professor com as obras literárias. Sobre esse aspecto, Neiva (2010) investiga uma experiência de “Leitura Literária dialogada” em uma turma de jovens e adultos e verifica que esse evento é significativo para os professores e para os alunos, pois oferece conhecimento de mundo e fornece condições para o letramento literário. Mas ela também observa que os professores pesquisados liam poucos textos literários e que esse tipo de leitura pode se tornar uma necessidade após seu trabalho em sala de aula. Isso porque os professores adquirem esse hábito e a maioria dos alunos começam a ter acesso a esse “bem simbólico” através do ambiente escolar.

Assim, torna-se instigante entender como esses fatores específicos, tais como programas de políticas públicas, premiações e leituras literárias dos próprios professores interferem na escolha dos livros que propõem para seus alunos. Afinal, não basta saber se os jovens têm acesso à literatura, mas a qual literatura e como é feita essa seleção. Além disso, esse foco de pesquisa não foi encontrado nos trabalhos disponíveis nos seguintes portais de pesquisas acadêmicas: CAPES, SCIELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

1.7 Recorte sociológico

Segundo Antonio Candido (1995), quanto maior o progresso da sociedade, maior é a degradação e a pobreza sofrida pela massa. Apesar do ser humano se considerar, hoje, civilizado, muitas atitudes irracionais indicam uma contradição.

Os direitos humanos são baseados na luta pela igualdade e pela justiça, mas o homem, apesar de não proclamar o mal, oculta um grande egoísmo. A desigualdade não é mais

justificada pela vontade de Deus, mas ainda existe, e os favorecidos sentem culpa ou até medo dos mais pobres.

Os dirigentes políticos, constrangidos, disfarçam sua insensibilidade, dizendo que deve ocorrer uma distribuição de renda equitativa. Eles, normalmente, declaram-se de centro-esquerda, mas nunca como conservadores. Isso porque a própria mídia, com seu sensacionalismo, torna públicas a fome e a miséria.

Candido ainda diz que existem recursos técnicos e organizacionais para diminuir a desigualdade, mas poucos são os que lutam por esse fim. Nesse contexto, compreende-se que o próximo tem direito a certos bens fundamentais, mas os direitos humanos postulam que ele possui a mesma necessidade que a do outro (favorecido). O desfavorecido não possui direito apenas à alimentação e à saúde, por exemplo, mas também à arte e à literatura.

A própria educação dos indivíduos contribui para que se entenda que o que é indispensável para uma classe social não o é para outra. O critério dessa divisão está relacionado à cultura, à época e à divisão da sociedade em classes. O autor conta que a classe média da época de sua juventude não via a importância de seus empregados terem folga no domingo, por exemplo, já que eles não possuíam mesmo esse costume.

O acesso dos pobres aos bens e tratamentos dos quais os socialmente favorecidos dispõem não é uma questão de caridade e sim de direito, que requer leis que o garantam. E os direitos humanos referem-se também à integridade espiritual, relacionada ao contato com as artes, dentre outros bens culturais. Segundo o autor, a literatura:

(...) aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.(CANDIDO, 1995, p. 174-175)

Assim, o sonho equilibraria o estado psíquico do indivíduo e a literatura o estado social, sendo esta um fator indispensável de humanização do homem. Apesar da sociedade a

utilizar para instruir e educar, segundo Candido, os educadores temem a literatura - em seus três aspectos: significação, expressão e instrução social – porque ela pode causar crescimento mas também conflitos. E essa contradição é justamente o que faz do homem um ser verdadeiramente humano.

Visto isso, entende-se que a literatura, em suas formas orais e ou escritas, possui um caráter universal e até mesmo em suas instâncias consideradas eruditas ela pode ser apreciada por todos. Dessa maneira, torna-se essencial saber qual literatura está sendo oferecida aos jovens brasileiros e com base em quais critérios esta escolha ocorre. Afinal, todos eles possuem o direito de ter acesso a ela e de viver, além da instrução – objetivo das escolas – a fruição que possibilita seu equilíbrio e reflexão sobre o mundo que o cerca.

Pierre Bourdieu (2007a), como sociólogo da cultura, mostrou que além dos bens materiais que caracterizam a Economia, existem outras riquezas que circulam no mundo. Ele construiu os conceitos de capital cultural, capital social e capital simbólico, que juntos formam o capital global. Segundo ele, é a sociedade que cria as crenças e as legitimidades, ou seja, os bens a serem almejados. E a ideia de “capital” refere-se apenas a essas riquezas legitimadas pela sociedade.

O capital cultural é um estado incorporado, objetivado e institucionalizado, que não se resume ao diploma possuído, mas também a outras riquezas culturais valorizadas pela sociedade. Para este trabalho, também é preciso entender que o Campo Social, ao qual se refere o autor, é um jogo com lógica própria, uma rede relativa à função do indivíduo, à divisão social do trabalho, pois interfere na posição social dos indivíduos e em suas condutas.

Assim, cada indivíduo possui um peso, um perfil, com relação aos capitais que possui – estrutura – e uma quantidade de capital cultural – volume. Bourdieu ainda defende a tese da “causalidade do provável” (2007b, p. 81-126), mostrando que a propensão do indivíduo orienta sua conduta. Ou seja, ele internaliza seus objetivos de acordo com sua posição no mundo e suas necessidades.

É fácil perceber que a família possui um papel fundamental na reprodução da ordem social e na construção das aspirações dos filhos. Por essa razão, esta pesquisa foi realizada em escolas com características socioeconômicas específicas, nas quais os alunos não diferem de forma discrepante em relação ao capital cultural e às aspirações dos pais. Assim, os resultados poderiam mostrar se ocorrem as escolhas dos professores tendo em mente, consciente ou inconscientemente, a família.

Maria Alice Nogueira (2010), ao tratar da relação da classe média com a Escola, explica que, com a globalização da economia, passou-se a exigir um maior tempo de escolaridade dos profissionais. Com isso, acirrou-se a concorrência e as famílias passaram a buscar uma escolarização mais rentável para seus filhos. Nesse sentido, a classe média se mostra racional ao calcular os custos e benefícios da educação dos filhos e ao utilizar estratégias específicas para aproveitar seus recursos econômicos e culturais, garantindo essa escolarização eficaz.

Devido a políticas públicas, ao aumento da capacidade de consumo e à massificação do ensino, essa classe se expandiu. Sua definição não deixa de ser problemática devido a segmentação existente no interior da classe e à dúvida quanto a forma de a categorizar: economicamente ou antropologicamente?

Seguindo a linha da Economia, é possível observar que mais de 50% da população brasileira possui níveis médios de renda, o que comprova o crescimento das camadas médias. Desde 1990, essas camadas são escolarizadas majoritariamente pelas instituições privadas, devido à queda de qualidade das escolas públicas. A demanda por escolas particulares vem crescendo a cada dia.

Além disso, como o padrão atual de crescimento da classe média se faz por meio de uma mobilidade ascendente de curta distância (que atinge suas frações inferiores, ampliadas graças à ascensão dos “pobres” e “remediados”), pode-se supor que o segmento da rede particular de ensino que sofrerá aumento de demanda não é aquele de que se servem suas frações superiores e as elites, e que se distingue por mensalidades dispendiosas e pela busca de um alto padrão de excelência escolar. (NOGUEIRA, 2010, p.216)

Ainda segundo a autora, por se tratar de uma camada social com posição intermediária, podendo melhorar ou piorar, os pais se sentem mais responsáveis pelas trajetórias escolares dos filhos, trabalhando ativamente para seu sucesso. Isso ocorre até mesmo na maneira como escolhem as escolas onde seus filhos estudarão. Esses pais, normalmente, possuem muito interesse em conhecer as instituições para saber fazer a melhor escolha possível.

Maria Alice Nogueira (2004) ainda diz que os estudos sobre educação, tanto no Brasil como no exterior, focalizaram as camadas populares e mostra a importância de se estudar também a forma como o favorecimento econômico atua na escolarização dos filhos de pais

pertencentes à elite e à classe média. Sobre esta existem pouquíssimos estudos no Brasil, apesar de seu crescimento exorbitante e sua forma específica e fragmentada. A camada média, hoje, é atendida pelas escolas privadas (NOGUEIRA, 2010) e isso mostra uma necessidade da mudança do olhar dos pesquisadores, que antes se restringia às instituições públicas.

Por essas razões, optou-se por selecionar regiões do município de Belo Horizonte, cujos moradores encontram-se em níveis socioeconômicos variados, mas que não chegam às elites ou aos marginalizados, segundo dados estatísticos (marginalidade, renda, analfabetismo, nível de escolaridade, longevidade, acesso a bens culturais etc.) disponíveis no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte. Dentro dessas regiões, imagina-se que as classe mais favorecidas (camadas médias) sejam atendidas pelas escolas privadas, como vimos anteriormente, e considerando que as mensalidades dessas instituições variam entre R\$450,00 e R\$750,00, dificilmente seriam atingidas pelas camadas populares. Ainda é preciso ressaltar que essas instituições não são as mais tradicionais – as escolas da região Sul, que atendem à elite, possuem mensalidades que variam de R\$500,00 a R\$1000,00 – devido à sua localização.

Ana Almeida (2000), professora da Faculdade de Educação da Unicamp, conta que, segundo muitos estudos sobre mobilidade social, os pequenos proprietários urbanos foram considerados responsáveis pela constituição da atual classe média, pois criaram seus filhos com disposições à escolaridade, com o objetivo de ocupar os postos a eles atribuídos.

Segundo uma pesquisa que a professora realizou em um colégio particular da cidade de São Paulo, onde os alunos são oriundos das camadas médias, os estudantes aceitam a escola como a forma mais interessante para manter a ascensão da família, que ainda pertence a uma classe social dominada. Eles se submetem às exigências da escola, pois estas são “reinterpretadas como condição de salvação” (ALMEIDA, 2000, p.93).

Assim, essa pesquisa constatou que os jovens da escola paulista estudada confiam em sua escolarização e nas próprias normas da instituição como formas de se alcançar uma carreira prestigiada. Ana Almeida mostra que essa confiança depende da trajetória da família e da relação do aluno com essa história: “Ao final, é possível pensar que aí está a pista para se compreender as condições que tornam possível a alguns, mas não a todos, utilizar determinados recursos materiais e simbólicos como capital cultural” (2000, p.95).

Tendo em vista essa confiança da classe média na escola, as instituições privadas que atendem a esse público tornam-se um interessante campo para esta pesquisa. Isso porque,

nesse caso, as famílias esperam das escolas as melhores escolhas para seus filhos e tendem a participar mais ou até mesmo cobrar delas certas atitudes.

1.8 Considerações metodológicas

Quando se pergunta quais são os critérios utilizados pelos professores de Português ao selecionarem livros literários para indicar a seus alunos o que se pretende identificar é uma tendência das práticas desses professores no momento da escolha. Dessa maneira, é preciso fazer uso da quantificação para que, sistematizando os dados encontrados, se alcance a resposta. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001)

As categorias foram estabelecidas *a priori*, com outras podendo surgir após a análise dos primeiros dados, como sugerem Falcão e Régnier (2000).

Não foi possível, no tempo previsto para esta pesquisa, estudar a situação desejada em todas as escolas do Município de Belo Horizonte. Ou seja, não foi possível realizar um censo, por isso optei por um *Survey*, uma coleta de informações de uma amostra (TRIOLA, 1999). Optei por uma amostragem não probabilística, um recorte sociológico que possibilita obter a resposta desejada sobre um público específico.

A pesquisa foi realizada em escolas privadas das regiões Leste e Nordeste do município de Belo Horizonte, pois seu público se compõe, em sua maioria, de camadas médias, que apesar de nem sempre serem detentoras de alto capital cultural, possuem forte investimento na escolaridade dos filhos, visto que esta seria a principal chance de manterem/possuírem uma posição privilegiada, já que suas famílias provavelmente não os presenteará com heranças milionárias ou com grandes negócios (empresas).

Foram utilizados dados primários, ou seja, produzidos pela própria pesquisa e não aqueles existentes em bancos de dados de instituições de pesquisa ou estudos anteriores. Primeiramente, a direção de cada escola foi questionada sobre a existência de liberdade/autonomia dos professores de Língua Portuguesa e Literatura para escolherem livros literários a serem indicados aos seus alunos. Nos casos negativos a pesquisa se tornou inviável, pois o objeto do presente estudo não se constituiu em uma prática do professor. Nas instituições em a resposta foi positiva, foram aplicados questionários do tipo fechado (múltipla-escolha) aos professores, que puderam responder rapidamente às questões. Segundo Babbie (2003), as perguntas fechadas “dão maior uniformidade de respostas e são mais

facilmente processadas”. Isso minimiza as chances de se obter respostas fora do contexto da pergunta, além de proporcionar maior tempo para a análise do conjunto de questionários.

Seguindo, ainda, o raciocínio de Babbie (2003), as perguntas do questionário foram precisas e curtas, pois se imaginou que os “respondentes” não teriam muito tempo para as responder, tratando-se de professores em exercício de suas funções. Além disso, as questões trataram de temas relevantes e por eles dominados (suas próprias atividades).

O questionário foi do tipo auto-administrado, o qual é preenchido pelo próprio respondente. Essa escolha deve-se ao fato de que um questionário aplicado por um entrevistador pode influenciar mais na resposta do entrevistado, devido à entonação ou a forma como as perguntas são feitas. Por essa razão, o questionário trouxe um mecanismo simples de resposta, geralmente dominado pelos professores. Não foram necessárias grandes explicações escritas, visto que a aplicação do questionário foi precedida por uma apresentação da pesquisa e cada professor pôde eliminar suas dúvidas enquanto lia ou respondia ao questionário.

As razões das escolhas de livros literários para alunos passa pelos âmbitos social, escolar e pessoal. Os motivos das escolhas dos professores podem ser conscientes ou inconscientes, mas como todo método de pesquisa, o questionário não é capaz de abordar todos os aspectos de seu objeto. Assim, essa parte da pesquisa se restringiu aos aspectos conscientes da seleção de livros literários feita pelos professores. Ideologias e ou representações sociais não foram analisadas através do uso do questionário.

Os dados foram organizados em categorias nominais e a investigação ocorreu acerca da incidência dos critérios apontados pelos professores (TRIOLA,1999). Foram produzidos tabelas e gráficos, que propiciaram análises e sistematizações acerca do número e da porcentagem de ocorrências.

O roteiro de questões foi confeccionado antes de se iniciar a aplicação, mesmo podendo sofrer alterações. Ele foi dividido em temas, que por sua vez foram divididos em questões centrais e periféricas. As primeiras questões foram direcionadas a uma contextualização do entrevistado, com o objetivo de não generalizar os informantes. Mas isso não impediu a contagem ou demonstração de números após uma categorização posterior. Já o segundo tipo de questões referiu-se ao trabalho do (a) professor (a) e a sua relação com as obras literárias que indica aos alunos.

Após a produção empírica dos dados, esses foram organizados, classificados e

apresentados de maneira sistemática, utilizando, assim, a “Estatística Descritiva”, na qual os dados são analisados através de tabelas e gráficos, tendo como objetivo a descrição do fenômeno e sua análise. (TRIOLA,1999).

Uma das perguntas do questionário se refere à disposição do professor para participar de um diálogo aberto e mais longo sobre seu trabalho. Com esses professores, seria realizada uma conversa de aproximadamente 60 minutos, em que eles poderiam manifestar-se sobre aspectos não focalizados no questionário.

Essa parte da pesquisa, embora permita um aprofundamento na coleta de dados, deveria passar por um tratamento qualitativo, guiado pela Análise de Conteúdo que, segundo Laurence Bardin (1977/2009, p.44) é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, é possível, através da Análise de Conteúdo, estudar a entrevista como uma análise de códigos linguísticos de suporte oral, da comunicação dual. A descrição analítica ocorre de forma sistemática, objetiva e com o uso de inferências transforma-se em interpretação, o que finaliza o processo da Análise de Conteúdo. O analista usa o tratamento das mensagens que manipula com o objetivo de inferir conhecimentos sobre a realidade do emissor ou do meio, por exemplo. A análise pode pesquisar os antecedentes ou as consequências provocadas pelo enunciado estudado.

Dois tipos de documentos podem ser submetidos a esse método: os espontâneos e os provocados pelo estudo. Dessa maneira, as respostas às entrevistas são passíveis dessa forma de análise. É preciso articular o texto descrito (estruturas semânticas ou linguísticas) e os fatores que determinam suas características (estruturas psicológicas ou sociológicas), deduzindo estes logicamente.

Assim, o analista possui dois papéis, a função de receptor da mensagem e de leitor de um segundo plano, que pode ser sociológico (como no caso desta pesquisa), político, histórico, psicológico, dentre outros. É através desse segundo plano que é possível analisar questões mais específicas como, por exemplo, a concepção de letramento literário que o professor possui. A análise objetiva busca fundamentar intuições do observador, através da

manipulação dos significados da mensagem, tornando o processo mais explícito e controlado.

Durante a defesa de dissertação de uma amiga, um membro da banca mencionou que “aquilo que não deu certo também é pesquisa”. Ao refletir sobre essa fala, resolvi deixar aqui registrado esse método de coleta de dados que pretendia realizar: a entrevista. Dos quarenta e dois questionários preenchidos, mais de trinta trouxeram uma resposta positiva a essa demanda, porém, no momento do contato para que fossem realizadas as entrevistas, nenhum dos professores aceitou participar, utilizando como justificativa a falta de tempo e o trabalho excessivo.

No entanto, pude avaliar as observações registradas nos questionários e algumas avaliações literárias produzidas e aplicadas por alguns desses professores. Isso possibilitou uma análise mais completa e uma comparação entre os critérios utilizados no momento da escolha dos livros literários e a forma como os alunos são avaliados.

Capítulo 1 - Apresentando o campo de pesquisa

1.1 História do termo “letramento” no Brasil

Marildes Marinho (2010) conta que até o final dos anos 80 a palavra “alfabetização” era utilizada para falar da relação entre a sociedade e a escrita. Nesse período, surgiu o termo “letramento” como tradução de *literacy*, em inglês. O conceito desse termo na língua de origem relacionava-se, além do código alfabético, às práticas cotidianas da leitura e escrita.

Nas traduções brasileiras começou-se a adotar “alfabetização” para políticas públicas e programas do governo enquanto o termo “letramento” era utilizado nos meios acadêmicos.

Segundo a autora, Magda Soares (MARINHO, 2010) aponta para a possibilidade do uso de *literacy* estar ligado a escolaridade universal e obrigatória nos países de primeiro mundo – de língua inglesa. Mas sugere uma reflexão sobre qual a concepção de letramento utilizada e como os patamares e níveis de letramentos teriam sido definidos.

O termo “letramento” ajudou os pesquisadores a ampliar a visão para além das habilidades, focalizando um fenômeno sociocultural. Porém, além dos benefícios que proporcionou, esse termo causou tensões e mal-entendidos, principalmente quando seu uso foi estendido para o espaço escolar.

A atenção voltada para os textos e gêneros textuais, além da valorização dos usos sociais da língua, contribuíram para a construção de um terreno fértil para o termo “letramento”, no qual é secundária a visão da língua como gramática ou habilidades linguísticas.

Marinho (2010) explica, ainda, que no Brasil é viável a convivência entre os termos “alfabetização” e “letramento”, além de diferentes concepções a eles subjacentes.

“Letramento” é um termo ainda em construção no nosso país, pois gera controvérsias e abrange fenômenos antigos e novos, em decorrência da mudança na forma de a sociedade se relacionar com a cultura escrita. Como exemplo disso temos as novas tecnologias e a inclusão social de grupos antes afastados.

Brian Street, pesquisador inglês dedicado aos estudos sobre *literacy*, em uma pesquisa realizada no Irã, observou muitos tipos de letramentos (comerciais, escolares, religiosos) em uma pequena vila de moradores conhecidos como “analfabetos” ou sem “conhecimento” perante outras comunidades ditas mais desenvolvidas.

O autor adotou a perspectiva etnográfica e com isso optou por uma atitude investigativa no lugar de julgamentos que não possibilitariam que ele enxergasse algum tipo de letramento, que não o escolar – modelo mais reconhecido pela sociedade.

Porém, o autor nos instiga para uma reflexão: qual é o modelo de letramento utilizado para distinguir letrados de não letrados? Assim, define o modelo autônomo como aquele em que letramento é entendido como um fenômeno independente, separado, cultural, com efeitos independentes do contexto. Como exemplo disso, teríamos um programa de alfabetização para acabar com a pobreza no mundo todo através de uma só “receita”. Em oposição a esse modelo, o autor apresenta o modelo ideológico, como aquele que aceita vários tipos de letramentos.

Outra distinção proposta por Street (MARINHO, 2010) é entre eventos e práticas de letramento. Os eventos estão relacionados a uma descrição de situações isoladas, enquanto as práticas situam conjuntos de eventos e dão a eles um padrão. Essa padronização possibilita comparar e relacionar diferentes tipos de práticas. Por exemplo, em vez de dizer que na vila não há letramento, Street pôde dizer que as práticas de letramento do Alcorão, ao invés das escolares, são responsáveis por alimentar as práticas de letramento comercial, fazendo, assim, uma descrição mais ampla.

As práticas de letramento causam uma reflexão que traz novas implicações para as políticas educacionais, uma vez que os currículos centralizados buscam regularidades, utilizando, ainda, conteúdos descontextualizados.

Brian Street (MARINHO, 2010) conta uma história para ilustrar o trabalho feito em pesquisas etnográficas. Ela fala de uma tartaruga que volta para a água e tenta contar aos peixes como é a terra seca. Porém os peixes fazem perguntas comparando a terra seca com o ambiente em que vivem e a tartaruga sempre responde que “não é molhada”, “não tem ondas”, “não”... Os peixes, então perguntam o que tem afinal na terra seca e a tartaruga diz que “não tem língua para descrever”.

Às vezes uma língua não é capaz de descrever o que não se conhece ou o que ainda é considerado “campo novo” para seus falantes. Foi o que ocorreu no Brasil, quando foi preciso utilizar o termo *literacy*, traduzindo-o como “letramento” para se fazer entender que além da aprendizagem do código escrito existem práticas sociais que são simultâneas e indissociáveis.

Dessa maneira, segundo Street, a perspectiva etnográfica pode contribuir muito com políticas públicas e programas educacionais, aproximando dos seus objetivos a realidade e os

letramentos já existentes nas comunidades abrangidas.

Magda Soares mostra que a palavra “letramento” também possui diferentes conceitos. Em Antropologia, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita e seus valores atribuídos. Em Linguística, são focalizados os aspectos psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita. Já em Psicologia, trata-se de um processo cognitivo de compreensão e de produção de textos. Enquanto isso, em Educação refere-se às habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. Podemos comprovar essa concepção através dos conceitos difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas avaliações e por programas educacionais em geral.

