



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ISADORA RAINHA DE CASTRO

**DO MINICONTO AO TEATRO: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE
LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA**

**RIO DE JANEIRO
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ISADORA RAINHA DE CASTRO

**DO MINICONTO AO TEATRO: PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE
LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Georgina da Costa Martins

RIO DE JANEIRO
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Rm Rainha de Castro, Isadora
Do miniconto ao teatro: perspectivas sobre o ensino de Literatura na escola pública / Isadora Rainha de Castro. -- Rio de Janeiro, 2020.
117 f.

Orientadora: Georgina da Costa Martins.
Coorientadora: Rosa Maria de Carvalho Gens.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2020.

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Letramento. 4. Teatro. 5. Minicontos. I. da Costa Martins, Georgina , orient. II. Maria de Carvalho Gens, Rosa , coorient. III. Título.

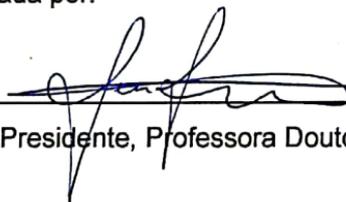
**DO MINICONTO AO TEATRO: perspectivas sobre o ensino de Literatura na
escola pública**

ISADORA RAINHA DE CASTRO

**Orientadora: Professora Doutora Georgina da Costa Martins
Coorientadora: Professora Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Estudos Literários.

Aprovada por:



Presidente, Professora Doutora Georgina da Costa Martins – UFRJ

Professora Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens - UFRJ

Prof^a Dra. Maria Cristina Batalha - UERJ

Prof^o Dr. Armando Ferreira Gens Filho – FE/UFRJ

Prof^a Dra. Patrícia Maria Campos de Almeida – UFRJ (Suplente)

Rio de Janeiro, Junho de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir aprender para melhor ensinar, crescer para ajudar a levantar o outro e, assim, me tornar um ser pleno de humanidade e consciente do meu papel cidadão.

Aos meus pais, que em sua sabedoria me deram chão seguro para trilhar um caminho correto.

Aos professores que em toda a minha vida escolar sempre me inspiraram e me auxiliaram a conquistar meus sonhos e projetos.

A todos os meus alunos e ex-alunos, sem os quais jamais conheceria as dores e as delícias do que é ensinar (e aprender).

Aos meus diretores e colegas de sala de aula, que acreditaram em meu trabalho e me incentivaram a continuar em meus estudos.

Aos meus colegas de curso, em especial Ana Cláudia Gomes, Diego Pontes Leal, Rosana Rosa e Ana Maria Alvarez, que tanto me apoiaram durante esses dois anos de estudo e trabalho árduo, mas altamente produtivos.

Aos meus amigos Elisabeth Abi Mery Abbud, Júlia Abi Mery Abbud Ribeiro, Cláudia da Conceição Santos, Cristiane Maria da Cunha Rocha, Jorge Purgly e Cristiano Expedito Ribeiro, que com muita paciência e carinho me deram a força e o apoio necessários para permanecer focada em meus objetivos.

Às minhas queridas orientadoras, Professoras Doutoras Georgina da Costa Martins e Rosa Maria de Carvalho Gens, tão pacientes, felizes e sábias, me inspirando a continuar na caminhada da educação.

“Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático”.

RESUMO

DE CASTRO, Isadora Rainha. Do miniconto ao teatro: Perspectivas sobre o ensino de literatura na escola pública. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro/Profletras, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação pretende apresentar a leitura de minicontos através do teatro como possibilidade didática nas aulas de Língua Portuguesa voltadas para a leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha por esse tema se justifica por se observar a necessidade de se desenvolver atividades de leitura em que o lúdico e a imaginação possam dialogar com a realidade dos alunos jovens na escola pública. Assim, o principal objetivo desta pesquisa é levar os estudantes a despertarem o interesse pela leitura e perceberem o quanto o texto literário pode auxiliá-los na compreensão das coisas do mundo e de sua existência. Além disso, buscamos através de jogos teatrais motivar os alunos a partir de sua capacidade de imaginação e criação e, assim, integrar a leitura à sua rotina escolar e de vida. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa-ação que envolveu oficinas de leitura com os minicontos publicados no livro *Adeus, contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense, debates e oficinas teatrais, com uma produção textual autoral de minicontos pelos alunos participantes. Como aporte teórico, foi utilizado, majoritariamente, os estudos ligados à Teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e as considerações de autores como Terry Eagleton, James Wood, Michèle Petit e Olga Garcia Reverbel. Como resultados, obtivemos uma maior identificação dos alunos com as propostas apresentadas pelo professor-pesquisador, além de maior interesse pela leitura, aumento da autoestima e consciência de suas potencialidades criativas através do teatro.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Letramento, Teatro, Ensino Fundamental, Minicontos

ABSTRACT

DE CASTRO, Isadora Rainha. From the mini-perspective to the theater: Perspectives on the teaching of literature in public schools. 2020. 120 f. Dissertation (Master in Letters) - Federal University of Rio de Janeiro/Profletras, Rio de Janeiro, 2020.

This present dissertation intends to present the reading of short stories through the theater as a didactic possibility in Portuguese language classes focused on literary reading in the final years of Elementary School. The choice over this theme is justified by observing the need to develop reading activities in which the playful and imagination can dialogue with the young students reality in public schools. Thus, the main objective of this research is to make students arouse interest in reading and realise how much the literary text can help them to understand things around the world as its existence. Moreover, we seek to motivate students through theatrical games based in their imaginative and creative capacity and, thus, integrate reading to their school and life routine. The work was carried out through an action research that involved reading workshops with the shortstories published in the book "Adeus, contos de fadas", by Leonardo Brasiliense, debates and theatrical workshops, with an authorial textual production of short stories by the participating students. As a theoretical contribution, it was mainly used the studies related to Theory of Aesthetics os Receptions, by Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, and the considerations of authors such as Terry Eagleton, James Wood, Michèle Petit and Olga Garcia Revelbel. As results, we obtained a greater identification of students with the proposals presented by the teacher-researcher, beyond to the greater interest in reading, the increase of self-esteem and awareness of their creative potential through the theater.

Keyword: Portuguese Language, Literacy, Theater, Elementary School, Short Stories

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1	CURSOS OFERECIDOS	70
TABELA 2	RESPOSTAS DOS ALUNOS	85
TABELA 3	MINICONTOS	86
TABELA 4	RESPOSTAS	88
FIGURA 1	APRENDIZAGEM	105
FIGURA 2	LEITURA	108
FIGURA 3	O QUE VOCÊ LÊ	109
FIGURA 4	QUE LIVROS PREFERE	109
FIGURA 5	RAZÕES	119
FIGURA 6	OBJETIVO DA LEITURA	110
FIGURA 7	INTERESSE PELA LEITURA	110
FIGURA 8	MATERIAL DE LEITURA	111
FIGURA 9	SUPORTE PARA LEITURA	112
FIGURA 10	AMBIENTE DE LEITURA	113

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	O CONCEITO DE LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ...	19
2.2	A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E A TEORIA DO EFEITO	22
2.3	DO CONTO AO MINICONTO	32
2.4	O TEXTO TEATRAL: CONSIDERAÇÕES	39
3.	O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERSPECTIVAS	46
3.1	O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA: BREVE HISTÓRICO	46
3.2	O PROGRAMA CURRICULAR DE LITERATURA	55
3.2.1	PCN e BNCC: Uma proposta curricular?	55
3.2.2	O Currículo Mínimo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – Reflexões	63
4.	O QUE FAZER DIANTE DESTES QUADROS?	68
5.	METODOLOGIA DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	80
5.1	PESQUISA QUALITATIVA: PESQUISA-AÇÃO	80
5.2	INSTRUMENTOS DE COLETA	81
5.3	ANÁLISE DIAGNÓSTICA	81
5.4	QUESTÕES DE PESQUISA	81
5.5	CONTEXTO DA PESQUISA	82
5.6	DIAGNOSE: PROPOSTAS DE LEITURA DO MINICONTO QUANDO, DE LEONARDO BRASILIENSE.....	84
5.7	SEGUNDA LEITURA DE MINICONTOS: ANÁLISE	90
5.8	OFICINAS DE TEATRO: DIAGNOSE	92
5.9	PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DA ÚLTIMA ETAPA DA PESQUISA	98
5.10	QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL: ANÁLISE DE DADOS	99
5.10.1	Questionários de Professores	100
5.10.2	Questionário de alunos	107
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121

1. INTRODUÇÃO

Atribuindo um sentido à pesquisa

A literatura teve um papel fundamental em minha formação como leitora, cidadã e profissional atuante na educação. Estudante de escola pública durante o segundo segmento do ensino fundamental, os textos literários me auxiliaram a ir além dos muros da escola exercitando minha imaginação e me instigando a buscar novos horizontes. Neste mesmo período, tive contato com a língua francesa, em uma oficina gratuita ofertada por outra escola pública, o que me levou, embalada pelas músicas de Joe Dassin e pelos poemas de Jacques Prévert, à descoberta de uma nova cultura.

Minha formação universitária levou-me a um maior contato com um universo cultural manifestado em diversas áreas, como a literatura, a música e o teatro, pontos que impulsionaram todo o meu percurso acadêmico e profissional.

Como professora de língua francesa, de língua portuguesa e de literatura brasileira em escolas públicas da rede estadual, busco levar os alunos a perceberem que as questões culturais e literárias estão inseridas em todos os saberes e que são fundamentais para a formação para a cidadania.

Apesar disso, em 17 anos de magistério, tenho observado, com o passar do tempo, uma relação cada vez mais contraditória entre os alunos e a leitura: afirmam não gostar de ler, mas retiram de suas mochilas livros que não indicamos (e que muitas vezes nem conhecemos), ou ainda afirmam terem lido um ou outro título por meios eletrônicos, quase sempre histórias enaltecidas e divulgadas pelo mercado cinematográfico. Os grandes nomes da literatura brasileira e mundial, muitas vezes, passam longe da *wishlist* (como dizem os diversos influenciadores digitais os quais nossos alunos seguem) de leitura dos jovens, por mais que nós, professores, tentemos apresentar como obras essenciais para sua formação cultural e intelectual. Será este um processo particular dos jovens brasileiros, induzidos pela massificação cultural norte-americana? Quais serão os desafios que os professores de língua portuguesa enfrentam no cotidiano escolar no que se refere à formação do leitor e ao ensino de literatura?

As questões acima me levaram a refletir sobre o que motiva um jovem do século XXI a querer ler e a ter prazer na leitura diante da diversidade de meios de comunicação e da tecnologia e da facilidade em se obter informações sobre qualquer assunto. Diante da velocidade com que se comunicam e da efemeridade das relações no mundo virtual (e, cada vez mais, no real), como a literatura ainda pode levar os jovens a refletir sobre sua realidade e a construir em seu imaginário a necessidade da busca por novos horizontes, expandindo, assim, sua consciência a respeito de seu lugar no mundo? Tais reflexões impeliram-me a investigar, através desta pesquisa, estratégias e processos para a formação do leitor na adolescência. Serão lidos minicontos como forma de aproximação com a linguagem literária, levando em conta sua afinidade com a linguagem virtual, e atividades ligadas ao teatro, como forma de resgate da criatividade, da sensibilidade e do prazer do texto. Preciso, neste ponto, esclarecer que o teatro se faz presente em minha vida, tendo poucas, mas significativas experiências como atriz, além de várias práticas teatrais em sala de aula ao longo de minha vida profissional, como forma de estimular os alunos para a produção escrita e para a busca do autoconhecimento através da observação do mundo que os cerca.

Através desta pesquisa, espero ampliar, via pressupostos teóricos e dados a serem levantados, as discussões sobre as práticas de leitura na escola, assim como o papel da literatura e de outros campos artísticos na formação do jovem-leitor, que se vê diante das transformações e adversidades pelas quais a sociedade atual atravessa.

A relevância da pesquisa

A leitura em toda a sua extensão exerce o poder de inserir o ser no mundo, tornando-o um cidadão político capaz de comunicar-se em diversos contextos. O presente projeto de pesquisa para o curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, da UFRJ, tem por objetivo desenvolver um estudo sobre o impacto do ensino da literatura na formação do leitor em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, especificamente no 9º Ano, sugerindo possíveis estratégias para tornar esse processo mais fácil, eficaz, produtivo e prazeroso aos estudantes.

Primeiramente, é preciso contextualizar o ensino de literatura na educação básica brasileira. Desde o final do século XIX, observam-se tentativas de inserir o ensino de literatura nas escolas através de mudanças nos programas curriculares e produção de material didático para este intento.

Modelo para o sistema educacional brasileiro naquele período, o programa de ensino do Colégio Pedro II introduzia o ensino de literatura dentro da disciplina história da literatura nacional, baseado no livro didático *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero (SOUZA, 2007). A institucionalização da literatura como objeto de estudo das escolas da época pareceu buscar a formação de um cânone literário brasileiro, preocupando-se com a formação moral do indivíduo através de textos que atendessem a questões políticas e culturais de uma sociedade elitizada, conforme Daniela Maria Segabinazi, Jhennefer Alves Macêdo e Joaes Cabral de Lima (2016, p.04):

O texto literário se fez então presente no espaço escolar, embora se acredite que sua primeira inserção estava ligada a questões políticas e culturais, e que por trás de seu ensino estavam práticas autoritárias através das quais se buscava transmitir um sistema de valores originados a partir da sociedade burguesa. Entre os primeiros textos a serem adotados para o ensino da literatura nas escolas, estavam os livros dos grandes escritores, obras essas que eram consideradas grandes clássicos e que foram adotados para serem utilizados como modelo para a efetivação do uso da língua, esses livros passaram a ser enxergados e adotados como objetos de veneração e apreço e suas definições como grandes clássicos da literatura se propagaram até a nossa sociedade contemporânea.

Essa visão elitizante do ensino de literatura perdurou por boa parte do século XX, com o intuito de apresentar a norma da língua através de clássicos da literatura e sua história, coincidindo com a do país, de forma cronológica. Ou seja, o ensino de literatura restringiu-se à leitura de textos com o objetivo de analisar questões linguísticas ou interpretativas que levam ao reforço de valores de uma sociedade elitista, sem considerar, na maioria das vezes, a diversidade sociocultural dos estudantes e seu universo de interesse.

No final do século XX, os avanços tecnológicos e transformações sociais trouxeram uma nova perspectiva sobre o conceito de literatura e sua metodologia de ensino. Longe de ser apenas um espelho da história da sociedade, a literatura nos faz refletir sobre o universo que nos cerca, dando-nos o sentido de ser e estar no mundo e na comunidade a que pertencemos, como explica Todorov:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2014, p. 23/24).

No contexto da educação brasileira, no que concerne ao ensino de literatura, revela-se uma crise não apenas sobre o que se ensinar, mas como ensinar. No primeiro segmento do ensino fundamental, observamos uma prática de leitura de textos literários de forma a despertar no aluno o prazer do texto e a formação de um leque cultural.

Ao chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental, esse mesmo aluno se depara com aulas de Língua Portuguesa voltadas para o ensino da gramática, com pouca ou nenhuma leitura (esta, quando realizada, se faz a partir do livro didático, cujos textos são fragmentos de obras ou adaptações, seguidas por questões de interpretação superficiais e/ou questões gramaticais).

Pouco a pouco, o aluno vai perdendo o contato com o prazer do texto na escola, levando-o a perceber a leitura como simples ato de avaliação escolar. No Ensino Médio, a situação se torna complexa: a literatura é abordada dentro de uma cronologia histórica, com leitura de fragmentos de textos clássicos, apresentação de figuras de linguagem e classificação dos textos segundo características estilísticas, sem qualquer apreciação da obra ou discussão sobre a recepção dos textos pelo aluno-leitor e o papel desses textos para a formação cultural do aluno. Este é um quadro que mostra o desequilíbrio em relação ao ensino de literatura nas escolas brasileiras.

Sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento orientador para a formulação de programas curriculares desde o final dos anos 90, traz em seu texto reflexões sobre a abordagem de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa. Os PCN revelam a importância da prática da leitura na escola para a formação de um leitor competente, capaz de transitar pelos mais diversos textos e de perceber-se membro de uma comunidade cultural:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70).

Os PCNs trazem, ainda, orientações sobre como realizar atividades de leitura literária em sala de aula, com o foco na formação do leitor:

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. A seguir encontram-se apresentadas algumas dessas condições.

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71/72).

A orientação fornecida pelos PCNs impulsionou políticas públicas voltadas para formação do leitor na escola, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério

da Educação (SEB/MEC). O principal objetivo do programa é fornecer obras e materiais de apoio à leitura às escolas de ensino público nas esferas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, há uma preocupação com a qualidade do que é ofertado às escolas, com vias a facilitar o desenvolvimento de atividades em que a experiência da leitura transcenda para a formação do leitor em todas as suas dimensões:

As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2015 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas, também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca. (BRASIL, 2015, p. 29).

De acordo com as informações fornecidas pelo site da FNDE, as obras ofertadas pelo PNBE passam por uma avaliação segundo critérios estabelecidos pelo edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura a cada ano:

A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores. (BRASIL, 2018)¹.

Ações como a descrita acima não parecem trazer soluções definitivas para a situação do ensino de literatura nas escolas. O problema passa por outras questões: a má formação de docentes, a carga horária reduzida ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, salas de aula lotadas, falta de incentivo à leitura tanto por parte da escola quanto pela família, dentre outras.

¹Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/funcionamento>> . Acesso em: 29 dezembro 2018.

Apesar de tais pontos fazerem parte de debates e reflexões acerca do ensino de Literatura, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece desviar essas discussões para a simples aplicação de conteúdos determinados pelo documento, além de temas e abordagens igualmente determinadas, levando em conta o desenvolvimento de competências:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08).

O conceito de competência também é explicitado pelo documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.08).

O documento justifica a visão de ensino por competências levando em conta as principais avaliações internacionais que medem o nível educacional dos jovens:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

A BNCC enumera dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 25). Este processo deverá ser apoiado por um conjunto de habilidades “relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28). Assim, a BNCC apresenta, efetivamente, uma relação de conteúdos e processos a serem trabalhados nos anos escolares, servindo como base para a elaboração de currículos escolares em todo o País. Reservaremos um capítulo para abordar as competências, habilidades e conteúdos elencados pela BNCC, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental. Sobre o ensino de Literatura, podemos adiantar que, em relação aos PCNs, a BNCC parece ter trazido reflexões relevantes sobre a abordagem da leitura de textos literários, tema este também tratado em capítulo específico sobre este assunto.

Qual a importância de se trabalhar com textos literários no Ensino Fundamental e qual o seu impacto na formação do leitor? Quais abordagens ou metodologias poderão colaborar para o despertar para a leitura em um público adolescente? Esses pontos serão discutidos ao longo desta pesquisa, tendo como referencial teórico a Teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e as considerações de autores como Terry Eagleton, James Wood, Michèle Petit e Olga Garcia Reverbel.

Para a realização da pesquisa, iremos propor a leitura de minicontos a partir da obra *Adeus contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense, por tratar de forma leve e divertida temas concernentes à adolescência, assunto que faz parte do interesse dos alunos. A partir dos debates e das reflexões dos mesmos, serão realizadas oficinas de teatro, considerando os contos lidos e suas ponderações. Com base na realização dessas ações, faremos considerações sobre o impacto das atividades para a formação de leitores e para a construção do pensamento crítico.

O capítulo I apresentará a fundamentação teórica desta pesquisa, levantando os conceitos de literatura, a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, os gêneros conto e miniconto e considerações sobre o texto teatral.

O capítulo II fará uma abordagem sobre o ensino de Literatura na escola pública, com foco na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, retratando a estrutura educacional e a proposta curricular para a disciplina.

O capítulo III tratará dos aspectos que levaram ao questionamento a respeito do ensino de literatura no Ensino Fundamental II. O capítulo IV apresentará a metodologia de pesquisa, a análise de dados e a proposta de intervenção que será realizada. Os resultados alcançados serão apresentados e comentados nas considerações finais.

Esperamos, assim, encontrar respostas sobre as possibilidades de elaborar abordagens mais envolventes e eficazes para se trabalhar leitura em sala de aula e abrir portas para o estudo de Literatura no Ensino Fundamental II.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONCEITO DE LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciaremos esse capítulo com o questionamento que nos faz Marisa Lajolo (2018, p.53):

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momento especiais, como o poema que seu amigo fez e enviou para a namorada, e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? E a fanfiction que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem?

As questões levantadas por Lajolo nos fazem refletir sobre o que é Literatura ou o que podemos considerar como obra literária. Diversos teóricos, estudiosos e professores, ao longo dos séculos, vêm, em inúmeras tentativas, trazer uma definição sobre o que é Literatura e qual sua real importância, como afirma Lajolo: “Foi no mundo clássico dos gregos que começaram as primeiras divergências sérias entre os que discutiam *o que era, para que servia* a literatura (embora não usassem esta palavra)” (LAJOLO, 1982, p.54).

Em *Notas de Teorias Literárias* (1978), Afrânio Coutinho explica que a literatura transforma o real, em que o artista recria a realidade e a transmite através da linguagem:

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. [...] A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana (COUTINHO, 1978. p. 9-10).

Esta perspectiva traz, assim, uma concepção de literatura como objeto ligado à humanidade. Capaz de guiar e de instrumentalizar o homem para que ele possa lidar melhor com os obstáculos inerentes a sua vida; além disso, o leva à busca por

respostas a questionamentos sobre sua própria condição. A literatura também se vale de textos que permitem instaurar uma relação dialógica com seus leitores de todas as épocas.

Antônio Cândido, por sua vez, remete ao caráter social da Literatura, lembrando que ela “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2011, p.176). Segundo o autor, o homem deve suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, incluindo, dentre elas, a cultura, a arte, o ensino:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p.177).

Sendo a Literatura um direito incontestável ao cidadão, podemos afirmar que ela exerce um papel que vai além do simples entretenimento ou formação moral. Ela é capaz de suscitar no leitor impressões acerca da sua realidade, levando-o a transformações tanto em sua essência humana, quanto no mundo que o cerca, pois ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p.177).