O plural “letramentos”, para a autora, refere-se aos diferentes tipos específicos de letramento, às áreas do conhecimento às quais pertencem ou, ainda, aos seus múltiplos suportes. Apesar disso, a palavra foi utilizada sempre no contexto da Língua Escrita e não em perspectivas históricas ou antropológicas.

O termo “letramento”, no Brasil, é muito utilizado em relação à alfabetização, afirmando ou negando a relação entre as duas palavras. Isso porque antes a palavra “alfabetização” era suficiente para abranger a aprendizagem do código escrito e as práticas sociais de leitura e escrita e agora existe outro termo, aceito por alguns e considerado desnecessário para outros.

Ainda segundo Soares, muito se tem avaliado, mas é preciso pesquisar sobre a causa do fracasso em alfabetização e letramento. Faltam pesquisas no Brasil sob a perspectiva antropológica e uma das causas do fracasso, segundo a autora, pode ser a existência de diferenças no acesso à leitura e à escrita entre grupos socioculturais diferentes.

As pesquisas existentes são sobre a alfabetização e não sobre o letramento nas escolas. São apenas sobre o ensino de Português e não envolvem a Educação para Jovens e Adultos - EJA-, sendo que estes são analfabetos, mas vivem em um mundo letrado, o que demonstra, mais uma vez, que ainda seguimos um modelo autônomo de alfabetização.

A autora sugere a ampliação do acesso à produção estrangeira e mostra a importância de considerá-la mesmo que para a contestar, pois muito já se tem falado sobre o letramento em outros países.

Magda Soares explica que os formuladores de políticas públicas querem alterar imediatamente a realidade, mas os pesquisadores não sabem fazer chegar a eles suas pesquisas. Estas são lentas, enquanto as políticas públicas precisam ser rápidas.

Não é possível que as políticas ataquem as causas dos problemas sem que as pesquisas

tenham constatado quais são elas. Por isso criam-se novos patamares para se alcançar e novamente as escolas são obrigadas a mudar seus projetos de ensino, sem êxito. O programa Brasil Alfabetizado é um exemplo disso, pois não se sabiam as causas do fracasso na EJA.

Aos pesquisadores caberia, então, pesquisar, enquanto ao poder público caberia agir. Tentaram novas alternativas, mas sem saber qual das antigas falhou, o que tornou o trabalho aleatório. A autora sugere que os pesquisadores apontem as investigações para os problemas enfrentados pelos formuladores de políticas públicas.

1.2 O letramento literário

Quando o termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez no Brasil – fato já mencionado neste trabalho - a professora Graça Paulino explicou o que significa formar um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2010, p. 161-162)

Com isso, a autora demonstra como a tarefa de formar leitores literários não é simples, devido à desenvoltura que se faz necessária para uma leitura literária. Além disso, essa habilidade está estreitamente relacionada ao capital financeiro e cultural do indivíduo, não sendo possível desconsiderar esse aspecto em estudos sobre formação de leitores e escolhas literárias.

Dessa maneira, assim como outros letramentos são definidos como apropriações pessoais através de práticas, o letramento literário pode ser entendido como a apropriação da habilidade da leitura literária por meio da prática.

Assim, é possível compreender que o letramento literário não é exclusivamente responsabilidade da escola, pois depende de um investimento pessoal na prática da leitura literária. Mas é fundamental pensar no papel da instituição escolar, visto que esse tipo de

leitura faz parte de seu cotidiano e essa é uma habilidade almejada por ela.

Outro ponto instigante sobre a formação de um leitor literário é a forma como a instituição deve democratizar a leitura literária, já que ela é dominada por poucos privilegiados. Não basta deixar de lado a sofisticação da obra literária, para que ela se torne acessível a todos. É importante habilitar a criança ou o jovem na técnica de desvendar esteticamente esse “mundo estranho” da literatura.

Levando em consideração a importância desse tipo de formação, este trabalho busca compreender como e através de quais instrumentos os professores constroem com seus alunos o hábito e o gosto pela leitura literária. Para isso, faz-se necessário saber qual tipo de texto literário é indicado, como é escolhido e se a escolarização desse tipo de leitura tem como real objetivo o letramento literário.

1.3 Educação como mercadoria

Retomando o espaço onde será pesquisado um dos aspectos do letramento literário – a seleção dos livros - faz-se necessário entender suas especificidades. Ball (2004), em *Educação à venda*, fala que o Mercado exige muito da classe média, que por sua vez cai no consumo de mercadorias que sejam retornáveis no futuro de seus filhos. A infância é vista como um mercado, no qual são comercializados materiais, revistas e a própria Educação.

Os pais são gestores de risco, responsáveis pelo sucesso ou pelo insucesso de seus filhos. Por essa razão, não confiam na gestão pública e preferem comprar os serviços das escolas privadas. Isso ocorre porque a classe média se encontra em uma posição instável, visto que pode obter a ascensão ou a decadência, diferentemente das outras classes sociais, que já se encontram no ápice ou na base da estrutura social.

A Educação é comprada tendo em vista uma futura competitividade no mercado de trabalho e a aprendizagem é vista como um conjunto de produtos padronizados e mensuráveis. É através dessas compras que os pais conseguem calcular custos e benefícios para a futura vida profissional de seus filhos.

Outro exemplo desse tipo de mercado é o Currículo Nacional, baseado em desempenho e competências que são consideradas fundamentais, ou seja, devem ser adquiridas pelas crianças e jovens. As novas formas de avaliação, os *rankings* de escolas e ou alunos (e suas notas em concursos vestibulares e outras seleções) também representam essa nova política da produtividade e desempenho.

A nova classe média pensa no futuro dos seus filhos, utilizando-se, para isso, do mercado das escolas particulares, tendo como objetivo principal constituir Capital Cultural.

Essa nova classe média mencionada por Ball (2004) é caracterizada pelo alto valor atribuído à Educação e ao Capital Cultural possibilitados pelo Mercado, baseado em currículos e avaliações.

O cotidiano da criança é preenchido por diversas atividades, para que o seu futuro profissional e financeiro seja, assim, garantido. Dessa forma, a infância como tempo livre e ou de brincadeiras é extinta, tornando-se momento de ansiedade e medo, tanto para as crianças como para os pais.

O aluno, portanto, é visto como produto que será lançado no Mercado e possui um valor. Este será um reflexo do financiamento *per capita* ou investimento promovido pela família, que calculou todo o caminho para alcançar um bom resultado.

Tendo em vista a expansão das classes médias e suas preferências, a escola privada torna-se um campo de imensurável importância para a pesquisa na área da Educação, diferentemente do que se tem visto no Brasil.

A preferência por se pesquisar a escola pública é inegável e muito pouco se tem falado das instituições particulares. No entanto, as classes médias representam uma grande porcentagem da população brasileira e não mais é possível negar essa realidade e ocultar as atividades dessas famílias, tão mobilizadas pelo estudo de seus filhos.

As escolhas, os cálculos e a cobrança dos pais são atitudes que se tornaram comuns aos nossos olhos. Isso porque a mídia reforça a todo tempo o Mercado da Educação, oferecendo produtos, publicando *rankings* e resultados de avaliações. Porém, a grande maioria dos pesquisadores brasileiros preocupa-se apenas com as instituições públicas, esquecendo da quantidade de pessoas atendidas pelas instituições privadas hoje em nosso país.

As famílias da classe média buscam uma escolarização rentável, que garanta um futuro profissional de sucesso para o seus filhos. E nessa busca pela construção do Capital Cultural através da escolarização, os pais tendem a participar mais das decisões das escolas nas quais confiam a educação de seus filhos. Nesse contexto, torna-se inquestionável a importância de se entender como ocorre a formação de leitores literários nesse campo da instituição particular. Além disso, ainda não se sabe ao certo por quais instâncias passam as escolhas e quais tensões assombram esse processo.

1.4 Literatura para quê?

Antes de entender como ocorrem as escolhas literárias no espaço escolar, é preciso conhecer qual a função da literatura nesse espaço, qual o seu propósito e até mesmo sua justificativa. Em *Literatura para quê*, Antoine Compagnon (2009) explica que até o século XVIII os estudos literários baseavam-se na teoria, enquanto no século seguinte a preocupação passou a ser a relação entre a obra e o contexto social. Assim, a Crítica literária torna-se histórica, além de teórica.

A tradição teórica tinha como princípio fundamental a literatura universal, buscando a generalidade da literatura, as leis que a regem. Já na perspectiva histórica, o ponto de partida era “o outro” em tempo e espaço, a valorização do que cada época possui de singular.

No final do século XX acaba a disputa entre história e teoria. Segundo Barthes, Fumaroli e outros autores, o estudo literário depende da união das duas perspectivas. Segundo eles, não seria possível entender a criação literária sem a História, o texto sem o contexto, ou o autor sem o leitor.

Enfim, segundo Compagnon (2009), a Teoria e a História são as maneiras de se analisar a literatura, mas a verdadeira avaliação, a Crítica literária, é a razão de sua existência: “A história que remete o texto a suas origens, e a crítica o traz para nós.” (p. 19)

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos de ensino médio respondem *Madame Bovary*, o único que foram obrigados a ler. (COMPAGNON, 2009, p.21)

Nesse trecho, Compagnon (2009) cita alguns dos fatores que desestimulam a leitura literária na adolescência. Em destaque, temos a leitura de textos literários fragmentados em livros didáticos, a disputa com mídias digitais, a falta de interatividade e a obrigatoriedade de certas leituras.

Não é possível dizer que no Brasil isso também não tenha ocorrido. Afinal, quem

nunca leu *Dom Casmurro* na escola? A obrigatoriedade de leituras canônicas, a falta de trabalhos que incentivem o diálogo sobre as obras e a perda de público para a tecnologia são características da realidade do ensino de literatura no Brasil. Os alunos não costumam escolher suas leituras e nem mesmo ter espaço para dialogar sobre elas, o que torna o computador mais interessante. Não se trata de utilizar a tecnologia digital, mas de mostrar a possibilidade de prazer existente no contato com a literatura.

Doravante a leitura deve ser justificada. Não somente a leitura corrente, do leitor, do homem de bem, mas também a leitura erudita, do letrado, do/da profissional. A Universidade conhece um momento de hesitação com relação às virtudes da educação generalista, acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido a concorrência das formações profissionalizantes, pois estas têm a reputação de melhor preparar para o trabalho. Tanto é que a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade de amanhã. (COMPAGNON, 2009, p.23)

Mais uma vez, torna-se fácil verificar a semelhança entre o contexto francês mencionado por Compagnon e a situação das escolas brasileiras. Apesar de a classe média estar, em sua maioria, muito preocupada com a aprovação de seus filhos em universidades públicas, como maneira de garantir-lhes um futuro profissional de sucesso, há uma parcela dessa população que procura os colégios técnicos com duas intenções: garantir um emprego mais rápido e incentivar a continuação de estudo das ciências exatas, que seriam garantias de *status* no futuro.

Quando essa pesquisa foi iniciada, o Ensino Médio não foi seu alvo, devido à tradição de se ler, principalmente, as obras indicadas para os vestibulares nessa etapa do ensino – o que mudou no vestibular da UFMG, com o fim da segunda etapa (provas específicas) em março de 2013. Porém, alguns professores das escolas pesquisadas mencionaram nos questionários a leitura das obras que seriam temas de colégios técnicos de natureza pública. Isso demonstra uma preocupação da classe média de se conseguir sucesso profissional para os filhos mais rapidamente, afinal, o concurso vestibular seria antecipado promovendo uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. Uma outra justificativa possível seria a qualidade dessas escolas que poderiam preparar melhor os jovens para conseguirem um Ensino Superior de qualidade.

Na região Nordeste, não há escola técnica, mas existem dois colégios dessa natureza na região Leste. Nenhuma das duas escolas aceitou participar da pesquisa, mencionando não

saber quem poderia autorizá-la, mesmo depois da exposição de como ela ocorreu em outras instituições. Talvez seja arriscado concluir que a literatura não tenha a mesma importância nessas escolas, mas com relação a esta pesquisa a inaceitabilidade foi facilmente percebida.

Após a época das vanguardas, em que a literatura servia para ir além, em busca de um progresso, torna-se mais interessante entender sua razão de ser. Porém, a premissa de que a literatura traz mais conhecimento sobre a vida do que estudos científicos foi aos poucos perdendo espaço para as ciências exatas.

Compagnon (2009) relaciona isso a dois acontecimentos na Educação francesa entre 1852 e 1902: a criação do nono ano do Ensino Fundamental e a reforma do secundário, que gerou igualdade entre bacharéis clássicos e modernos, causando a marginalização gradual das línguas antigas e humanidades clássicas no Ensino Médio.

Em oposição à “literatura autônoma”, críticos literários, como Baudelaire, chegaram a defender a literatura nos moldes da Ciência enquanto cientistas defenderam a tradição humanista.

Há um atual desequilíbrio na escola com relação à cultura moderna e à língua francesa que exige a defesa do conhecimento literário.

Várias foram as justificativas para se dar importância à literatura. Bacon diz que ela nos torna melhores. Da mesma maneira, Aristóteles mostra o poder moral da literatura através do aprendizado provocado pela representação / ficção (*mimesis*).

O Classicismo francês defendeu a instrução através do prazer, por Lescaut. Prévost mostrou que é preciso ver os preceitos da moral sendo seguidos e largados para refletir sobre eles. Ou seja, os exemplos de práticas substituiriam experiências. A narrativa começou a ser entendida, desde então, como experiência do tempo que contribui para o conhecimento de si.

Durante o Século das Luzes, a literatura foi vista como contribuição para a liberdade e responsabilidade do indivíduo, pois ela luta contra a submissão ao poder. Isso, porém, constitui um paradoxo, pois, segundo Compagnon (2009), lia-se mais na Europa antes da queda do muro de Berlim do que no final do século XX.

O Romantismo tentou dar unidade à vida após a fragmentação gerada pela Revolução Industrial com a divisão do trabalho. Afinal, a literatura dá ao homem uma visão que “o leva para além das restrições da vida cotidiana” (COMPAGNON, 2009, p.36).

A literatura nos liberta da religião, mas a substitui tornando-se um vício, segundo Marx. Compagnon mostra que até o momento houve um conflito entre a defesa de duas

possíveis funções da literatura: guiar o homem; e existir apenas pela arte.

De maneira resumida, é possível entender que o poder da literatura teve seu sentido alterado por diversas vezes. De acordo com a Teoria Clássica, a literatura devia instruir deleitando, enquanto no Romantismo sua função seria atenuar a fragmentação da experiência. Até que a Teoria Moderna delegou a ela a função de ultrapassar os limites da linguagem ordinária, já que a literatura nos torna mais inteligentes e menos limitados pela língua, segundo Proust. Foucault diz, ainda, que a grandeza da literatura existe devido ao fato de ela não se submeter à filosofia.

Segundo, ainda, a visão pós-moderna, a literatura permite “respirar”, pois não é passível de qualquer compromisso instrumental (pedagógico, ideológico ou linguístico):

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que doravante se ensinasse não mais a se confiar a ela, mas a desconfiar dela como de uma armadilha. A literatura quis responder com sua neutralização ou banalização ao dano causado por sua longa convivência com a autoridade, e inicialmente com os Estados-nação cuja emergência ela ajudou. Depois dos Estados Unidos, a França foi conquistada pelo ressentimento contra a literatura vista como o exercício de uma dominação. Invertendo a ideia do século das Luzes, ela é cada vez mais frequentemente percebida como uma manipulação, e não mais como uma libertação. Outro dia, surpreendi três meninos parados na porta de uma livraria, como se fosse um local suspeito; um deles protestava orgulhosamente: “Nunca abri um livro na vida. Você me faz entrar justo aí dentro!” (COMPAGNON, 2009, p. 43)

Rildo Cosson (2011) explica que, ainda hoje, no Ensino Fundamental o importante é que o aluno leia para fruição, não importando o que ele lê e não havendo diálogo sobre a obra, com os colegas ou com o professor.

Ora, é mais cômodo anular a literatura que reconstruir sobre ela. Na apologia, como evitar a pregação e, como dizia Nietzsche, a “moralina”? Não há, com efeito, saída extraordinária – isso se saberia – nem remédio miraculoso. Por que ler? Outras representações rivalizam com a literatura em todos os seus usos, mesmo moderno e pós-moderno, seu poder de ultrapassar os limites da linguagem e de se desconstruir. Há muito tempo ela não é mais a única a reclamar para si a faculdade de dar uma forma à experiência humana. O cinema e diferentes mídias, ultimamente consideradas menos dignas, têm uma capacidade comparável de fazer viver. E a ideia de redenção pela cultura carrega um ranço de romantismo. Em suma, a literatura não é mais o modo de aquisição privilegiado de uma consciência histórica, estética e moral, e a reflexão sobre o mundo e o homem pela

literatura não é a mais corriqueira. Isso significa que seus antigos poderes não devam ser mantidos, que não mais precisamos dela para nos tornarmos quem somos? (COMPAGNON, 2009, p.45-46)

Assim, a literatura deve ser ensinada porque transmite a experiência do outro (que é diferente em tempo, espaço e condições de vida), promovendo a sensibilidade para a diversidade.

Antonie Compagnon (2009) diz ainda que no fim do século XX a literatura como “forma de viver melhor” foi considerada conservadora por enfatizar cânones de homens brancos e mortos. Mas a filosofia moral contemporânea voltou a apoiar o texto literário como forma de “me identificar com o outro”. Apesar de essa ser uma ótima justificativa para se manter a literatura na escola, constrangeu os literatos que julgavam os filósofos sem teoria suficiente.

Segundo Harold Bloom (COMPAGNON, 2009), só através da literatura intensa e constante é possível desenvolver um eu autônomo capaz de ir em direção ao outro. Além disso, a literatura incomoda mais que os outros discursos (filosófico, sociológico ou psicológico), pois faz apelo às emoções e à empatia, abordando experiências normalmente esquecidas pelas demais áreas do conhecimento.

Dessa maneira, a literatura liberta do convencional, tornando o leitor questionador, sensível e sábio, e possibilitando entender melhor as motivações ou pensamentos humanos, não apenas as ações. Ao instalar a incerteza, a literatura provoca reflexão sobre o próprio “eu”. E os horizontes de um livro se expandem após cada leitura.

Enfim, toda a forma de narração, mesmo em outras mídias, se refere à vida humana, não apenas à literatura. Porém, o tempo é do leitor ao ler um romance e esse trabalho solitário dá liberdade para sua imaginação, o que não exclui outros tipos de leitura, como por exemplo a dramatização.

Capítulo 2 - Os docentes e a escolha das obras literárias

2.1 A aplicação dos questionários

Todas as escolas particulares das regiões Leste e Nordeste do município de Belo Horizonte foram procuradas para a aplicação dos questionários desta pesquisa. Na região Nordeste, as cinco escolas existentes aceitaram participar da pesquisa. Já na região Leste, de onze escolas privadas, sete fizeram parte deste estudo.

Três escolas não aceitaram participar da pesquisa, duas delas são de natureza profissionalizante / técnica, conforme mencionado anteriormente. Na terceira instituição, uma escola pequena, laica, de mensalidades mais baixas, a autorização da direção foi concedida, mas, segundo a coordenadora, os professores de Português se recusaram a participar devido à falta de tempo e ao excesso de trabalho.

O artigo *As identidades docentes como fabricação da Docência* apresenta uma definição de identidade profissional docente, na qual se entendem as posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais aos professores e às professoras “no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”. O conceito ainda se refere ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores, o trabalho em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Muitas pesquisas já haviam abordado o trabalho docente nas perspectivas de classe e gênero. Mas Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito e Jarbas Santos Vieira mostram os modelos de profissionalismo e sua relação com as identidades docentes.

Os autores apresentam o conceito de controle, que começou a se tornar central para a compreensão do trabalho docente, da produção e distribuição do conhecimento escolar. Sugerem, através das considerações de Vieira (2004), que o controle deveria ser compreendido para além do determinismo sociológico, como uma relação de poder e não como propriedade do Estado, do capital ou de uma classe. Mas são atingidos pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa, que definem novas identidades docentes segundo Hypolito e Vieira (2002).

O texto mostra que tanto as formas de controle sobre o trabalho docente pelas políticas de padronização quanto sua resistência não estão estabelecidas *a priori*. As possibilidades de

legitimação ou não dessas políticas neoliberais por parte dos docentes envolvem não só os interesses dos estudantes mas os seus próprios interesses como sujeitos construtores das suas identidades, segundo Hypolito e Vieira (2002).

No modelo de profissionalismo clássico são valorizados os modelos profissionais com mais *status*, tendo como fundamento básico o conhecimento especializado, baseado em “certezas científicas”, ou seja, em uma cultura técnica conhecida por todos. Nessa visão, a profissão docente é considerada semiprofissional quando comparada a esses critérios.

Já o modelo de profissionalismo como trabalho flexível propõe que a noção de profissionalismo e profissionalização concebidos a partir das comunidades docentes locais substituam os princípios das “certezas científicas” por princípios das “certezas situadas”. Assim, a noção de profissionalismo como trabalho flexível influencia a identidade docente à medida que pode conduzir as práticas docentes segundo critérios flexíveis dependentes de cada local.

Existe também a visão da docência como profissão prática, na qual os saberes experienciais são moldados por concepções dos professores, que constroem suas próprias atividades educativas. É desse discurso que surge a noção de “prática reflexiva”, onde o julgamento é fruto da reflexão crítica sobre a prática, o que representa um grande avanço em relação ao modelo de saber unicamente “científico”. Porém essa valorização do cotidiano pode distanciar o professor do objetivo social mais amplo, que acaba sendo definido apenas pelas políticas educacionais e governamentais.

O profissionalismo também pode ser entendido como trabalho extensivo, partindo da diferenciação entre profissionalidade restrita e extensiva. Na primeira, as habilidades docentes derivam da experiência de sala de aula e há pequeno envolvimento com aquelas atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino. Além disso, o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza. Já na segunda, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência, indo além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação. O ensino é visto como atividade racional e a formação em serviço, dentre outras atividades, é mais valorizada.

As características do discurso desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Mas algumas pesquisas explicam que apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional

colocam os docentes numa “camisa de força”, sem muita autonomia em seu trabalho.

Na visão de profissionalismo como trabalho complexo caberia aos docentes reorganizar o trabalho mais complexo em face das demandas colocadas com as mesmas condições de tempo e de trabalho atuais. Porém, isso poderia significar aparente aumento de profissionalismo a curto prazo, embora a longo prazo possa significar mais intensificação em seu trabalho, além de prejudicar sua saúde, segundo Codo (1998).