Para Terry Eagleton, teórico literário inglês, a literatura não deve ser definida considerando apenas formas: escrita imaginativa, ritmo, métrica, rima e outros artifícios da linguagem. Por meio de uma reflexão ideológica, histórica e contextual, Eagleton define literatura como algo que existe a partir do momento em que a obra literária é lida e passa a ter um determinado valor e significado. Os significados de um texto literário, portanto, são instáveis:

A melhor maneira de ver uma obra literária não é como um texto com sentido fixo, mas como matriz capaz de gerar todo um leque de significados possíveis. Mais do que conter significados, a obra os produz. [...] O significado pertence à linguagem, e a linguagem destila a maneira como entendemos coletivamente o mundo. Não é algo que flutua solto. Pelo contrário, está ligado às maneiras como lidamos com a realidade – a valores, tradições, pressupostos, instituições e condições materiais de uma sociedade.[...]. Daí decorre que uma obra literária não pode significar algo somente para mim. Talvez eu veja nela algo que ninguém mais vê, mas o que eu vejo deve ser, em princípio, compartilhável com outras pessoas para que se possa considerá-la como um significado. (EAGLETON, 2017, p10).

Em uma visão mais filosófica, Teresa Colomer, professora de Didática da Língua e da Literatura na Universidade Autônoma de Barcelona, aponta “a importância da literatura como representação cultural do mundo da experiência” (COLOMER, 2001, p.01, tradução nossa)². A literatura reflete a atividade humana e oferece meios para compreendê-la através da linguagem:

O texto literário mostra, assim, a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para entendê-la, uma vez que, quando verbalizado, configura um espaço no qual os valores e o sistema estético de uma cultura são construídos e negociados, como tem sido repetidamente apontado por autores de diversas origens, da psicologia cognitiva, como Bruner, à teoria literária, como Bajtin ou Ricoeur, ou campo da didática, como Reuter ou Bronckart.(COLOMER, 2001, p.03, tradução nossa)³.

Pensadores atuais, como Regina Zilberman e Vera Teixeira de Aguiar, acrescentam que a literatura tem a capacidade de documentar seu tempo de modo lúdico e crítico: ela suscita no leitor o apelo à fantasia, quando colocado em face do imaginário, ao mesmo tempo o impele a um posicionamento intelectual, uma vez que o que é representado no texto, ainda que esteja afastado no tempo e no espaço do leitor, remete ao seu reconhecimento quando é lido. Assim, ela deve estar associada à escola, pois “o texto artístico talvez não ensine nada nem se pretenda a isso, mas seu consumo induz algumas práticas socializantes, que estimuladas mostram-se democráticas porque igualitárias” (ZILBERMAN e SILVA, 1990, p.19). Nesse aspecto, Todorov afirma que:

A análise das obras feita na escola [...] deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2014, p. 89).

A literatura, portanto, oferece ao leitor a oportunidade de expandir suas experiências pela leitura, levando-o à transformação do ser e da realidade. Na escola,

² “[...] la importancia de la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia.”

³ “El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart.

a literatura pode levar ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos. É importante, no entanto, que os textos literários sejam apresentados de forma prazerosa, e não como algo que exige um grande esforço, com uma leitura densa e exercícios prontos de interpretação de texto, como comumente ocorre em alguns livros didáticos. É importante que a literatura seja vista como algo natural e difundida em toda a sua amplitude, e que ultrapasse a sistematização de sua escolarização como vem sendo feita tradicionalmente, pois:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p.12).

Dessa forma, percebe-se que a literatura, vista como expressão artística que reflete a humanidade, nos levando a pensar sobre nossa condição humana para transformá-la interna e externamente, torna-se uma grande aliada do professor, sobretudo quando abordada como um instrumento de motivação e provocação do aluno-leitor, tornando-o um ser ativo de sua própria aprendizagem, capaz de compreender a realidade e o contexto em que vive.

2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DO EFEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LITERATURA

A introdução da Estética da Recepção no campo da teoria da literatura é sinalizada a partir da conferência realizada por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança (Alemanha). Naquela ocasião, Jauss criticou a abordagem da história da literatura vigente até então, que considerava o estudo da cronologia dos grandes autores ou a sequência cronológica das obras, o que reforçava o estudo dos autores canônicos da Antiguidade Clássica, não deixando

espaço para outros autores. O autor propõe, então, novos caminhos em diálogo com a poética e a hermenêutica, dando origem à Estética da Recepção.

Tal teoria leva em conta a relação dialógica entre autor, obra e leitor, considerando também o momento histórico em que ocorre o processo de leitura, que poderá conferir novos significados à obra. Ou seja, o encontro dos horizontes de expectativa da obra com o leitor, no momento da leitura, pode conferir novos sentidos para o texto, tendo em vista a posição histórica e as experiências anteriores de quem está lendo. O leitor passa, então, a assumir o papel de produtor de sentidos, parte importante no ato de ler.

Sobre suas críticas à história da literatura que vinha sendo ensinada até então, Jauss explica que a literatura não pode ser abordada apenas através da descrição de vida e obra de autores seguindo uma sequência cronológica ou um cânone. Segundo ele, é importante que contemple a historicidade das obras e a estética da criação literária, pois:

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p.8).

Para superar o distanciamento entre literatura, conhecimento histórico e estético, Jauss serve-se das contribuições das várias maneiras de compreender a literatura a partir das concepções teóricas em vigor na época, tais como o marxismo e o formalismo russo.

A teoria literária marxista parte de uma visão sociológica, relacionando literatura e realidade social. Defende a função social e a responsabilidade da arte, que tem uma missão a cumprir na sociedade. Sob esta visão, o leitor iguala suas experiências pessoais ao interesse do materialismo histórico. Segundo Terry Eagleton, a análise marxista da literatura preocupa-se em observá-la como um produto histórico: “O seu objetivo é uma *explicação* mais cabal da obra literária, o que implica uma atenção inteligente às formas, estilos e sentidos desta, mas implica também uma concepção dessas formas, estilos e sentidos como produtos de uma história determinada.” (EAGLETON, 1976, p.15).

O formalismo russo, a partir da década de 1920, parte da valorização da realidade material do texto literário, tratado como um objeto. Assim, a obra literária, segundo os formalistas russos, deveria a ser analisada sob o ponto de vista de sua forma, de seu procedimento de criação estrutural, como explica Boris Schnaiderman, crítico literário e Professor Emérito da USP:

Desde o início a nova corrente se caracteriza por uma recusa categórica às interpretações extraliterárias do texto. A filosofia, a sociologia, a psicologia, etc, não poderiam servir de ponto de partida para a abordagem da obra literária. Ela poderia conter esta ou aquela filosofia, refletir esta ou aquela opinião política, mas, do ponto de vista do estudo literário, o que importava era o *príom*, ou processo, isto é, o princípio da organização da obra como produto estético, jamais um fator externo. ⁴

Ou seja, uma obra de arte literária se caracteriza por um dado procedimento formal que o autor utilizou dentro de sua obra. Surge, então, o conceito de literariedade: para os formalistas russos, a obra literária possui traços distintivos capazes de determinar sua literariedade, o que é e o que não é literário, numa tentativa de transformar o estudo literário em uma ciência rigorosa.

Jauss contrapõe-se a esses conceitos teóricos, mas não descarta suas contribuições: compreende a relação entre leitor e obra literária levando em conta o seu aspecto estético e histórico. O caráter estético, segundo ele, evidencia-se através da comparação com outros textos; o histórico, por sua vez, se dá pela consciência da recepção de um texto a partir de sua publicação, bem como pela recepção do leitor ao longo do tempo. Assim, Jauss apresenta os princípios de sua teoria a partir de sete teses, explicitadas a seguir.

A primeira tese traçada por Jauss refere-se à historicidade a obra literária: ela não está relacionada a uma ordem cronológica de fatos literários, mas sim ao diálogo entre o texto e o leitor, conferindo atualização à obra literária, que pode ter novos significados e novos valores de acordo com a recepção do leitor, como explica Regina Zilberman:

⁴ SCHANIDERMAN, B. (2018). Prefácio (Os formalistas russos). *Literatura e Sociedade*, p. 150-161. In <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i26p150-161>.

A relação dialógica entre leitor e o texto [...] é o fator primordial da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período. A possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo. (ZILBERMAN, 1983, p.33).

A segunda tese promulgada por Jauss refere-se ao conhecimento prévio do leitor, ou seu horizonte de expectativas, como fator determinante para a recepção. As informações novas presentes em uma obra literária irão dialogar com as experiências do público, suscitando expectativas, remontando a lembranças e despertando uma carga emocional no leitor.

O conceito de horizonte de expectativas remete ao que podemos chamar de memória literária: o leitor possui um leque de experiências, crenças e conhecimentos localizados historicamente, correspondendo a uma rede de referências construídas ao longo de sua vida e que entram em jogo no processo de leitura, dialogando com a recepção da obra literária, pois:

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida (JAUSS, 1994, p. 28).

Dessa forma, pode-se perceber a recepção como um fato social e histórico, uma vez que o leitor terá sua experiência de leitura partindo de expectativas remetentes ao grupo social ao qual está inserido historicamente, tornando a recepção dos textos semelhante a outros indivíduos que vivem a mesma época.

A terceira tese de Jauss trata da satisfação ou da quebra do horizonte de expectativas do leitor, levando-o ao seu estranhamento e ruptura, em maior ou menor intensidade, trazendo uma outra percepção da realidade. A esse processo Jauss denomina “distância estética”, fator que determina a aproximação ou o distanciamento

das expectativas do leitor em relação à obra, o que legitima o caráter artístico de um texto literário:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar o seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por consequência uma “mudança de horizontes” –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das relações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31).

O horizonte de expectativas diversifica-se com o passar do tempo, levando a uma recepção diferenciada a cada época: poderá surpreender pela sua novidade em dado momento e tornar-se sem grandes atrativos para o público posteriormente. Diante desse pressuposto, Jauss considera que as grandes obras literárias são as que conseguem provocar leitores de qualquer época, trazendo novas interpretações e significações em cada momento histórico.

A quarta tese de Jauss trata da possibilidade de se observar as relações estabelecidas entre a época de publicação de um texto e a atualidade, examinando o horizonte de expectativas do leitor contemporâneo à obra e se esta atendeu às necessidades do público de então.

A historicidade do texto é recuperada através da releitura de um texto e do diálogo com sua época através da história da literatura. Ou seja, resgatando o momento histórico de uma obra, o leitor tem a capacidade de distinguir as interpretações advindas do confronto entre a recepção do passado e a do presente, verificando diferentes respostas a novas perguntas em épocas distintas e construindo os sentidos do texto ao longo da história.

Seguindo esta perspectiva, Jauss apresenta a quinta tese, que se refere ao aspecto diacrônico a ser analisado na recepção da obra literária. Esta possui relevância artística quando transcende à época de sua produção não apenas por seu valor estético, mas também pelo histórico, suscitando sua análise. Ou seja, pela Estética da Recepção, faz-se necessário considerar a relação da obra com o contexto

histórico ao qual ela está inserida, em diálogo com outras obras da época, considerando as possibilidades de se levantar novos sentidos a cada leitura.

Partindo desta concepção, Jauss introduz a sexta tese, que considera o aspecto sincrônico da obra literária. Cabe à história da literatura resgatar um ponto de articulação entre os textos produzidos na mesma época e que trouxeram novos caminhos na literatura. Essa comparação, segundo o autor, permite apreciar a “evolução literária” (JAUSS, 1994), possibilitando tomar conhecimento não apenas das obras canonizadas, mas também de toda a produção de uma época: as obras historicamente consideradas falidas em relação a gêneros que se tornaram predominantes podem também ser relidas como parte pertencente a um período literário.

A sétima e última tese levantada por Jauss propõe uma função social, ética e psicológica para a literatura, uma vez que abre novas possibilidades para o leitor em sua experiência estética: ele se torna capaz de perceber e analisar aspectos de sua vida cotidiana de forma diferenciada por meio da obra literária, revelando, assim, a experiência estética intrínseca à literatura.

Segundo Jauss, “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1994, p. 50). Desta maneira, os aspectos diacrônico e sincrônico da obra literária favorecem a experiência cotidiana do leitor, levando-o à ruptura com seu horizonte de expectativas e provocando a formação de uma visão crítica sobre o que lê e sobre os demais textos lidos posteriormente, o que faz revelar o aspecto social e formador da literatura. Neste ponto, observa-se o que Jauss descreve como experiência estética, envolvendo três atividades fundamentais que se relacionam entre si: a *poesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

A *poesis* refere-se ao prazer do leitor, que pode ter a experiência de sentir-se coautor da obra literária, em que “o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra” (JAUSS, 1979, p.80). A *aisthesis* remete ao prazer estético a partir de uma nova percepção da realidade, advinda do conhecimento gerado através da criação literária:

A *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado; [...] ela se coloca com o significado básico de um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis. Enquanto experiência estética receptiva básica, a *aisthesis* corresponde assim a determinações diversas da arte. [...] Legitima-se, desta maneira, o conhecimento sensível, face à primazia do conhecimento conceitual. (JAUSS, 1979, p. 80).

A *katharsis* tange ao prazer advindo da recepção que fomenta a liberação e a transformação das ideias e crenças do leitor pela experimentação de emoções intensas com as quais se identifica, levando-o ao alívio ou à expurgação dos sentimentos:

Designa-se por *katharsis* [...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – i.e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de norma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1979, p. 80-81).

Jauss (1979) afirma que as três categorias explicitadas acima não assumem um papel hierarquizado entre elas, mas sim “uma relação de funções autônomas” (JAUSS, 1979, p.81), podendo estabelecer uma relação sequencial em relação à experiência estética do leitor diante da obra. Assim, a experiência estética concebida por Jauss considera o prazer e o conhecimento resultantes da relação dialógica entre texto e leitor, em que este pode vivenciar e analisar padrões de comportamento, transformando-o de acordo com sua recepção da obra.

Em busca de respostas sobre o ato individual da leitura, Wolfgang Iser elaborou a concepção teórica denominada Teoria do Efeito, que investiga os efeitos do texto literário sobre o leitor, privilegiando a experiência da leitura como forma de promover a tomada de consciência do leitor sobre seu papel na (re)elaboração de significados. Assim, o leitor passa a ter maior atuação sobre o texto, uma vez que pode conceber a obra sob várias interpretações: “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo.” (ISER, 1999, p.97). Ou seja, o texto é o instrumento pelo qual o leitor irá

construir suas representações, e o caráter estético de uma obra literária será analisado a partir da sua forma de organização textual, que deverá conferir experiências reais de leitura.

É estabelecida uma relação de interação entre leitor e texto: este existe independentemente da leitura, em livros e bibliotecas, mas se concretiza através da leitura, em diálogo com o leitor: “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica” (ISER, 1996, p.123). Esse processo torna-se essencial, uma vez que, segundo Iser, a obra literária possui lacunas que necessitam da intervenção do leitor para preenchê-las. Este, por sua vez, desempenha o papel de coprodutor do texto, servindo-se da imaginação e da ressignificação do texto.

Quanto à estrutura textual da obra literária, Iser incorpora alguns conceitos dos formalistas à sua teoria, tomando por base a noção de estranhamento do texto. Segundo o autor, o estranhamento na literatura se dá pela quebra de expectativas ao apresentar fatos da vida, forçando o leitor a reformular seus hábitos de percepção sobre o mundo e a reconhecê-lo como é na realidade. Ou seja, a desconstrução do que é familiar ao leitor através da obra literária faz com que haja uma observação mais atenta sobre os fatos da vida, contrastando aquilo que é considerado dentro da normalidade para o leitor e o que é apresentado no texto.

Assim, o leitor passa a ter uma visão crítica sobre a realidade, como explica Iser: “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema” (ISER, 1996, p. 139). O leitor é levado a desviar-se de sua realidade para participar de outras experiências, permitindo, assim, a compreensão da realidade dentro de seu momento histórico.

Dentro desse enfoque, Iser, assim como Jauss, defende a concepção de que a obra literária se comunica não apenas com leitores contemporâneos, mas com diversos públicos ao longo do tempo, mantendo sua capacidade de inovar e de transformar, ainda que assuma formas diferentes de acordo com as características de um novo público. Esse processo se completa através do conceito de leitor implícito (ISER, 1996), que pode ser entendido como as “pistas” de leitura presentes na estrutura textual de uma obra, auxiliando na condução da leitura. Assim, orienta a leitura, preparando a recepção do texto para os possíveis leitores. A partir deste

processo é que, segundo Iser, os textos se concretizam, pois constroem-se a partir da atualização que o leitor dá à obra no momento da leitura, considerando que essa atualização é particular a cada leitor, uma vez que a construção de sentidos se dá pela consciência receptiva do leitor.

A obra literária, segundo Iser, pode apresentar dois polos distintos: o artístico, referente à criação do artista; e o estético, realizada pela atividade do leitor. Este passa a ter um papel determinante, pois, a partir da sua ação, o texto deixa de ser apenas criação artística para transformar-se em objeto estético. Colabora para esse processo o que Iser chama de repertório, que é aquilo que o leitor traz como experiência de leitura: normas sociais, culturais e históricas, que vão entrar em jogo com o repertório também presente no texto (leitor implícito). Como consequência, leitor e texto se identificam a partir da interação entre ambos, favorecendo a construção de sentidos.

A relação texto/leitor está ligada ao conceito de perspectividade, abordado por Iser. Segundo o autor, a obra literária pode ser vista como um sistema perspectivístico, em que a organização interna do texto, combinada com o repertório do leitor e o repertório da obra, permite várias interpretações, pois o leitor pode assumir diferentes visões sobre o objeto, por meio das diversas perspectivas presentes no texto.

O teórico explica que a perspectividade interna do texto contempla uma estrutura denominada estrutura de tema e horizonte (1996), que orienta o leitor durante a leitura. A perspectiva escolhida pelo leitor em certo momento da leitura consiste no tema, e as perspectivas superadas durante esse processo constituem o horizonte, que pode servir como um apoio ao tema atual ou transformar-se em um novo tema a ser escolhido pelo leitor.

A perspectiva do leitor pode se contrapor ao da obra, levando à integração dos horizontes de ambos. Esse fato possibilita ao leitor a transformação sobre sua visão de mundo e concepções acerca da vida, o que, para Iser, constitui a comunicação entre obra e leitor: o texto o impele a uma tomada de posição, levando-o a exercer uma atividade produtiva de leitura e construção de sentidos: “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER 1999, p.10). Em outras palavras, a produção de novos sentidos possibilita ao leitor o prazer

da leitura e a transcendência à sua realidade: ao preencher as lacunas do texto através de suas memórias e reflexões, o leitor estabelece uma relação dialógica com o texto, resultando na formação de novos significados à obra literária e o prazer na leitura.

A Estética da Recepção e a Teoria do Efeito trouxeram contribuições significativas para o estudo da literatura. Ambas teorias destacam a relação dialógica entre autor, texto e leitor, este assumindo um papel primordial no processo de leitura. Para Jauss, o leitor estabelece, ao retomar o caráter histórico e estético da obra, parâmetros de recepção concernentes a cada época.

Na Teoria do Efeito, de Iser, a leitura se dá como um processo de comunicação, em que há o entrecruzamento das vozes do autor, do texto e do leitor para a produção de sentidos. O leitor, durante a interação com a obra, sofre seus efeitos e age sobre eles, produzindo reflexões sobre a realidade. Ambas teorias destacaram o leitor como agente participativo, que sofre as provocações advindas dos textos literários e que é impelido a buscar novos significados e novas respostas para seus questionamentos, construindo, assim, um ser social dotado de senso crítico e reflexivo.

Observa-se, mais recentemente, uma grande contribuição dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem e a literatura, dialogando com outras áreas, como a psicologia, a sociologia e a linguística. Segundo o autor, o ato de ler passa pela interação entre o sujeito, o texto e o autor, inseridos em um contexto discursivo, considerando experiências sócio-históricas e culturais constituídas nesse processo.

Assim, para Bakhtin, a leitura, sendo um processo de interação entre os sujeitos, remete a uma relação de cooperação entre os três elementos (leitor, texto e autor) em que a produção de sentido é construída através das informações elaboradas por cada um desses sujeitos inseridos em um contexto discursivo, contribuindo para a compreensão do texto. As investigações de Bakhtin acerca da linguagem e da literatura têm sido amplamente empregadas como um dos norteadores para a elaboração de documentos curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

No entanto, quando se trata do ensino de literatura, percebe-se que, apesar das atualizações em termos de conceito de literatura e processo de leitura advindas de pesquisas e estudos, as escolas ainda mantêm uma abordagem tradicional, em

que é apresentado ao aluno autores e características estéticas dentro de uma ordem cronológica, havendo pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras estudadas, no contexto do Ensino Médio. No segundo segmento do ensino fundamental, a situação fica ainda mais grave: a leitura de textos literários é feita a partir de fragmentos presentes no livro didático, utilizando exercícios prontos de forma superficial e, muitas vezes, abordando questões ligadas à linguística.

As aulas de literatura representam um momento importante no âmbito escolar, em que a interação entre professor e aluno se estreita através do processo de leitura, quando a construção de sentidos é produzida pela recepção e efeito do texto sobre os leitores em sala de aula.

É o momento da construção do senso crítico e reflexivo do aluno e a percepção de seu papel no mundo. Nesse sentido, a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito trazem vastas contribuições para o ensino de literatura na escola: a valorização do leitor durante a leitura leva à formação do ser social, capaz de resgatar seu universo de forma crítica, analítica e emancipatória.

2.3 DO CONTO AO MINICONTO

As origens do conto remontam a tempos longínquos na história da humanidade, antes mesmo da cultura escrita. Há hipóteses de que um dos primeiros registros remonte a 4.000 a.C, com “Os contos dos mágicos”, no Egito Antigo, ligados à tradição oral. Naquele tempo, os contos estavam ligados à formação moral e religiosa ou eram contados para explicar fatos da vida e da natureza através de histórias ingênuas sobre animais, seres fantásticos, lendas populares e mitos, servindo como forma de distração de povos antigos. Passando por obras como *A Ilíada* e *A Odisseia* (ambas em versos), de Homero e *Mil e uma noites* (em prosa), os contos registravam o imaginário popular e formas de mistificação das coisas do mundo, sobretudo sobre aquilo que não podia ser explicado pela lógica e pela ciência de então.