Hargreaves e Goodson (GARCIA; VIEIRA; MOREIRA, 2005) propõem um profissionalismo interativo, que teria como características principais o aumento das oportunidades e responsabilidades para exercer julgamento sobre temas do ensino, currículo e cuidados que afetam o alunado, além de engajamento com os propósitos morais e sociais e com os valores do que ensinar. Essa visão também propõe criação e reconhecimento das tarefas de alta complexidade, com níveis de status e remuneração apropriados para tal.

Porém, Hypolito (2002) mostra que heteronomia pode não ser uma alternativa satisfatória, pois formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas.

Portanto, as possibilidades de investigação das identidades docentes são muitas, devido a grande variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho.

Os autores concluem, explicando e dando indícios de que as pesquisas serão sempre parciais, provisórias e restritas a alguns aspectos dos processos de identificação dos professores. Por isso, o interessante, segundo os autores, seria pesquisar as diferenças, através das narrativas dos professores, visto que possuem traços pessoais e contextos de trabalho diferentes. Portanto, existem especificidades em suas concepções de trabalho docente e produções de identidades.

Dessa maneira, não é possível estabelecer uma imagem dos professores que se recusaram a participar da pesquisa, uma vez que sua realidade de trabalho não é conhecida e sua justificativa foi dada por outra pessoa através de um telefonema, não permitindo maiores análises.

Todas as instituições pesquisadas são de natureza privada e sabe-se que o controle

existente nelas para se atingir a eficiência resulta na limitação da autonomia do professor e em intensificação do trabalho na busca de resultados.

Porém, o artigo mencionado também elucida a razão de o perfil dos professores pesquisados não ser traçado completamente neste estudo. Afinal, cada instituição tem suas características, apesar de todas serem particulares. Assim, não é possível caracterizar inteiramente os professores mencionados, nem mesmo o trabalho que exercem.

Doze escolas foram pesquisadas, totalizando quarenta e dois questionários preenchidos. As escolas foram organizadas da seguinte maneira: primeiramente as escolas da região Nordeste e depois as pertencentes à região Leste. Isso porque a pesquisa iniciou-se apenas na primeira região mencionada e, posteriormente, foi notada a necessidade de se incluir mais uma região, uma vez que a região Nordeste possui poucas escolas e, sendo estas pequenas, apenas 12 professores foram pesquisados. As escolas não são identificadas e foram representadas por números.

Região Nordeste	Região Leste
Escola 1	Escola 6
Escola 2	Escola 7
Escola 3	Escola 8
Escola 4	Escola 9
Escola 5	Escola 10
-	Escola 11
-	Escola 12

É importante destacar que, desses questionários, doze foram respondidos por professores da região Nordeste e vinte e oito por professores da região Leste. Essa diferença no número de questionários respondidos por região não se deve apenas ao fato de a região Leste possuir três escolas a mais, pois uma de suas escolas possui 13 professores de Língua Portuguesa / Literatura, um número acima da média das outras, devido ao tamanho da instituição e ao número de alunos que ela atende.

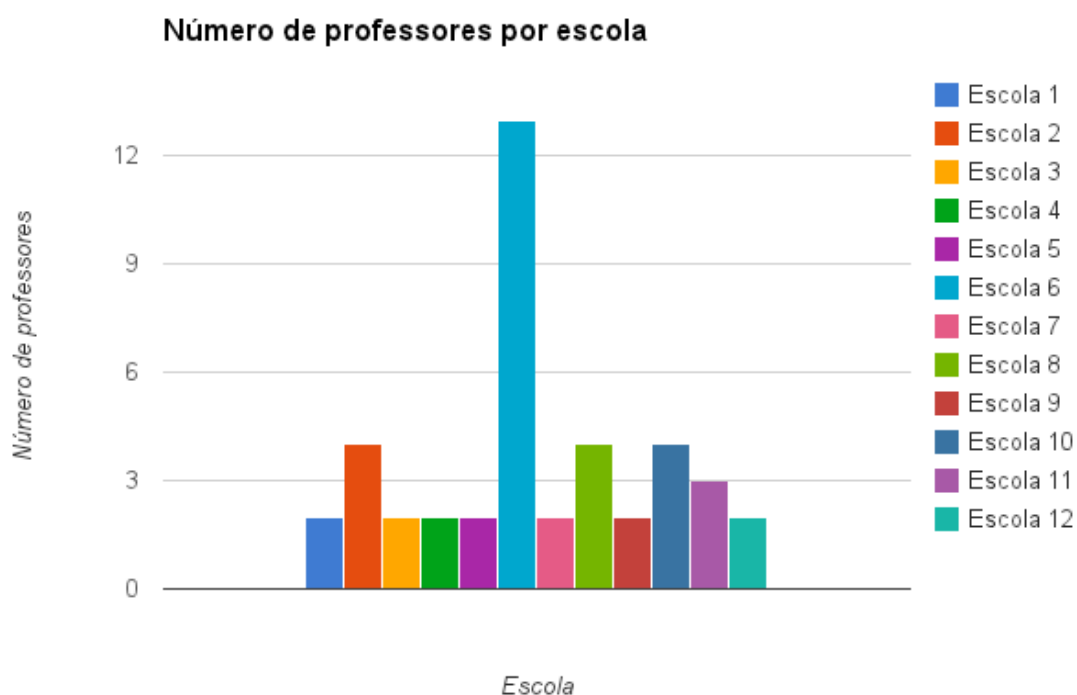


Gráfico 1 – Número de professores por escola

Outra observação fundamental para a análise dos questionários é o fato de dois colégios em cada região fazerem parte da mesma rede, utilizando inclusive o mesmo nome: a escola 3 e a escola 10 constituem uma rede e a escola 4 representa outra rede.

Quando uma das escolas, representada pelo número 4, foi procurada, o diretor daquela unidade disse que a diretoria geral deveria autorizar a pesquisa. Em uma conversa com a diretora geral, depois de a autorização ser concedida, ela explicou que os livros literários indicados para os alunos são os mesmos em todas as unidades, sendo escolhidos pelos dois coordenadores de Língua Portuguesa que trabalham no mesmo prédio da direção geral, o que excluiu a possibilidade de se visitar a escola da rede que é localizada na região Leste.

Os dois coordenadores disseram não ter tempo para serem entrevistados, mas preencheram os questionários. Por essa razão, a escola 4 é uma representação da escolha que dois coordenadores fazem para escolas de diversas regiões da cidade, incluindo uma unidade em cada região pesquisada.

“No nosso caso, por exemplo, que somos professores coordenadores da Língua Portuguesa - nome do colégio – torna-se irreal, uma vez que lemos dezenas de obras literárias, ao longo do ano, para possíveis adoções. Em razão do tempo, acho um pouco complicado continuarmos o diálogo.”

Apesar da observação feita por um dos coordenadores da rede (transcrita acima), julguei necessário incluir os dois questionários neste estudo, já que essas escolhas representam a seleção de livros que são lidos em oito escolas da cidade, sendo duas delas pertencentes às regiões pesquisadas.

2.1.1 Análise dos dados

Sexo dos professores

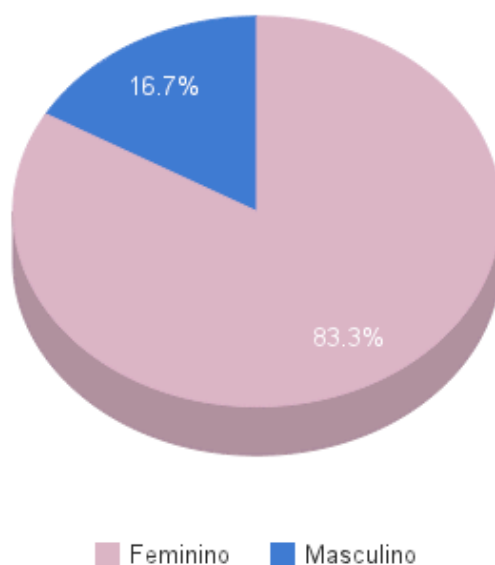


Gráfico 2 – Sexo dos professores

O gráfico acima mostra a porcentagem de professores do sexo masculino e do sexo feminino. A maioria dos professores que participaram dessa pesquisa pertencem ao sexo feminino, 83,3%, enquanto apenas 16,7% são homens.

Essa proporção não é surpresa, já que a história da Educação mostra como a docência foi durante muito tempo associada aos serviços domésticos e à criação de filhos, tarefas designadas às mulheres. Dessa maneira, o gráfico apenas ilustra a imagem que até hoje se tem dos profissionais da Educação.

Faixa etária dos professores

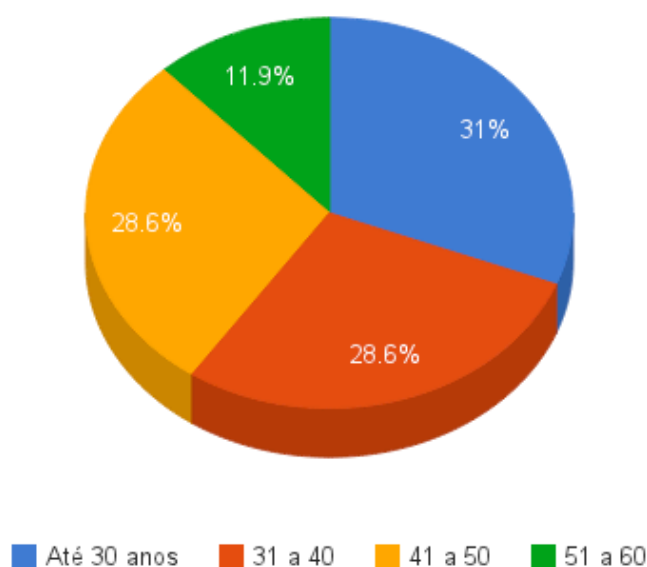


Gráfico 3 – Faixa etária dos professores

A faixa etária dos professores que responderam ao questionário é variada e bem equilibrada até os cinquenta anos, sendo 31% com até trinta anos de idade, 28,6% com até 40 anos de idade e 28,6% com até 50 anos.

Apenas a faixa etária de 51 a 60 anos é muito diferente das outras, sendo 11,9% de professores com até 60 anos. Isso possui uma explicação simples, pois a legislação nacional permite que professoras se aposentem com 50 anos e professores com 55, cinco anos a menos que as demais profissões, que exigem 55 anos para mulheres e 60 para homens.

O § 5º do art. 40 da Constituição Federal estabelece:

Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, *a*, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.

As funções do magistério que são contempladas pela legislação especial do professor são explicitadas pela Lei Federal n.º 11.301 de 10 de maio de 2006, que introduziu o § 2.º ao artigo 67 da Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico."

Além da redução na idade mínima para se aposentar, o tempo de contribuição previdenciária também é reduzido para professores, sendo texto transcrito do *site* do Ministério da Previdência Social (acessado em 7 de abril de 2013):

Será devida ao professor aos 30 anos de contribuição e à professora aos 25 anos de contribuição a aposentadoria por tempo de contribuição do professor que comprove, exclusivamente, tempo de efetivo exercício em função de magistério na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Considera-se função de magistério a exercida por professor em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as funções de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Assim, com a redução do tempo de contribuição e da idade mínima para a aposentadoria de professores, espera-se que mulheres nessa profissão se aposentem aos cinquenta anos de idade e homens aos cinquenta e cinco.

Como essa pesquisa constatou que a maioria de professores das regiões Leste e Nordeste de Belo Horizonte é do sexo feminino, o esperado seria, de fato, que poucos professores estivessem na faixa etária de cinquenta e um a sessenta anos.



Gráfico 4 – Formação dos professores

Os quarenta e dois professores pesquisados formaram em Letras, na modalidade Licenciatura. Dois deles possuem também outra modalidade da mesma graduação, sendo uma licenciatura em língua estrangeira e um bacharelado. Um outro professor possui outra graduação.

Não foi encontrado profissional de outra área ou sem formação necessária nas salas de aula das regiões pesquisadas. Na reportagem *Cresce número de professores sem diploma na Educação Básica do país*, do site www.estadão.com.br, é noticiado o aumento de professores sem diploma de Ensino Superior entre 2007 e 2009. A Bahia foi o estado com maior número de professores sem diploma.

Segundo a mesma reportagem, a carência maior desses profissionais está na Educação Infantil, que teve maior número de oferta nos oito anos que precederam a reportagem (2010). Além disso, para essa etapa do ensino não era necessário diploma de Ensino Superior (antes da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da - LDB em 2010):

Art. 62o. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.)

No Ensino Médio, a reportagem também detectou uma carência de profissionais adequadamente formados nas disciplinas de Física, Química e Matemática, sendo assumidas por outros profissionais. Esse fato foi justificado pela falta de interesse dos jovens pelo magistério.

Por se tratar de escolas particulares pertencentes à região sudeste do país talvez esses índices não se apliquem. Além disso, os anos finais do Ensino Fundamental não foram contemplados pela reportagem. Outro fator importante para diferenciar esta pesquisa da realidade da reportagem mencionada é o fato de a disciplina Língua Portuguesa não estar entre as mais carentes de profissionais.

Na reportagem *Meio milhão de docentes dá aulas sem formação ideal*, do site <http://ultimosegundo.ig.com.br>, a falta de professores formados e que lecionam a disciplina adequada também é constatada. Língua Portuguesa é citada como a disciplina que mais possui profissionais com formação adequada nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar disso, em 2010 faltaram professores de Português nas escolas públicas.

Na mesma reportagem, uma professora de Português e Espanhol foi entrevistada e falou de seu desânimo para com a rede pública de ensino devido ao fato de nem sempre dar aulas das disciplinas em que formou. Ela diz que está cursando uma pós-graduação e pretende ingressar na rede privada.

A realidade abordada por esta reportagem também coincide com a realidade encontrada por esta pesquisa, uma vez que não foi encontrado profissional com outra formação ou sem nenhuma formação superior lecionando Língua Portuguesa nas salas de aula das escolas particulares pesquisadas.

Pós-graduação

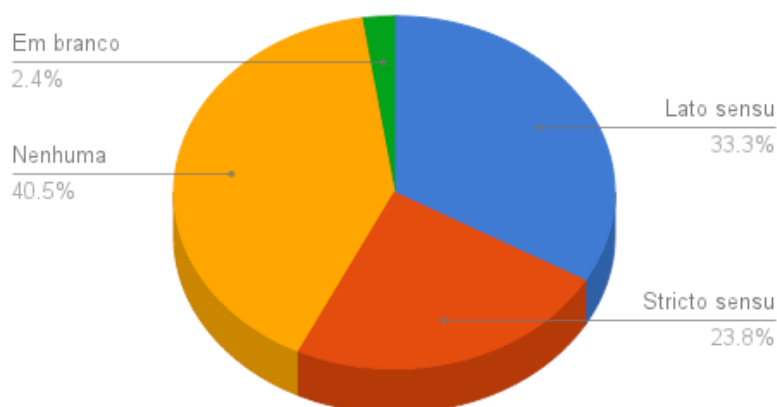


Gráfico 5 – Professores que possuem pós-graduação

O número de professores com pós-graduação não é muito diferente do número de professores que não a possuem. Os professores com especialização representam 33,3% do total de indivíduos pesquisados, enquanto os que possuem mestrado e ou doutorado representam 23,8%, totalizando 57,1% de professores com algum tipo de pós-graduação.

Em contrapartida, 40,5% dos sujeitos pesquisados declararam não possuir especialização ou mestrado/doutorado e um professor deixou de responder esse item do questionário.

Essa era uma das questões sobre o perfil dos professores pesquisados, porém, é possível pensar na existência de uma relação entre o nível de especialização do professor e a qualidade de seu trabalho em sala de aula.

É muito difícil medir a qualidade do trabalho de um professor, mas segundo a reportagem *Estudo mede impacto do conhecimento do professor no desempenho do aluno*, do site <http://ultimosegundo.ig.com.br>, a pesquisadora Raquel Rangel Guimarães encontrou uma forma de quantificar o domínio que o professor tem da disciplina que leciona e o relacionar

com desempenho escolar de seus alunos.

A pesquisadora utilizou os resultados de provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 1999 a 2003, de alunos do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental e questionários respondidos por seus professores. Foi feita uma comparação estatística entre o desempenho do aluno e o conhecimento do professor nos seis estados brasileiros que possuíam na época o pior desempenho no país e participaram do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no mesmo período: Rondônia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco e Sergipe.

Guimarães constatou que o conhecimento do professor influenciou o desempenho de seus alunos na avaliação. Porém, mais do que a formação continuada e o capital cultural desse professor, os efeitos maiores na nota dos alunos representam, segundo a pesquisadora, a qualificação profissional e a forma de contratação dos professores.

Sabendo que o estudo foi realizado com estudantes e professores de escolas públicas, é importante levar em consideração o fato de os profissionais serem selecionados através de concurso público, que lhes garante estabilidade e talvez menor interesse em se atualizar para o mercado de trabalho, o que os diferencia dos indivíduos abordados por esta pesquisa.

Raquel Rangel Guimarães comparou ainda essa realidade com alguns estados norte-americanos e disse que nestes a presença de professores com pós-graduação é maior, sendo de interesse dos estados a pesquisa sobre outros aspectos, como a motivação e as técnicas didáticas do professor, enquanto no Brasil ainda se faz necessário entender o próprio conhecimento que o professor tem de sua disciplina, já que muitos não a dominam.

A pesquisadora considerou o concurso público como sendo uma boa maneira de se admitir um profissional, contando com sua boa qualificação. Porém é preciso levar em consideração a falta de estímulo dos profissionais em se manterem na rede pública e a “inércia” causada por essa forma de admissão na vida do profissional.

Muitos são os estudos sobre a realidade do ensino nas escolas públicas, porém, muito pouco se fala das instituições privadas, que hoje atendem a grande parte da população, como mencionado anteriormente.

Longe de dizer que a realidade das escolas particulares pesquisadas está próxima à norte-americana, arrisco a hipótese de que os profissionais possuem maior motivação em

relação àqueles que trabalham em escolas públicas, por precisarem de se manter na rede privada, o que não é fácil, devido a competitividade, sendo essa uma possível justificativa para uma porcentagem significativa de professores com pós-graduação.

Assim, cresce a expectativa com relação ao trabalho desenvolvido por esses professores com relação à leitura literária, uma vez que são profissionais bem selecionados, que trabalham em colégios de maior *status* – sendo, provavelmente, os que fornecem maior remuneração em relação às instituições públicas de Belo Horizonte, sendo elas municipais ou estaduais.

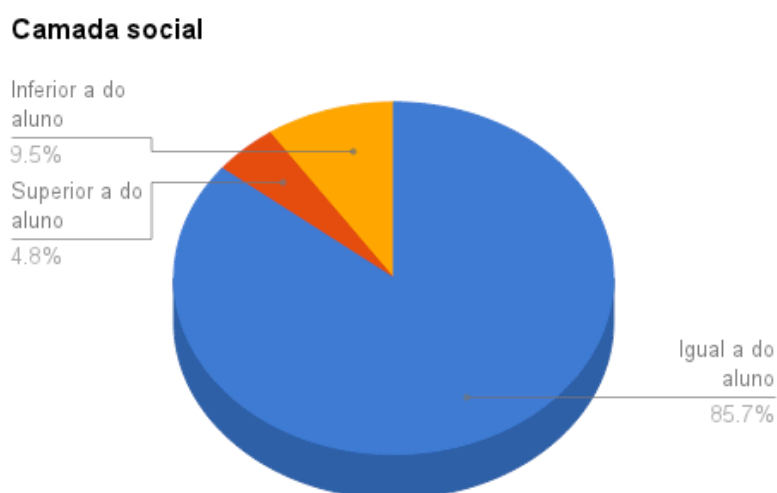


Gráfico 6 – Camada social dos professores

As escolas pesquisadas possuem mensalidades entre 450 e 750 reais para os anos finais do Ensino Fundamental e seu público, como já foi explicado, pertence em sua maioria à classe média. Também foi mencionado o fato de essa classe não ser homogênea e possuir certas especificidades, mas é preciso neste trabalho entender apenas que crianças pobres dificilmente estudariam nessas escolas, apenas com bolsa e se pudessem custear material, transporte, alimentação, dentre outros fatores que condicionam sua permanência na escola. Além disso, as instituições pesquisadas não são procuradas pela classe alta devido à localização e a falta de tradição no ensino privado – algumas possuem um pouco mais de prestígio que as outras, mas nenhuma delas é consagrada há muito tempo no mercado da Educação.

Os professores recebem entre R\$16,41 e R\$30,90 por hora/aula, sendo esses valores correspondentes ao mínimo estabelecido em lei, através da convenção anual do sindicato dos professores, e o maior valor pago dentre as escolas pesquisadas, respectivamente. Sendo assim, um professor que trabalha um turno completo ganha entre R\$1.600,00 e R\$3.000,00 (sem contar os benefícios recebidos pela categoria). A variação entre os valores de cada escola é responsável pela distribuição desses profissionais dentre as várias camadas da classe média. Porém, um professor que ganhe o mínimo e seja responsável pelo sustento de sua família não entraria nessa classificação, assim como um professor que ganhe o máximo e tenha cônjuge com maior remuneração.

O gráfico 6 representa essa realidade, pois a maior parte dos professores, 85,7%, declararam pertencer a mesma classe social dos alunos, que, com poucas exceções, fazem parte da classe média. Enquanto isso, 9,5% desses profissionais se declararam pertencentes a uma classe inferior e 4,8% julgaram-se de classe superior, o que pode ser justificado pelas hipóteses registradas acima.

Consideram as preferências dos alunos

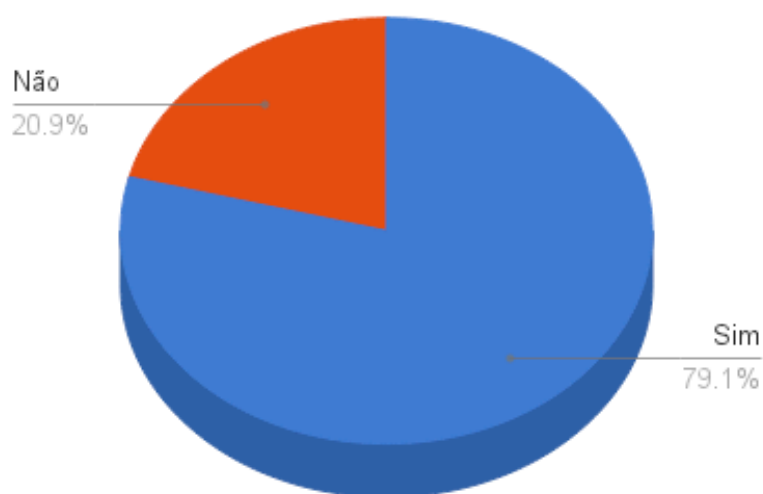


Gráfico 7 – Professores que consideram as preferências dos alunos

Todos os professores disseram indicar livros literários a seus alunos e, surpreendentemente, a maioria declarou considerar as preferências dos alunos para escolher as obras. 79,1% é uma quantidade que contrasta com a tradição escolar, uma vez que nas escolas privadas os livros literários costumam ser mencionados nas listas de material escolar distribuídas antes mesmo do início do ano letivo.

No campo de observações de um questionário da escola 5, um professor registrou a seguinte observação:

“Só conseguiremos formar leitores de verdade se formos leitores e se permitirmos a grande diversidade de olhares para os textos. Literatura deveria abrir horizontes e pensamentos e jamais fechar as portas da imaginação. O livro literário deveria ser um objeto de desejo para os alunos e não apenas como obrigação para muitos. E o “professor” faz toda a diferença”.

Esse comentário traz muitas informações acerca do pensamento do professor e da imagem que ele deseja construir através de suas respostas, já que não é possível excluir o

contexto de sua fala ao fazer uma análise. De qualquer maneira, ele demonstra preocupação com as possibilidades de interpretação do texto literário pelo aluno e de sua fruição, ilustrando bem o gráfico 7.

Não é possível, no tempo desta pesquisa, observar a rotina dos professores e seu trabalho com as obras literárias, por isso esse número não representa uma verdade nem mesmo uma imagem falsa dos sujeitos pesquisados.

Como apenas 20,9% dos professores disseram não considerar as preferências dos alunos, surge aqui uma hipótese de haver ao final do trabalho com os livros literários um espaço para a opinião dos jovens. Esta poderia ser utilizada no próximo ano, já que dificilmente isso ocorra antes da seleção dos textos, devido às práticas convencionais mencionadas e ao fato de haver outros profissionais por detrás da escolha, como coordenadores e representantes religiosos (no caso de escolas confessionais), que precisam tomar decisões antes mesmo da chegada dos alunos em fevereiro.

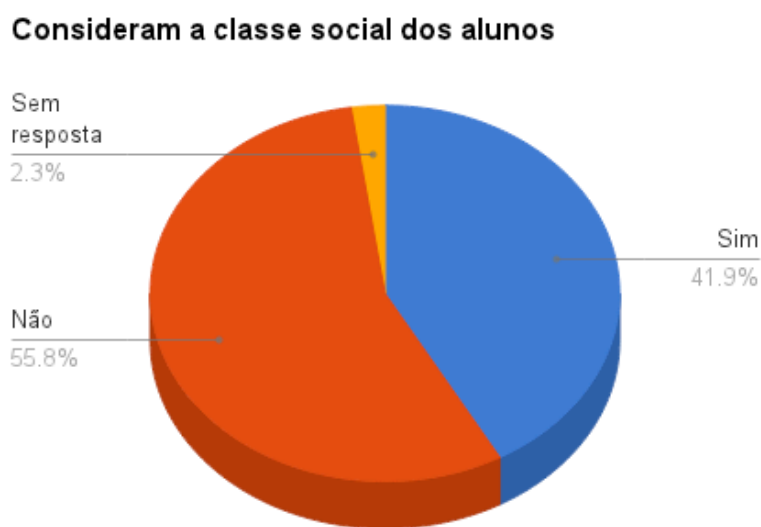


Gráfico 8 – Professores que consideram a classe social dos alunos

100% dos professores declararam considerar a faixa etária dos alunos, comprovando o que diz Cosson (2011), segundo o qual a faixa etária do aluno e sua série são formas de o

professor escolher o livro que será lido. Isso porque a linguagem do texto é vista como fator de legibilidade condicionado à idade e ao nível de escolarização do aluno.

Porém, os professores se dividem quando a pergunta é sobre a classe social do aluno. 41,9% deles dizem que consideram a camada social dos estudantes no momento da escolha do livro literário, enquanto 55,8% dizem não levar isso em consideração.

Essa é realmente uma questão polêmica e há duas possíveis justificativas para ela. O professor que considera o estranhamento sugerido pela Estética da Recepção provavelmente não pensa na camada social do aluno, uma vez que a literatura possui justamente a função de unir ao horizonte de expectativas do leitor outros horizontes, libertando-o de viver apenas em seu contexto social, o que revelaria o caráter democrático da leitura literária.

Já o professor que vê a literatura apenas como fruição e acredita ser sua função aproximar o jovem da literatura, não importando o texto, certamente procura utilizar restritamente a ideia de que deve-se partir do conhecimento que o aluno possui. Assim, seu papel seria indicar obras literárias que possuam conteúdo e forma passíveis de serem lidas pelo jovem aluno, ou seja, livros com temáticas próximas à vida do aluno e com linguagem acessível.

Esses professores, em sua maioria, julgam-se da mesma classe social dos alunos, o que possibilitaria um grande repertório de textos escolhidos, já que, como mostram outros gráficos aqui analisados, todos esses profissionais se julgam leitores literários.

Na resposta a essa questão – se consideram a classe social dos alunos - uma curiosidade se revela: professores de uma mesma instituição seguem pressupostos teóricos-metodológicos diferentes. Essa pergunta foi a que mais dividiu profissionais de uma mesma escola, mostrando que não há consenso sobre o assunto.

Consideram concursos futuros

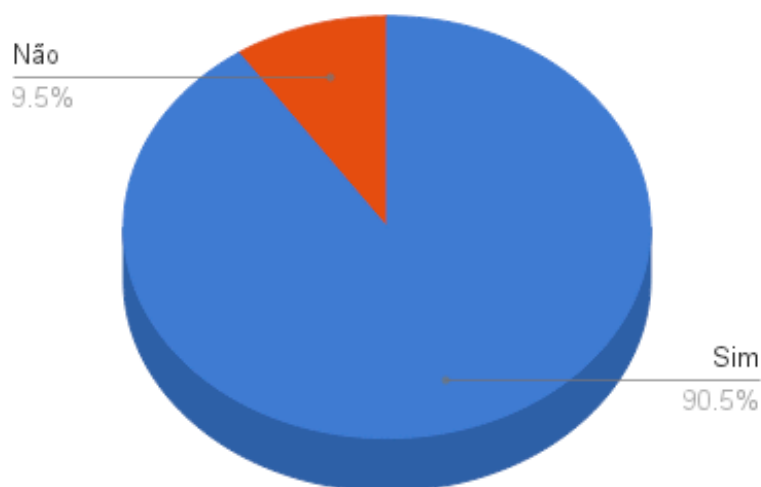


Gráfico 9 – Professores que consideram concursos futuros (ENEM, vestibulares etc.)

No início da pesquisa, optei por pesquisar os professores das séries finais do Ensino Fundamental, imaginando que os professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio estariam preocupados com as obras literárias indicadas pelos vestibulares – os poucos concursos que ainda fazem esse tipo de indicação. Também já foi mencionado o fato de a história e uma falsa cronologia da literatura serem temas das aulas nesse segmento do ensino, o que justifica o trabalho restrito com cânones.

Porém, o gráfico 9 recusa a hipótese da falta de preocupação com esse tipo de concurso no Ensino Fundamental, mostrando que mais de 90% dos professores levam essas provas em consideração ao selecionarem os livros.

Alguns professores registraram ao lado dessa questão os concursos de escolas técnicas federais e estaduais, demonstrando uma preocupação com a aprovação dos alunos nessas instituições. Certamente esse tipo observação reflete uma preocupação dos pais dos alunos, que, como representantes da classe média, procuram cada vez mais garantir o sucesso

profissional dos filhos, buscando uma rápida formação e inserção no mercado de trabalho. Já a instituição, provavelmente, não compartilha o mesmo objetivo, uma vez que ele representaria a perda de alunos nos anos seguintes - pois apenas uma instituição pesquisada não oferece o Ensino Médio.

Esses dados confirmam as expectativas sobre a presença, e até mesmo a pressão, dos pais nos colégios particulares. Esses sujeitos são, sem dúvida alguma, agentes ativos nas decisões e procedimentos pedagógicos da instituição. Além disso, confirma-se aqui a característica da classe média de querer atingir certo capital cultural através da escolarização e da garantia de boa posição no mercado de trabalho.

Consideram o que os pais julgam das escolhas

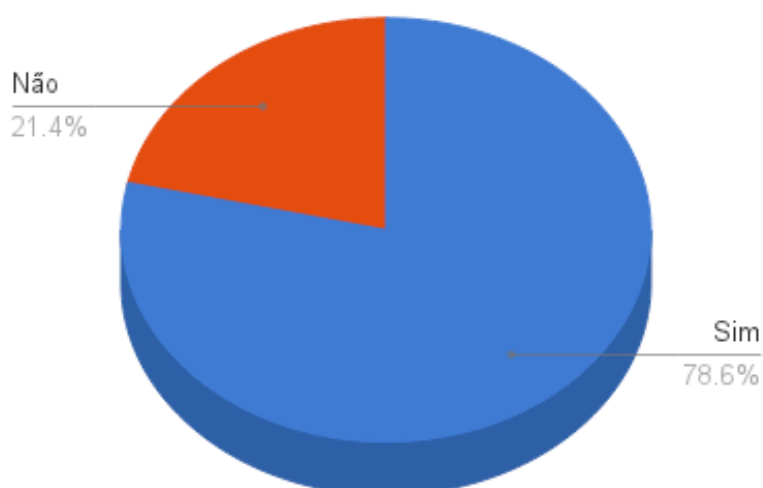


Gráfico 10 – Professores que consideram o que os pais julgam das escolhas

Todos os professores disseram que consideram as orientações da escola e 78,6% deles admitiram também considerar o que os pais julgam das escolhas. Mas aqueles que disseram não considerar o julgamento dos pais, 21,4%, possivelmente não se lembraram de que grande

parte das orientações das escolas surgem do interesse em agradar o “cliente”.

Além disso, sendo o público alvo dessas empresas representantes da classe média, o retorno das instituições com relação às suas reivindicações é rápido, buscando mantê-lo satisfeito devido à cobrança resultados rápidos.

O que poderia justificar o fato de alguns profissionais responderem negativamente a esse questionamento sobre o julgamento dos pais é a possibilidade de terem declarado considerar as orientações da escola por receio de o questionário ser visto por coordenadores e ou gestores, de maneira geral, antes de serem devolvidos. Assim, esses professores podem recusar algumas das orientações da escola e conseqüentemente dos pais de seus alunos, o que representaria um risco para sua permanência na instituição.

Primeiro aspecto que consideram na obra

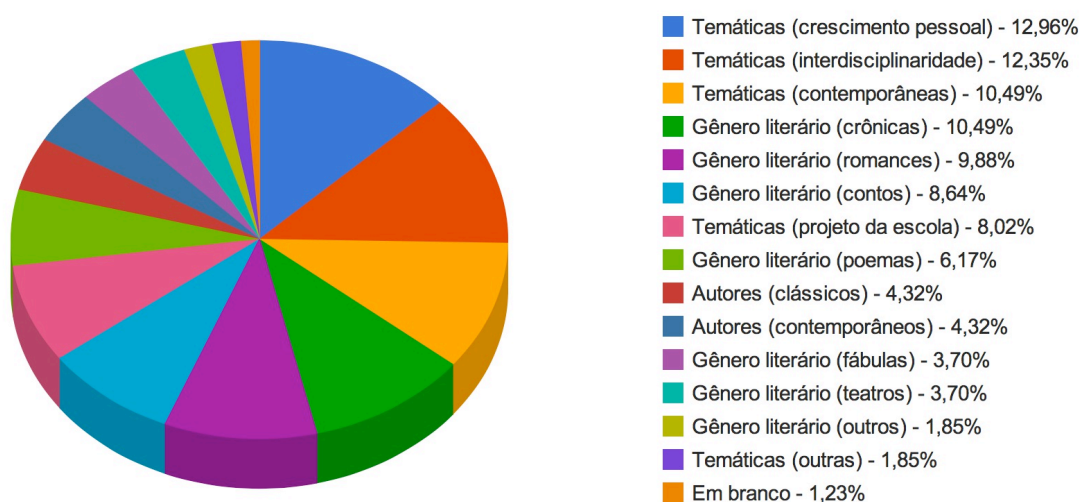


Gráfico 11 – Primeiro aspecto da obra observado pelos professores no momento da escolha dos livros literários

Após os dados sobre o perfil de cada professor, no início do questionário, havia a seguinte orientação: “Marque a alternativa mais adequada ao seu trabalho como professor (a)”. Porém, quando questionados sobre o primeiro aspecto que observam no livro literário no momento da escolha, muitos professores marcaram mais de uma opção. Imaginando que as opções escolhidas por cada professor não possuem nível hierárquico, e por isso ele não conseguiu escolher entre elas, foram consideradas todas as alternativas selecionadas.

Os aspectos mais observados foram: temáticas para o crescimento pessoal do aluno, temáticas que permitem interdisciplinaridade, temáticas contemporâneas, crônicas, romances e contos, como se pode comprovar através do gráfico 11.

Com relação às temáticas, já foi mencionado aqui o fato de alguns professores acreditarem que precisam escolher algo contemporâneo, mais próximo do aluno. A escola também costuma orientar essa escolha observando o caráter pedagógico ou mesmo doutrinário de uma obra, que poderia, assim, contribuir para a formação do caráter do aluno. Outra orientação institucional comum, que costuma seguir o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, é a necessidade de os textos literários dialogarem com as outras disciplinas escolares, visando uma relação explícita entre elas para melhor compreensão dos alunos, o que costuma definir a adoção de paradidáticos.

Segundo Rildo Cosson (2011), os textos literários no Ensino Fundamental são selecionados de acordo com a linguagem e a temática que interessam primeiramente à escola e ao professor, o que explica as escolhas abordadas no parágrafo anterior. Além disso, o autor diz que são priorizados textos “contemporâneos, curtos e divertidos”, o que explica a preferência pela crônica. Com relação ao tamanho, também é possível justificar a escolha de contos através desse argumento.

Já os romances são os maiores representantes da leitura literária escolarizada e fazem parte da história da literatura como disciplina escolar. Essa escolha nem sempre busca agradar o aluno, visto que nem sempre possui tamanho e temáticas chamativas para a faixa etária, mas tende a reforçar uma cultura escolar e repetir indicações que os próprios professores receberam enquanto discentes, como será exposto posteriormente.

Ao preencher essa questão, um professor da escola 11 a deixou em branco e fez a seguinte observação: “Considero cada um desses aspectos, a depender do conteúdo teórico estudado, da etapa escolar, da série, do projeto a ser desenvolvido etc.” Mesmo sem assinalar uma alternativa, esse professor ilustrou a preocupação, já constatada pelo gráfico, com as temáticas relativas à interdisciplinaridade e aos projetos da escola, comprovando mais uma vez a existência da pressão institucional na escolha do professor.

85,7% dos professores pesquisados se consideram pertencentes à mesma classe social dos alunos. Como já foi mencionado anteriormente, trata-se da classe média remediada, que não possui grande capital cultural, não sendo considerada, então, uma camada

intelectualizada.

Assim, professores e alunos (estes incentivados ou pressionados pelos pais) tentam alcançar sucesso profissional através da escolarização, o que é exemplificado neste trabalho através de dois fatores: a intervenção dos pais na escola dos filhos e a grande porcentagem de professores com pós-graduação.

Mesmo com 57,1% desses profissionais possuindo pós-graduação, muitos parecem desconsiderar o caráter universal e o estranhamento que a literatura deve causar no leitor. Como demonstra o gráfico 11, oscilam entre a permanência da tradição escolar - ao selecionarem gêneros como romances, contos e crônicas – e o interesse em se utilizar a literatura como meio de se adquirir conhecimentos de outras naturezas, visando a ascensão social, como os demais indivíduos pertencentes à classe média – escolhendo temáticas contemporâneas, para o crescimento pessoal do aluno e que permitem interdisciplinaridade.

Frequência com a qual utilizam premiações literárias como parâmetro para escolha

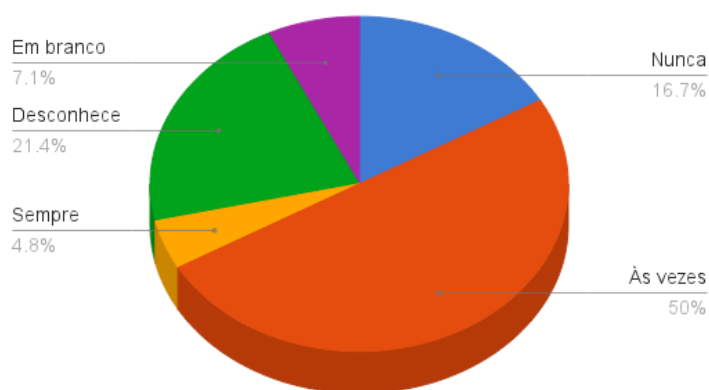


Gráfico 12 – Frequência com a qual os professores utilizam premiações literárias como parâmetro para a escolha dos livros literários

Metade dos professores declarou utilizar às vezes as premiações literárias como parâmetro para selecionar os livros literários que indicam aos seus alunos e 4,8% afirmaram utilizar esse critério sempre. Do restante dos professores, 21,4% disseram não conhecer as

premiações e apenas 16,7% declararam não utilizá-las como parâmetro de escolha.

É possível perceber que essas obras ou autores premiados possuem alguma influência na seleção, pois daqueles que disseram não observar esse critério, a maioria desconhece os concursos literários.

Segundo Rildo Cosson (2011), na angústia entre escolher cânones e ter liberdade de escolher qualquer livro literário, os professores acabam utilizando a credibilidade de certos autores para selecionar as obras. Assim, um autor que publicou em uma boa editora, ou aquele que recebeu vários prêmios literários teriam grandes chances de ser indicados aos alunos.

Além disso, segundo Ceccantini (2003), as premiações literárias não são influenciadas pela Escola, uma vez que a maioria das obras premiadas que representam o espaço escolar trazem conotações negativas a seu respeito e dos sujeitos que o representam – como, por exemplo, os professores - e nem por isso deixam de ser premiadas. Essa é uma possível justificativa para a legibilidade de tais concursos, o que explica a credibilidade que os professores dão a eles. Muitos dos que os desconhecem poderiam adotá-los como critérios se soubessem da seriedade da FNLIJ e outras premiações literárias.

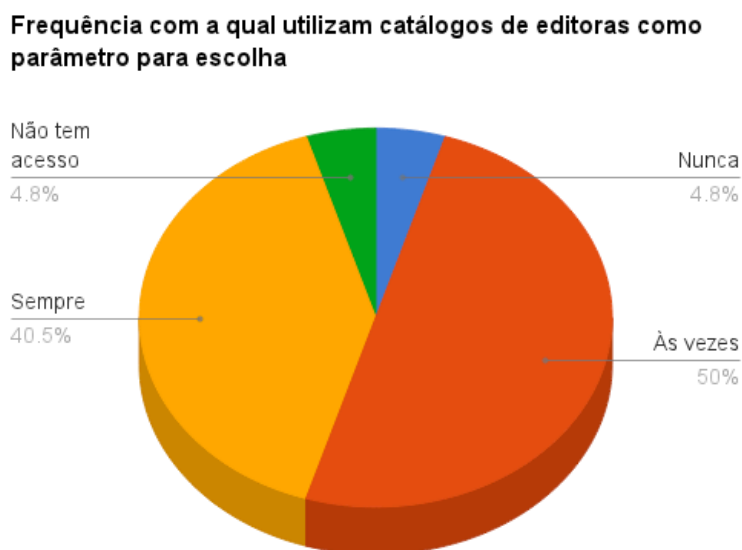


Gráfico 13 – Frequência com a qual os professores utilizam catálogos de editoras como parâmetro para escolha dos livros literários

Frequência com a qual utilizam indicação de divulgadores de editoras como parâmetro para escolha

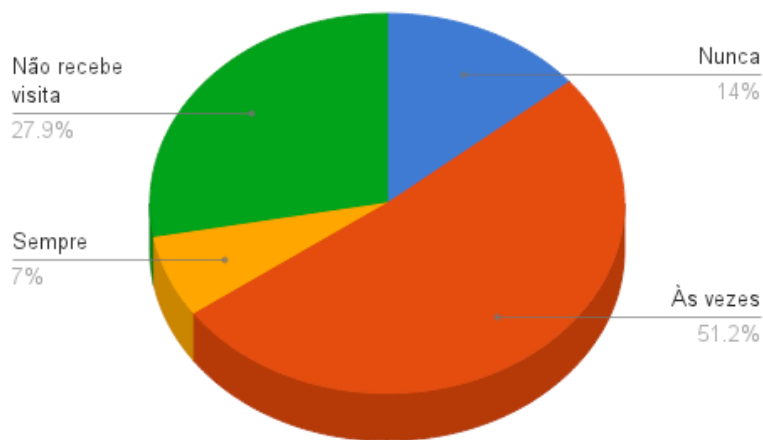


Gráfico 14 – Frequência com a qual os professores utilizam indicações de divulgadores de editoras como parâmetro para escolha dos livros literários

Metade do número de professores que responderam ao questionário declarou considerar às vezes os catálogos de editoras e as indicações de seus divulgadores ao selecionar os livros literários a serem indicados aos alunos.

A abundância de livros que as editoras fazem chegar às mãos dos professores para serem avaliados, segundo Rildo Cosson (2011), mostra a esses a possibilidade de trabalhar com livros contemporâneos que seriam uma maneira de ganhar o aluno através da temática e da linguagem mais atual.

Essa é uma possível justificativa para o uso que os professores fazem desse tipo de indicação, uma vez que, como foi dito anteriormente, o aspecto da obra mais observado por esses profissionais é sua temática, que costuma ser contemporânea ou relacionada a outras disciplinas e projetos escolares.

Porém, há uma grande diferença entre esses dois meios de divulgação das editoras. 40,5% dos professores disseram que utilizam sempre catálogos, enquanto 7% disseram que consideram indicações de divulgadores. Isso se deve ao fato de 27,9% não receberem a visita

de divulgadores, já que nas grandes escolas são os coordenadores que exercem esse tipo de atividade. Já os catálogos são recebidos pela maior parte, apenas 4,8% dos profissionais disseram não ter acesso a esse tipo de material.

Mais uma vez é possível identificar o controle exercido pelas instituições, que na maioria das vezes selecionam o que entra em contato com o professor durante seu trabalho. Assim, materiais impressos, provavelmente vistos anteriormente pela instituição, chegam às mãos dos professores com mais facilidade, enquanto dialogar com um divulgador é mais raro para esses profissionais.