A partir do século XIV, o conto oral passa para o registro escrito, transformando-o em categoria estética. A primeira obra publicada é *Decameron*, de Bocaccio, que reúne histórias contadas pelos personagens, mantendo, ainda os moldes do conto oral, como explica Gotlib (2006):

Os contos eróticos de Bocaccio, no seu *Decameron* (1350), são traduzidos para tantas outras línguas e rompem com o moralismo didático: o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral. E conserva o recurso das *estórias de moldura*: são todas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém. (GOTLIB, 2006, p. 07).

A obra de Bocaccio lançou os princípios para o conto clássico, mas naquele período os gêneros se confundiam: poesia, conto, parábola, fábula, novela, etc. Segundo Magalhães:

Na França, em tal época, surgiram os *fabliaux*, forma embrionária do conto, constituída por histórias populares, ou fabuletas em verso. Esses *fabliaux* encontrariam correspondência nas *ballads*, ou baladas, da Inglaterra, da Escócia e dos países escandinavos, como nos rimances ou xácaras da península ibérica. Tais baladas, geralmente breves, descreviam um simples episódio, em que a ação era predominante. [...] O conto passou a ser trabalhado em prosa, a princípio de forma ainda pouco artística, conservando principalmente o caráter licencioso dos *fabliaux*. (MAGALHÃES, 1972, p. 10).

É interessante ressaltar que muitas dessas formas antigas de composição ainda possuem suas marcas na literatura de cordel, no Nordeste do Brasil.

Nos séculos seguintes, observamos a evolução do conto, afastando-se cada vez mais do cunho religioso, como em *Novelas ejemplares* (séc. XVII), de Miguel de Cervantes; *Histoires ou contes du temps passé (Contos da mãe Gansa)*, de Charles Perrault, no final do século XVII. Nesse período, os intelectuais e estudiosos tomavam como modelo literário as obras que condiziam com as descrições presentes em *Arte Poética* de Aristóteles. Assim, estabeleceram-se normas tomando por base a noção de gosto, relacionada à leitura dos clássicos, vistos como leitura elitizada e culta; e a noção de razão, referente ao conhecimento e ao julgamento dessas normas.

No século XVIII, iniciam-se os primeiros estudos sobre as manifestações folclóricas e espontâneas do povo, que vão trazer contribuições para a formação literária do início do século XIX, principalmente no Romantismo, remontando à cultura medieval para resgatar o passado histórico e as tradições culturais de uma dada sociedade. Com a expansão da imprensa, a produção e a publicação dos textos literários intensificaram-se, o que levou a transformações na forma de escrever e na temática apresentada ao público.

Os Irmãos Grimm, com a publicação de uma coletânea de contos infantis, trouxeram à tona o resgate às raízes culturais e folclóricas, assim como os primeiros estudos linguísticos e literários dos contos, abrindo caminho para a fixação do conto como gênero literário. Autores como Merimée, Balzac, Daudet, Poe, Hoffmann, Gogol enriqueceram o gênero com novos temas, também cultivado por escritores como Maupassant, Machado de Assis e Tchekhov.

No século XX, Wladimir Propp, formalista russo, inicia uma série de estudos sobre o conto, mais especificamente do conto maravilhoso, na tentativa de definir o gênero e levantar suas principais características. O autor, através da comparação e da análise de diversos contos maravilhosos, conclui que os personagens, ainda que possuam diferenças sobre idade, sexo, condição social, entre outras, realizam ações idênticas ou equivalentes (que ele chama de função), mesmo que estejam em histórias distintas.

Gotlib (2006) relata que Propp fez um levantamento de sete tipos de personagens típicos em contos, cada um com sua “esfera de ação”: o antagonista ou agressor, o doador, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói. Ele ainda estabelece uma “morfologia do conto” (GOTLIB, 2006), que é a análise do conto de acordo com suas partes, como explica Gotlib: o autor “faz uma descrição do conto segundo as partes que o constituem e segundo as relações destas partes entre si e destas partes com o conjunto do conto.” (GOTLIB, 2006, p. 15).

Sobre o gênero, Maria (2004) aponta algumas características para o conto de forma geral, tais como a narrativa curta, em prosa, “a partir de um fragmento da realidade [...], que produza no leitor algo como uma explosão, [...] projetando a sensibilidade e a inteligência a dimensões que ultrapassem infinitamente o espaço e o tempo da leitura.” (MARIA, 2004, p. 24). O conto, assim, manteria a qualidade do texto dentro da concisão da escrita, com o objetivo de aguçar a imaginação e a curiosidade do leitor.

Segundo Cortázar (2006), Edgar Allan Poe foi um dos primeiros autores a refletir sobre uma teoria do conto moderno e afirma, em uma resenha crítica sobre os contos de Nathaniel Hawthorne, escritor norte-americano:

Pronuncio-me sem vacilar pelo conto em prosa.... Refiro-me à narrativa curta, cuja leitura atenta requer de meia a uma ou duas horas. Dada sua extensão,

o romance comum é criticável.... Como não pode ser lido de uma só vez, se vê privado da imensa força que deriva da totalidade. Os acontecimentos do mundo exterior que intervêm nas pausas da leitura modificam, anulam, ou rebatem, em maior ou menor grau, as impressões do livro... O conto breve, ao contrário, permite ao autor desenvolver plenamente seu propósito.... Durante a hora da leitura, a alma do leitor permanece submissa à vontade daquele... (POE, *apud* CORTÁZAR, 2006, p.21).

Os contos, conforme explicita Poe, devem manter a brevidade, mas prezar pela densidade de sua trama, para provocar o máximo de efeito sobre o leitor, retratando fragmentos da realidade de forma intensa, como na fotografia, como explica Cortázar:

Como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra, numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto. (CORTÁZAR, 2006, p. 151-152).

A partir das experiências do final do século XIX, com Anton Tchekhov, escritor russo, o conto sofre variações quanto à sua forma e aos temas tratados. Tchekhov foge ao esquema tradicional dos contos maravilhosos, com início, meio e fim, para dar destaque ao corriqueiro, ao comum do dia a dia, registrando os fatos da vida segundo o estado psicológico dos personagens, levando o leitor a construir reflexões a respeito da vida. Essa transformação do conto contribuiu para uma produção intensa no século XX, exigindo, inclusive, uma mudança na postura do leitor: com um texto mais fragmentado e temas mais complexos, os contos deste período exigem que o leitor participe ativamente da leitura, tentando preencher as lacunas da narrativa para buscar respostas sobre suas reflexões e questões (MARIA, 2004).

No Brasil, o conto popular retrata nossas tradições orais advindas do nosso folclore, com as lendas e mitos indígenas, portugueses e africanos, e concretizou-se como manifestação literária no século XIX, durante o Romantismo, tendo sua maior expressão em Álvares de Azevedo. Mas foi Machado de Assis que elevou o nível do

gênero, abordando temas do cotidiano de forma filosófica e irônica ao mesmo tempo, e abriu caminho para a experimentação psicológica tão presente durante a produção do século XX.

A partir de então, estudos ligados à Psicanálise e à Antropologia contribuíram para o tratamento de temas como o resgate das nossas raízes culturais, como vemos em Mario de Andrade, na década de 20, refletindo, inclusive, sobre questões referentes ao registro brasileiro da língua portuguesa. Nas décadas seguintes, outros temas, como a exploração do mundo interior do homem, fortemente marcado nos textos de Clarice Lispector, e os tipos brasileiros do sertão, com suas introspecções e a presença marcante de elementos pitorescos da região, em Guimarães Rosa, conferem ao conto brasileiro uma nova dimensão e abertura para outras experiências no gênero, como vemos nos contos contemporâneos: a denúncia social, as inquietações do homem, a exploração das sutilzas psicológicas, a fronteira entre razão e insanidade, o realismo fantástico (MARIA, 2004).

Em relação ao conto contemporâneo, vemos, mais recentemente, sua ampla divulgação através dos meios digitais, que têm se tornado um ambiente propício ao experimentalismo para novos contistas. E, diante de um público inserido em um contexto de leitura marcado pela pressa, pela interferência das novas tecnologias e suas formas de comunicação, pela falta de tempo dedicado à leitura e pelas novas formas de escrita que fogem ao tradicional, vemos o crescente destaque dado à produção de minicontos, que vêm ganhando cada vez mais espaço dentro da literatura contemporânea.

O miniconto, no entanto, não é um gênero totalmente atual. Há registros de minicontos a partir do século IV a.C, escritos pelo filósofo chinês Chuang Tzu, transitando pelo mundo literário ao longo dos séculos. A partir do século XX, este gênero ganhou destaque com a ficção do escritor hondurenho Augusto Monterroso, fortemente caracterizado pela total expressividade em uma linguagem minimalista.

Com um discurso reduzido ao essencial, os minicontos são caracterizados pelos vazios, pelos não-ditos, com um enredo marcado pelo subentendido, pelo sugerido, o que leva o leitor a intervir e restituir a história em busca da significação do texto. Nesse processo, o texto é capaz de provocar a surpresa, o riso ou o nojo,

conforme o repertório do leitor (ou o seu conhecimento prévio) e de sua capacidade de preencher os vazios do texto e ressignificá-lo. Ou seja:

(...) a brevidade da microfissão não ameniza seu efeito ou gera uma interpretação curta após a leitura. Tal atribuição de sentidos dependerá da(s) frase(s) contida(s) nesse gênero, caso haja vazios a serem preenchidos e, nesse sentido, também depende da interação entre o repertório do texto e o repertório do leitor. (LIMA, 2017, p.20).

Segundo Cristina Álvares, pesquisadora portuguesa, o miniconto abrange um trabalho de reescrita, evidenciando algumas referências intertextuais perceptíveis na sequência narrativa, como “contos populares, cenas bíblicas, episódios históricos, sequências de grandes clássicos da literatura mundial e gêneros da cultura mundial (ficção científica, *thriller*, fantasia, policial.)” (ÁLVARES, 2012, p.47), o que permite ao leitor reconstruir os sentidos do texto e construir uma significação. Além disso, Álvares ressalta a importância do título como um elemento de contextualização da narrativa, compensando o que não é dito dentro do texto e formando com ele uma unidade narrativa, como ela nos explica:

O título também funciona como um elemento de contextualização que compensa as elipses e paralipses (os não ditos). Muitas vezes o significado do miniconto só pode ser retomado em função do título. A função paratextual do título torna-se assim secundária porque, mais que dar um nome ao texto, o título, às vezes mais amplo que o texto, forma uma unidade narrativa com ele. (ÁLVARES, 2012, p. 47).

No Brasil, o miniconto ganhou destaque na primeira década do século XXI, apesar de sua presença em nossa literatura há décadas atrás, com Oswald de Andrade no início do século XX, e com Dalton Trevisan, na década de 1970. Atualmente, uma geração de novos escritores brasileiros migra da Internet, através de *blogs*, *fanfictions* e redes sociais, para a publicação de livros – caminho igualmente seguido por escritores do século XVIII, se quisermos traçar um paralelo histórico, que publicavam seus textos em jornais para, depois, publicarem os mesmos em livros. A esse respeito, Sousa e Rodrigues (2012) citam o depoimento do escritor Daniel Galera:

Publiquei meus primeiros textos na web, em diversos sites e publicações online, o que me permitiu formar um público leitor antes mesmo de ter livro publicado. O uso desse meio me pareceu uma escolha óbvia na época, por seu baixo custo e alto potencial de divulgação. Não sei como estaria hoje sem a internet. (Galera, 2009. In: SOUSA & RODRIGUES, 2012, p. 76).

A internet possui uma grande influência na produção literária da nova geração de escritores, mas não é determinante, pois ela atua principalmente como suporte de divulgação. O livro continua a atuar como um objeto de reconhecimento social de um autor e o símbolo de presença na literatura.

Sousa e Rodrigues (2012) afirmam, ainda, que o miniconto “não tem a compaixão do romance ou a simpatia do conto. Não oferece filme ou foto. Exige. É o leitor quem começa, termina ou, simplesmente, aceita a história.” (p. 78). Nesse sentido, acreditamos que as atividades em torno desse gênero textual em sala de aula podem contribuir para motivar os jovens para a leitura, considerando seu universo de interesse, seus questionamentos enquanto adolescentes e a proximidade da linguagem digital, além de provocá-los a reconstituir os sentidos dos textos lidos a partir de suas experiências como leitores e como usuários de redes sociais, tanto como produtores quanto como consumidores de conteúdo digital.

Além disso, o miniconto em sala de aula permite um melhor aproveitamento do tempo, considerando as condições de trabalho na grande maioria das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: turmas lotadas, pouco material de leitura disponível, tempo de aula escasso. A inserção deste gênero textual nas aulas dedicadas à leitura literária facilitará o trabalho de leitura, ressignificação e releitura dos textos, podendo despertar nos alunos o gosto pela literatura.

A BNCC cita em seu descritivo sobre as habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano a leitura de vários gêneros, dentre eles o conto contemporâneo e o miniconto:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p.187).

Para esta pesquisa, serão utilizados os minicontos do livro “Adeus conto de fadas”, de Leonardo Brasiliense (2007), que abordam o universo adolescente. Marcelo Spalding, escritor, escreve na orelha do livro: “O miniconto é um gênero que cresce no mundo todo, e cada vez mais a partir da internet” (2007), o que mostra a pertinência dos textos da obra citada para envolver os alunos no processo de leitura, tomando por base seus questionamentos sobre fatos da vida e sua condição de adolescente perante o mundo.

A aproximação com uma linguagem mais atual, próxima da digital, tão familiar ao jovem, colaborará para instigar o aluno a buscar respostas para as lacunas do texto, valendo-se do plano imaginativo para alcançar uma intensa experiência emocional através da leitura.

2.4 O TEXTO TEATRAL: CONSIDERAÇÕES

Desde suas origens, o teatro exerce um papel importante na formação do homem. Em tempos antigos, era a forma mais direta de se transmitir um ensinamento religioso ou moral sobre as questões do homem ou do mundo. Aristóteles, em “Arte Poética”, descreveu características importantes deste gênero, contribuindo para a elaboração de teorias e regras sobre o teatro e todos os elementos que o cercam: o texto, os atores, o cenário, a indumentária, a sonoplastia, a iluminação, o diretor teatral e o público.

Se na Antiguidade Clássica o teatro suscitava no público a catarse diante do trágico ou o humor diante do cômico, na Idade Média o teatro foi reelaborado para servir aos preceitos da igreja através dos autos religiosos, mistérios e milagres, entre outras formas teatrais, com o intuito de atingir um vasto público.

Ao se desvencilhar da religião durante o período do Renascimento, novos temas são explorados, e temos, assim, a recriação das estruturas teatrais com a *Commedia dell’Arte*, que trazia personagens típicos, como o fanfarrão, o avarento e os enamorados, por exemplo. Os atores fixavam-se numa máscara para interpretar sempre os mesmos personagens, e as cenas eram construídas de forma improvisada,

o que levou a teatralidade a um outro nível, exigindo maior conhecimento técnico dos atores.

No mesmo período, há dois destaques que promoveram o teatro a um novo patamar: Shakespeare, na Inglaterra, com textos repletos de drama e humor para tratar das questões do homem; e Molière, na França, explorando as fraquezas e o ridículo do ser humano através da comédia. A popularidade do teatro deste período perde sua força nos séculos seguintes, principalmente com a ascensão da burguesia, em finais do século XVIII, o que levou o texto teatral a voltar-se para o ser humano e suas emoções, saindo de seu caráter social para o individual através de temas como o casamento, o dinheiro, a vida social, entre outros, ao gosto da burguesia.

Ao final do século XIX, a criação artística, de um modo geral, muda o viés para servir como denúncia da realidade. Assim, o teatro rompe com a poética clássica, abandonando a ação como mote principal do texto para enfatizar a subjetividade dos personagens para explorar as questões psicológicas do ser humano diante das injustiças do mundo e das discussões sobre os costumes e a moralidade. Henrik Ibsen, dramaturgo norueguês, trouxe essas inovações para o teatro e reescreveu as regras do texto teatral, saindo do comum, do teatro como entretenimento, para trazer ao público questionamentos e reflexões sobre a vida de forma realista, transformando, assim, o teatro em arte.

A evolução do teatro como forma de discussão e crítica à sociedade trouxe inovações para o século XX, como novas experimentações e outras formas de abordar os diversos temas sobre a realidade. O ecletismo e a quebra dos antigos paradigmas caracterizam o período, tendo Samuel Beckett e Eugène Ionesco como uns dos maiores dramaturgos deste século, como o Teatro do Absurdo, rompendo radicalmente com o teatro vigente, com textos cujas frases eram curtas, ilógicas, incompletas, para mostrar as indagações do homem contemporâneo sobre a vida, a morte, o sucesso, o fracasso e a felicidade. Bertold Brecht, por sua vez, apresenta o teatro didático, aquele que procurar esclarecer, informar através da descrição de acontecimentos sociais, levando o público à reflexão e à transformação de suas posturas diante do mundo. Augusto Boal, no Brasil, trouxe vasta contribuição para essa perspectiva libertadora do espetáculo teatral, como o Teatro do Oprimido: ele transforma as funções de cada um dos participantes do jogo teatral, como o

espectador em protagonista, por exemplo, para levá-lo a refletir sobre ações que o conduziriam à própria libertação em um mundo de opressão. Outros nomes importantes do teatro brasileiro, como Oswald de Andrade, Nelson Rodrigues e Ariano Suassuna colaboraram para novas experimentações e outras possibilidades em relação ao texto e à teatralidade em cena, o que leva o teatro contemporâneo a uma ausência de unidade formal, graças à pluralidade de estilos e de experiências que convivem neste universo.

No teatro, três elementos são essenciais: o ator, o texto e o público. Segundo Sábato Magaldi, “o teatro existe quando o público vê e ouve o ator interpretar um texto” (MAGALDI, 1994, p. 08), daí a necessidade de se supor, no texto, a presença de uma certa dramaticidade para ser encenado para um determinado público. Magaldi explica que o texto teatral, habitualmente, segue o seguinte esquema: a apresentação da ação, seu desenvolvimento e a solução de um conflito, presumindo, assim, uma unidade de ação, tempo e lugar.

Temos, dessa forma, um texto centrado no diálogo, que “requer um encadeamento próprio, porque deve ser transmitido pelo ator.” (MAGALDI, 1994, p. 16). Ou seja, o diálogo teatral demanda outros subsídios para conferir-lhe coerência, como os elementos não-verbais tais como a atuação do ator, a expressão corporal, o cenário, a música, a iluminação, a indumentária, entre outros. É importante que o texto transmita verdade para o público, ou seja, que seja coerente, ainda que não possua verossimilhança, como explica Magaldi: “Desagrada nas peças fracas a falta de credibilidade (não de verossimilhança), que anula o efeito da presença em cena. E, desde que tenha vida no palco, o texto preenche o seu objetivo primordial.” (MAGALDI, 1994, p. 23).

De acordo com Leslie Marko (2011), o texto teatral possui determinadas características, tais como:

- É escrito para ser representado por atores; é organizado por meio de diálogos entre os personagens;
- Contém os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), porém dispensa o narrador;
- Exige, durante a encenação, um cenário, música, luz, figurino, maquiagem, gestos, movimentos, etc.;
- Apresenta rubricas que são escritas com letras de tipo diferente. Elas indicam como as personagens devem falar (rubrica de interpretação) e como devem se movimentar (rubrica de movimento);

- Apresenta um conflito, elemento da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos narrados, e, conseqüentemente, prende a atenção do leitor ou da plateia;
- Identifica o nome da personagem antes de sua fala; O nível de linguagem é adequado à personagem e ao contexto (nível social e cultural);
- Costuma ser dividida em partes, que são chamados atos quando as peças teatrais são longas. (MARKO, 2011, p. 46).

Assim, o texto teatral apresenta, basicamente, duas características: não há narrador para contar a história, que nos é exposta através das falas e das ações dos personagens; há a combinação da linguagem verbal com a não verbal para a produção de sentidos do texto. Marcuschi (2010) ainda ressalta a presença de fenômenos da oralidade, como o gestual, a prosódia, a expressão corporal e facial, dialogando com os fenômenos da escrita, como o tamanho e o tipo de letra e outros elementos pictóricos, visando ter um maior alcance interacional entre escritores e falantes, pois, segundo Boal (apud MARKO, 2011, p. 38):

O teatro deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele.

Considerando as contribuições do teatro para a compreensão do homem e das questões do mundo, podemos refletir sobre seu papel na educação, que é “o papel do homem que sente e pensa porque sonha...E o que é melhor, porque realiza”. (BOAL, apud MARKO, 2011, p.38). O teatro permite o exercício da aprendizagem através da sensibilização para o uso do imaginário, das emoções, da prática e do prazer de transitar entre a fantasia e a realidade. Segundo Leslie Marko:

- Nos espaços de ensino e aprendizagem podemos, com a linguagem teatral, promover: questionamentos da criança e do adolescente em relação a seu espaço na sociedade brasileira que venha fortalecer a sua própria identidade e seu lugar no mundo.
- O estímulo, através da linguagem teatral, a troca de experiências entre jovens de diversas regiões e classes sociais.
- Favorecimento de formação de grupos de teatro juvenis em comunidades carentes de baixo nível socioeconômico com pouco ou nenhum acesso à cultura.

- Capacitação de líderes comunitários, educadores, teatro-educadores e jovens que venham coordenar novos grupos de teatro.
- Utilização do teatro como valioso recurso educacional de desenvolvimento individual/coletivo a serviço do questionamento e transformações possíveis.
- Criação de novos espaços de encontro do jovem que contribuam à reflexão e busca de saídas para prevenir a delinquência, violência, abandono da escola, uso de drogas, alcoolismo, problemas de saúde, pouca inserção no mercado de trabalho e marginalização em geral.
- Criação de oficinas que estimulem os jovens a buscar cursos profissionalizantes a partir das tarefas realizadas em projetos teatrais (atores, cenógrafos, dramaturgos, iluminadores, cenotécnicos, sonoplastas, etc.)
- Estímulo à elaboração de uma visão do ser humano crítica a partir da criação de cada espetáculo. (MARKO, 2011, p.40).