Assim, aquele material que exerce certa influência na escolha dos livros literários pode ter sido previamente selecionado e o professor, na maioria das vezes, não tem a oportunidade de discutir sobre as obras com os divulgadores. Há, porém, um fator que limita essa reflexão: não foi possível identificar a quantidade e a variedade dos catálogos que chegam às mãos dos professores.

Utilizam indicações da mídia (jornais, revistas, internet etc.)

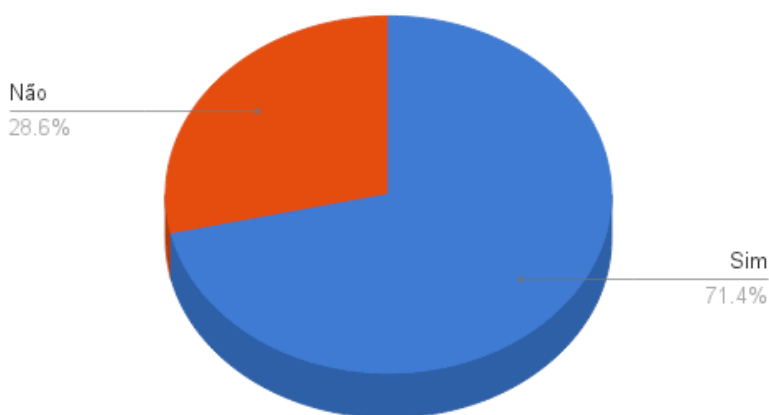


Gráfico 15 – Professores que utilizam indicações da mídia (jornais, revistas etc.) para selecionar os livros literários

Criam uma lista de livros que devem ser lidos pelos alunos

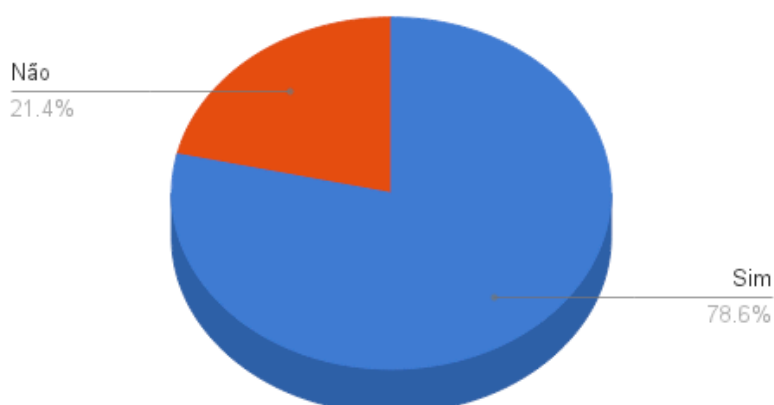


Gráfico 16 – Professores que criam uma lista de livros literários que devem ser lidos pelos alunos

Segundo Cosson (2011), as indicações da mídia são maneiras comuns de um pessoa escolher um livro literário para ler. Essa escolha ocorre, geralmente, visando o entretenimento. Porém, o autor explica que para escolher livros para os alunos as estratégias já não são as mesmas, pois essa atividade requer inúmeros questionamentos.

Com 71,4% dos professores dizendo considerar indicações da mídia para selecionar livros para os alunos, espera-se que essa escolha se assemelhe ao modo como selecionam suas próprias leituras, visando o prazer. Afinal, o gráfico 15 mostra que os professores leem jornais, revistas e textos disponibilizados na internet, não apenas livros.

Porém, o gráfico 16 mostra que 78,6% dos profissionais pesquisados criam listas de livros a serem lidos pelos alunos. Assim, dificilmente as preferências dos alunos são consideradas, já que uma maior quantidade de textos é escolhida previamente. Esse fato contrasta com o gráfico 7, que mostra que 79,1% dos professores consideram as preferências dos alunos.

Assim, com grande parte dos professores utilizando indicações da mídia e criando uma

lista de livros que devem ser lidos pelos alunos, espera-se que essa seleção seja influenciada pelas preferências dos próprios professores, o que é comprovado pelo gráfico 17.

Frequência com a qual indicam livros de sua preferência

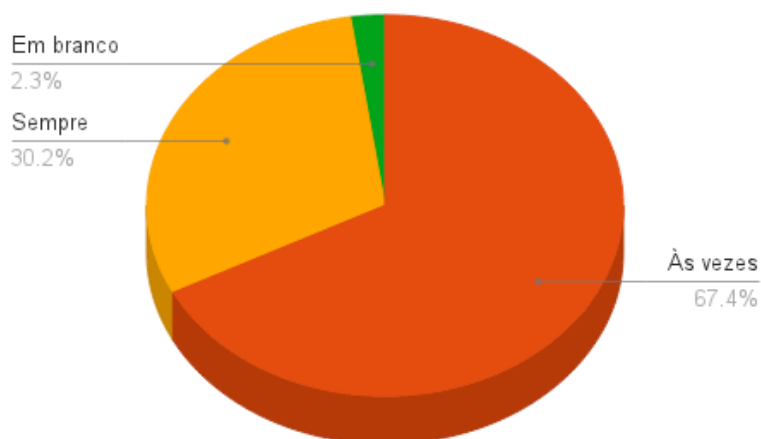


Gráfico 17 – Frequência com a qual os professores indicam livros de sua preferência

Nenhum professor declarou não utilizar suas próprias preferências como critério para escolher livros para seus alunos, o que ilustra a hipótese anterior. 30,2% disseram utilizá-las sempre, enquanto 67,4% declararam indicar livros de sua preferência às vezes.

Dessa maneira, faz-se importante saber se a leitura literária é realmente um hábito para esses professores e observar o tipo de leitura que eles costumam fazer, o que será analisado posteriormente.

Avaliam a leitura dos alunos sem a sua indicação

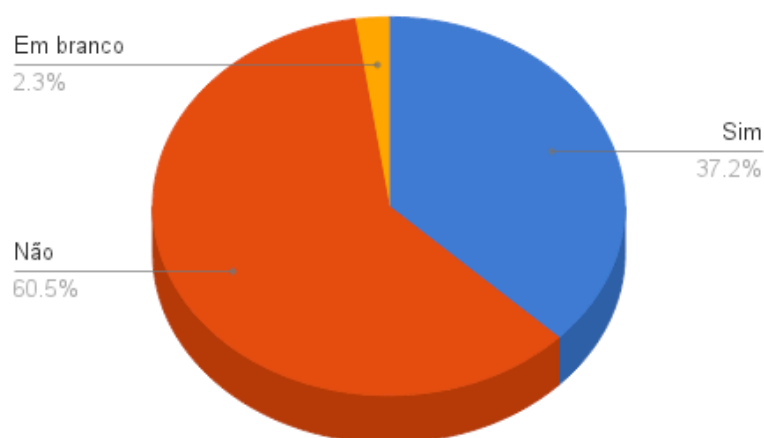


Gráfico 18 – Professores que avaliam a leitura dos alunos sem sua indicação

Grande parte dos professores, 60,5% deles, disseram não avaliar leituras que os alunos fazem sem sua indicação, o que era esperado devido à falta de tempo e à provável seleção de textos que desconsidera as preferências dos discentes.

Porém, 37,2% declararam fazer esse tipo de avaliação. Uma professora da escola 5 fez o seguinte comentário:

“Valorizo o desenvolvimento do hábito de leitura. Assim, além das leituras obrigatórias, desenvolvo projetos paralelos com meus alunos, os quais usam a esse objetivo.”

É possível analisar essa fala de duas maneiras: a professora seleciona livros além dos obrigatórios ou a professora considera leituras extras escolhidas pelos alunos. De qualquer maneira, ela demonstra interesse em motivar a leitura prazerosa e não apenas a que é valorizada pela escola.

Não foi possível verificar como ocorrem essas avaliações, que talvez não sejam corriqueiras devido ao excesso de trabalho que os docentes enfrentam. Essa análise também não fazia parte do projeto inicial desta pesquisa e não estava prevista no cronograma.

Instrumentos utilizados na avaliação

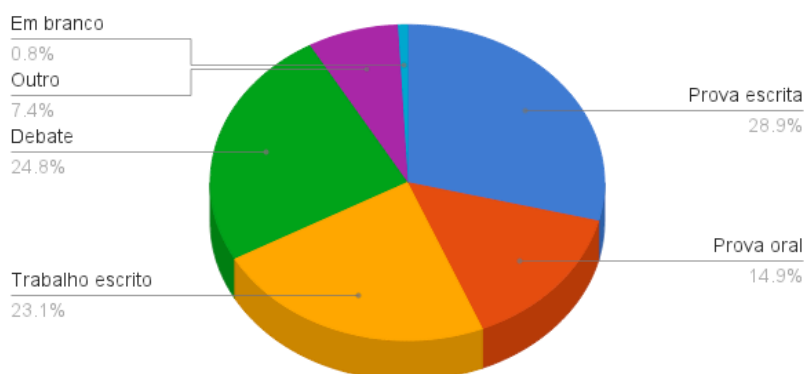


Gráfico 19 – Instrumentos utilizados pelos professores para avaliar a leitura literária de seus alunos

Confirmando a tradição escolar, todos os professores disseram que avaliam a leitura literária dos seus alunos. Muito já foi falado neste trabalho sobre as especificidades da literatura e o equívoco que se constitui em avaliar a leitura literária como um conhecimento escolar qualquer, porém, já que a avaliação existe, é preciso saber como ela ocorre.

Muitos professores disseram utilizar mais de um método e, por isso, marcaram mais de uma alternativa. A prova escrita é utilizada por 28,9% dos professores, enquanto a prova oral é utilizada apenas por 14,9%. Uma primeira hipótese para esse fato seria a documentação - escrita - de uma distribuição de pontos que poderia ser posteriormente questionada pelos pais.

Porém, o debate, que também é um gênero oral, é utilizado por 24,8% dos professores, uma porcentagem próxima da que representa os profissionais que utilizam trabalhos escritos: 23,1%. Na categoria “outros” apareceram métodos como o júri simulado, fichamentos e dramatizações.

Segundo Rildo Cosson (2011), com a comparação de uma pesquisa que fez em Pelotas e uma pesquisa finlandesa é possível constatar que os professores de literatura, mesmo recorrendo a diversos métodos como debates, júri simulado e até dramatizações, buscam primeiramente verificar se os alunos leram o livro para depois ampliar essa leitura

criticamente e ou socialmente.

Diferentemente da antiga ideia de que qualquer avaliação serve apenas para afastar o leitor da literatura, o autor mostra que a leitura literária pode ser avaliada, mas como um processo e não apenas seu produto final. Além disso, o professor não deve avaliar tudo, distribuindo nota o tempo todo. Pois a aprendizagem é gradativa e por isso ele precisa ser o mediador dessa crescente complexidade da leitura, avaliando suas dificuldades e seus avanços. Ao avaliar, também é importante dar mais valor ao conteúdo que a forma e não aceitar apenas o seu modelo de repostas, uma vez que a literatura é uma negociação de interpretações.

Cosson diz ainda que a cultura escolar exige que tudo seja documentado através da escrita, o que justifica a preferência dos professores pelas provas tradicionais, mas os trabalhos orais como discussões e debates são tão importantes quanto os escritos, desde que feitos sem controle excessivo ou ausência de moderação.

O trabalho com a leitura literária desenvolvido ao longo do ano pelos professores pesquisados não pôde ser analisado nesta pesquisa, porém, no próximo capítulo algumas das avaliações serão analisadas a fim de observar a presença de uma possível preocupação com o letramento literário – não abandonando a ideia de que a avaliação não deve incluir apenas o produto final.

Citaram o nome do(s) livro(s) literário(s) que leram neste ano

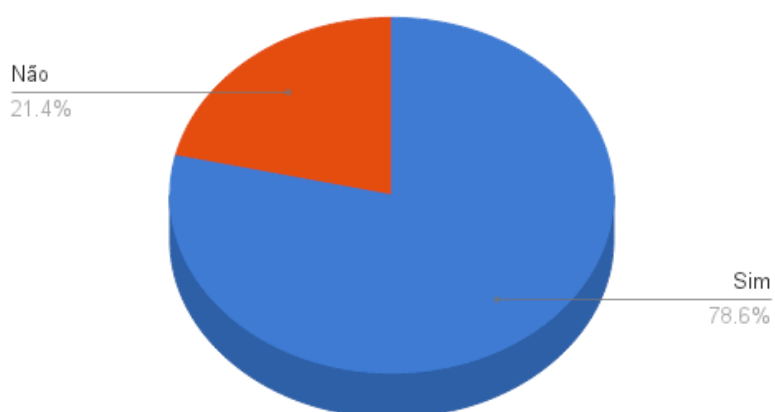


Gráfico 20 – Professores que citaram o nome de um livro literário lido no ano da pesquisa

A leitura está vinculada à docência

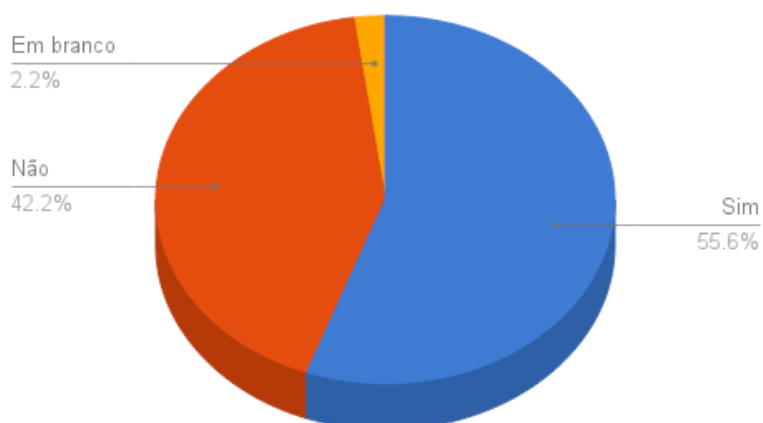


Gráfico 21 – Professores que possuem a leitura vinculada à docência

Todos os professores disseram ter a leitura literária como hábito e também declararam

ter lido um livro naquele ano. Essa unanimidade, sem dúvida, está relacionada ao fato de estarem respondendo um questionário de uma pesquisa sobre a leitura literária na escola. Lembrando que todo enunciado possui uma intencionalidade, esses professores buscam construir uma imagem positiva de si diante de uma pessoa que representa um lugar legitimado por sua cultura: a Universidade.

Antônio Augusto Gomes Batista (1998) fez uma pesquisa com professores de Português que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em Minas Gerais e constatou que esses professores não possuem o hábito de ler por fruição ou crescimento pessoal, pois mesmo nas leituras desvinculadas da prática docente eles utilizam estratégias adquiridas ou utilizadas na escola, já que não tiveram contato com a literatura no seio familiar, e a viam como instrumento de mobilidade social.

Assim, esses profissionais não teriam facilidade em ler textos distantes daqueles selecionados nas instituições educacionais e certamente não estariam preparados para formar leitores literários.

O gráfico 20 mostra que a porcentagem de professores que cita o título de uma obra lida no ano da pesquisa, 78,6%, é bem menor que a totalidade de sujeitos que disseram ter hábito de ler textos literários.

Quando se pergunta sobre a ligação entre a leitura e a docência, constata-se que 55,6% relacionam a leitura à prática de trabalho. Assim, o número de professores que apreciam esteticamente a literatura cai mais uma vez, sendo representado pelos 42,2% que declararam o possuir o hábito da leitura literária desvinculado da docência.

Enfim, é possível dizer que todos os professores que declararam possuir o hábito da leitura literária e ter lido ao menos um livro no ano da pesquisa não são de fato leitores literários, pois a maioria possui sua leitura vinculada à docência. As outras respostas eliminam mais da metade desses possíveis leitores, devido à necessidade de uma obrigatoriedade ou de um propósito para com sua leitura.

Pensam em trabalhos linguísticos a partir da leitura do livro

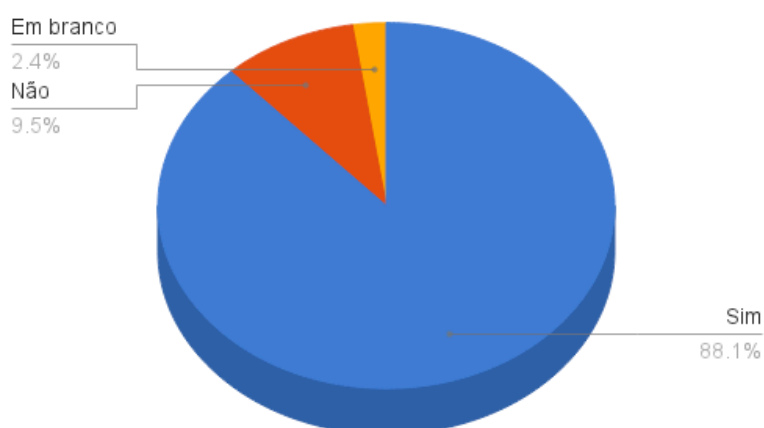


Gráfico 22 – Professores que pensam em trabalhos linguísticos a partir da leitura do livro literário

Conforme foi visto através do gráfico 21, mais da metade dos professores possui a leitura vinculada à docência. Assim, espera-se que esses professores busquem em suas leituras algo relacionado à prática em sala de aula.

O gráfico 22, representa bem esse vínculo entre leitura e docência, mostrando que 88,1% dos professores declararam pensar em trabalhos linguísticos a partir da leitura de livros literários, em contraposição a uma minoria, 9,5%, que disseram não pensar nesse aspecto durante a leitura.

Cosson (2011) explica que muitos são os professores que no Ensino Fundamental utilizam o domínio da Língua Portuguesa como justificativa para a leitura, seguindo o pressuposto de que apenas ler faz com que o aluno utilize melhor a Língua escrita socialmente.

Um comentário de uma professora da Escola 13 exemplifica bem esse tipo de justificativa: “Ainda acredito no poder da leitura para construção do conhecimento e para eficácia da língua portuguesa.”

A palavra eficácia chama atenção nesse contexto, uma vez que a busca por resultados na educação privada se assemelha ao alcance de metas de grandes empresas. Sem dúvida alguma, essa eficácia está relacionada ao domínio da norma padrão, exigida socialmente e utilizada como instrumento de mobilidade social pela classe média.

Aracy Martins (2008) diz que as pesquisas da área de Educação e Linguagem mostram que na escolarização da literatura os aspectos literários dos textos são ignorados, pois o foco está em questões objetivas, estruturais e classificatórias, o que, infelizmente, acaba de ser reforçado por este estudo.



Gráfico 23 – Professores que costumam ler livros não literários

Citaram o tipo de livro não-literário que costumam ler

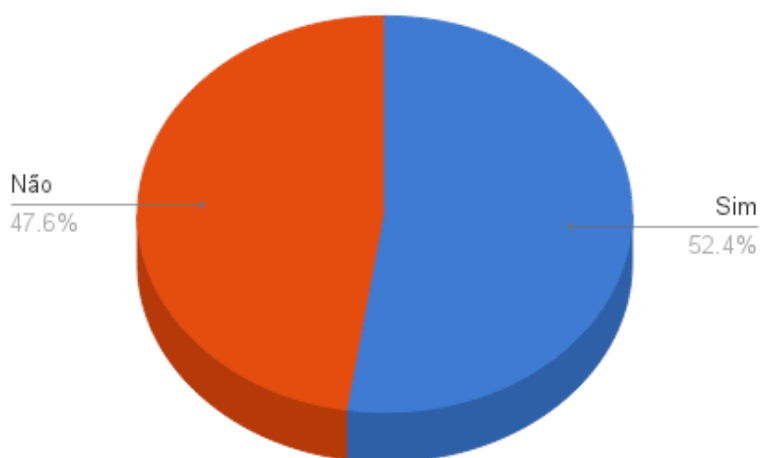


Gráfico 24 – Professores que citaram o tipo de livro não literário que costumam ler

A leitura de livros não-literários possui objetivos pessoais (sem obrigatoriedade)

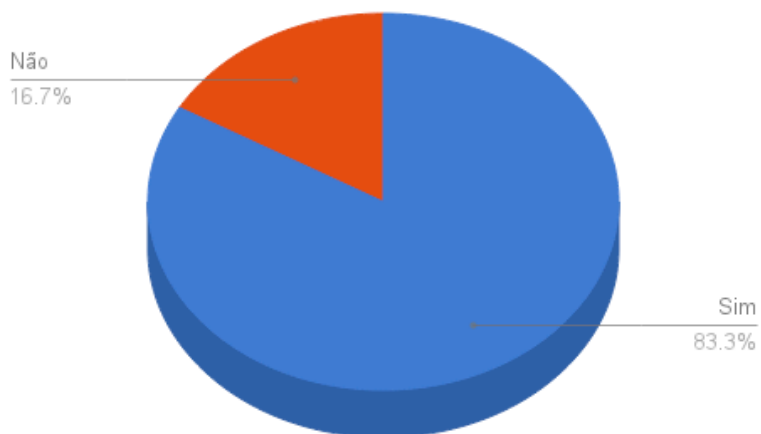


Gráfico 25 - Professores que leem livros não literários com objetivos pessoais (sem obrigatoriedade)

Os gráficos 23, 24 e 25 mostram a relação dos professores pesquisados com a leitura de livros não literários. Apenas 7,1% dos sujeitos disseram não ler livros literários. Dentre os 92,9% de professores que leem obras não literárias, apenas 52,4 citou o tipo de livro que costuma ler, o que pode indicar falta de tempo ao preencher o questionário, descaso, esquecimento ou outros fatores.

A leitura de livros não literários é muito comum, podendo estar vinculada a objetivos pessoais como entretenimento, autoajuda, religiosidade, entre outros, ou tendo caráter obrigatório como atualização profissional, teoria para cursos de pós-graduação etc..

Dentre os professores que declararam possuir o hábito desse tipo de leitura, 83,3% disseram possuir objetivos pessoais enquanto 16,7% leem obrigatoriamente, o que representa certa autonomia desses profissionais com relação à escolha dos livros não literários que leem.

Frequência com a qual repetem indicações que receberam enquanto discentes

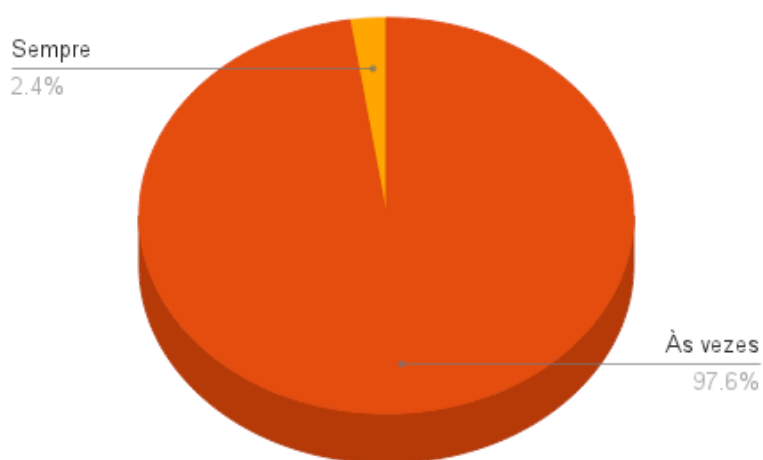


Gráfico 26 – Frequência com a qual os professores repetem indicações que receberam enquanto discentes

Como é possível observar através do gráfico 26, nenhum professor declara nunca ter

repetido as indicações de obras literárias que receberam enquanto discentes. 97,6% dos professores afirmaram utilizar esse critério às vezes, enquanto 2,4% declararam utilizá-lo sempre, o que explica o fato de certos livros se tornarem recorrentes nas indicações escolares.

Cosson (2011) explica que a justificativa para a permanência de certas obras como sendo as preferidas pela escola é o fato de o professor indicar ao seu aluno o que lhe foi indicado quando tinha a mesma idade. Ainda segundo o autor, nas bibliotecas escolares não há profissionais qualificados, o que resulta na mediação feita pelo professor, sugerindo ao seu aluno as obras que já leu.



Gráfico 27 – Professores que consideram o projeto gráfico-editorial do livro literário que indica aos seus alunos

Existem dois tipos de pressupostos que norteiam a visão dos professores de Português/Literatura ao observarem o projeto gráfico-editorial de um livro literário. O primeiro deles é uma falsa crença de que apenas o conteúdo é importante e quando este é consagrado pela

crítica ou de sua preferência nada importa os aspectos “visuais” da obra. O segundo e mais atual conceito está relacionado à concepção de texto, que não mais exclui a linguagem não verbal.

Segundo esse pressuposto, o projeto gráfico de um livro carrega consigo uma concepção de leitor e uma visão do que significa ler um texto, que devem ser considerados pelo educador, como bem observou Aguiar (2009).

O gráfico 27 mostra que ainda existem profissionais que utilizam o primeiro pressuposto em seu trabalho com os textos literários, pois 21,4% dos professores disseram que não consideram o projeto gráfico-editorial dos livros literários que indicam a seus alunos.

Mas, felizmente, 76,2% dos professores pesquisados julgaram importante observar o projeto gráfico-editorial dos livros no momento de os selecionar, demonstrando uma crescente preocupação com a forma como a própria edição busca formar o leitor literário. Os 2,4% que não responderam à questão podem desconhecer o significado de tal projeto.



Gráfico 28 – Frequência com a qual os professores indicam livros ilustrados aos seus alunos

Frequência com a qual indicam traduções

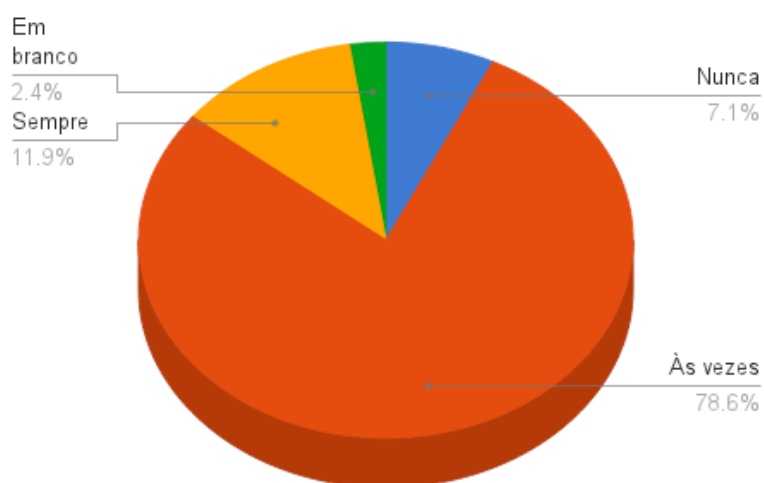


Gráfico 29 – Frequência com a qual os professores indicam livros traduzidos aos seus alunos

Frequência com a qual indicam adaptações

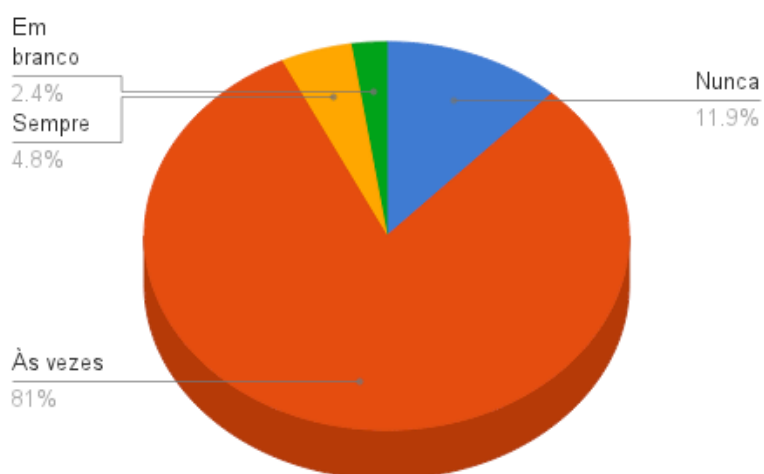


Gráfico 30 – Frequência com a qual os professores indicam adaptações aos seus alunos

Assim como em outras áreas do conhecimento, a literatura ao ser escolarizada deu origem a um certo senso comum sobre esse processo. De maneira superficial, todos sabem que: 1) os livros ilustrados são para crianças e não para jovens; 2) a preferência se dá por textos originalmente escritos em Língua Portuguesa; 3) as adaptações são utilizadas na escola para facilitar a leitura dos livros, tornando a linguagem mais próxima do universo jovem.

O gráfico 28 refuta a ideia de que os livros ilustrados não são indicados para jovens, pois apenas 9,5% dos professores declararam nunca indicá-los. A mesma quantidade de profissionais diz indicar livros ilustrados sempre e 78,6% os indicam às vezes. Essa é mais uma consequência da construção de uma consciência de que imagem também é texto.

O gráfico 29 também nega a ideia de que os livros que circulam na escola são originalmente escritos em Língua Portuguesa, uma vez que 11,9% dos professores disseram indicar sempre traduções, 78,6% as indicam sempre, enquanto apenas 7,1% declararam nunca indicar textos traduzidos.

Já o gráfico 30 confirma a grande utilização das adaptações na escola, com 81% dos professores dizendo indicá-las às vezes e 4,8% declarando as indicar sempre. Apenas 11,9% dos sujeitos nunca indicam textos adaptados.

Não há regra ou consenso sobre o que o professor deve utilizar e nem é papel deste trabalho prescrever, apenas é preciso compreender que as adaptações e traduções trazem implicitamente uma das possíveis interpretações do texto original (PEDROSA, 2003).

Também é importante ressaltar que a frequência de um comportamento dividida entre “nunca”, “às vezes” e “sempre” tende a deixar um professor receoso de se declarar extremista, forçando-o a optar pela opção intermediária. Isso justifica o fato de uma grande porcentagem dos pesquisados assinalar a opção “às vezes” nos gráficos apresentados. Eis aqui mais um indício da limitação da parte quantitativa desta pesquisa.

O que consideram na escolha de livros literários para os alunos

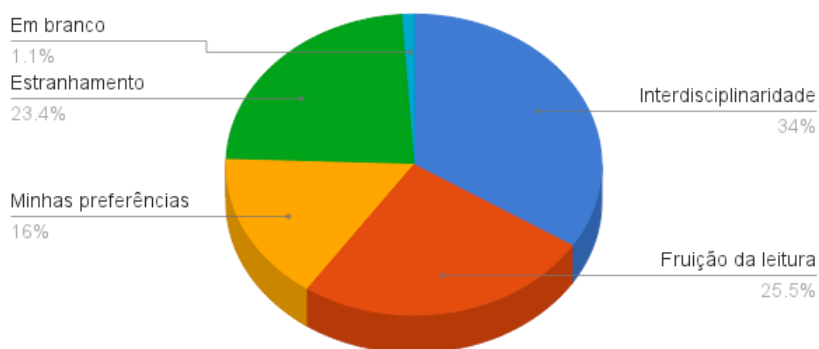


Gráfico 31 – O que os professores consideram na escolha de livros literários para os seus alunos

O gráfico acima representa a totalidade das respostas dos professores à seguinte questão:

Na escolha de livros literários para meus alunos...

Tento escolher livros que tragam temáticas complementares ao conteúdo trabalhado em outras disciplinas.

Acredito na literatura autônoma, ligada ao prazer da leitura que meus alunos possam ter.

Os livros de que gostei são os que procuro indicar para meus alunos.

Valorizo o estranhamento que uma obra literária pode causar no leitor.

Não conheço ideias sobre estranhamento

34% dos professores disseram que valorizam o estranhamento que o livro literário pode causar no leitor, revelando certa crença nas teorias da Estética da Recepção, já mencionada neste trabalho. A última alternativa não foi selecionada, portanto, nenhum professor declarou ignorar essa ideia.

25,5% declararam que consideram o prazer que a leitura literária pode proporcionar ao leitor, mostrando uma preocupação em desenvolver no aluno o gosto pela literatura, além de toda habilidade que se faz necessária.

Porém, grande parte dos pesquisados considera suas próprias preferências, 16%, e as

temáticas interdisciplinares, 34%, o que representa uma inércia em relação a repetições de hábitos consagrados e de orientações institucionais.

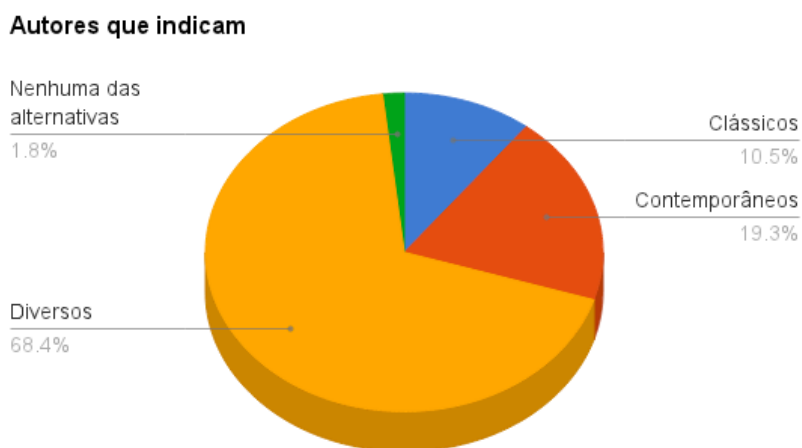


Gráfico 32 – Autores que os professores indicam aos seus alunos

O gráfico 32 mostra o que os professores responderam ao questionamento abaixo:
Em relação aos autores das obra literárias que indica aos seus alunos:

- [] Trabalho predominantemente com autores clássicos, pois considero que os alunos, desde cedo, devem ter acesso à melhor produção literária.
- [] Trabalho com autores contemporâneos, pois considero que uma linguagem mais fácil e a abordagem de temáticas atuais estimulam os alunos.
- [] Procuo trabalhar com diversos autores.
- [] Nenhuma das alternativas anteriores.

Dos professores que indicam cânones, 10,5% acreditam que esses são inquestionáveis, possuem valores atemporais e precisam ser conhecidos pelo homem letrado, como é possível comprovar através da observação abaixo:

“Sou amante da literatura clássica e tento despertar nos meus alunos o gosto pela leitura e pela literatura.” (escola 13)

Já os textos contemporâneos, 19,3%, segundo Cosson (2011), são escolhidos devido à linguagem e à temática que pertencem aos horizontes dos futuros leitores, os alunos, o que evitaria ou diminuiria a resistência destes diante do texto literário. Além disso, com essa linguagem, o livro seria capaz de competir e até mesmo ganhar o leitor, que está encantado com outras mídias e tecnologias. Um exemplo dessa visão é o comentário de uma professora da escola 5:

“As respostas foram dadas pensando em meus alunos de 9º ano, pois quando lecionava para as séries anteriores trabalhava com escritores contemporâneos, com temáticas voltadas para o perfil adolescente.

No 9º e Ensino Médio, já introduzo a Literatura Clássica Brasileira, por isso considero melhor trabalhar os clássicos.”

Há ainda aqueles que defendem a diversidade de textos, 68,4%, que, segundo Rildo Cosson (2011), baseiam-se em textos oficiais (PCN) que regulam o ensino da Língua como a construção de uma habilidade que se constitui através da pluralidade de gêneros. Essa visão tira do professor a obrigação do trabalho apenas com os clássicos e cria uma visão de que a diversidade de textos transforma a escola em um ambiente mais democrático. A opção pela diversidade é mais um indício do medo dos professores de se declararem “extremistas”.

Cosson (2011) também explica que a seleção de livros literários deve ser guiada pela consciência de que a literatura possui vários sistemas e é importante conhecê-los, além do canônico, e sua relação com outras artes.

Frequência com a qual observam as obras presentes na biblioteca escolar

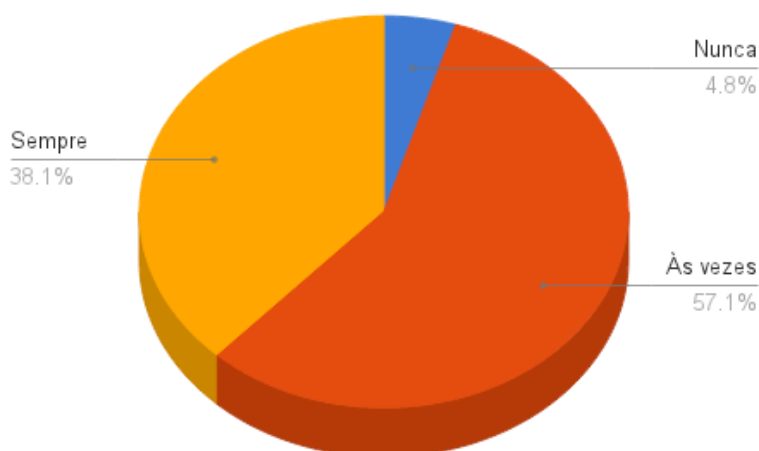


Gráfico 33 – Frequência com a qual os professores observam as obras presentes na biblioteca escolar para selecionar os livros que indicarão aos seus alunos

A maior parte dos professores declarou observar as obras presentes na biblioteca escolar para indicar livros aos alunos. Isso pode ser justificado pelo fato de o público das escolas pesquisadas pertencerem à classe média “remediada” e não poderem comprar todos os livros indicados.

57,1% disseram analisar esse aspecto às vezes e 38,1% dos professores declararam ter isso como hábito. Apenas 4,8% nunca observam os livros existentes na biblioteca da instituição em que trabalham.

Porém, Rildo Cosson (2011) mostra que nas bibliotecas das escolas, sejam elas públicas ou privadas, a quantidade de livros literários é reduzida e não há profissional adequado para fazer a mediação entre o livro e o aluno. Além disso, segundo o autor, o ambiente representa as leituras do professor, sendo caracterizado por livros didáticos e por obras literárias de preferência do docente.

Capítulo 3 - Os instrumentos avaliativos utilizados por alguns professores

Durante a aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977, Roland Barthes explica que o poder é plural e ubíquo. Está presente em toda parte, pois é ideológico e não apenas político. É a linguagem seu organismo de perpetuação e a língua é o código utilizado para ditar suas regras, visto que é instrumento de classificação. Dessa maneira, não é possível se distanciar do poder, já que não há como sair da linguagem e esta obriga a dizer e a ser, mesmo quando se tenta inovar ou contestar. A única maneira de se desviar do poder é trapacear a língua, utilizando-a em uma revolução, e a essa trapaça Barthes dá o nome de literatura.

“Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático.” (BARTHES, 2007, p.19)

A literatura contém a ciência, os diferentes saberes. Ela aproxima o homem da Geografia, da História etc. Além disso, ela não utiliza as palavras apenas como instrumentos de um enunciado sem enunciador, ela coloca o homem como sujeito de uma enunciação que mostra o lado real da linguagem: seus efeitos, suas repercussões.

Porém, são encontradas contradições na literatura. Ela busca representar o irrepresentável: o real. E utiliza a linguagem, que possui função categorizadora, para mostrar infinitas possibilidades de se utilizar e de se interpretar os signos.

Mas se a literatura luta contra o poder, como pode a leitura literária ser avaliada? Ela possui vários sentidos, construídos através do trabalho do autor com a linguagem e da função do leitor de interpretar, construir sentido. Não é, portanto, possível delimitar seu sentido como na linguística, onde o enunciado é estudado através da estrutura, eliminando-se o sujeito enunciador.

A literatura não é passível de análise estrutural, nem mesmo de interpretação universal. Isso porque, além de desafiar as regras da língua, existe para mostrar a heterogeneidade dos signos e não tentar generalizar ou categorizar. Ela viaja por diversos campos do conhecimento, épocas e discursos. Suas interpretações dependem constantemente do trabalho do leitor, que por sua vez não é livre dos poderes que circulam em sua volta.

Barthes diz ainda que a Semiologia, ciência que estuda o signo, não pode ser heurística, pois não é capaz de decifrar a linguagem apresentando resultados.

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. Já que este ensino tem por objeto, como tentei sugerir, o discurso preso à fatalidade de seu poder, o método não pode realmente ter por objeto senão os meios próprios para baldar; desprender, ou pelo menos aligeirar esse poder. (BARTHES, 2007, p.41)

Se a literatura distancia-se do poder, não seria coerente estudá-la através da opressão que existe em categorizar leituras literárias e esperar de alunos interpretações parecidas para o mesmo texto. Não apenas leituras, mas experiências, visto que o leitor participa da construção do sentido do texto.

Roland Barthes (2007) conta de sua experiência literária com *A montanha mágica*, de Thomas Mann, e mostra como as experiências do leitor se completam e se confundem com a leitura, tornando essa única e não comparável com a de outros leitores. Nesse momento, Barthes fala da tuberculose narrada na história e como a reconheceu através de suas experiências com a doença. Assim, o autor diz que seu corpo já existia mesmo antes de ele nascer, devido à existência das mesmas sensações à época da escrita da obra.

Nesse ponto, é importante explicitar a relação da obra de Barthes com a Estética da Recepção, uma vez que esta mostra a possibilidade de fusão dos horizontes de expectativas do autor e do leitor de uma obra, além de ressaltar a diferença entre a linguagem comunicativa e a linguagem literária. A última causa estranhamento, que pode ser entendido como a decepção citada por Barthes ao explicar que a literatura tenta ser criativa como maneira de se esquivar do poder, causando uma quebra nas expectativas de leitura, que não deixam de estar ligadas aos poderes sociais, políticos e culturais vivenciados pelo leitor.

Avaliar a leitura literária de um aluno utilizando como instrumento uma prova escrita já é inadequado, devido à opressão gerada por esta e à falta de autonomia que se permite ao aluno. Porém, torna-se interessante entender como essa avaliação ocorre e quais são suas motivações.

Em conversas informais com os diretores de duas escolas, uma na região Leste e outra na região Nordeste, ao questionar sobre a liberdade do professor em selecionar obras literárias, a justificativa para a obrigatoriedade de se aplicar atividade escrita como forma de avaliação da leitura dos alunos foi a cobrança dos pais, já que estes haviam comprado o livro

indicado pela escola.

Nesse ponto é possível identificar um indício do que as pesquisadoras Ana Almeida e Maria Alice Nogueira, citadas anteriormente, mostraram em seus trabalhos: a classe média delega à escola a função de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e acompanha esse trabalho de perto, oscilando entre a confiança e a cobrança em busca da garantia de um futuro de sucesso para eles.

Em cada uma das duas instituições mencionadas, uma professora entregou voluntariamente atividades literárias avaliativas como exemplo de seu trabalho e permitiu uma análise desse material.

3.1.1 Analisando as avaliações

A escola 6 - região Leste - é uma instituição de grande porte, possui cerca de 8 mil alunos e segue orientação confessional. Devido ao tamanho do colégio, vários professores responderam ao questionário, e uma professora registrou no campo “observações” o seguinte comentário: “A escola em que trabalho possui uma filosofia cristã (...) e os livros adotados estão sujeitos à leitura e aprovação [do departamento religioso] do colégio.”.

Encontra-se aí mais um fator que condiciona o processo de escolha dos livros literários: o departamento religioso da instituição, que verifica a pertinência do conteúdo das obras literárias e a quem compete autorizar previamente a leitura da obra pelos alunos.

É importante ressaltar que antes mesmo da leitura de um livro literário pelo aluno três tipos de pressão já foram exercidas sobre essa atividade: os pais exigem da escola uma atividade escrita; o departamento religioso exige adequação da obra aos princípios da escola; e a escola exige do professor a aplicação de uma prova para responder positivamente à demanda dos pais.

Uma professora da escola 6 forneceu cópias de suas avaliações para análise, tendo sido essas aplicadas em turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental. Através delas, é preciso buscar entender como, depois de tantas pressões, o papel do professor como mediador é desempenhado e se seu aluno é capaz de se formar um leitor autônomo.

Nas três avaliações há um cabeçalho de prova, com instruções para realizá-la, informações sobre data, turma, etapa, valor da prova (2 pontos) e média a ser atingida pelo aluno (1,2 ponto). Abaixo do cabeçalho, o título: Verificação de leitura, seguido do nome de

cada livro. Nesse título dado à atividade, inscreve-se uma quarta pressão: o professor / a escola / os pais desejam “verificar” a leitura feita pelo aluno.

3.1.2 Verificação de leitura 1 (sétimo ano)

Livro: A droga da obediência, de Pedro Bandeira.

A atividade apresenta uma cópia da capa do livro, seguida de quatro questões (com o mesmo valor). Mas a imagem não é explorada em nenhuma delas.

Questão 1: A turma dos Karas estava novamente reunida. CITE os nomes dos integrantes do grupo, e, de forma resumida, RELATE o que estava acontecendo nos principais colégios de São Paulo.

Questão 2: Quem ERA Caspérides e como ele CONSEGUIU SAIR do *Pain Control* ao descobrir as intenções do Dr. Q. I.?

Questão 3: ESCREVA um parágrafo, CITANDO o nome do oferecedor da droga da obediência e EXPLICANDO como ele agia nos Colégios de São Paulo. INFORME também quem repassou o nome dele aos Karas.

Questão 4: Quem ERA o Dr. Q.I? REDIJA um parágrafo, CITANDO o que ele PRETENDIA ALCANÇAR ao fazer uso da droga da obediência. INFORME também quem o desmascarou.

Não é difícil notar que os enunciados transcritos acima esperam do aluno duas habilidades: identificar personagens e relatar fatos. Existem sempre dois ou mais comandos em cada questão, para que ela não se limite a um dos propósitos, mas sempre aos dois.