Percebemos, assim, a vasta contribuição do teatro na escola para a formação do indivíduo criativo, crítico e consciente de seu papel social. Segundo Juliana Cavassin (2008), o teatro aponta para respostas sobre as questões do homem e do mundo, em diálogo com as teorias contemporâneas do conhecimento, como a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin:

Os princípios pedagógicos do Teatro traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e a cultura. Daí a ênfase em aspectos sógnicos, simbólicos, de linguagem e comunicação que vem sendo estudados e sistematizados na área, donde podem se destacar algumas ideias e metodologias como:

- O teatro como conhecimento que é busca às respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência como a complexidade do pensador Edgard Morin [...]. (CAVASSIN, 2008, p. 41).

Segundo Morin, a divisão do conhecimento em disciplinas, advinda do século XVII através das contribuições filosóficas de René Descartes em seu livro “O discurso do Método”, gera o que ele chama “cegueiras” do conhecimento, que induzem ao erro. É importante saber processar as informações e relacioná-las entre si para gerar o conhecimento. Este é um dos maiores problemas da educação, uma vez que o aluno não consegue aplicar os saberes em seu contexto individual, mundial, planetário. Nessa perspectiva, o teatro favorece o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no meio escolar, pois exclui os pressupostos da lógica clássica para adentrar no mundo do ilogismo, do imaginário, da criatividade para a resolução de problemas, da intuição, de vários elementos que estão presentes nas manifestações

artísticas e que demandam a organização de diversos saberes para a produção do conhecimento. Dessa forma, o teatro promove a articulação de saberes que não fazem parte, tradicionalmente, da visão clássica de ensino. Ele leva à produção de significados através do contraste, da contradição entre real e imaginário, que conduz à reflexão e à transformação do ser para construir o conhecimento.

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. [...] Compreendê-la como processo social, é, portanto, chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. [...] São essas interferências que promovem transformações qualitativas de significados, por isso também promovem uma educação para a contradição –como prioriza a complexidade- e para a resistência e transformação – como é o ideal Progressista. (CAVASSIM, 2008, p.49).

Assim, o teatro na educação auxilia no desenvolvimento complexo ao provocar no indivíduo a necessidade de acessar os diversos saberes, tais como os sentimentos, as sensações, as percepções, para construir o conhecimento e potencializar a compreensão sobre o mundo. Edgar Morin afirma que:

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2002, p.93).

Nesse aspecto, esta pesquisa demonstrará como os jogos teatrais podem contribuir para o aprimoramento dos alunos acerca de seu conhecimento individual e de mundo, pautados na solidariedade, na compreensão das emoções e na busca do imaginário. A exploração do sensorial, do gestual e do emocional a partir das discussões sobre os temas abordados em sala, como a adolescência e sua posição no mundo, por exemplo, permitirá com a construção de textos teatrais, abrir caminho para o uso expressivo da linguagem através da sondagem interior e da criatividade. Para isso, serão realizadas atividades de expressão corporal, de improvisação e

atividades globais de expressão inspiradas nos estudos de Olga Garcia Reverbel (2010). Por atividade global de expressão, Reverbel explica que:

As atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno. (REVERBEL, 2010, p.22).

As atividades serão agrupadas, seguindo a proposta da autora, em cinco conjuntos de acordo com as capacidades de expressão: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção, que não serão explorados necessariamente nesta ordem, pois deverão ser consideradas as características dos alunos participantes da pesquisa. As capacidades de expressão acima relacionadas, segundo Reverbel, “são inatas no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, por meio de atividades dramáticas, musicais e plásticas, além, naturalmente, de outras atividades do currículo escolar.” (REVERBEL, 2010, p.23). Assim, esperamos despertar nos alunos, além do gosto pela leitura, a percepção dos diversos saberes que estão em jogo no desenvolvimento de seu conhecimento, auxiliando-o a reconhecer-se como um ser social no mundo contemporâneo.

3.O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERSPECTIVAS

3.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA: BREVE HISTÓRICO

Refletir sobre o papel da literatura na escola brasileira atualmente leva-nos a pensar sobre sua importância para o currículo escolar e, por consequência, para a formação de leitores. Propomos, para isso, a análise de um breve panorama sobre a instituição da disciplina de literatura nas escolas brasileiras, para que se possa compreender como esta tornou-se parte do currículo escolar e de que forma contribui para a formação de leitores atualmente.

O ensino no Brasil é instituído com a criação das escolas religiosas através dos jesuítas, encarregados da educação da população que constituía a elite da sociedade da época, como portugueses e seus descendentes que aqui habitavam, desejosos ou não de seguirem a formação acadêmica em Portugal. A literatura era ensinada como apoio às aulas de retórica, de gramática e de latim, através da leitura de textos clássicos e religiosos. Segundo Zilberman (1988), a literatura desse período é vista como “posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio a ser transmitido de geração para geração, patrimônio criado e consumido dentro dos setores sociais elevados” (ZILBERMAN, 1988, p. 136).

As transformações sócio-políticas no século XIX contribuíram para algumas mudanças relevantes em relação ao ensino da disciplina. A visão de literatura como propagador de modelos permaneceu, alterando-se, entretanto, a ideia de modelo: a estética clássica dá lugar à nacionalidade através das particularidades da língua. Assim, José Veríssimo, professor e historiador literário, comprometido com as discussões e debates sobre o currículo escolar no final do século XIX, propõe uma reforma do material didático, privilegiando textos nacionais, como temas retratassem o espírito nacionalista brasileiro, pois “a literatura que se escreve no Brasil é já a expressão de um pensamento e sentimento que se não confundem mais com o português, e em forma que, apesar da comunidade da língua, não é mais inteiramente portuguesa.”(VERÍSSIMO, 1915). Assim, segundo o professor, era preciso implantar

no currículo escolar o ensino da história e da geografia nacionais, além do ensino de literatura brasileira, já que “A história da literatura brasileira é [...] a história do que da nossa atividade literária sobrevive na nossa memória coletiva de nação.” (VERÍSSIMO, 1915). É também nesse período que a literatura para jovens passou a ter uma sistematização com características que a diferenciavam dos textos infantis. Embora houvesse a abertura para a introdução ao estudo de autores brasileiros nas escolas, a propagação de elementos culturais da sociedade europeia ainda se fazia presente, uma vez que os textos lidos eram, em geral, traduções oriundas da França e da Inglaterra. Além disso, observa-se o caráter moralizante e didático-pedagógico das obras lidas nas escolas naquele momento.

A partir dos anos 1930, estudos ligados à área da ciência social foram sistematizados pelas pesquisas de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, o que contribuiu para conferir ao estudo da literatura uma integração à história nacional. Essa abordagem já é praticada desde meados do século XIX, constando do programa do Colégio Pedro II, referência de grade e currículo escolar para a época, através da disciplina “história da literatura nacional”, ganhando maior destaque através do decreto no. 6884 de 20 de abril de 1878, segundo Márcia de Paula Gregorio Razzini.(RAZZINI, 2000, p.71). O programa de 1881, no entanto, marca uma nova perspectiva de se ensinar língua e literatura: há uma valorização da literatura brasileira no ensino de língua portuguesa e a história da literatura luso-brasileira é apresentada em ordem cronológica inversa. Pois, de acordo com Razzini,

No currículo de 1881, a história da língua portuguesa podia ser ensinada ao contrário, porque o novo ponto de vista era, ao mesmo tempo, histórico, linguístico e brasileiro. O estudo de alguns excertos contemporâneos, de construção simples, era mais apropriado aos iniciantes por estarem mais próximos do falante brasileiro, enquanto que a comparação estilística e o estudo linguístico-filológico eram indicados aos alunos mais adiantados, incluindo todo tipo de texto, de autores modernos e autores antigos. (RAZZINI, 2000, p. 76).

A partir da Proclamação da República, a onda nacionalista corrobora para o fomento de “um ensino ‘moderno’, mais comprometido com a ciência e com a pátria.” (RAZZINI, 2000, p. 89). Assim, há um aumento da carga horária de disciplinas como matemática e ciências físicas e naturais, além da inclusão do estudo da História do

Brasil e da História da Literatura Brasileira. Para complementar o ensino de gramática normativa, foi adotada a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, passando a se tornar obra de referência de ensino de literatura nacional até os anos de 1969, pois “vinha atender nova demanda, implícita no adjetivo nacional, com uma seleção de textos que representassem a nação.” (RAZZINI, 2000, p. 91).

Com relação à literatura juvenil, observa-se que havia uma tendência a utilizar os textos como forma de dominação ideológica para servir aos padrões impostos pelo Estado. De acordo com Gregorin Filho, a partir de Monteiro Lobato os textos passaram a ter um tom questionador e desafiador, fazendo vir à tona a voz do próprio jovem:

Pode-se perceber que os textos destinados ao público juvenil no Brasil partem de uma configuração monológica, uma vez que falam de lugares que nada mais são do que aparelhos ideológicos do Estado, para uma proposta de dialogismo e polifonia, em razão de fazerem emergir a voz questionadora do próprio jovem, voz essa que tende a questionar toda espécie de autoritarismo e de instituições. Um marco para essa mudança de postura de narrador é a obra lobatiana, construída para a infância e hoje seguida por todos aqueles que se dedicaram a construir a literatura para jovens (GREGORIN FILHO, 2011, p. 33).

O autor afirma, ainda, que, embora a Semana de Arte Moderna, em 1922, tenha trazido à tona discussões sobre os valores e a cultura nacionais, repercutindo na literatura e nos textos voltados ao público infanto-juvenil, as posições religiosas e de caráter didático fizeram parte do rol de textos apresentados nas escolas da época, repercutindo durante as décadas seguintes.

Após a queda da Bolsa de Valores em Nova York e com o terror das duas Grandes Guerras, a sociedade viu a deterioração dos valores propagados até então. Há conflitos de valores e posições político-ideológicas, numa tentativa de se repensar as bases do mundo. Foi nesse período que surgiu a propagação da literatura em quadrinhos, com super-heróis e histórias de aventuras e de detetives, numa mistura entre o maravilhoso e a ciência, num tom entre o humor e as batalhas formidáveis entre super-heróis e vilões:

Tal período se constituiu num misto de criação e desaparecimento de valores e posições políticas, num conflito permanente entre o sonhar e o proibir, numa

tarefa de repensar as bases do mundo em meio a conflitos instaurados em toda parte (GREGORIN FILHO, 2011, p. 34).

A reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946) caracterizou a educação brasileira segundo o projeto político-ideológico da Era Vargas, correspondendo à divisão econômico-social do trabalho. Ou seja, a educação deverá servir à formação de habilidades e mentalidades de acordo com papéis a serem desempenhados por cada categoria social. Além disso, a reforma propõe a inclusão de formação moral e cívica nos programas curriculares, a fim de promover a valorização da ideia de nação. Nesse período, o literário cedeu lugar ao didático-religioso:

Entre as principais características do fazer literário para a juventude (e também para a infância), podem ser citadas como importantes: o didático sobrepondo-se ao literário; a larga proliferação de documentários; o apelo ao fantástico feérico, pois a representação do homem era dotada de grandes poderes sobrenaturais, que construíam o super-herói; a atração pela natureza livre e pela vida natural longe da civilização, já que esta se encontrava contaminada pelas forças ditas do mal; e a natureza muitas vezes vinda de poderes sobrenaturais (Popeye – o poder do espinafre). Com tudo isso, foram lançadas obras que tendiam ao nihilismo literário (GREGORIN FILHO, 2011, p. 35).

Gregorin Filho aponta que os anos 1950 no Brasil foram marcados por uma crise de leitura: o crescimento da literatura em quadrinhos, bastante apreciada pelo público infanto-juvenil, vai de encontro à leitura propagada pela escola, indicando que a realidade educacional se mostrava aquém dos interesses dos jovens.

Este fato se estende até os anos 1960, quando a sociedade brasileira entra em contato com a televisão e com outras formas de entretenimento, deixando em plano secundário a literatura. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024 de 20 de novembro de 1961) não conseguiu atender às demandas da época, uma vez que se tornou dependente das situações político-econômicas ocorridas naquele período. Diante da repressão política, de uma concepção de infância e juventude que valorizava a moral e concepções elitizantes e do caráter utilitarista e pedagógico da leitura literária na escola, a literatura juvenil ficou estagnada, o que não ocorreu em outras formas de manifestações artísticas, como o teatro, a música e a dança, sendo estas importantes

aliadas nas discussões sobre a situação política que o país enfrentava. Com isso, a literatura juvenil desse período vai de encontro ao discurso educacional, servindo “à manutenção da ideologia imposta pelo regime político” (GREGORIN FILHO, 2011, p.38).

Com a reforma educacional a partir de 1970 através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5692/71, durante o governo do presidente Médici, em pleno regime militar, a educação no país sofre grandes mudanças, com o objetivo de atender à necessidade de formação de massa trabalhadora especializada para suprir as demandas de um processo de industrialização acelerado, tendo em vista integrar o país ao capitalismo avançado e às exigências da economia dos países ricos.

Segundo Regina Zilberman, constata-se, ao final dos anos 70, “uma crise de leitura, caracterizada pela constatação de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição” (ZILBERMAN, 1988, p.15). A mudança no cenário político-econômico no país levou à aceleração do processo de urbanização, impactando no panorama cultural daquele período. Assim, a maioria dos jovens via-se atraída pelos meios de comunicação de massa, como a televisão, o cinema e o rádio. Quanto à literatura, embora houvesse uma prática que afastasse a leitura dos clássicos na escola, foi beneficiada pela reforma educacional de 1971:

que propiciou um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula; e que, aumentando de cinco para oito anos a faixa de escolaridade obrigatória, passou a fornecer um número considerável de leitores para as obras postas em circulação no mercado.

O resultado foi o crescimento do público, adulto e mirim, motivando, pela mesma razão, a expansão da quantidade de ofertas e fazendo a literatura experimentar um período, ainda não esgotado, de euforia. Os sinais mais evidentes do fenômeno são verificáveis na literatura infantil, gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de textos clássicos, iniciativas todas que vêm obtendo grande sucesso (ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Apesar do crescimento do mercado literário e do aumento do tempo de permanência na escola, torna-se perceptível o desinteresse por livros pela “recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico” (ZILBERMAN,

1988, p. 16), além de um maior acesso aos meios culturais de massa. Dessa forma, é delegada à escola a tarefa de estabelecer providências a fim de resgatar o interesse pela leitura. No entanto, segundo Zilberman, essa ação da escola revela uma contradição, uma vez que, dentro de um discurso que se apresenta progressista e emancipadora, acaba por torna-se um agente que reforça a presença do mercado de publicação e venda de livros, “num organismo que atua em prol dos setores ligados ao capital no conjunto da sociedade burguesa” (ZILBERMAN, 1988, p.16).

Com relação à reforma educacional de 1971, Zilberman destaca as principais mudanças em relação ao ensino de literatura:

O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do 2º grau e, sobretudo, dos cursos de Letras. Estes se encarregam do ensino das literaturas vernáculas (a literatura portuguesa esporadicamente é estudada no 2º grau) e adotam de preferência o ângulo cronológico, mesmo quando este é antecipadamente exigido nos vestibulares de acesso ao 3º grau. As leituras escolhidas pelos professores de 1º e 2º graus provêm da literatura contemporânea, o 2º grau preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves, como a crônica, o conto e a novela, o 1º grau optando pela literatura infantil e juvenil. O texto literário pode ser utilizado no ensino da língua materna ou da gramática; contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que, para se mostrarem coerentes com a denominação da disciplina que as abriga, têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes (ZILBERMAN, 1988, p.125).

Tais mudanças ocasionaram, segundo a autora, a perda do espaço da literatura clássica e sua quase supressão da educação básica. Por outro lado, de acordo com Gregorin Filho, observa-se a valorização da leitura através da introdução de livros mais atuais e mais adaptados à faixa etária e às características culturais do aluno, levando-o ao estímulo pelo gosto pela leitura:

Num cenário de lutas pela liberdade de expressão, a sala de aula recebeu diversos títulos que procuravam discutir não apenas a realidade dos problemas enfrentados pelo país em vários campos, como também, de maneira bem mais contundente, os conflitos do jovem e seu papel nesse universo social (GREGORIN FILHO, 2011, p.39).

No entanto, o ensino do 2º grau, voltado para uma formação técnica, não deixou de atender aos alunos que necessitavam de um conhecimento mais humanista para

a entrada na universidade. Nesse sentido, o ensino de literatura adapta-se às exigências do vestibular, seguindo uma “ótica evolucionista que tende a ignorar a produção literária contemporânea e a examinar os textos sob o enfoque das escolas artísticas ou períodos estéticos que eles representam ou exemplificam” (ZILBERMAN, 1988, p. 133). Podemos constatar, diante dessas mudanças, controvérsias no ensino de literatura, marcando uma instabilidade no ensino da disciplina nas escolas durante os anos seguintes.

Um dos problemas recai na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Observa-se nesse período uma necessidade de formar um maior número de professores que pudessem dar conta da crescente massa de estudantes matriculados na escola, devido à extensão quanto à obrigatoriedade da faixa escolar.

Devido a essa demanda, muitas instituições, sobretudo as privadas, incentivaram a entrada de estudantes nos cursos de Letras, mas sem a devida preocupação quanto à qualidade do ensino, além de tornar-se uma forma de ascensão social para as classes menos favorecidas, que viam no curso a possibilidade de ter uma formação universitária e, assim, ter acesso a uma profissão com certo prestígio social. O resultado é o acesso de professores mal qualificados na educação, com a responsabilidade de transmitir conhecimentos e levar os alunos à reflexão a respeito dos fenômenos linguísticos da nossa língua, e, ainda, disseminar o gosto pela leitura e a valorização da nossa literatura.

Ainda sobre a formação do estudante de Letras, provável futuro professor de Língua Portuguesa e Literatura, Zilberman aponta sobre o que as faculdades privilegiam durante o curso em relação ao ensino de Literatura. Na maioria das vezes, privilegia-se o estudo dos clássicos durante a faculdade. Embora a Teoria da Literatura busque “refletir sobre os novos fenômenos de leitura consumidos dentro e fora da escola” (ZILBERMAN, 1988, p. 127), a prática nos cursos de Letras é a leitura e a análise das literaturas vernáculas. Ao entrar na sala de aula, o professor depara-se com a necessidade de aproximar o aluno, leitor em formação, de textos mais atuais e que reflitam o universo de interesses do aluno e as “transformações ocorridas na sociedade brasileira” (ZILBERMAN, 1988, p.127). Dessa forma, segundo a autora, “a sala de aula tomou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o

professor e o aluno, virtualmente não leitores” (ZILBERMAN, 1988, p.127), ocasionando em uma nova prática quanto ao ensino de literatura nas escolas:

Eis talvez porque a literatura infantil e a ficção para jovens passaram a dispor de um lugar e um prestígio até então desconhecidos por ambos os gêneros, configurando uma outra antologia, agora com componentes iniciatórios, porque lhe cabe cativar o leitor neófito e incentivá-lo a voos mais altos, alcançando então a antologia autêntica (ZILBERMAN, 1988,p.128).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) possibilitou discussões sobre a inclusão de novos temas dentro do ensino de literatura, sobretudo para os jovens, através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a integração de temas transversais aos programas curriculares, como a pluralidade cultural, étnico-racial e a sexual.

Com isso, novos debates promovidos por grupos ligados às questões da igualdade racial levaram à promulgação da Lei 11.645 de 2008, que torna obrigatória a inclusão nos programas escolares da educação básica o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, inserido nas áreas de artes, história e literatura brasileira. Vemos, então, que:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve à sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada (GREGORIN FILHO, 2011, p. 41).

Apesar da introdução de textos mais contemporâneos em sala de aula, a exigência em cumprir um determinado programa para a realização de vestibulares para o ingresso na universidade leva o professor a voltar-se para o ensino da história da literatura, seguindo uma linha cronológica, como tradicionalmente vem sendo feito desde o século XIX. Embora a Estética da Recepção e a Sociologia da Literatura tenham se empenhado em fornecer suporte teórico sobre leitura, a escola não conseguiu superar a questão do patrimônio literário a ser transmitido ao jovem que se encontra cada vez mais afastado do ato de ler e que se depara com as exigências da

universidade quanto a uma formação mais tradicional e elitista, que “continua sendo reproduzida e reforçada, pois a grande literatura, a da antologia, permanece inacessível aos setores mais populosos da organização social brasileira” (ZILBERMAN, 1988, p. 128), reforçando ainda mais as diferenças sociais quanto ao acesso ao patrimônio cultural. A autora aponta, ainda, o esforço quase insuficiente da Teoria da Literatura em refletir sobre formas de popularizar a literatura na escola e valorizar o ato de ler, com o intuito de priorizar a formação do leitor, indiferentemente de suas origens sociais. Observaremos, a seguir, as propostas atuais para o fomento de um currículo nacional voltado para o ensino de Literatura e para a formação de leitores na escola.

3.2- O PROGRAMA CURRICULAR DE LITERATURA

3.2.1- PCN e BNCC: uma proposta curricular ?

A partir de 1985, com o processo de redemocratização do país, a educação passou por novas reformulações, seguindo as novas tendências teóricas e ideológicas propagadas desde então. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, surge a necessidade de se estabelecer orientações para a formação de programas curriculares que pudessem atender às novas demandas da sociedade. Assim, temos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, voltados para a Educação Básica Nacional, ou seja, o Ensino Fundamental (classificados como Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

Vinte anos depois, novas discussões foram propostas em prol de uma reestruturação no ensino, com o intuito de aproximar a escola às tendências contemporâneas ligadas à educação, resultando na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisaremos, aqui, os PCN – Anos Finais para a Língua Portuguesa e a BNCC e suas abordagens sobre o Ensino de Literatura neste segmento escolar.

Inicialmente, os PCNs trazem à discussão a necessidade de uma reformulação do ensino de Língua Portuguesa tendo como ponto de partida o texto, que passa a

ser o objeto de estudo considerando seu contexto de uso, a interlocução, as variedades linguísticas e a diferença entre a escrita e a oralidade. Ou seja, a língua passa a ser estudada sob o princípio da noção de competência discursiva:

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Dentro desta visão, o documento evidencia a noção de gêneros textuais e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa, agora engajado em aproximar-se de uma visão contextualizada e pragmática da língua, e não mais de uma concepção de ensino tradicional em que a língua é vista como um sistema abstrato descontextualizado.

Dentro desta perspectiva, os textos literários encontram-se como mais um gênero textual a ser explorado nas aulas de língua portuguesa, tal como os textos jornalísticos, a publicidade, os artigos de divulgação científica, o verbete enciclopédico, a carta argumentativa, entre outros, fazendo parte de um processo voltado para a compreensão da linguagem com o objetivo de levar o aluno ao exercício da cidadania.

Observa-se, sob esse aspecto, uma abordagem no mínimo empobrecedora sobre o ensino de literatura, descrita como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). No item “A especificidade do texto literário”, na página 26, o documento ressalta algumas características que devem ser consideradas acerca dos textos literários:

Como representação - um modo particular de dar forma às experiências humanas - , o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o

mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas (BRASIL, 1998, p.26/27).

No restante do documento, observa-se uma apresentação de conceitos e procedimentos de leitura, com destaque para a formação de leitores para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental que, segundo os PCN, é quando a maioria dos alunos perde o interesse pela leitura “por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior” (BRASIL, 1998, p.70).

A escola, por sua vez, deverá criar estratégias e projetos educativos que facilitem para o aluno o acesso a textos mais complexos que “circulam socialmente na literatura e nos jornais” (BRASIL, 1998, p.71), transformando o “leitor de adaptações ou de fragmentos” em “leitor de textos originais e integrais” (BRASIL, 1998, p.71).

Diante da tarefa de formar leitores, os PCN afirmam que a escola precisa criar condições favoráveis para que o projeto de leitura seja desenvolvido:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.

- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998, p. 71/72).

As propostas acima esbarram em diversos obstáculos já conhecidos em períodos anteriores ao da publicação dos PCN: a falta de políticas públicas eficazes em torno da estruturação física das escolas, as questões salariais dos profissionais de educação, a formação continuada dos professores e a falta de material físico e humano são ainda questões que dificultam (em alguns casos impossibilitam) o desenvolvimento de projetos educacionais.

Com relação à leitura, muitas escolas não possuem sala de leitura e/ou biblioteca escolar, e quando as possuem, acabam utilizando-as como depósito de livros didáticos e/ou quaisquer outros materiais que chegam à escola, e muitas vezes não há profissionais preparados para desenvolver projetos de leitura, já que, na maioria dos casos, são colocados nesses locais professores readaptados por questões de saúde e nem sempre são da área de Língua Portuguesa, o que dificulta ainda mais o trabalho. Essas são algumas questões às quais os PCN não fazem menção, o que nos faz refletir também sobre um ponto essencial: o documento traz várias sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação do leitor, como a leitura autônoma, a leitura colaborativa, a leitura em voz alta pelo professor, a leitura programada e a leitura de escolha pessoal, mas não remete à questão da formação do professor para o desenvolvimento de tais atividades, uma vez que os PCN, naquele momento, tinha como especificidade ser um documento norteador para a formação de programas curriculares e trazia inovações com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Após vinte anos, temos a publicação da Base Nacional Curricular Comum, com sua versão final publicada em 2018, tendo por objetivo “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2018, p.5).

As competências elencadas pelo documento são direcionadas para o desenvolvimento do indivíduo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania englobando as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com base nessas competências, a BNCC elege os componentes curriculares obrigatórios, mantendo, na realidade, a oferta das disciplinas tradicionalmente presentes na escola.

Além disso, a BNCC reforça a valorização do uso das tecnologias e da inserção da cultura digital na escola, com o intuito de atender às demandas do mercado de trabalho e das relações contemporâneas da sociedade. Sob essa perspectiva, o documento orienta que o mundo digital faça parte dos conteúdos a serem explorados em sala de aula, proporcionando uma formação mais próxima à realidade dos alunos e inserida nas exigências do mundo do trabalho. Um outro ponto a ser observado remete à produção de material didático que atenda às orientações do documento, uma vez que os livros didáticos e outros materiais pedagógicos deverão ser atualizados para estarem de acordo com essa nova abordagem.

Assim, é importante frisar que essas mudanças, embora sejam significativas dentro do contexto atual, acabam por sustentar a indústria de editoras de materiais didáticos, tendo por principal cliente o governo. E o professor, por sua vez, não recebendo formação continuada voltada para as mudanças de metodologia e de conteúdo, muitas vezes tende ao uso exclusivo do livro didático enviado à escola, o que pode levar ao empobrecimento do trabalho em sala de aula. Ou seja, apesar das novas propostas trazidas pela BNCC, velhos problemas se repetem desde a publicação dos PCN, em 1998.

Ao se considerar o ensino de literatura, esbarramos em mais um problema (já verificado nos PCN): na área de Linguagens, a BNCC prevê a oferta obrigatória de quatro componentes curriculares obrigatórios, como a Língua Portuguesa, Arte,

Educação Física de Língua Inglesa (esta apenas para os anos finais do Ensino Fundamental), deixando ausente o ensino de literatura como um componente curricular obrigatório. Nesse sentido, percebe-se um desprestígio quanto ao ensino da literatura, uma vez que os textos literários, mais uma vez, são tratados como mais um gênero textual, como nos PCNs, mas agora dentro de uma nova “roupagem”: na BNCC, nas aulas de língua portuguesa devem-se contemplar, nos anos finais do ensino fundamental, quatro campos de atuação: campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p.84).

A BNCC reitera a visão de linguagem como prática social, assim como nos PCN, mas agora prioriza a necessidade de se contemplar a esfera digital, que deve ser explorada pelos eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71). Assim, o documento reconhece a inserção de novos gêneros textuais ligados ao mundo digital, como os textos que circulam nas redes sociais: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, fanzine, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc. Apesar de ser uma inovação importante para o ensino de língua portuguesa, é lamentável não observarmos o mesmo tratamento em relação

ao ensino de literatura, tão importante para a formação do jovem nos anos finais do ensino fundamental, o que revela um retrocesso no nosso ensino. A referência à leitura de textos literários é vista na parte correspondente ao eixo leitura, relacionando a literatura a outras atividades, mas não à formação de leitores literários:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p.71).

No trecho acima, fica claro o pouco espaço dado ao texto literário, que parece ser substituído pelos textos da cultura digital e pelos textos jornalísticos e midiáticos. A valorização de tais gêneros nos leva a perceber a ligação da educação a uma função utilitária para o mercado de trabalho, pois há, na BNCC, uma preocupação em inserir o jovem no cotidiano da cultura digital para atender às demandas da sociedade. Sobre a formação de leitores de texto literário, o documento parece não conferir o mesmo valor dado aos de textos digitais.

No item *Adesão às práticas de leitura*, fala-se em despertar no aluno a capacidade de “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (BRASIL, 2018, p. 74), o que parece ser bastante vago quando se fala em proficiência de leitura de texto literário, como explica Porto (2018):

“Mostrar-se interessado” não é o mesmo que compreender, analisar, avaliar textos literários e estabelecer relações entre textos literários com outros objetos. Não implica reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido e tampouco para a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo, ações que indicariam uma atenção à educação literária. É simplesmente indicar que basta despertar o interesse pela literatura, mas sem desenvolver a habilidade de leitura crítica de textos literários. Ou seja, não é preciso formar leitores literários é o que parece indicar o texto da BNCC (PORTO, 2018, p.20).

Um outro ponto a ser observado é a articulação que a BNCC, na seção *Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental*, propõe entre textos literários e outros objetos que remetam ao repertório cultural, podendo promover a fruição estética:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Segundo Porto, a BNCC não deixa claro quais gêneros literários devem ser contemplados, nem quais estratégias metodológicas podem ser adotadas pelos professores para promover a leitura literária na escola.

Além disso, o tratamento dado à leitura do texto literário pela BNCC contrapõe-se aos conceitos mais atuais de literatura, além de ignorar as pesquisas mais atuais sobre a abordagem do texto literário na escola e a formação de leitores. De acordo com Porto:

O gradativo espaço menor dedicado à leitura literária nos documentos oficiais que regem o ensino Brasil, a exemplo do texto da BNCC, é um desserviço à formação humana do educando brasileiro e à sua capacitação para a revelação e competências imprescindíveis à vivência em sociedade, como as relacionadas à habilidade de ler, analisar e interpretar textos, relacionando-os com o mundo interior e exterior (PORTO, 2018, p. 21).

Diante do contexto no qual está inserida a sociedade brasileira atual, observamos o declínio da formação humana em prol da formação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Assistimos ao aumento das desigualdades sociais, da violência urbana e do desrespeito à democracia; e, no ambiente escolar, há cada vez menos espaço para a leitura e o fomento à reflexão e à discussão crítica acerca de temas inerentes às relações humanas.

Nesse sentido, a BNCC, ao minimizar o ensino de literatura na escola, como já acontecia com os PCN, vai de encontro às propostas de um trabalho voltado para a formação humana, advindas de pesquisas realizadas em universidades e de projetos educacionais voltados para a formação de leitores literários. Sendo o ensino

fundamental o período primordial para a formação do ser, os documentos norteadores para a organização curricular deveriam priorizar o ensino de literatura nessa faixa escolar, para que o hábito de leitura fosse construído de forma prazerosa e levasse o aluno a estabelecer com o texto uma relação não apenas fruidora, mas transformadora na sua forma de relacionar-se com o mundo interior e exterior. Nesse sentido, observamos as diversas lacunas deixadas pelos PCN sobre o ensino de literatura, e pela BNCC, que parece ainda não ter conseguido trazer à reflexão a importância do trabalho com textos literários em sala de aula.

3.2.2- O currículo mínimo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – reflexões

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi elaborado para mensurar a qualidade do ensino no país e, a partir disso, definir metas para a melhoria da educação. Para isso, observam-se dois itens: o fluxo escolar (taxa de aprovação), que são obtidos a partir do Censo Escolar anualmente, e o desempenho nas avaliações externas aplicadas pelo Inep (Prova Brasil e Saeb). Cada escola e rede de ensino possuem metas diferenciadas, de acordo com sua realidade, tendo como objetivo geral alcançar o índice de seis pontos até 2022, o que corresponde ao sistema educacional de países desenvolvidos.

A qualidade do ensino da rede escolar estadual do Rio de Janeiro foi colocada em questão, em 2009, ao apresentar um baixo desempenho em relação às habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando o Ensino Médio em penúltimo lugar no Ideb em relação aos demais estados brasileiros. Dessa forma, em 2011, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) formulou o Programa de Educação do Rio de Janeiro – Planejamento Estratégico, na gestão do então secretário de educação Wilson Risolia, que apresentou várias ações no intuito de elevar os índices do estado e atingir as metas estabelecidas pelo Inep. Tais ações englobavam a Gestão Integrada da Escola (GIDE), que trazia várias estratégias voltadas para o cumprimento de metas a serem atingidas por cada unidade escolar, atrelando a isso uma bonificação salarial; a implementação de um currículo mínimo

para cada disciplina; e a formação continuada dos profissionais da educação, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIEJ) e em convênio com as universidades do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ).

O currículo mínimo, lançado no início do ano letivo de 2011, contemplava as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em 2012, o documento passou por uma reformulação, e foi estendido às demais disciplinas: Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte. No item *Apresentação*, a Seeduc/RJ explicita as finalidades inerentes à implementação do Currículo Mínimo:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2).

O texto parece evidenciar o interesse da Seeduc/RJ em atrelar a construção de um currículo às matrizes das principais avaliações externas nacionais e estaduais, com o intuito de atingir as metas estabelecidas pelo Inep. Apesar de se reconhecer a importância em alinhar o currículo mínimo às tendências atuais das teorias científicas de cada área, não há menção de quais linhas teóricas embasaram a formulação do documento, tornando-o obscuro e polêmico, o que nos leva a refletir sobre o impacto do uso deste referencial em sala de aula.

Com relação ao currículo mínimo de Língua Portuguesa/Literatura, o documento reafirma que traz como principais referenciais externos “o conjunto de documentos de orientação do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, Saeb e Saerj)” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.3). Quanto aos referenciais internos, foram considerados os debates, as críticas e as discussões virtuais e presenciais de professores que

cursavam a Formação Continuada oferecida pela Seeduc/RJ. Assim, são elencados alguns pontos considerados positivos pela equipe que organizou o documento, os quais destacamos:

- Concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual;
- Apresentação de descritores objetivos e detalhados com foco em *habilidades e competências*, com fixação de *eixos bimestrais* em torno de gêneros textuais;
- Articulação entre os três níveis centrais dos eixos bimestrais, com atenção aos efeitos da sequência dos bimestres e séries;
- Inserção de alguns gêneros e tipos textuais *atuais*, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação;
- Presença forte do trabalho com textos *dissertativos* no Ensino Médio, pelas expectativas que incidem sobre esse público;
- Indicação mais detalhada dos trabalhos de produção textual a serem desenvolvidos (com destaque para a reescrita);
- Orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra e indígena;
- Relação mais madura entre a proposta curricular e a organização dos diversos livros didáticos das escolas da rede estadual e conexão mais direta entre a organização geral das avaliações externas (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03, grifos do autor).

Sobre o ensino de Literatura, o documento faz referência apenas ao Ensino Médio, com destaque para o estudo das escolas literárias, com a “distribuição mais equilibrada e equânime do conteúdo específico de Literatura ao longo de todos os bimestres do Ensino Médio, articulando em cada eixo gêneros literários e não literários” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 03). O ensino de Literatura, neste segmento escolar, continua a reproduzir a abordagem tradicional de uma cronologia histórico-literária, considerando características estéticas e contexto histórico.

Quanto ao Ensino Fundamental – Anos Finais, o currículo mínimo prevê o trabalho com alguns gêneros literários destacados em determinados bimestres, além da inclusão de gêneros não-literários, aliando o estudo com os três eixos contemplados pelo documento: leitura, uso da língua e produção textual. Assim, temos os seguintes gêneros literários, de acordo com o ano de escolaridade/ bimestre:

- 6º Ano: Histórias em quadrinhos e tirinhas (2º Bimestre) / Contos de fadas e contos maravilhosos (3º Bimestre) / Poema (4º Bimestre);

- 7º Ano: Narrativa de aventura, suspense e terror (3º Bimestre);
- 8º Ano: Cordel e canção (3º Bimestre) / Texto teatral (4º Bimestre);
- 9º Ano: Crônica e conto (2º Bimestre) / Romance (3º e 4º Bimestres).

No eixo *Leitura*, referente ao trabalho feito com tais gêneros literários, são destacadas habilidades de identificação de aspectos estruturais dos textos, de inferências de significados a partir do contexto da obra e de uso de dicionário para a aprendizagem de vocabulário. Nos eixos *Uso da Língua* e *Produção textual*, os textos servem de base para se discutir questões gramaticais e de reescrita a partir dos gêneros em estudo. Não há menção quanto à metodologia para se trabalhar tais textos, nem quais temas seriam pertinentes para cada série, deixando esta tarefa a ser determinada por cada professor. Além disso, as habilidades de leitura explicitadas no currículo mínimo não contemplam a formação de leitor levando em conta o aspecto cultural e a formação humana. Segundo Filipouski:

A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos para produzirem discussões que ampliem o conhecimento do mundo, explorar questões relacionadas ao país e a seus habitantes, em sua diversidade, oferecendo-lhes condições de adquirir novos saberes e também de aprender com os sentidos produzidos pela tradição. Esta relação se estabelece por meio dos usos que produtor e leitor da literatura fazem da língua, contribuindo para a compreensão de que ela é representativa de cultura (FILIPOUSKI, 2009, p.09).

Ao destacar aspectos estruturais do texto, a identificação de características gerais e o uso de dicionário, o currículo mínimo recai sobre uma abordagem que não se propõe a realizar um trabalho com estratégias de leitura, pois não considera questões como o universo de interesses do aluno, o conhecimento prévio, o processo de recepção dos textos para suscitar discussões em torno de temas que levem à reflexão e à formação de um leitor competente, capaz de escolher suas próprias leituras e fomentar novos significados a partir do que lê.

É preciso levar em conta que a leitura em sala de aula deve ser significativa, resgatando sua função social para “favorecer a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leituras como formas de enfrentar a vida, de constituir-se como sujeito, de exercitar sua cidadania”

(FILIPOUSKI, 2009, p. 08). Ademais, diante da pressão em se cumprir os conteúdos explicitados no currículo mínimo, que não parecem considerar as necessidades de cada comunidade escolar, o professor pode sentir-se impelido a realizar aulas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos descritores das avaliações externas, uma vez que o currículo mínimo foi construído, principalmente, com esse objetivo.

Assim, observa-se que, em geral, as aulas de Língua Portuguesa/ Literatura na rede estadual acabam por voltar-se para a leitura descritiva do texto, em sua maioria lido em trechos presentes nos livros didáticos (quando há este recurso na escola), com exercícios prontos em itens como “compreensão do texto”, e a análise gramatical, muitas vezes feita de forma descontextualizada e meramente estrutural.

O que se tem como resultado é a desmotivação pela leitura, esta muitas vezes relacionada pelo aluno ao preenchimento de fichas de leitura ou à resolução de exercícios do livro didático, fato bastante comum durante o segundo segmento do Ensino Fundamental da rede estadual fluminense, em que há diversos problemas nas escolas, como a superlotação das turmas, professores com excesso de carga de trabalho para tentar suprir os baixos salários, poucos recursos tecnológicos, falta de tempo para o planejamento de aulas mais atrativas e dinâmicas, pouco ou falta de acesso à sala de leitura para o manuseio de obras originais, entre outros.

Apesar da tentativa de se trazer para a sala de aula uma diversidade de leitura de gêneros textuais, o currículo mínimo da rede estadual de ensino não traz à reflexão a necessidade de se formar leitores literários competentes, uma vez que não especifica as estratégias de leitura literária que precisam ser realizadas em sala de aula. Além disso, o documento equipara a leitura de gêneros textuais literários e não literários a um mesmo nível, como se possuíssem as mesmas especificidades, explicitando as mesmas habilidades a serem desenvolvidas, sem levar em conta os elementos discursivos inerentes a cada texto, como o tema, o suporte, o contexto de produção, a relação entre os interlocutores e a finalidade, trazendo equívocos quanto ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, como explica Cereja:

Também é relevante no discurso escolar a presença do falso pressuposto de que, se o aluno é capaz de ler um texto literário – sem dúvida, um dos usos mais ricos e expressivos da língua - , então também é capaz de ler qualquer tipo de texto não literário. Essa concepção é equivocada, na medida em que

despreza a especificidade de cada texto como gênero discursivo, bem como o conjunto de elementos que esse conceito implica: modo composicional, tema, estilo, situação de produção, suporte, meio de circulação, papel social dos interlocutores, finalidade da enunciação, etc (CEREJA, 2005, p.11).

A partir deste quadro, faz-se necessário refletir sobre os efeitos da implementação do currículo mínimo de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual nas práticas em sala de aula, sobretudo em relação à formação de leitores no Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que as estratégias metodológicas para este fim são vagas, limitando-se a levar o aluno apenas a atividades de identificação e descrição. As consequências, já explicitadas anteriormente, remontam à resistência à leitura na escola e à dificuldade em realizar uma análise crítica do mundo em que vive, uma vez que atividades de leitura literária, debates e reflexão quase não são privilegiadas pelo currículo mínimo.

É preciso, portanto, pensar em estratégias que enfatizem a leitura do texto literário em sala de aula e reconhecer o papel do professor como um importante agente mediador entre o aluno e o texto literário. No próximo capítulo, apresentaremos uma estratégia de leitura realizada a partir de atividades que estimulam a criatividade e a participação coletiva, levando em conta a recepção e a produção dos alunos.

4. O QUE FAZER DIANTE DESTES QUADROS?

É comum ouvirmos frases como “O jovem hoje em dia não gosta de ler”, ou “No meu tempo, éramos obrigados a ler na escola”. Ou ainda, entre os professores, a famigerada frase: “Esses alunos não querem nada, não sei mais o que fazer!” Percebe-se, de fato, que há uma crise da leitura na escola, sobretudo a literária, mas é necessário levantarmos algumas questões que podem ter nos levado a esta situação – questões essas que vão além dos programas curriculares e ações políticas voltadas para a educação, já exploradas no capítulo anterior. Elencaremos algumas delas a seguir, considerando o contexto da maioria das escolas públicas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O primeiro fator diz respeito à formação do professor de Língua Portuguesa. Consta-se que, atualmente, muitos professores desta disciplina encontram-se sobrecarregados, trabalhando em muitas escolas, com turmas superlotadas, além das questões salariais e do crescente desprestígio profissional que levam à desmotivação em relação ao magistério. Junto a este cenário, é preciso reconhecer que a má formação deste profissional se torna um grande entrave quando falamos em leitura literária na sala de aula.

O professor de português, já formado há alguns anos e diante de todos os contratemplos que enfrenta em sua rotina, pode ser levado a não buscar formações para atualizar-se, alegando falta de tempo e desvalorização salarial; os professores mais jovens, em sua maioria, muitas vezes voltam à vida acadêmica buscando uma recolocação profissional em outra rede de ensino, onde possam se sentir mais valorizados profissionalmente.