Com esse tipo de questão deseja-se verificar se o aluno leu o livro, através de detalhes como os nomes dos personagens. As questões são abertas e pedem para o aluno relatar certos episódios, por isso também possibilitam avaliação da narrativa produzida pelo aluno, através da construção de parágrafos – um para cada questão.

3.1.3 Verificação de leitura 2 (sétimo ano)

Livro: O caso da estranha fotografia, de Stella Carr

Essa atividade também apresenta uma cópia da capa do livro, que é ilustrada. Porém, nem a capa – projeto gráfico-editorial -, nem a imagem são analisadas nas quatro questões seguintes. O que fere o princípio que Barthes (2007) menciona em “Aula”, pois segundo o autor toda imagem é uma narrativa.

Questão 1: De forma resumida, EXPLIQUE o título do livro “O caso da estranha fotografia”.

Questão 2: LEIA um trecho retirado do livro “O caso da estranha fotografia”, página 34. Em seguida responda às questões propostas.

Minha irmã deslizou debaixo da água e de repente viu, num monte de algas vermelhas feito um tapete, alguma coisa presa, balançando. Como um enorme peixe.

Subiu para respirar, tomou fôlego e tornou a mergulhar. Chegou mais perto, separou as plantas e levou tanto susto que soltou o ar e quase se afogou!

O que Isabel ENCONTROU quando mergulhava à procura de algas? Como ela PROVOU o que aconteceu de fato com o que achou debaixo da água?

Questão 3: Quem PRENDEU Marco e Eloís na caverna? EXPLIQUE o motivo desse fato ter ocorrido, DESCRREVENDO o modo como eles conseguiram sair de lá.

Questão 4: Na verdade, quem eram os irmãos Zampa? Para quem eles trabalhavam?

As questões 2, 3 e 4, como na Avaliação 1, trabalham com a identificação de personagens e relato de episódios do enredo, verificando a leitura e a capacidade de escrita do aluno. Porém, a questão 1 pede para o aluno relacionar o título do texto com a narrativa, propondo um questionamento estético sobre a escolha do título em relação ao conteúdo da obra, o que não tem como consequência necessária a reflexão, apenas para leitores mais fluentes.

3.1.4 Verificação de leitura 3 (sétimo ano)

Livro: Um rosto no computador, de Marcos Rey.

Questão 1: A primeira pessoa que Camélia procura em São Paulo é Bandeira, dono da agência de modelos. ESCREVA os comentários que o narrador faz a respeito do caráter desse personagem.

Questão 2: Em meio a muita emoção, Camélia, agora com o nome de Lia Magno, vence o concurso; mas nem consegue comemorar o acontecimento. Na manhã seguinte a sua vitória desaparece. REDIJA um parágrafo CONTANDO como foi.

Questão 3: Gino digita no computador as informações que Leo consegue sobre os hóspedes que deixaram o hotel na manhã do sequestro. Sobram três suspeitos, mas as investigações revelam que eles são inocentes no caso. EXPLIQUE por que, completando o quadro.

Suspeito	INFORMAÇÃO OBTIDA
Marino Dias	
Jorge Said	
Ricardo Sinclair	

Questão 4: LEIA o trecho a seguir, COMPLETANDO as lacunas.

Duas declarações de Bandeira mudam temporariamente o rumo das investigações. Primeiro, ele diz que _____ é a inicial do sequestrador de Camélia e depois que _____ o atropelou. Nas duas oportunidades, Bandeira está se referindo a _____, seu rival. Por coincidência, _____ também é a inicial do _____, o verdadeiro sequestrador da moça.

Na primeira questão, o aluno deve parafrasear o que o narrador comenta em certa passagem da narrativa, demonstrando que leu o livro e que é capaz de provar isso. Na segunda questão o aluno deve narrar um acontecimento do enredo, possibilitando análise de sua escrita. Na terceira questão os personagens precisam ser identificados, para que posteriormente se indique informações sobre cada um deles, segundo o enredo. Já na última questão, um trecho deve ser completado com letras e nomes que indiquem personagens do livro.

Com essa última avaliação, é possível verificar a importância que se dá à memorização de personagens e fatos do enredo trabalhado. As questões, apesar de discursivas, exigem respostas do tipo informativas, já que o aluno precisa dar com precisão a informação

adequada a cada lacuna, ou espaço delimitado.

Não seria adequado definir o trabalho da professora como satisfatório ou não, visto que seu trabalho não se resume a essas avaliações. Além disso, não seria possível acompanhar suas aulas e demais trabalhos com obras literárias devido ao curto prazo da pesquisa.

O que se pode dizer é que esse tipo de avaliação buscar conferir o que o aluno se lembra da leitura, através de relatos e informações precisas. Não é possível identificar um grande esforço em se contribuir com o letramento literário, pois se limitam ao enredo, sem provocar reflexões estéticas, culturais ou sociais.

Há um grande risco ao se avaliar documentos, pois esses representam apenas o resultado de um trabalho que é delimitado por diversos fatores. Entendendo como é importante ressaltar as condições de produção de um enunciado e não descartar o enunciador, como explica Barthes (2007), torna-se necessário voltar às quatro pressões existentes no processo de construção dessas atividades e refletir: seria esse tipo de avaliação um desejo do professor? Da instituição? Dos pais? Dos próprios alunos?

A tradição e a inércia da sociedade não permitem responder com confiança essa questão, visto que todos esses sujeitos envolvidos na “escolha” sofrem a influência da tradição escolar, que busca verificar (como fica claro no título das atividades) se a leitura foi feita e não como ela foi feita, ou quais foram os sentidos construídos a partir de sua leitura. Os pais cobram da escola, que por sua vez cobra do professor, que, provavelmente atende à demanda, culminando na perpetuação do tipo de prova para a qual o aluno já se prepara há anos.

A escola 3 - região Nordeste - é uma escola pequena, com cerca de 500 alunos, e não possui orientação religiosa. A escola atende majoritariamente o público do bairro no qual está localizada, não sendo alvo de jovens de outras regiões da cidade.

Uma das duas professoras de Português da instituição forneceu avaliações para a pesquisa. Essas avaliações podem ser divididas em dois grupos: as chamadas de “roteiros de leitura” e os “exercícios avaliativos”. Os roteiros consistem em uma série de questões sem espaços destinados às respostas. O roteiro é recebido pelo aluno durante a aula, mas deve ser respondido em casa e entregue para a professora na data marcada. Já os exercícios avaliativos possuem espaços destinados às repostas e são realizados como provas durante a própria aula.

Segundo a professora, a escola pede alguma atividade escrita como forma de provar

para os pais que o livro foi trabalhado, mas não precisa ser prova e não há pontuação definida para a atividade. Ela explica que as professoras produzem as atividades juntas e alternam entre roteiros e provas. Mesmo nas últimas o valor não é indicado no cabeçalho devido à liberdade que cada professora possui e como forma de não se tornar a única atividade sobre a leitura realizada pelo aluno. Como exemplo de prática sobre leitura literária a professora destacou um debate realizado sobre o livro, mas que só pode ocorrer depois da avaliação escrita, segundo orientação da direção.

O material a ser analisado corresponde a três exercícios avaliativos e três roteiros de leitura aplicados em turmas de sétimos, oitavos e nonos anos.

3.1.5 Exercício avaliativo 1 (sétimo ano)

De acordo com a leitura do livro “Eu não sou assim!”, de Véronique Le Jeune e Philippe Eliakim, responda:

Questão 1: Numere a coluna da direita, de acordo com as características de cada personagem citada no início do livro.

- | | |
|----------------|--|
| 1. Antôni
o | () Possui muita dificuldade para esconder sua infelicidade, pois tem desde que nasceu uma mancha vermelho-arroxeadada no pescoço. |
| 2. Sara | () Simpático, generoso e muito sincero, porém um pouco fora de |
| 3. Júnior | forma, com uma “barriguinha” cheia de pneus e as pernas gordas. |
| 4. Janaín
a | () É um gatinho, corpo bem-feito e rosto de artista de cinema, mas tem baixa estatura, razão pela qual se sente péssimo.
() Tem cabelos maravilhosos, loiros e cacheados, e rosto de boneca, mas não consegue se achar bonita, porque está convencida de que tem bigodes. |

Questão 2: Relacione cada palavra ao seu respectivo significado.

Já as questões 3 e 4 possibilitam que o aluno analise trechos do livro e se posicione acerca de temáticas abordadas pela leitura. Dessa maneira, a escrita de cada uma delas gera uma reflexão sobre seu papel de leitor diante de cada enunciado ou tema. Diferentemente das questões anteriores, essas duas atividades mostram um interesse do professor em ser mediador da leitura literária, tornando o aluno um pouco mais consciente dos sentidos que constrói através da leitura.

Na última questão o aluno deve relacionar os temas da questão 4 e fazer um resumo do livro, o que parece indicar, através do segundo comando, que as questões anteriores não foram suficientes para comprovar que o aluno tenha realizado uma leitura completa. Esse tipo de atividade apenas permite ao professor verificar as habilidades de escrita e de síntese do aluno.

3.1.6 Exercício avaliativo 2 (oitavo ano)

De acordo com a leitura prévia da obra “A comédia dos anjos”, de Adriana Falcão, responda:

Questão 1: Justifique o título da obra.

Questão 2: Caracterize Dona Madalena, a protagonista da trama.

Questão 3: Descreva as personagens Edith, Paulo Jorge e Marcelo, caracterizando o triângulo amoroso vivido por eles.

Questão 4: Explique como Dona Madalena queria “endireitar a vida da filha” e por que ela achava que a filha não conseguiria viver sem ela.

Questão 5: Quais foram os métodos adotados por Dona Madalena para salvar o bar do Marcelo da falência?

Questão 6: Como o relacionamento de Edith e Paulo Jorge “interferiu” na escalação da seleção brasileira de futebol para a Copa do Mundo de 1958?

Questão 7: Conte, com suas palavras, uma cena do livro que você tenha achado cômica.

Questão 8: Descreva o desfecho da narrativa e explicita a sua opinião sobre a obra lida.

A questão 1 pede ao aluno para justificar o título da obra, sugerindo uma reflexão sobre uma possível relação com a história narrada.

As questões 2 e 3 pedem que o aluno descreva certos personagens de acordo com os papéis que ocupam no enredo. Essa atividade funciona como verificação do que o aluno é

capaz de lembrar.

As questões 4, 5 e 6, possuem explicitamente o mesmo sentido de 2 e 3, pois pedem informações sobre atitudes dos personagens, com o único intuito de verificar a leitura do aluno.

Já as questões 7 e 8 pedem o posicionamento do aluno. Porém, na penúltima o aluno não precisa explicitar a razão da comicidade da cena, apenas narrá-la novamente, demonstrando lembrar de algum humor no livro, sem precisar pensar na forma como foi construído. Na última ele deve descrever o desfecho da obra e dar uma opinião sobre ela, repetindo novamente o que leu sem se envolver com a questão estética, pois o enunciado possui dois comandos desconectados, dos quais o segundo torna-se meramente ilustrativo, visto que a razão de existência da questão é verificar se o aluno alcançou o fim da narrativa.

3.1.7 Exercício avaliativo 3 (nono ano)

De acordo com a leitura prévia da obra “Antes da meia-noite,” de Menalton Braff, responda:

Questão 1: Avalie as alternativas abaixo e **ASSINALE** as que julgar **CORRETAS**.

- Aline narra sua história seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos.
- Aline, muitas vezes, interrompe sua narrativa para contar coisas que aconteceram no passado.
- Aline pode ser considerada um narrador-personagem.
- Aline é viciada em internet.
- Ela não gosta se sua mãe nem de seu namorado.
- Apesar das constantes discussões, Aline ama muito sua mãe.
- Ela sente-se mal por ter repetido de ano.
- Aline não gosta de estudar e sabe que vai repetir de ano de novo.
- O problema dela são as más companhias, tanto reais quanto virtuais.
- Aline curte festas, baladas e adora estar com a galera.

Questão 2: Conversando com sua mãe, Aline afirma: “O mundo, mãe, o mundo é que é muito chato. Eu prefiro o mundo virtual: a gente não arrisca nada.”

Qual é a sua opinião acerca dessa afirmação da personagem? Escreva um parágrafo

dissertativo, com no mínimo 8 linhas, se posicionando em relação a tal constatação.

Questão 3: Ao longo da narrativa, Aline muda de opinião em relação a Gabriel. Como e por que isso acontece?

Questão 4: O episódio do assalto ao banco, que colocou a vida da mãe de Aline em risco, mexeu muito com a garota. Você diria que, depois desse acontecimento, Aline passou a “viver mais na realidade”? Justifique sua resposta.

Questão 5: Releia o seguinte trecho retirado da narrativa em estudo:

“Ninguém vê, como eu vejo, o sofrimento no rosto da minha mãe. A televisão volta a mostrar o interior da agência, captado através de uma fresta por entre os cartazes do janelão de vidro. Eu sinto o sofrimento dela, sinto o seu terror. Só eu sinto.”

Agora, responda:

a) Aline exagera ao dizer que é a única que consegue ver o sofrimento da mãe nas imagens transmitidas pela TV? Justifique.

b) O que a televisão mostra é o que realmente acontece? Por quê?

Nessa avaliação, é possível identificar mais uma vez o interesse em se verificar se o aluno realmente fez a leitura do livro através das questões 1 e 3. Porém, nas questões 2 e 4 o aluno é estimulado a posicionar-se diante de atitudes da personagem, apesar da preocupação com o tamanho e a forma da resposta.

De forma sutil, a última questão requer posicionamento e reflexão do aluno acerca do tema da narrativa. Nesse sentido, o aluno precisa verificar como se sentiu diante da fala da personagem e refletir sobre a função da televisão, na narrativa ou mesmo em seu cotidiano, avançando em seu letramento literário, independentemente da proposta pedagógica que existe por de trás do enunciado – mobilizar o jovem para o uso correto da televisão.

Através desses três exercícios avaliativos, que funcionam como provas, é possível perceber a existência de um conflito na avaliação da leitura literária, visto que suas questões oscilam entre a verificação da leitura e um relato pessoal do aluno, sem conseguir alcançar um meio termo que seria a tomada de consciência dos aspectos estéticos que contribuem para com a construção de sentidos durante a atividade de leitura.

Mais uma vez, é importante relativizar a análise do material, pois, além de ter sido produzido em conjunto, podendo refletir mais de uma postura, ele também pode ser o reflexo da junção do desejo do professor com as orientações da escola e ou as exigências dos pais.

3.1.8 Roteiro de leitura 1 (sétimo ano)

A partir da leitura do livro “O mistério das aranhas verdes” de Carlos Heitor Cony e Anna Lee e de seus conhecimentos acerca do tipo textual narrativo, responda em folha separada:

1. Identifique e caracterize os seguintes elementos da narrativa, no texto em estudo. Lembre-se: caracterizar é descrever.

- a) Narrador (tipo de narrador / justifique sua resposta);
- b) Personagens Principais (Protagonistas e Antagonistas);
- c) Personagens Secundárias;
- d) Enredo (Faça um breve resumo do livro, com no mínimo 20 linhas);
- e) Clímax (Ponto alto da narrativa, que ocorre pouco antes do desfecho. Descreva o clímax do livro com no mínimo 10 linhas);
- f) Desfecho (Descreva o final do livro, com suas palavras, com no mínimo 12 linhas).

2. *O Mistério das Aranhas Verdes*, se passa na capital carioca e Carol, uma adolescente de treze anos é a heroína da história.

- a) Descreva-a, focando a sua importância na narrativa.
- b) Quais são suas maiores qualidades?
- c) E quais são seus defeitos?

3. No romance em estudo, as dificuldades do cotidiano têm o mesmo valor que a própria trama. Descreva cada um desses obstáculos enfrentados pela nossa heroína:

- a) os sequestros.
- b) a fuga do cativo.
- c) os confrontos com o vilão.
- d) a dificuldade no relacionamento com o irmão caçula.
- e) os problemas conjugais na sua família.

4. A obra em estudo pode ser classificada como que tipo de romance? Justifique sua resposta com elementos do texto. (mínimo 10 linhas)

A atividade acima possui basicamente dois objetivos: sedimentar conhecimentos construídos na disciplina de Português, como elementos do tipo narrativo (questão 1) e gênero textual (questão 4), e verificar se o aluno realizou a leitura da obra através de descrições da

protagonista e obstáculos enfrentados por ela (questões 2 e 3).

Em um segundo plano, é possível identificar um caráter pedagógico na atividade através da questão 2, quando são mencionadas qualidades e defeitos, sugerindo a existência de virtudes e desvios de personalidade.

Também seria possível entender que a questão 3 objetivasse a reflexão sobre temas atuais, como a violência e as dificuldades de relacionamento familiar. Porém, o enunciado pede uma descrição desses “obstáculos” vividos pela protagonista, eliminando a possibilidade de o aluno os relacionar às suas vivências.

3.1.9 Roteiro de leitura 2 (oitavo ano)

A partir da leitura prévia da obra “O escaravelho do diabo”, de Lúcia Machado de Almeida e de seus conhecimentos acerca do tipo textual narrativo, responda em folha separada:

1. Identifique e caracterize os seguintes elementos da narrativa, no texto em estudo. Lembre-se: caracterizar é descrever.

a) Narrador (tipo de narrador / justifique sua resposta);

b) Personagens Principais (Protagonistas e Antagonistas);

c) Personagens Secundárias;

d) Enredo (Faça um breve resumo do livro, com no mínimo 25 linhas);

e) Clímax (Ponto alto da narrativa, que ocorre pouco antes do desfecho. Descreva o clímax do livro com no mínimo 12 linhas);

f) Desfecho (Descreva o final do livro, com suas palavras, com no mínimo 12 linhas).

2. Para narrar uma história de mistério, o escritor precisa dar pistas ao leitor, manter a tensão da narrativa, mas não pode revelar a trama cedo demais. Ao longo do livro, de quem o leitor é levado a desconfiar ser o culpado pelos crimes? Por quê?

3. Como você se sentiu ao longo da narrativa? Sabia quem era o assassino? Mudou de ideia muitas vezes? Por quê? Escreva um pequeno texto respondendo a essas perguntas e expressando a sua opinião sobre a trama de Lúcia Machado de Almeida. (mínimo 10 linhas)

4. A onda de assassinatos que invadiu a pacata cidade de Vista Alegre parecia não fazer sentido, mas obedecia uma lógica bizarra.

a) Quais os dois significados dos escaravelhos recebidos pelas vítimas?

b) Por que razão essas pessoas foram mortas ou atacadas pelo assassino? Elas fizeram algo contra ele? O que o motivou a atacá-las?

5. A partir de então, como o criminoso passou a ser chamado pela polícia? Por quê?

6. A polícia conseguiu solucionar os crimes? Quem o fez? Explique como.

7. Em sua viagem pela Europa, Alberto descobre toda a verdade.

a) Qual era a verdadeira identidade de Mr. Graz?

b) O que aconteceu a ele para motivar sua mudança de identidade?

8. Depois de conhecer toda a história, reflita e responda:

a) O que realmente motiva o assassino? Explique.

b) Você acha que os assassinatos poderiam ser evitados de alguma forma? Como?

A questão 1 do segundo roteiro é a mesma do primeiro, mas exige que o aluno escreva um maior número de linhas ao descrever o enredo e o clímax. A atividade permanece com o mesmo objetivo de sedimentar conhecimentos acerca do tipo narrativo, mas revela uma preocupação com o tamanho das respostas e uma crença de que quanto maior o nível de escolaridade maior seria o tamanho da resposta exigida. Nota-se que a questão não possui maior profundidade e se limita ao tipo textual, não trazendo maior grau de dificuldade, apesar de se tratar de alunos supostamente com leitura mais avançada.

As questões 2 e 3 sugerem ao aluno uma reflexão acerca da construção de um suspense. A primeira pede as pistas dadas ao longo do texto para se encontrar o culpado de um crime e a segunda questiona sobre os sentimentos do leitor diante dessas pistas. Esse tipo de atividade auxilia o aluno a enxergar a forma como ele completa as lacunas do texto, sendo levado ou não a imaginar o desfecho da trama. Mesmo nessa última questão, que se mostra mais reflexiva, há uma preocupação com o tamanho da resposta, indicada através da expressão entre parênteses “mínimo 10 linhas”.

Já as questões 4, 5, 6 e 7 buscam identificar os acontecimentos da narrativa que o aluno é capaz de lembrar, pedindo informações precisas sobre eles e descrições da forma como ocorreram. Mais uma vez, encontra-se na atividade o objetivo de verificar se a leitura foi realizada e até que ponto, pois com o número de questões utilizadas foi possível abordar vários pontos do enredo, até seu desfecho.

No enunciado da questão 8 há um pedido de reflexão, porém o item “a” apenas pergunta sobre a real motivação do assassino, buscando confirmar a revelação do final da

própria narrativa. No segundo item a criatividade do aluno é aguçada, ao pedir que o mesmo imagine se haveria possibilidade de se evitar os assassinatos. Assim, o leitor é convidado a refazer seu trabalho de construção de sentidos, imaginando uma hipótese – a ser confirmada ou não - e recriando a narrativa. Esse tipo de atividade mostra para o aluno o quanto seu trabalho como leitor é fundamental na construção da narrativa, pois explicita que a forma de se olhar para o texto pode variar de acordo com suas motivações e que o leitor é capaz de jogar com sua criatividade lançando hipóteses e as buscando no texto.

3.1.10 Roteiro de leitura 3 (nono ano)

A partir da leitura prévia da obra “A marca de uma lágrima”, de Pedro Bandeira e de seus conhecimentos acerca do tipo textual narrativo, responda em folha separada:

1. Identifique e caracterize os seguintes elementos da narrativa, no texto em estudo. Lembre-se: caracterizar é descrever.

a) Narrador (tipo de narrador / justifique sua resposta);

b) Personagens Principais (Protagonistas e Antagonistas);

c) Personagens Secundárias;

d) Enredo (Faça um breve resumo do livro, com no mínimo 25 linhas);

e) Clímax (Ponto alto da narrativa, que ocorre pouco antes do desfecho. Descreva o clímax do livro com no mínimo 12 linhas);

f) Desfecho (Descreva o final do livro, com suas palavras, com no mínimo 12 linhas).

2. A obra em estudo é uma novela, uma livre adaptação do clássico *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand, e lembra os eternos desencontros amorosos sintetizados no poema “Quadrinha” de Drummond. Pesquise a intertextualidade existente entre as três obras citadas e faça um pequeno paralelo entre elas, focando a temática trabalhada em ambas. (mínimo 12 linhas)

3. Considerando que Cyrano é Isabel, e Roxane é Cristiano e que Cyrano mantém seu amor por Roxane em segredo, pois se envergonha de seu enorme nariz; explique por que Isabel mantém seu amor por Cristiano em Segredo.