A Seeduc/Rj, desde 2011, oferece cursos de formação para professores em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e em convênio com as universidades do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ). Os cursos são oferecidos na modalidade a distância gratuitamente, com carga horária de 30h para cada curso por área de conhecimento, com o objetivo de “complementar a formação dos professores com base na discussão de diferentes temáticas pertinentes à Educação Básica” (CEDERJ, 2020, p. 01). Na área de Linguagens e Códigos, são

oferecidos cursos para os professores de Língua Portuguesa que levam em conta as habilidades e competências apontadas no Currículo Mínimo/Seeduc-RJ da disciplina. Vejamos, a seguir, um levantamento dos cursos oferecidos pela rede desde 2017:

TABELA 1: CURSOS OFERECIDOS

ANO	CURSO	PÚBLICO
2017	Coesão e coerência: o texto e suas amarrações	Licenciados de Língua Portuguesa regentes (preferencialmente no 9º ano do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio).
	Gramática contextualizada I: morfologia, ortografia e pontuação	
	Gramática contextualizada II: sintaxe	
2018 (06/03 a 29/05)	Coesão e coerência: o texto e suas amarrações	Licenciados de Língua Portuguesa regentes (preferencialmente no 9º ano do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio).
	Gramática contextualizada: semântica	
	Tipo e gênero textual: uma introdução	
2018 (05/05 a 04/09)	Ensinando Literatura: abordagens da prosa	Licenciados de Língua Portuguesa regentes (preferencialmente no 9º ano e/ou no Ensino Médio) ou licenciandos de último período.
	Ensinando Literatura: abordagens da poesia	
	Gramática contextualizada: sintaxe.	
2018 (11/09 a 04/12)	Ensinando Literatura: Abordagens da Prosa	Língua Portuguesa, lecionando no Ensino Médio ou Fundamental II (preferencialmente no 9º ano).
	Ensinando Literatura: Abordagens da Poesia	
	Gramática Contextualizada: Semântica	

2019 (26/02 a 21/05)	Redação para o Enem: desafios em sala de aula	Professores de Língua Portuguesa lecionando no Ensino Médio ou Fundamental II. Professores de Língua Portuguesa lecionando no Ensino Médio ou Fundamental II (preferencialmente no 9º ano).
	Gramática contextualizada: morfologia, ortografia e pontuação	
	Coesão e coerência: o texto e suas amarrações	
2019 (31/05 a 13/06)	Redação para o Enem: desafios em sala de aula	Professores de Língua Portuguesa lecionando no Ensino Médio ou Fundamental II.
2019 (24/09 a 17/12)	Redação de textos Acadêmicos	Professores de Língua Portuguesa
	Redação para o Enem: desafios em sala de aula	
2020 (10/03 a 02/06)	Gramática contextualizada: semântica	Professores de Língua Portuguesa
	Multiletramento: a sala de aula e o hipertexto	

FONTE: CEDERJ.

Ao observarmos a tabela acima, verifica-se que os temas oferecidos como curso de extensão aos professores da rede abordam principalmente questões ligadas ao ensino da gramática e ao trabalho com gêneros textuais, passando pela produção textual direcionada ao Enem. Quanto ao ensino de literatura, houve a oferta de dois

cursos apenas em 2018, sob o título *Ensinando Literatura: Abordagens da Prosa e Abordagens da Poesia*. Tal cenário pode levar os professores a terem uma percepção deturpada sobre o papel da literatura nas aulas de Língua Portuguesa: uma vez que há maior oferta de formação continuada voltada para o ensino das questões linguísticas e da produção de textos dissertativos escolares para o Enem, poderíamos ser levados a pensar que não se faz tão necessário utilizar os tempos de aula de Língua Portuguesa, já escassos, para realizar a leitura de textos literários.

Esta questão nos faz refletir sobre um outro aspecto igualmente importante: que relação o professor de Língua Portuguesa estabelece com a leitura em sua rotina profissional e pessoal? Vera Maria Tirtzmann Silva ressalta a importância da formação leitora do professor que pretende incentivar seus alunos nas práticas de leitura literária:

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

A formação leitora do professor faz-se necessária para gerar na sala de aula um ambiente em que a leitura literária seja estimulada genuinamente. Ações como o incentivo à leitura para os professores e formações continuadas que levem à reflexão de suas práticas devem ser propagadas pelas secretarias de educação.

Além do enriquecimento cultural e literário do professor, fundamental para que se crie um repertório literário que pode, inclusive, ser compartilhado com seus alunos em sala de aula, é essencial que se fomente a busca por novas estratégias metodológicas para que o trabalho com leitura literária objetive a formação de leitores. Sob este aspecto, entramos em mais uma questão a respeito do trabalho de leitura na escola: quais metodologias são aplicadas em sala de aula para desenvolver a capacidade leitora dos alunos? Reservar momentos para a realização de atividades como a leitura compartilhada, a leitura em voz alta, dramatizações e tarefas que envolvam habilidades artísticas que despertem experiências sensoriais nos alunos

pode ser um caminho para despertar o interesse pela leitura de forma lúdica e prazerosa.

Diante das exigências em torno do cumprimento de um currículo, o professor de Língua Portuguesa pode encontrar-se em uma situação conflituosa entre trabalhar aspectos da língua e da literatura de forma mais significativa para o aluno ou atender às demandas da rede de ensino para atingir habilidades e competências indicadas pelo currículo adotado para que o aluno seja capaz de realizar avaliações externas, como já explicitado no capítulo anterior.

A experiência nos mostra que, perante todo esse quadro, as aulas de Língua Portuguesa culminam no ensino da gramática (muitas vezes descontextualizada); e nas atividades de leitura que, geralmente, giram em torno de trechos e excertos de textos presentes em alguns livros didáticos para a resolução dos exercícios propostos. Há, ainda, professores que lançam a proposta da leitura meramente para realizações de provas e preenchimento de fichas avaliativas, o que pode levar o aluno a associar leitura à avaliação, gerando grande resistência contra atividades com textos, sobretudo com os de caráter literário. Colomer aponta para o fato de os alunos perderem o interesse pela leitura logo após iniciarem-se na vida escolar:

Seja como for, um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são os meninos e as meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima (COLOMER, 2007, p.103).

O fracasso escolar parece ser reforçado por ações metodológicas equivocadas, e no que concerne às atividades de leitura, observam-se práticas que acabam por desmotivar o aluno, que pode ser levado a não perceber na literatura uma forma de compreender o mundo em que vive, de transformar-se, de alcançar o prazer estético através de textos significativos e de estabelecer relações entre a literatura e o seu

capital cultural, aumentando-o e enriquecendo-o. Segundo Magda Soares, a escola, dentro do processo de democratização da educação no país, após a ditadura militar, não conseguiu adaptar-se para alcançar a realidade das camadas populares e atender às suas necessidades, resultando em uma relação conflituosa entre a visão de mundo que o aluno traz de sua vivência e os discursos produzidos na e pela escola, ligados às classes dominantes:

A escola que até então se destinava apenas às camadas socialmente favorecidas, foi, dessa forma, conquistada pelas camadas populares. Ora, porque historicamente sua destinação eram as classes favorecidas, a escola sempre privilegiou – e, a despeito da democratização do ensino, continua a privilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes que [...] são diferentes da cultura e da linguagem das camadas desfavorecidas. Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a *escola* é que vem gerando o conflito, que é resultado de transformações *quantitativas* – maior número de alunos – e, sobretudo, *qualitativas* – distância cultural e linguística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido, o fracasso dos alunos é, na verdade, um fracasso da instituição escolar (SOARES, 2017, p. 107).

Nesse ponto, é preciso refletir sobre como o professor relaciona suas práticas e os conteúdos da disciplina às necessidades e saberes dos alunos, como pondera Paulo Freire: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2019, p.32).

Quando se trata de leitura literária, o panorama, nesse aspecto, é preocupante: o professor muitas vezes é levado a acreditar que um bom trabalho de leitura literária se relaciona exclusivamente a oferecer textos tradicionalmente consagrados, realizando apenas tarefas escritas de compreensão escrita, vocabulário e gramática, sem considerar o horizonte de interesses dos alunos, suas vivências, suas lacunas e suas percepções sobre os textos que leem.

Todorov ressalta que os estudos literários na sala de aula, na maioria das vezes voltados tão somente para a análise estrutural dos textos, podem acarretar em desmotivação para a leitura, levando o aluno a associar texto a exercícios enfadonhos, sem ter um significado que o leve a construir um pensamento crítico sobre sua realidade:

Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna escrita, enquanto as obras existem dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2014, p. 32/ 33).

Por outro lado, Colomer nos alerta para um outro extremo, quando o professor realiza o trabalho de leitura literária apenas para reforçar seu efeito prazeroso, “o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. Menos esforço, menos leitura canônica e menos orientação em favor do imediatismo, da diversificação e da criatividade espontânea” (COLOMER, 2007, p.109). Ou seja, o ensino baseado tão somente na recepção leitora corre o risco de transformar a aula em simples troca de opiniões, principalmente quando o professor não oferece aos alunos textos mais desafiadores, não os levando a desenvolverem-se, até o 9º ano do Ensino Fundamental, como um leitor crítico, aquele que “lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido” (SILVA, 2009, p.25).

Nessa perspectiva, é interessante que o professor busque uma abordagem que privilegie tanto questões internas ao texto quanto a recepção, a fim de que o aluno possa compreender o sentido da obra como um todo, alcançando a fruição estética, como ressalta Todorov: “A meu ver [...], a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético)” (TODOROV, 2014, p. 36).

Como podemos perceber, a formação continuada e a inclusão da leitura na rotina profissional e pessoal dos professores são de suma importância para o fomento

de novas práticas metodológicas em torno das aulas de literatura, para torná-las de fato significativas para os alunos, principalmente durante o segundo segmento do Ensino Fundamental. É nessa etapa escolar, com alunos entre 11 e 15 anos, que encontramos maior resistência à leitura, pois, além dos pontos já levantados nesse capítulo, é o período da adolescência, quando há a busca por novos horizontes e surgem outros interesses, inclusive em relação às formas de expressão, de comunicação e de arte.

A literatura promovida na escola de forma equivocada, como já exposto, pode levar o aluno adolescente a associá-la a uma atividade adulta e elitista ou infantilizada, ou ainda a mais uma forma de controle e de avaliação escolar, tornando-a incompatível com suas preferências. Sobre a suposta perda de interesse dos alunos pela leitura ao iniciarem o segundo segmento do Ensino Fundamental, Caio Riter, autor de vários livros infantis e juvenis e de contos, doutor em Literatura Brasileira e professor de Língua Portuguesa e de Literatura em Porto Alegre, explica:

O que se percebe é que, geralmente, com honrosas exceções, a leitura, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, limita-se a práticas metodológicas em que o prazer meramente frutivo e a liberdade na escolha dos títulos impedem uma orientação de qualidade do professor. Assim, a criança acaba retirando livros da biblioteca como algo rotineiro e que não a compromete em nada.

Já nas Séries Finais do Ensino Fundamental, a leitura passa a ter um caráter avaliativo. O aluno, que antes lia apenas por ler, passa agora a ter a obrigação de ler para uma prova.

Assim, enquanto que numa etapa literatura é apenas prazer; na outra é meramente conhecimento, deixando-se de lado, em ambas as etapas, duas das três funções da literatura.

[...] para que possamos formar realmente leitores a partir dos primeiros níveis de ensino, dando sequência nos demais, necessitamos de uma metodologia que atenda as funções da literatura, ou seja, práticas docentes que privilegiem atividades prazerosas (prazer estético) bem como atividades reflexivas, que levem o leitor a pensar o texto a partir de sua visão de mundo, ampliando seus horizontes de leitura sob a orientação de um professor apaixonado por livros e que acredite na capacidade que a leitura tem de transformar (RITER, 2009, p.62).

Como se pode observar, a formação do professor, seus hábitos de leitura e a metodologia que adota para abordar os textos literários em sala de aula exercem um papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora do aluno e, principalmente, na construção do gosto pela leitura. É preciso que o professor de Língua Portuguesa reflita se a leitura literária tem sido privilegiada em suas aulas, de

que maneira tem sido abordada e com quais objetivos: mero cumprimento de um currículo, ou a formação do aluno leitor, capaz de refletir e se transformar para que possa exercer plenamente sua cidadania? Sob esse aspecto, o planejamento cuidadoso das aulas é de suma importância, considerando o público, os interesses, as necessidades e as características da comunidade escolar.

A escolha minuciosa de textos que contemplem temas relevantes para o contexto atual, mas que sejam desafiadores para os alunos, também deve ser considerada pelo professor que pretende fomentar em suas aulas o gosto pela leitura. Mas, para isso, é primordial que o professor tenha hábito de leitura, que amplie seu repertório literário, e que seja capaz de transmitir aos seus alunos a paixão pelos livros, mas para isso é preciso que o professor “fale de suas leituras com paixão, com emoção. Palavras ditas sem emoção soam vazias, pobres, destituídas de verdade. E crianças e adolescentes não são tolos, eles percebem quando a alma fala” (RITER, 2009, p.73/74)

Um outro ponto relevante diz respeito ao avanço tecnológico, que promoveu uma transformação nas formas de comunicação, impactando nas relações sociais, nas formas de expressão e na maneira como percebemos nossa realidade. Em relação à literatura, Colomer atenta para as dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito ao estímulo à leitura:

Com o avanço tecnológico surgiram formas de comunicação social que levam a novos tipos de relações entre os leitores e os textos, e ainda desconhecemos como modificarão as habilidades requeridas para a leitura e que efeito terão no desenvolvimento da capacidade interpretativa da realidade. Tampouco, como apontam alguns autores, se sua incidência será cognitiva, mas não afetiva e emocional, de modo que as funções e formas de relação entre os diferentes instrumentos culturais se reestruturarão (COLOMER, 2009. P.115).

Diante de tais mudanças, faz-se necessário que a escola incorpore em seu projeto pedagógico ações que fomentem a leitura literária, não como mais uma tarefa para os professores de Língua Portuguesa, mas sim como uma proposta de ações que envolva toda a comunidade escolar, incluindo os professores das demais disciplinas.

A formação de leitores críticos, um dos objetivos da escola democrática, deve-se pela capacidade de levar o aluno a relacionar o que lê com o mundo em que vive, daí a importância de um trabalho interdisciplinar e multimodal em relação à leitura literária. A leitura de uma lenda indígena sobre a lua e o sol, por exemplo, poderia ser complementada e enriquecida nas aulas de Ciências e Física, levando o aluno a perceber que as áreas de conhecimento estão interligadas, ainda que separadas por disciplinas escolares, e que as informações, quando recebidas de forma significativa, levam à compreensão do mundo, gerando conhecimento.

Além disso, um fator primordial é despertar no aluno o prazer na leitura. Sendo este um prazer individual, como estimular o jovem a ler, uma vez que, na sociedade atual, observamos um mundo com uma variedade de atividades que recorrem ao uso da imagem, do som, da velocidade e do movimento, e que apelam para a busca de prazer em grupo, como nas práticas esportivas, nas relações de namoro, nas brincadeiras com os amigos, entre outros?

Segundo Caio Riter, o prazer da leitura deve ser fomentado pelo professor, que deverá conceber uma metodologia que englobe as três funções do texto literário, de acordo com Iser: o prazer, a reflexão e a transformação pela leitura. Assim, Riter explica que não se trata apenas de fruição, mas de prazer estético:

[...] o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro.

[...] Dessa forma, a leitura não seria apenas preenchimento de horas vagas ou algo descompromissado, visto que só pretende suscitar um prazer de passatempo; seria sim o encontro com um universo de beleza, propiciando um prazer estético, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo.

Precisaríamos, pois, perceber que a leitura tem de ser capaz de oferecer, neste mundo globalizado e facilitador, um prazer diferenciado, que só ela mesma pode propiciar (RITER, 2009, p.52/ 53).

Dentro dessa perspectiva, é importante que a escola perceba que espaços como a sala de leitura e a biblioteca escolar constituem ambientes que contribuem para a valorização da prática da leitura. Infelizmente, o quadro na maioria das escolas públicas é desanimador: bibliotecas escolares desatualizadas e/ou desorganizadas, servindo de depósito para toda a sorte de material; falta de profissionais capacitados

para exercer a função de agente de leitura; salas de leitura em desuso por também funcionarem como depósito; falta de um projeto voltado para a leitura de texto literário na biblioteca; o uso desses espaços como local para punição de alunos que chegam atrasados ou que tiveram um comportamento inadequado em sala de aula. É importante que o professor se torne um aliado do profissional que está à frente desses espaços, para ressignificar o papel da biblioteca para o fomento da leitura, transformando-a em:

- Lugar de pesquisa.
- Descoberta de universos literários.
- Descoberta de novos autores.
- Espaço de troca e de partilhas literárias.
- Ambiente para a indicação e orientação de caminhos de leitura.
- Contato com acervo de qualidade (RITER, 2009, p.70).

Outras questões podem ser apontadas como fatores que influenciam para o quadro que vivenciamos hoje em relação à desmotivação do aluno para a leitura literária: a falta de hábito de leitura na família; o valor dado ao livro em confronto ao seu preço de mercado (uma família, em sua grande maioria, não reconhece o livro como uma necessidade, portanto não é um bem a ser adquirido; no entanto, em sala de aula, quase todos os alunos possuem um *smartphone*, que possui um preço bem mais elevado que um livro); a carga horária insuficiente das aulas de Língua Portuguesa, o que dificulta (mas não impede) a realização de atividades de leitura em sala; as questões salariais e de condições de trabalho, ponto que aflige todos os professores da rede pública no Brasil, o que pode desmotivar o professor a buscar formações em sua área de conhecimento; alguns projetos de leitura determinados pela secretaria de educação, não considerando as demandas da comunidade escolar.

No entanto, é preciso que reflexões sobre a importância da literatura, principalmente no contexto atual, sejam fomentadas nas instituições que valorizam o exercício da cidadania e da democracia. A literatura é capaz de levar o indivíduo a repensar sua posição no mundo, experimentar sentimentos e transformar-se. O papel do professor, nesse sentido, torna-se fundamental para auxiliar o aluno dentro desse processo, como afirma Paulo Freire:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2019, p.43).

O professor, empenhado na tarefa de levar seus alunos a incluir em sua rotina a leitura literária, precisa conscientizar-se de sua função e buscar estratégias para alcançar seus objetivos. É importante levar o aluno a perceber que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, pode nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2014, p.76). A partir dessa concepção de literatura, apresentaremos no próximo capítulo um estudo de caso realizado em uma escola pública da rede estadual fluminense, expondo as estratégias utilizadas para abordar um texto literário e seus resultados.

5. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos o processo metodológico utilizado neste estudo. Justificaremos, primeiramente, o uso do método qualitativo e da pesquisa-ação para a elaboração deste trabalho. Após, serão apresentadas as ferramentas de coleta de dados e sua análise, o perfil dos participantes e uma breve explanação sobre o contexto estudado.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA: PESQUISA-AÇÃO

A metodologia de pesquisa adotada para a realização deste trabalho foi baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, levando em conta que o objetivo é fazer uma análise interpretativa da situação examinada. A escolha por essa abordagem metodológica permitiu observar o objeto de estudo associando-o com os aspectos sócio-político-culturais relacionados ao ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

A pesquisa qualitativa, segundo Flick, “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p.20), pois tratará o objeto de estudo levando em conta o contexto social no qual está inserido. Assim, foi escolhida a pesquisa qualitativa informal fenomenológica, utilizando como ferramenta a pesquisa-ação, que nos leva a refletir sobre propostas de resolução de problemas, e não apenas identificá-los.

De acordo com Malheiros, este procedimento tem sido muito usado na área educacional, uma vez que ele é aplicado “para testar novos modelos de ensino, alterações de currículo, formulação de estratégias de aprendizagem, métodos de avaliação, formação de professores, definição de modalidades de cursos, dentre diversos outros aspectos.” (MALHEIROS, 2011, p.108).

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: primeiro, a aplicação de um questionário online, em que os alunos e os professores responderam a questões relacionadas aos seus hábitos de leitura; segundo, a observação do comportamento dos alunos em relação ao processo de leitura e reflexão sobre os textos lidos; terceiro, a análise dos textos produzidos pelos alunos. Para isso, então, focamos em duas frentes de trabalho: a atividade diagnóstica e a proposta de intervenção, sendo a primeira como uma investigação para a execução da segunda. Descreveremos, a seguir, as duas etapas.

5.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA

A atividade diagnóstica permitiu identificar a percepção que os alunos tinham sobre a importância da leitura e quais eram seus hábitos em relação a ela; sobre os professores, possibilitou verificar que noção possuem sobre literatura, quais metodologias empregam em suas aulas e como é sua formação leitora.

5.4 QUESTÕES DE PESQUISA

A presente pesquisa buscará responder às seguintes questões que nortearam este trabalho:

- Por que ensinar Literatura no Ensino Fundamental II?
- Qual o papel da escola na formação do leitor no Ensino Fundamental II?
- Como é a abordagem do ensino de Literatura nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro no Ensino Fundamental II?
- De que forma a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito podem contribuir para a formação do leitor adolescente?
- Como elaborar intervenções didáticas que priorizem o ensino de literatura, considerando a abordagem ligada à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito?

- Como a leitura de minicontos pode despertar no aluno a curiosidade e a reflexão acerca de sua própria realidade?
- De que forma a leitura e a produção de minicontos tendo por base jogos teatrais podem colaborar para o desenvolvimento de leitores ativos?

5.5 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, o contexto escolhido foi uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual localizada no bairro da comunidade da Mangueirinha, área urbana, em Duque de Caxias (RJ), nas aulas de Língua Portuguesa. A escola atende cerca de 700 alunos, ofertando o Ensino Fundamental II no turno da tarde, e o Ensino Médio Regular pela manhã e à noite. Por estar localizada em área de risco, há grande rotatividade de professores e carência em algumas disciplinas, não atingindo a área de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual.

A turma envolvida continha 18 alunos com uma faixa etária entre 14 e 18 anos. Além da professora-pesquisadora, três professores de Língua Portuguesa que atuam nessa escola no Ensino Fundamental II também participaram da pesquisa, levando em conta o fato de terem sido professores dos mesmos alunos nos anos anteriores, já que estes iniciaram o segundo segmento do Ensino Fundamental nesta escola.

A escola disponibilizou a biblioteca escolar para a realização da leitura dos textos do livro *Adeus, contos de fadas*, de Leonardo Brasiliense. É preciso ressaltar que este livro foi escolhido por tratar de temas ligados à adolescência e à juventude através de minicontos, o que pode ser um atrativo para os alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O livro foi publicado em 2007 e foi recebeu o prêmio Jabuti 2007.

A quadra poliesportiva foi o espaço utilizado para a realização das atividades teatrais. Para isso, foi utilizado um smartphone conectado a uma caixa amplificadora de som para o uso de músicas para a condução de exercícios de relaxamento e estímulo criativo. Para a realização da aplicação dos questionários on-line e das atividades de produção textual, além da quadra, foi utilizada a sala de aula. É

importante esclarecer que as atividades da pesquisa foram realizadas em contraturno (manhã), em horário em que a quadra poliesportiva e a biblioteca escolar estavam disponíveis, além de ser um momento em que o ambiente escolar permanece mais tranquilo, já que o público que estuda pela manhã é formado por alunos com faixa etária mais avançada seguindo o Ensino Médio.

A pesquisa com os alunos participantes, englobando a aplicação do questionário e as atividades de leitura, de jogos teatrais e de produção textual, durou 16 tempos de aula, e foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2019. A fundamentação teórica iniciou-se em janeiro de 2019, e foi o alicerce para a realização da pesquisa-ação, que forneceu dados para a análise da professora-pesquisadora concluída em dezembro de 2019. Além disso, houve a aplicação de questionário on-line para três professores de Língua Portuguesa, durante duas semanas em julho.

As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- Aplicação do questionário on-line para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II;
- Aplicação do questionário on-line para os alunos participantes da pesquisa;
- Atividade de leitura de minicontos;
- Oficinas de teatro;
- Produção individual de um miniconto;
- Análise de dados.

5.6 DIAGNOSE: PROPOSTAS DE LEITURA DO MINICONTO *QUANDO*, DE LEONARDO BRASILEIENSE

Os alunos participantes, após responderem a um questionário on-line, foram convidados a participar de alguns encontros na escola, na biblioteca escolar, para a realização da pesquisa. No primeiro encontro, que durou dois tempos de aula (50 min cada tempo), foi explicado aos alunos o objetivo da pesquisa e, depois, foi realizado um levantamento sobre seus conhecimentos sobre minicontos através de perguntas objetivas escritas na lousa, abaixo explicitadas:

1. O que é conto? O que caracteriza um conto?
2. Você já leu um miniconto? Como você o caracteriza? Onde encontramos esse tipo de texto?

A respeito do item 1, as repostas foram as seguintes:

TABELA 2: RESPOSTAS DOS ALUNOS

ALUNO A	O conto é uma história que sempre tem uma moral no fim.
ALUNO B	São histórias pequenas e bonitas, narrativa breve e concisa contendo um só conflito, uma única ação.
ALUNO C	É uma história baseada em algo que não é verdade como as lendas. Um mundo que não existe.
ALUNO D	Conto para mim é uma história de fantasia.
ALUNO E	Para mim conto são só algumas historinhas que falam sobre lendas e contos de fadas.
ALUNO F	Conto é uma história que fala sobre o protagonista e os amigos em um mundo paralelo.
ALUNO G	É uma história fora da realidade.
ALUNO H	Conto para mim é uma história, ou um relato de um acontecimento que fala sobre a vida de um personagem.
ALUNO I	Conto para mim é uma história inventada que no final tudo acaba feliz.
ALUNO J	Conto é um jeito de contar uma historinha, mesmo que seja fictícia.
ALUNO K	Para mim é uma história fora da realidade.
ALUNO L	Na minha opinião um conto é uma história ou algo assim igual ao conto de fadas.
ALUNO M	Conto para mim é uma história de príncipes e princesas, e outros diversos personagens.
ALUNO N	São pequenas histórias de princesas, narrativa breve e concisa.
ALUNO O	Para mim, um conto é uma história de fantasia.
ALUNO P	É o que conta uma história.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Podemos observar que os alunos associaram o conceito de conto a contos de fadas ou a narrativas de fantasia, o que nos leva a perceber o pouco contato com outras formas e linguagens do gênero, apesar de constar, no currículo mínimo de Língua Portuguesa indicado pela Seeduc/RJ o trabalho com narrativas de aventura, de suspense, de terror, contos psicológicos, contos de origem africana e indígena. Podemos deduzir que essas formas de narrativa foram pouco exploradas nos anos anteriores, além de parecer não ter sido estimulada a leitura deste gênero literário.

Sobre o item 2, a respeito de minicontos, obtivemos as seguintes respostas:

TABELA 3: MINICONTOS

ALUNO A	Não; não faço ideia; em revistas.
ALUNO B	Não. Não conheço. Não tenho ideia.
ALUNO C	Não, eu acho que é uma história menor. Nos jornais.
ALUNO D	Não, não ouvi falar. Acho que é publicado em jornais.
ALUNO E	Nunca ouvi falar.
ALUNO F	Nunca li um miniconto. Eu acho que aparece no jornal.
ALUNO G	Eu nunca li um miniconto. Não sei o que é um miniconto. No jornal.
ALUNO H	Se eu li eu não lembro, mas eu acho que não conheço. Num jornal.
ALUNO I	Não sei o que é. Na internet.
ALUNO J	Não. Não sei. Na internet.
ALUNO K	Não. Eu não sei o que é. Eu acho que um miniconto é publicado na internet.
ALUNO L	Não, nunca li, não sei o que é.
ALUNO M	Não sei, nunca li.
ALUNO N	Não sei.
ALUNO O	Não sei, acho que é um conto pequeno. Jornais.
ALUNO P	Não, eu não conheço, deve aparecer na <i>net</i> .

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR

Todos os alunos afirmaram não conhecer e nem mesmo terem lido um miniconto, revelando que este gênero literário não foi explorado em sala de aula. Apesar disso, é interessante observar a associação que fazem do gênero com o suporte do jornal e da Internet, já que o miniconto contemporâneo encontra espaço em publicações online, nos levando a supor que, mesmo afirmando não conhecerem o gênero em questão, provavelmente já tiveram contato com esse tipo de texto ao acessarem as redes sociais.

Após essa etapa, os alunos puderam falar suas respostas, e a professora-pesquisadora fez a intervenção com explicações a respeito do conto e do miniconto, a fim de preparar os alunos para a leitura do miniconto *Quando*, de Leonardo Brasiense, reproduzido a seguir:

QUANDO

Ser ou não ser... o quê? Perguntei pro mano, e ele riu. A mãe disse que eu me preocupasse com coisas mais importantes, e perguntou se fiz o dever de casa. O pai já tinha saído, e na volta estaria cansado, na certa. Elvira disse que não se mete em assuntos de patrão. Eu já desistia quando o vô me puxou para um canto e sussurrou “Quando cresceres, saberás”. Será?

(BRASILIANSE, 2007, p.09).

Como proposta de atividade, foi pedido aos alunos que respondessem às seguintes questões:

1. Durante a leitura, observe:
 - a) A extensão do texto;
 - b) O que está explícito na narrativa;
 - c) O que fica implícito na narrativa.

Antes de realizarem a tarefa, os alunos solicitaram explicações sobre os termos “explícito” e “implícito”. Após esclarecermos as dúvidas, os alunos finalizaram o exercício, com as seguintes respostas:

TABELA 4: RESPOSTAS

ALUNOS	QUESTÃO A	QUESTÃO B	QUESTÃO C
ALUNO A	Um parágrafo.	Não sei.	Não sei.
ALUNO B	Texto pequeno, é um parágrafo.	Ele estava com os pensamentos na profissão que ele queria exercer e acabou deixando os estudos de lado.	Ele estava com os pensamentos na profissão que ele queria exercer e acabou deixando os estudos de lado, e ninguém acreditou nele e não ligava pra ele.
ALUNO C	Pequeno.	Ser ou não ser o quê?	Eu acho que a pessoa estava pensando o que seria quando crescer. Esse texto fala um pouco de quando eu quero saber algo e ninguém me fala.
ALUNO D	Achei ele pequeno.	Está explícito todas as partes do texto são coisas que vai acontecer com ele futuramente.	O que fica implícito é que são situações que ele viverá no futuro.
ALUNO E	Achei o texto pequeno.	NÃO RESPONDEU.	NÃO RESPONDEU.
ALUNO F	Um parágrafo.	Ele quer (saber) sobre alguma coisa de adulto.	Não sei.

ALUNO G	O texto é pequeno e objetivo.	Que o pai do narrador saiu para trabalhar e iria voltar cansado.	Que o narrador estava preocupado com coisas importantes e que queria falar com o pai só que o pai tinha saído e voltaria cansado, e o avô do narrador disse que quando o narrador crescesse iria saber.
ALUNO H	O tamanho é de quatro linhas.	Que o garoto quer exercer alguma profissão.	O menino ele quer perguntar para cada um dos seus parentes o que ele vai ser.
ALUNO I	O texto é pequeno mas é objetivo.	Que o menino é curioso.	Que o menino quer saber uma coisa que não é todos escondem.
ALUNO J	É um parágrafo.	Não entendi o texto.	Não entendi o texto.
ALUNO K	O tamanho do texto é pequeno.	Que o filho se preocupasse com coisas mais importantes.	Ele quer saber da vida dele.
ALUNO L	Um texto pequeno, coube em um parágrafo.	O vocabulário.	O título do texto. Dúvidas sobre o futuro.
ALUNO M	Texto pequeno.	Para ele estudar para ter um futuro.	Que o estudo nos ajuda na vida, por isso é importante

			para ter uma vida confortável.
ALUNO N	O texto só tem um parágrafo e é pequeno.	Ele está falando sobre um ditado.	Que ele quer saber algo e ninguém quer falar. Se for o que estou pensando, sim, já quis saber das coisas e não me contaram.
ALUNO O	Achei o texto curto.	Está explícito que ele, o narrador, é uma criança ou um adolescente.	Está implícito que ele tem dúvidas sobre o futuro.
ALUNO P	1 parágrafo e 4 linhas, é pequeno.	Parece que ele é jovem o narrador.	Dúvida sobre o futuro.

FORNTE: ELABORADO PELO AUTOR

Apesar da intervenção da professora-pesquisadora, podemos observar que os alunos continuaram com dúvidas a respeito das informações explícitas e implícitas contidas no texto, causando obstáculos na compreensão do miniconto em questão. Ao serem questionados sobre suas impressões sobre o texto, a maioria dos alunos participantes afirmou ter achado a leitura confusa, mas que, após o debate, conseguiu compreender e se identificou com a situação apresentada pelo narrador. Isso nos leva a deduzir que, embora estejam em ano escolar de terminalidade, os alunos não são capazes de realizar uma leitura de um texto com uma linguagem relativamente simples sem a intervenção de um professor, revelando que a leitura literária não tem sido explorada de forma a levar os alunos a alcançar sozinhos a análise de textos e a fruição estética.

5.7 SEGUNDA LEITURA DE MINICONTOS: ANÁLISE

No segundo encontro, com duração de dois tempos de aula (50 min cada um), cada aluno recebeu a cópia de um miniconto do livro *Adeus, conto de fadas*, de Leonardo Brasiliense, para a realização de uma leitura livre, sem questionários, e compartilhada, para que os alunos apresentassem suas impressões sobre os textos que leram e debatessem sobre os temas surgidos. Os minicontos selecionados foram:

- O conto de fadas da menina feia
- A primeira vez
- O que vou ser
- Horóscopo
- Banho de chuva
- Santo de casa não faz milagre
- O quarto
- O mais lento
- No Messenger
- Medições
- Amizade
- Pesadelos
- Pobre da Márcia
- Diário da Flavinha
- Tribos
- Fugindo

A atividade foi bem aceita pelos alunos participantes, que foram unânimes em afirmar que os textos eram prazerosos e fáceis de compreender, uma vez que compartilharam suas impressões e puderam trocar informações a respeito do texto, que foi lido na íntegra a cada apresentação. Um outro ponto importante foi o fato de os alunos terem percebido a importância de relacionar o título ao corpo do texto na busca de efeitos de sentido, o que contribuiu para a compreensão e a fruição estética. Além disso, os alunos conseguiram relacionar a temática de cada miniconto com suas

experiências pessoais, levando-os a refletir sobre sua realidade e posição no mundo, como em dois depoimentos que merecem destaque:

Eu gostei muito dos textos, mesmo sendo pequenos eu achei super legal. O que mais me chamou atenção foi o texto que li *O que vou ser* esse texto me descreveu, porque eu já passei por isso, quando eu era criança eu tinha um sonho de ser professora e hoje quero ser marinheira uma profissão totalmente diferente. A linguagem dos textos foram super fácil, o vocabulário foi ótimo.

(ALUNA B)

Eu achei todos os textos legais. Gostei mais de ler em grupo. Me reconheci em alguns como *O quarto* e *Horóscopo*. Achei mais intrigante *O conto da menina feia*. Os títulos ajudam a entender os textos. Gostaria de ler mais minicontos.

(ALUNO D)

A leitura compartilhada, o exercício da escuta e o debate impactam positivamente na atividade de leitura literária: a autonomia dada aos alunos para que construam os sentidos do texto de forma coletiva permite que se sintam protagonistas do processo. Para isso, o papel do professor é essencial, pois ele dará aos alunos “meios para que se sintam donos de sua leitura e capazes de falar sobre ela” (COLOMER, 2009, p. 115). A atividade descrita nessa etapa teve êxito, pois os alunos sentiram-se valorizados por poderem falar livremente sobre o texto lido e puderam ouvir a opinião de seus colegas, além de terem se sentido apoiados pela intervenção da professora-pesquisadora em momentos oportunos, sem que houvesse repressão ou críticas ao que expressassem. Colomer afirma que esta estratégia se faz necessária para a formação de leitores, principalmente nos dias atuais: “*ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler textos que valham a pena* são as novas coordenadas que presidem este século” (COLOMER, 2009, p. 116). Esta etapa da pesquisa gerou nos alunos maior interesse pela leitura de minicontos, uma vez que conseguiram perceber detalhes na forma e na linguagem que lhes permitiram construir novos sentidos do texto, tornando a leitura significativa.

5.8 OFICINAS DE TEATRO: DIAGNOSE

Após as etapas de leitura, foram realizados quatro encontros para a prática de oficinas de teatro, executadas na quadra poliesportiva em contraturno, com duração de 2h. Em cada oficina, a professora-pesquisadora conduziu os alunos em exercícios que seguiam a seguinte rotina:

- 1- Relaxamento, em que os alunos, deitados no chão da quadra sobre suas toalhas, eram guiados em um exercício de meditação e respiração;
- 2- Reconhecimento do espaço, quando os alunos, após o relaxamento, eram levados a caminhar pelo espaço determinado pela professora-pesquisadora, a fim de observar o local de cena, o ritmo com que caminhavam e o respeito ao espaço que o colega ocupava durante o exercício. Além disso, em determinados momentos os alunos eram orientados a caminhar de diferentes modos: ora mais rápido, ora mais lento, ora imaginando-se em um ambiente diferenciado (o fundo do mar, a areia da praia, o centro da cidade, etc), ou ainda apropriando-se de um personagem. Esse exercício ajuda a estimular a criatividade e a espontaneidade dos alunos.

As duas atividades acima foram bem aceitas pelos alunos, trazendo resultados positivos em relação à espontaneidade e ao sentimento de grupo entre eles. A cada oficina, foram acrescentadas outras atividades, incorporando também a leitura de minicontos.

Assim, na primeira oficina de teatro, além dos exercícios acima, foram feitas outras três atividades, descritas a seguir:

- 1- Exercício de apresentação e associação, em que os alunos foram orientados a associar a primeira letra do nome a uma ação. Sentados em círculo, cada aluno ia até o centro para apresentar-se através da palavra cuja primeira letra coincidia com a do seu nome, além da ação ou do gesto relacionado à palavra escolhida. O objetivo era levar os alunos a desenvolver a capacidade de relacionar-se de forma descontraída em grupo. Embora os alunos fizessem

parte da turma e já tivessem um bom relacionamento entre si, esse exercício foi fundamental para potencializar a desinibição e a criatividade.

- 2- Exercício de improvisação espontânea, em que os alunos, em dupla, contaram um fato ocorrido com eles; após essa etapa, cada dupla deveria escolher um fato e representá-lo através do gestual (sem fala). O aluno, com esse exercício, foi estimulado a usar a imaginação e a criatividade para contar uma história e, ainda, a desenvolver a expressão corporal para dar sentido à narrativa;
- 3- Leitura de um miniconto do livro *Adeus, conto de fadas*: os alunos foram reunidos em dois grupos de cinco integrantes para realizar a leitura de um miniconto e, a partir disso, representá-lo através do gestual. A cada apresentação, os alunos que assistiam contavam aquilo que conseguiram perceber na história representada. Aqui, os alunos desenvolveram a capacidade de imaginação por meio da representação de uma história proposta.

Os resultados desta primeira oficina foram de grande valia, embora alguns pontos mereçam ser observados: houve dificuldade por parte dos alunos em contar um fato vivido para o parceiro de exercício por não conseguirem, a princípio, iniciar uma história. Este ponto nos faz perceber que há uma falha no ensino de leitura literária na escola: se há pouca leitura em sala de aula, pouco será o estímulo à imaginação e à criatividade, resultando na dificuldade em inferir informações, em organizar o pensamento e produzir um texto.

Um outro problema foi em relação à associação de palavras ao nome: houve um impasse entre os alunos para a realização desta atividade, indicando o empobrecimento de vocabulário e o pouco estímulo à imaginação, mais uma vez resultado de um ensino de leitura literária deficiente na escola. Ainda assim, os alunos, ao final desta oficina, sentiram-se estimulados e perceberam como os jogos teatrais auxiliaram na leitura do miniconto. Vejamos, a seguir, um dos depoimentos dos alunos participantes:

Começamos com a aula de relaxamento, deitamos. Comecei a ficar bem leve, parecia uma folha de tão leve, depois levantei e comecei a andar e fazer gestos, foi uma aula de relaxamento muito divertida. Em seguida tínhamos que falar uma palavra com a inicial do nosso nome e ao mesmo tempo fazer gesto. Fizemos também um trabalho em dupla, eu e a B. contamos uma história nossa, uma para a outra e fizemos uma mímica com uma das histórias (a da B.). Na última atividade fizemos 2 grupos de 5, a professora deu um miniconto para cada grupo para fazermos um esquete. Eu achei que com toda essa atividade a leitura do texto ficou bem melhor.

(ALUNO G)

A segunda oficina com jogos teatrais, além dos exercícios de relaxamento e de reconhecimento do espaço, já descritos anteriormente, contemplou mais três atividades, descritas abaixo:

- 1- Andar às cegas: separados em duplas, os alunos deveriam caminhar juntos, sendo que um dos alunos caminharia de olhos fechados, conduzido por seu parceiro apenas pelo toque no corpo para que não saísse do espaço determinado. É um exercício para desenvolver a confiança no outro e a percepção espacial.
- 2- A fotografia: os alunos foram divididos em dois grupos; um aluno, por livre escolha, entrou em cena e fez um gesto, permanecendo paralisado; um a um, os alunos foram entrando na cena para acrescentar novo um gesto, a fim de complementar os demais, criando, assim uma história, apenas percebida pela cena construída, como em uma fotografia. Além de desenvolver a criatividade, a imaginação e a improvisação, a atividade possibilitou levar os alunos a refletir sobre a importância da cooperação e do sentimento de pertencimento a um grupo;
- 3- Observação da foto e elaboração de uma história: em grupos de três ou quatro componentes, os alunos receberam um miniconto e, a partir da leitura, cada grupo criou uma cena estática para contar a história lida. Ao montarem o gestual como em uma fotografia, os demais alunos contaram a história que

observaram a partir da cena construída. Ao final, cada grupo revelou a narrativa que haviam lido.

Através desta oficina, pode-se perceber que o estímulo à criatividade e à improvisação impactaram positivamente na autoestima dos alunos, o que estimulou também a leitura, que passou a ter um novo significado para eles. O fato de compartilharem suas opiniões e buscarem em suas experiências pessoais ferramentas para realizar a leitura dos textos facilitou esse processo, que passou a ser prazeroso e construtivo.

A terceira oficina iniciou-se com os exercícios de relaxamento e de reconhecimento do espaço e prosseguiu com outras duas atividades, desta vez mais concentradas na leitura de minicontos, como descrevemos a seguir:

- 1- Leitura de minicontos: cada aluno recebeu a cópia de um miniconto do livro *Adeus, conto de fadas*. A leitura não foi compartilhada, esperando que cada aluno, através de sua capacidade leitora e de sua imaginação, pudesse inferir informações para a preparação do próximo exercício;
- 2- A entrevista: após a leitura dos minicontos, cada aluno entrou em cena, orientado a responder às perguntas dos colegas tal qual o personagem do miniconto lido, de modo que todos iriam conhecer parte da história pelo olhar do personagem.

Esta atividade permitiu-nos observar o envolvimento dos alunos na leitura, que passou a ser significativa a partir do momento em que puderam penetrar nos sentimentos e na visão de mundo dos personagens, que, em alguns casos, confundiram-se ou conflitaram-se com seus próprios sentimentos e valores. Sobre esse tipo de exercício para estimular a leitura, Teresa Colomer ressalta que uma “maneira de tornar mais simples a leitura autônoma do texto é adotar uma perspectiva externa, na qual o narrador se limite a explicar o que fazem os personagens e a dar-lhes voz através da reprodução direta dos diálogos” (COLOMER, 2009, p. 96). Assim, os alunos conseguiram realizar uma leitura mais complexa dos minicontos, além de

terem desenvolvido a curiosidade e a capacidade de construir sentidos a partir do compartilhamento de informações a respeito de um texto.