4. Como Cyrano, Isabel gosta muito de ler e escrever, por essa razão há várias referências a escritores ao longo do livro. Cite alguns deles e sua importância na trama.

5. Isabel se sente sozinha e parece não ter o apoio dos pais, que são separados. Como é sua relação com a família? Que preço ela paga por essa relação frágil e falha com os pais?
6. O espelho era o pior inimigo de Isabel: *o mais cruel, o mais cínico, o mais impiedoso*. Como Isabel sentia-se diante de seu inimigo?
7. Isabel é apaixonada por poesia e consegue se expressar através delas. Como isso ajuda (ou prejudica) Isabel ao longo da narrativa? Explique a relação das personagens principais com a poesia, enfatizando a relação de Isabel com os textos poéticos e seus amores.
8. A marca de uma lágrima é uma história de amor a que se adiciona uma pitada de mistério. Justifique essa afirmativa, relacionando os desencontros amorosos de Isabel e o crime presenciado por ela.

A primeira questão é a mesma do roteiro de leitura 2, mantendo inclusive a mesma exigência de tamanho das respostas. Isso também ocorre com o roteiro de uma maneira geral, pois o número de questões aumenta do sétimo para o oitavo ano, mas permanece o mesmo do oitavo para o nono ano.

A questão 2 explica que a obra estudada é uma adaptação de um clássico e diz que lembra os desencontros presentes no poema de Drummond. A reflexão sobre a intertextualidade parece existir nesse ponto, porém o enunciado explicita as relações entre os três textos, delegando ao aluno a função de pesquisar o poema – o que pode trazer alguma dificuldade devido ao possível erro de digitação do seu título “Quadrilha”- e escrever um texto de 12 linhas repetindo o que foi dito sobre a temática (desencontros amorosos) comum aos três.

As questões 3, 4, 5, 6 e 7 funcionam como verificação da leitura, pedindo informações sobre a protagonista e sua relação com a poesia. Porém, na questão 5 o aluno é questionado sobre “o preço pago” por Isabel devido ao relacionamento “frágil e falho” com seus pais, revelando novamente um caráter pedagógico ao se mostrar que existe um tipo de relação familiar inadequada e que traz sérias consequências.

Na última questão, o aluno deve demonstrar a veracidade de uma afirmativa que define a narrativa estudada como “uma história de amor com uma pitada de mistério”, pensando sobre o enquadramento do texto em mais de um gênero textual. Mas o trabalho do leitor é desnecessário, visto que o próprio enunciado explicita as razões para a afirmativa, mencionando os desencontros amorosos vividos pela protagonista e o crime presenciado por

ela.

Os roteiros de leitura aproximam-se dos exercícios avaliativos em três aspectos: verificação da leitura através de descrições (principalmente de personagens e suas atitudes); posicionamento do aluno diante dos acontecimentos narrados e pedido de síntese de parte ou de toda a história narrada.

Porém, os roteiros buscam confirmar conhecimentos sobre tipo e gênero textual além de verificar se a leitura aconteceu. Os enunciados são maiores, com mais comandos, assim como é maior a exigência do tamanho da resposta do aluno. Essas variações podem estar relacionadas à forma como essa atividade é realizada: em casa e sem a supervisão do professor. Assim, o aluno teria mais trabalho, compensando o fato de ter mais tempo para realizar a tarefa e os pais poderiam identificar mais facilmente o trabalho realizado a partir da leitura do livro.

A grande diferença entre as atividades literárias da escola 3 e as avaliações da escola 6 é o avanço daquelas em relação a estas no que diz respeito a reflexão acerca da construção do texto literário. Os roteiros de leitura e exercícios avaliativos, através de seus enunciados, fazem com que o aluno comece a pensar sobre as formas utilizadas pelo autor para se construir certo gênero textual. Assim, o leitor começa a refletir sobre o que o fez ficar curioso em um suspense ou achar engraçada determinada cena de humor.

Porém, essas reflexões são básicas e muitas vezes interrompidas pelos próprios enunciados que revelam o que deve ser pesquisado pelo aluno. Os enunciados apresentam muitos comandos, falta de pontuação, dentre outros equívocos que podem prejudicar a interpretação do aluno.

Além disso, muitas das reflexões provocadas pelas atividades da escola 3 demonstram um interesse pedagógico em se criar um caráter, uma conduta desejada - pela instituição, pelo professor, pelos pais - através de julgamentos de valores presentes nos próprios enunciados.

A escolha dos livros literários a serem estudados também comprovam esse caráter pedagógico das avaliações da escola 3, pois esses são marcados por temáticas sobre as quais seria possível se ensinar uma postura adequada, tais como: adolescência, doenças, mundo virtual, relacionamentos amorosos e familiares.

Essa é, de certa forma, uma contradição, visto que a escola da região Nordeste não possui orientação religiosa e esta é muitas vezes julgada pela censura e falta de liberdade dada aos alunos. Porém, as avaliações da escola confessional analisada não demonstram motivações

doutrinárias, apenas buscam verificar se o aluno leu o livro indicado - o que não deixa de ser uma opressão, mas com outros intuitos, já mencionados.

Tanto a censura moral, verificada através das temáticas abordadas pelas avaliações da escola 3, como uma possível censura religiosa, apontada por uma professora da escola 6, representam posturas incrédulas sobre a possibilidade de a literatura modificar a realidade, já que os temas aos quais o aluno tem acesso são selecionados previamente, não permitindo que ele conheça diferentes contextos sociais. Essa concepção de ensino de literatura está muito distante das ideias da Estética da Recepção, que valorizam o estranhamento que o texto literário deve causar em seu leitor.

Considerações finais

Anos depois de ter participado do movimento estruturalista, com uma concepção de literatura fechada no próprio texto, hoje Tzvetan Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, reconhece que a literatura ajuda a compreender e organizar melhor a realidade, ao ampliar o universo do leitor através da infinita interação com o outro. Ela faz com que o mundo tenha mais sentido.

Segundo o autor, no ensino de literatura francesa, infelizmente predomina o estudo do instrumento de análise literária (gênero e registro) em vez do próprio objeto de estudo: as obras literárias. Essa proposta de trabalho domina setores da Universidade francesa, onde o aluno precisa saber características de personagens, certos episódios, detalhes do enredo, dentre outros aspectos estruturais que não priorizam a construção do sentido literário.

Assim, torna-se mais fácil para o professor saber o que deve ensinar e poder verificar se os alunos aprenderam realmente. Afinal, seu objeto seria mais palpável e concreto do que o estudo dos sentidos inevitavelmente abertos de um texto literário.

Com a análise dos instrumentos avaliativos, foi possível verificar, através do trabalho dos professores de escolas situadas em Belo Horizonte, que a questão estrutural também passou a ser o centro do ensino de literatura nas escolas brasileiras. As avaliações buscam identificar se o aluno alcançou os episódios finais, se ele é capaz de dar informações sobre os personagens, identificar os elementos da narrativa e características do gênero textual, narrar algumas partes do enredo etc.

Todorov (2010) arrisca-se a dizer que esse tipo de ensino reflete uma “falta de humildade”, pois são ensinadas teorias criadas por estudiosos sobre obras literárias, em lugar de abordar diretamente com os alunos a própria obra.

Todos os professores de Língua Portuguesa/Literatura pesquisados são formados em Letras. Muitos deles devem ter escolhido o curso devido ao fato de terem sido conquistados pelos textos literários. Então, por que não permitir que isso aconteça com seus alunos?

Apesar de a maioria dos professores declararem considerar as preferências dos alunos (gráfico 7), esta pesquisa mostrou que eles criam previamente listas de livros que devem ser lidos (gráfico 16), além de considerarem orientações institucionais e o que os pais julgam das

escolhas (gráfico 10). Assim, dificilmente o aluno tem a oportunidade de escolher o que vai ler.

A análise estrutural pode ajudar na construção do sentido do texto, mas não pode tornar-se o objeto principal de estudo. Afinal, a obra literária não deixa de dialogar com seu contexto e contribuir com a visão do mundo e do ser humano que tem seu leitor. O estudo dos gêneros, das figuras de linguagem e dos momentos históricos nos quais se inserem as obras dificilmente levará o jovem ao amor pela literatura.

Tzvetan Todorov (2010) explica ainda que esse tipo de ensino faz com que a literatura passe a ser entendida como um mundo à parte, sem relação com a realidade e perde, assim, o interesse dos jovens, com o motivo de ler ligado apenas à análise dos elementos internos da obra. Na escola, não se deve seguir essa tendência da Universidade, pois é a leitura literária que deve ser o centro das atenções, e não os estudos literários, como vem acontecendo.

Com relação aos preconceitos e à formação social e moral do indivíduo, o autor diz que

Os livros dos quais [o jovem] se apropria poderiam ajudá-lo a deixar as falsas evidências e libertar seu espírito. A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. (TODOROV, p.80)

Em uma das perguntas do questionário (gráfico 11), o professor deveria selecionar o primeiro aspecto que considera na obra literária para indicar aos seus alunos. Muitos foram os aspectos selecionados, mas o “crescimento pessoal” teve o maior número de indicações. Pelas outras respostas, foi possível perceber que o crescimento pessoal estava ligado à formação do caráter para comportamentos que a sociedade considera “corretos”. Mais uma vez foi possível identificar essa postura nos instrumentos avaliativos, uma vez que tais exercícios e roteiros analisados demonstram interesse em formar o caráter do aluno e disseminar posturas desejadas com relação a temas polêmicos.

Outro tipo de censura presente na seleção dos livros literários é sua avaliação religiosa, que ocorre em instituições confessionais e que foi mencionada na observação de uma professora. A presença desses dois tipos de interesses, moral e religioso, limita o trabalho do professor e prova que a literatura não está escapando às censuras, como propõe Todorov.

Ainda segundo o autor, a literatura permite o encontro com personagens, que quanto mais diferentes do leitor mais ampliam seus horizontes, possibilitando-lhe comunicar-se com seres diferentes. Nesse aspecto, os professores pesquisados se mostram conscientes do estranhamento que uma obra pode causar no leitor, pois todos disseram conhecer essa ideia e 23,4% declararam valorizá-la no momento da escolha dos livros literários, como mostra o gráfico 31.

A relação entre a literatura e o mundo deve ser considerada, inclusive a possibilidade daquela modificar este, pois ela possibilita ao ser humano ver outros pontos de vista. Dessa maneira, mesmo tendo declarado utilizar indicações da mídia (gráfico 15) e às vezes das editoras (gráficos 13 e 14) e premiações literárias (gráfico 12), seria importante que os professores permitissem aos jovens a leitura também daqueles livros dos quais a crítica se desfaz. São outros pontos de vista e outras estratégias de diálogo com os leitores que os críticos desvalorizam, embora estejam entre as preferências dos jovens.

Tzvetan Todorov (2010) diz que o ensino escolar da literatura não deve mostrá-la apenas como uma aplicação da língua e do discurso, como tem sido feito. O gráfico 22 mostra que a maioria dos professores pensa em trabalhos linguísticos a partir da leitura do livro literário, o que mostra mais uma vez que a literatura escolarizada está sendo reduzida a um texto qualquer em todo o mundo, e não apenas na França.

Enfim, segundo o autor, o estudo da forma não deve se sobrepor ao conteúdo, apenas complementá-lo, pois o ensino de literatura deveria direcionar-se à recriação dos sentidos das obras, ao conhecimento da condição humana, que importa a todos. Esse é o verdadeiro papel de um mediador.

Apesar de repetirem às vezes as indicações de livros literários que receberam enquanto discentes (gráfico 26), os professores pesquisados parecem avançar através da escolha de diversos autores (gráfico 32) e gêneros literários (gráfico 11). Porém, é preciso entender a motivação dessa diversidade. Mais de 90% desses professores declararam que consideram concursos futuros (gráfico 9), como o ENEM, e parte significativa deles considera a interdisciplinaridade o aspecto mais importante a ser considerado na seleção dos livros. Interdisciplinaridade pode ter um sentido positivo, mas, no caso, põe-se a literatura a serviço de outros conteúdos. Ou seja, como já foi exposto neste trabalho, os documentos oficiais, como os PCN, orientam o professor a optar pela diversidade de gêneros. Além disso,

diferentemente do que se pensou antes dessa pesquisa, os professores do Ensino Fundamental já estão preocupados com os vestibulares e o ENEM é uma possível justificativa para a importância dada à interdisciplinaridade.

Infelizmente, esse posicionamento não está completamente envolvido com o letramento literário. Esta pesquisa, além de mostrar a realidade vivida por professores nas regiões e escolas pesquisadas – como exemplo de várias outras - pretende contribuir para o avanço no ensino de literatura, mostrando em quais aspectos ainda é preciso investir esforços.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. Construindo um jogo de escolhas. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA, Ana. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: ALMEIDA, Ana, NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.81-97.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de Survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BALL, Stephen. *Educação à venda*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.40, dez. 2004

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA, Antônio. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Alfrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 2007a.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Alfrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 9.ed. Petrópolis, Vozes, 2007b.

Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.

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

CECCANTINI, João Luís. A narrativa juvenil brasileira premiada. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003.

COMPAGNON, Antonie. *Literatura para quê?*. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Cristiane Dias Martins da. *Literatura premiada entra na escola?* Análise da presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da rede municipal de Belo Horizonte. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária*. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha, RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista brasileira Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

GARCIA, Maria Manuela A.; MOREIRA, Álvaro; VIEIRA, Hypolito Jarbas S.. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

MACHADO, Zélia Versiani, PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy Alves, PAULINO, Graça (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos de distribuição de livros de literatura na formação de leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

NEIVA, Dorothy do Abaete Andrade. *Letramento Literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Classes Médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 10, n.1, p.213-231, jan. 2010. (online: www.curriculosemfronteira.org)

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, p. 133-184, mai/jun/jul/ago. 2004.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPel, 2010.

PEDROSA, Heloisa Helena. As adaptações e o ensino de Literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

_____. Literatura no livro didático. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003.

SILVA, Bruna Lidiane Marques. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

SOARES, Magda. A Escolarização da Leitura Literária. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Moreira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRIOLA, Mario. F. *Introdução à estatística*. Trad. Alfredo Alves de Farias. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*. São Paulo: Global, 1986.

Sites consultados:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso, cresce-numero-de-professores-sem-diploma-na-educacao-basica-do-pais,580313,0.htm>> Acesso em: 09 abr. 2013

<<http://jus.com.br/>> Acesso em: 07 abr. 2013

<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 08 abr. 2013

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/meio-milhao-de-docentes-da-aulas-sem-formacao-ideal/n1237653160064.html>> Acesso em: 09 abr. 2013

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-30/estudo-mede-impacto-do-conhecimento-do-professor-no-desempenho-do-aluno.html>> Acesso em: 09 abr. 2013

<<http://www.pbh.gov.br>> Acesso em: 27 jun. 2011

<<http://www.previdencia.gov.br>> Acesso em: 07 abr. 2013

Anexos

Anexo 1

Questionário:

Nome: – opcional – _____

Sexo: Feminino Masculino

Faixa etária: até 30 anos 31 a 40 41 a 50 51 a 60 Mais de 60

Formação: Letras-licenciatura Outro Qual/quais? _____

Pós-graduação: sim não em andamento

Em caso afirmativo:

Lato sensu sim não Qual/quais? _____

Stricto sensu sim não Qual/quais? _____

Marque a alternativa mais adequada ao seu trabalho como professor (a):

1. Você se considera pertencente à mesma camada social de seus alunos?

sim não

Em caso negativo:

a. Você pertence a uma camada social:

superior inferior

2. Você costuma indicar livros literários para a leitura de seus alunos em casa?

sim não

3. Você considera as preferências dos alunos no momento de escolha das obras literárias?

sim não

4. Você considera a faixa etária dos alunos no momento de escolha das obras literárias

sim não

5. Você considera a classe social dos alunos no momento de escolha das obras literárias?

sim não

6. Você considera concursos futuros (ENEM, vestibulares etc.) no momento de escolha das obras literárias para seus alunos?

sim não

7. Você considera o que os pais julgam das escolhas?

sim não

8. Você considera orientações da escola no processo de seleção dos livros?

sim não

9. Ao selecionar livros literários para seus alunos, o primeiro aspecto da obra que você considera é:

gênero literário temática autor

<p><u>Caso considere o gênero literário:</u></p> <p>a. Você costuma escolher:</p> <p><input type="checkbox"/> romances <input type="checkbox"/> contos <input type="checkbox"/> fábulas <input type="checkbox"/> crônicas <input type="checkbox"/> poemas</p> <p><input type="checkbox"/> teatros <input type="checkbox"/> outros?</p>
<p><u>Caso considere a temática:</u></p> <p>a. Você costuma escolher:</p> <p><input type="checkbox"/> temáticas contemporâneas</p> <p><input type="checkbox"/> temáticas abordadas pelo projeto da escola</p> <p><input type="checkbox"/> temáticas que você considera importantes para o crescimento pessoal do aluno</p> <p><input type="checkbox"/> temáticas que permitam intertextualidade com outras disciplinas</p> <p><input type="checkbox"/> outras?</p>
<p><u>Caso considere o autor:</u></p> <p>a. Você costuma escolher:</p> <p><input type="checkbox"/> autores clássicos <input type="checkbox"/> autores contemporâneos</p>

10. Você conhece trabalhos de premiação de obras literárias?

sim não Qual/quais? _____

<p><u>Em caso afirmativo:</u></p> <p>a. Com qual frequência você utiliza as premiações para a escolha dos livros literários que indica aos seus alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre</p>

11. Você tem acesso aos catálogos das editoras?

sim não

<p><u>Em caso afirmativo:</u></p> <p>a. Com qual frequência você os utiliza para escolher livros a serem indicados aos seus alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> sempre</p>

12. Você recebe visitas de divulgadores de editoras?

sim não

13. Você utiliza indicações da mídia (jornais, revistas, internet etc.) no momento de selecionar livros literários para seus alunos?

sim não

Em caso afirmativo:

a. Com qual frequência você utiliza essas indicações como critério de escolha dos livros?

nunca às vezes sempre

14. Você cria uma lista de livros que devem ser lidos por seus alunos?

sim não

15. A leitura de seus alunos é avaliada?

sim não

Em caso afirmativo:

a. Você avalia leituras feitas pelos seus alunos sem sua indicação?

sim não

b. Através de qual instrumento é realizada esta avaliação?

prova escrita prova oral trabalho escrito debate

outro? _____

16. A leitura literária faz parte dos seus hábitos?

sim não

Em caso afirmativo:

a. Você leu algum livro literário neste ano?

sim não Qual/quais? _____

b. Com qual frequência você indica livros de sua preferência aos seus alunos?

nunca às vezes sempre

17. Sua leitura está vinculada à docência?

sim não

18. Você pensa nas possibilidades de trabalhos linguísticos a partir da leitura do livro?

sim não

19. Você costuma ler livros não-literários?

sim não Qual/quais? _____

Em caso afirmativo:

a. Os objetivos de suas leituras são pessoais, isto é, sem caráter obrigatório?

sim não

20. Com qual frequência você costuma repetir indicações de livros literários que recebeu em sua trajetória discente?
 nunca às vezes sempre
21. Você considera o projeto gráfico-editorial do livro?
 sim não
22. Com qual frequência você indica aos seus alunos:
- a. livros ilustrados nunca às vezes sempre
 - b. traduções nunca às vezes sempre
 - c. adaptações nunca às vezes sempre
23. Na escolha de livros literários para meus alunos...
- Tento escolher livros que tragam temáticas complementares ao conteúdo trabalhado em outras disciplinas.
 - Acredito na literatura autônoma, ligada ao prazer da leitura que meus alunos possam ter.
 - Os livros de que gostei são os que procuro indicar para meus alunos.
 - Valorizo o estranhamento que uma obra literária pode causar no leitor.
 - Não conheço ideias sobre estranhamento
24. Em relação aos autores das obra literárias que indica aos seus alunos:
- Trabalho predominantemente com autores clássicos, pois considero que os alunos, desde cedo, devem ter acesso à melhor produção literária.
 - Trabalho com autores contemporâneos, pois considero que uma linguagem mais fácil e a abordagem de temáticas atuais estimulam os alunos.
 - Procuro trabalhar com diversos autores.
 - Nenhuma das alternativas anteriores.
25. Com qual frequência você observa as obras presentes na biblioteca escolar para selecionar o livro que seus alunos lerão?
 nunca às vezes sempre
26. Você concordaria em participar de um diálogo mais longo e aberto sobre as escolhas literárias que realiza com seus alunos, de acordo com sua preferência de dia e horário?
 sim (telefone ou e-mail para contato: _____)
 não

Observações: _____

Anexo 2

Observações registradas nos questionários

Região Nordeste

Escola 4

“A respeito da questão 10, considero o espaço pequeno. No nosso caso, por exemplo, que somos professores coordenadores da Língua Portuguesa - nome do colégio – torna-se irreal, uma vez que lemos dezenas de obras literárias, ao longo do ano, para possíveis adoções. Em razão do tempo, acho um pouco complicado continuarmos o diálogo.”

Escola 5

“Só conseguiremos formar leitores de verdade se formos leitores e se permitirmos a grande diversidade de olhares para os textos. Literatura deveria abrir horizontes e pensamentos e jamais fechar as portas da imaginação. O livro literário deveria ser um objeto de desejo para os alunos e não apenas como obrigação para muitos. E o “professor” faz toda a diferença”.

“As respostas foram dadas pensando em meus alunos de 9o ano, pois quando lecionava para as séries anteriores trabalhava com escritores contemporâneos, com temáticas voltadas para o perfil adolescente.

No 9o e Ensino Médio, já introduzo a Literatura Clássica Brasileira, por isso considero melhor trabalhar os clássicos.”

Região Leste

Escola 7

“A escola em que trabalho possui uma filosofia cristã (...) e os livros adotados estão sujeitos à leitura e aprovação da Capelania do colégio.”

“Valorizo o desenvolvimento do hábito de leitura. Assim, além das leituras obrigatórias, desenvolvo projetos paralelos com meus alunos, os quais usam a esse objetivo.”

Escola 11

Um professor deixa a questão 9 em branco (primeiro aspecto da obra observado – gênero, temática e autor) e faz a seguinte observação:

“Considero cada um desses aspectos, a depender do conteúdo teórico estudado, da etapa escolar, da série, do projeto a ser desenvolvido etc.”

Escola 13

“Ainda acredito no poder da leitura para construção do conhecimento e para eficácia da língua portuguesa.

Sou amante da literatura clássica e tento despertar nos meus alunos o gosto pela leitura e pela literatura.”