A última oficina teatral, além dos exercícios iniciais, contou com mais três atividades que tinham como objetivo explorar a capacidade de improvisação, imaginação e criatividade dos alunos, descritas abaixo:

- 1- Fotografia a partir de um tema: os alunos, agrupados em trios ou quartetos, receberam da professora-pesquisadora um tema ou uma palavra, e a partir desse elemento foram orientados a criar uma cena estática, como uma fotografia. Os demais colegas criaram uma história coletiva oralmente a partir da observação da cena;
- 2- Criação de um personagem: cada aluno foi orientado a pensar em um personagem, levando em conta idade, local em que vive, atividade profissional, qualidades, defeitos, sonhos, problemas. Os alunos escreveram em um papel os dados solicitados, que poderiam ser alterados após a terceira atividade;
- 3- Entrevista: munidos das informações criadas para seus personagens, cada aluno entrou em cena para ser entrevistado representando o personagem que criou. Eles foram orientados que poderiam mudar alguma informação, caso sentissem necessidade por encontrarem alguma incoerência nos dados ou se a entrevista os conduzisse a uma outra situação que pudessem considerar mais significativa. Após a entrevista, os alunos retomaram seus escritos para realizarem possíveis alterações.

A atividade foi de grande êxito, pois os alunos, após a experimentação na criação de narrativas a partir da imaginação e da leitura de minicontos com personagens próximos às suas realidades, sentiram-se estimulados a criarem suas próprias histórias, valendo-se de sua criatividade e capacidade de organizar uma narrativa que tenha um sentido, que tenha uma relação com suas visões de mundo. Vejamos um dos textos produzidos pelos alunos em que há a descrição do personagem que criaram:

Era uma vez um menino chamado Levi. Ele gosta muito de jogar bola, mas a dificuldade dele é estudar matemática. O sonho dele é ser jogador de futebol. Ele tem 15 anos de idade e também gosta muito de sair e mexer no celular. Ele não gosta muito de ler, mas ele se esforça para ler. Ele também gosta de ficar no colégio com os amigos.

(ALUNO E)

Após essa etapa, os alunos participantes reuniram-se em mais um encontro para a realização da produção de minicontos, como descreveremos a seguir.

5.9 PRODUÇÃO TEXTUAL: ANÁLISE DA ÚLTIMA ETAPA DA PESQUISA

Após as oficinas de leitura e de jogos teatrais, os alunos participantes foram orientados a produzir minicontos a partir dos personagens que criaram, tomando como exemplo os textos lidos anteriormente nas atividades de teatro. De posse de suas produções anteriores, os alunos construíram seus textos. Alguns alunos ainda apresentaram dificuldades para iniciar a narrativa, ponto já observado nos exercícios teatrais quando lhes era pedido para criar uma história a partir de uma palavra dada pela professora-pesquisadora ou a partir da observação das cenas estáticas construídas durante as atividades. Este fato nos leva a deduzir que, provavelmente, o ensino de leitura literária durante a vida escolar desses alunos foi deficiente, com estratégias metodológicas equivocadas, ou até mesmo sem um contato mais próximo com textos literários (quiçá com outros gêneros textuais). A experiência nos mostra que alguns professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental parecem dar um enfoque maior para o ensino da gramática (em alguns casos, de forma descontextualizada), restringindo a leitura de textos aos exercícios contidos nos livros didáticos, o que não estimula a leitura nem a prática de produção textual, seja oral ou escrita.

Apesar das dificuldades para escrever, os alunos participantes da pesquisa finalizaram a tarefa, mostrando-se satisfeitos com o resultado. A partir do texto do Aluno E descrito no item anterior, veremos, a seguir, o miniconto produzido por ele:

Constrangido

Uma mulher estava andando na mesma calçada que eu, mais à frente. Já era 23h e eu estava voltando do futebol com as chuteiras nas mãos, e quando a gente foi se aproximando, ela atravessou a rua rapidamente pensando que eu ia assaltá-la, e quase que ela foi atropelada por um ônibus em frente ao mercado Guanabara.

(ALUNO E)

É interessante observar a temática abordada pelo aluno: o preconceito social, fato pelo qual a maioria dos alunos participantes passa em seu cotidiano, uma vez que são oriundos de uma zona periférica da cidade. Durante os exercícios teatrais, alguns alunos deram seus depoimentos sobre situações de constrangimento e de preconceito que enfrentam no dia-a-dia por diversos motivos, sendo os principais o fato de serem negros e viverem em uma comunidade pobre. A discussão sobre este assunto, dentre outros, como o preconceito religioso e sexual, além das questões sobre a adolescência (a partir da leitura dos minicontos) levou os alunos à reflexão sobre sua posição no mundo, sobre o respeito ao próximo e sobre a necessidade de buscar outras leituras para enriquecer o debate.

Com isso, vários alunos buscaram na sala de leitura da escola algumas obras que dialogavam com a temática, o que nos leva a perceber que o interesse pela leitura pode ser despertado quando passa a ser significativa para o jovem, levando-o a exercitar o senso crítico e a perceber-se como um ser social capaz de refletir e construir novos significados para a sua realidade.

5.10 QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL: ANÁLISE DE DADOS

Ainda que esta dissertação tenha adotado em sua metodologia a pesquisa-ação, acreditamos que a inclusão de uma breve etapa quali-quantitativa faz-se necessária para observarmos alguns dados e compreendermos determinados fatos referentes ao ensino de texto literário e às particularidades desse processo.

A aplicação do questionário foi realizada online, obtendo respostas de 18 alunos e duas professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental II na escola em questão. Faremos a análise dos dados em duas etapas para observarmos as questões relacionadas ao trabalho dos professores e as ligadas ao interesse pela leitura por parte dos alunos.

5.10.1 Questionário dos professores

O questionário foi dividido em quatro blocos: I) Dados pessoais; II) Formação; III) Práticas e hábitos de leitura; IV) Ensino de literatura. No primeiro bloco, as professoras responderam a questões gerais, como faixa etária, local de trabalho, cidade onde moram, disciplina e série em que atuam. Ambas têm entre 40 e 55 anos, moram e atuam na Baixada Fluminense (uma mora em Duque de Caxias, e a outra em São João de Meriti), trabalham com Ensino Fundamental II (uma com o 6º ano e a outra com 8º ano), atuando também no Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa.

Sobre a formação, as duas professoras são formadas em Letras, em que uma teve formação em universidade pública em 2002, e a outra em universidade privada em 1991. Embora tenham experiência em sala de aula há mais de 17 anos, possuem 11 anos de atuação em rede pública.

As duas professoras afirmaram ter curso de especialização (não especificaram em qual área), mas não possuem Mestrado ou Doutorado. Questionadas sobre como se atualizam, as duas afirmaram que buscam leitura de livros e artigos sobre sua área, sendo que apenas uma afirmou que busca esse material também na Internet. Na pergunta *O que o levou a escolher o curso de Letras e a se tornar professor de Língua Portuguesa/Literatura?*, uma professora respondeu que é pela poesia (sem maiores explicações); e a outra respondeu é pelo fascínio pela língua materna (também sem outros detalhes).

No bloco *Práticas e hábitos de leitura*, a primeira pergunta, *Qual sua relação com a literatura na infância e/ou na adolescência?*, referia-se aos hábitos de leitura das professoras durante essa etapa da vida. Uma professora respondeu unicamente

com a palavra *carente*, o que nos faz deduzir que a leitura literária não fez parte de sua rotina ou que não havia obras literárias disponíveis ao seu alcance naquele momento; a outra professora respondeu que literatura representou a descoberta da imaginação, levando-nos a perceber que teve um contato maior com a leitura literária em sua juventude.

As duas perguntas seguintes referem-se às obras que marcaram sua adolescência, positiva e negativamente. Vejamos as respostas:

2) Quais foram as leituras que o marcaram positivamente? Por quê? Em que fase da vida elas aconteceram?

2 respostas

Contos de Fada na adolescência, por causa dos finais felizes e O Pequeno Príncipe no início da fase adulta, me fazendo refletir sobre Valores.

Sempre buscava pontos positivos em cada texto lido, porém sempre havia um encantamento pelas leituras que libertavam minha imaginação.

3) Há leituras que o marcaram negativamente? Quais e por quê? Em que fase da vida elas aconteceram?

2 respostas

Não me recordo.

Ainda na adolescência existiram aquelas leituras que apresentavam assuntos polêmicos como racismo, família, violência, dentre outros. Tais assuntos não tinham liberdade reflexiva como atualmente.

Interessante observar o contato, durante a infância e a adolescência, com textos voltados para o exercício da imaginação. Uma das professoras associa a literatura à reflexão de valores, talvez por entender que a literatura deva ter um caráter pedagógico; a outra professora ressalta que as leituras que realizou durante a adolescência, embora retratassem assuntos relacionados com o cotidiano, como o racismo, a família, a violência, entre outros, não abordavam tais temas de forma reflexiva como busca-se realizar atualmente em sala de aula, o que nos faz perceber

que sua visão de literatura está ligada à capacidade de levar o leitor à reflexão e à compreensão do mundo.

Sobre seus hábitos de leitura, foi perguntado sobre o que costumam ler em geral. As duas professoras responderam que costumam ler os clássicos da literatura e poesia, provavelmente autores que fazem parte do cânone; uma delas incluiu a leitura de periódicos, como jornais e revistas. A próxima pergunta refere-se à periodicidade com que leem, e obtivemos as seguintes respostas:

5) Você lê o quanto gostaria? Comente seus hábitos de leitura.

2 respostas

Não, geralmente leio um pouco à noite pois acabo pegando no sono.

Não. A correria do dia a dia me faz acompanhar apenas notícias atuais e algumas leituras pessoais.

Como podemos observar, a leitura não faz parte da rotina das professoras entrevistadas, ambas ressaltando a vida atribulada, levando ao cansaço e à desmotivação pela leitura (a primeira resposta deixa essa informação implícita, já que a professora afirma ler um pouco à noite e pegar no sono, ou seja, não tem tempo durante o dia, e pega no sono ao realizar a leitura à noite).

Esta é uma situação bastante comum aos professores da rede pública, já que possuem uma carga horária intensa, muitas vezes ocupando-se de muitas turmas de anos escolares diferentes, e levando-os a empregar seu tempo livre em tarefas pedagógicas, como o preparo de aulas e as correções de atividades e avaliações. Assim, a leitura, essencial ao professor de língua portuguesa para a formação de um repertório de textos que poderiam ser usados em sala para o estímulo à leitura, muitas vezes, é deixada em segundo plano, correndo o risco de também não fazer parte da rotina de trabalho em sala de aula.

A última pergunta deste bloco dialoga com as questões anteriores. Trata do sentido e da importância da Literatura:

6) Para você, qual o sentido e a importância da Literatura?

2 respostas

O conhecimento de fatos que marcaram épocas e também a explicação e justificativa da evolução humana.

Confrontar o ontem e a contemporaneidade não perdendo o olhar reflexivo sobre as diferentes épocas.

Através das respostas, observamos duas visões sobre Literatura, já discutidas acima: para uma professora, a Literatura tem um caráter pedagógico, ou seja, serve para ensinar sobre algo; pela afirmativa “o conhecimento de fatos que marcaram épocas”, podemos supor que a professora associa Literatura ao estudo de sua história, além de estar também ligada à explicação da evolução humana. Já a outra professora, embora também destaque a questão ligada às diferentes épocas, ressalta a capacidade de reflexão através da Literatura, confrontando “o ontem e a contemporaneidade”. Assim, percebemos que as professoras entrevistadas possuem visões diferentes sobre Literatura, o que pode impactar em seus trabalhos com textos literários em sala de aula, como analisaremos através das respostas do último bloco.

A primeira pergunta do bloco IV (Ensino de Literatura) trata de como as professoras avaliam o ensino de Literatura atualmente:

1) Como você avalia o ensino de Literatura hoje em relação ao que você teve no passado?

2 respostas

Com o uso das tecnologias ficou mais fácil a visualização das Obras e assim mais atraente a explanação de assuntos.

A Literatura pode ser avaliada de maneira muito mais intensa e reflexiva que antes.

As respostas recaem na atratividade da leitura pelo uso das novas tecnologias e por utilizar mecanismos que levem o aluno-leitor à reflexão, provavelmente através de temas que suscitam a análise da realidade e do comportamento humano, levando ao debate e ao compartilhamento de ideias. A próxima pergunta analisa que tipo de texto as professoras utilizam em suas aulas:

2) Você utiliza textos literários em aula? Quais tipos? São fragmentos ou textos completos?

2 respostas

Sim, normalmente uso fragmentos de obras mais conhecidas.

Utilizo diversos textos como obras completas, fragmentos, poesias, canções clássicas e modernas.

Ambas utilizam fragmentos de obras, provavelmente por várias questões ligadas a muitas escolas públicas: falta de exemplares de obras literárias em quantidade suficiente para serem utilizadas em sala de aula; turmas com superlotação de alunos, tornando inviável a cópia integral de alguns textos; carga horária insuficiente para a realização da leitura de determinadas obras completas em sala de aula, dentre outros problemas. Apesar disso, uma professora afirma conseguir trabalhar com obras completas, além de diversificar os textos literários em aula, enquanto que a outra utiliza fragmentos de obras mais conhecidas, possivelmente as que fazem parte do cânone literário. Sobre como selecionam os textos a serem abordados, observamos duas respostas distintas:

3) Como você seleciona os textos a serem abordados?

2 respostas

De acordo com algum Projeto da Escola ou data comemorativa.

Buscando relacionar os assuntos abordados com textos existentes, procurando confrontar o ontem com o atual.

A mesma professora que afirma trabalhar com fragmentos de obras mais conhecidas afirma selecionar os textos de acordo com os projetos da escola ou com datas comemorativas, reforçando sua posição, já confirmada pelas respostas anteriores, de que a Literatura tem, para ela, um sentido pedagógico. Já a segunda professora demonstra uma preocupação em relacionar os assuntos abordados, provavelmente oriundos de discussões em sala de aula, aos textos literários, levando

o aluno à reflexão ao confrontar o ontem e o hoje, o que reafirma sua visão sobre Literatura como forma de levar à reflexão e à transformação do ser.

Sobre o uso do livro didático, ambas afirmaram utilizá-lo para a prática de leitura e para a realização de projetos e outras atividades didáticas. Sobre a prática de leitura dos alunos, as professoras falaram sobre a o pouco hábito de leitura, mas suas respostas, mais uma vez, possuem nuances diferentes:

5) Seus alunos leem o que você pede? Leem outra coisa?

2 respostas

Uma grande parte dos alunos não têm o hábito de ler, mas quando são obrigados lêem sim.

Em sua grande maioria acompanham com as leituras selecionadas. Porém, há aqueles que burlam as ordens e acabam buscando outras leituras, ou até mesmo, não as lêem.

A primeira professora fala que seus alunos leem quando há a obrigatoriedade da leitura, que possivelmente deve estar ligada a um caráter avaliativo. Realizar atividades avaliativas em torno da leitura literária é uma ação comum nas escolas, mas que pode ocasionar em uma visão deturpada sobre Literatura pelos alunos quando apenas o aspecto avaliativo é valorizado. É importante que o aluno reconheça na atividade de leitura o prazer literário e uma forma de ver o mundo com novos olhares, reforçando seu lado humanizador.

A segunda professora também fala sobre o fato de alguns alunos não lerem o que é solicitado ou buscarem outros textos, provavelmente dentro de seu universo de interesse. Percebe-se que a formação de um repertório de leitura é essencial ao professor de Língua Portuguesa para que possa oferecer ao aluno textos com qualidade literária e significativos, para que a leitura deixe de ser uma obrigação escolar e se transforme em um hábito que faça parte da rotina do jovem.

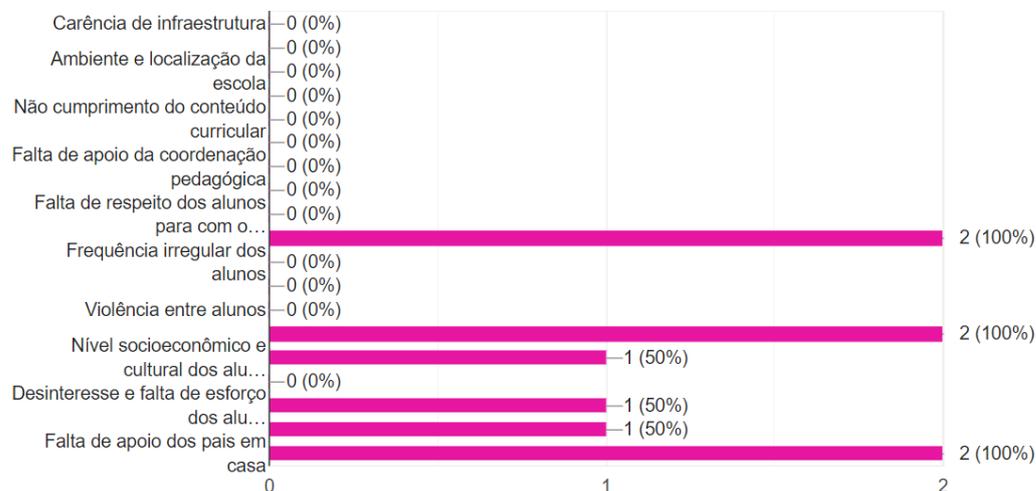
Sobre como avaliam os programas curriculares, como os PCN, o Currículo Mínimo da Seeduc/RJ e a BNCC, as duas professoras afirmam que são documentos norteadores de suas práticas, mas que tentam ajustar à realidade da sala de aula onde atuam.

A próxima pergunta aborda os entraves que prejudicam a aprendizagem dos alunos na escola onde atuam:

FIGURA 1: APRENDIZAGEM

7) Na sua opinião, quais desses aspectos prejudicam a aprendizagem dos alunos na escola em que atua?

2 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

As duas professoras ressaltam as questões ligadas à falta de respeito para com os professores e à falta de apoio dos pais em casa, sendo que uma delas respondeu que o nível socioeconômico, o desinteresse e a falta de esforço dos alunos e a baixa autoestima também são pontos a serem considerados. Não foi citado pelas professoras a questão pedagógica, como a falta de apoio da coordenação pedagógica e o não cumprimento do conteúdo curricular, nos levando a supor que, para as professoras, os alunos tornam-se os principais responsáveis pelo fracasso escolar, uma vez que foram destacados por ambas pontos ligados ao comportamento do aluno e aos problemas sociais.

Finalmente, sobre como analisam seu trabalho com Literatura na escola, obtivemos as seguintes respostas:

8) Por favor, teça considerações a respeito do seu trabalho com a Literatura na escola. Por exemplo, quais são os obstáculos que enfrenta? Que frutos colhe? Realiza alguma atividade diferenciada para introduzir a Literatura em suas aulas? Como os alunos respondem?

2 respostas

A carência de livro impresso e os muitos resumo que são disponibilizados na internet, dificultam a leitura de um livro por inteiro.

A leitura compartilhada e as rodas de leitura são bons exercícios para a prática da expressão oral.

Diante do avanço desenfreado da tecnologia, algumas práticas pedagógicas tornam-se enfadonhas a alguns alunos, o que deixam algumas aulas cansativas e desinteressantes a eles. Meu principal desafio é conciliar o clássico e o atual levando meu aluno a desenvolver seu olhar crítico frente a sociedade.

As duas professoras citam a influência das novas tecnologias na escola, mas sob perspectivas diferentes: para a primeira, a facilidade do uso da internet para a realização de leitura de resumos de obras literárias leva o aluno a não realizar a leitura integral de um livro, além do fato da carência do material impresso na escola; já a segunda professora fala sobre a atratividade das novas tecnologias em contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, o que pode tornar as aulas com textos literários enfadonhas e desinteressantes para os alunos. Sobre suas práticas, a primeira fala sobre a leitura compartilhada e as rodas de leitura como formas de realizar a prática da expressão oral, enquanto que a segunda afirma que seu maior desafio é levar o aluno a desenvolver um olhar crítico frente à sociedade através da leitura de textos clássicos e atuais. Assim, podemos deduzir que ambas buscam levar seus alunos a uma participação mais ativa diante do que leem, levando-os a expressar suas opiniões e reflexões acerca do que leem.

5.10.2 – Questionários dos Alunos

O questionário dos alunos envolveu 25 perguntas que englobavam dados pessoais, hábitos de leitura, gostos literários e impressões sobre as aulas de literatura e sugestões aos professores para tornar as aulas mais significativas e atrativas. Dos 18 alunos envolvidos, 12 alunos estavam dentro da faixa etária esperada para o 9º ano do Ensino Fundamental II (14 a 15 anos), e seis alunos tinham entre 16 e 18 anos,

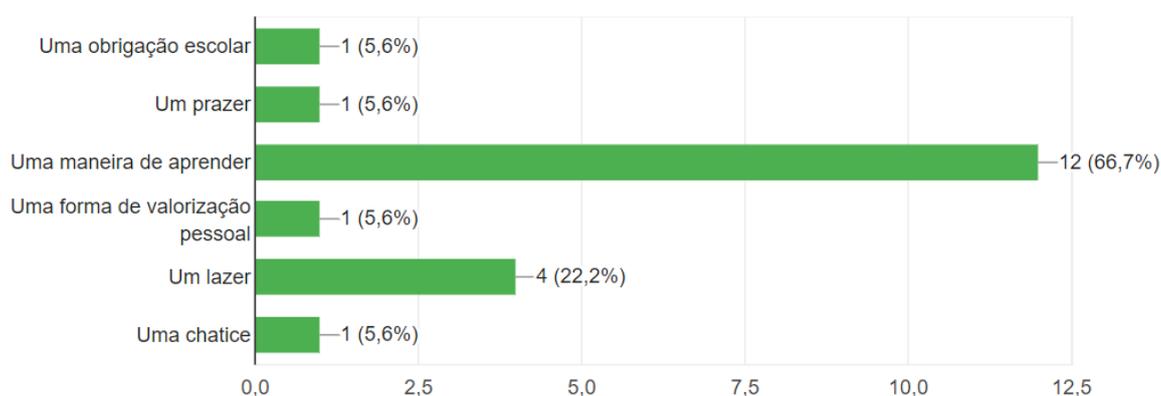
possivelmente por terem ficado retidos nos anos anteriores. Todos os alunos nasceram na Baixada Fluminense e moram nas proximidades da escola. No grupo havia o mesmo número de meninos e meninas.

Ao serem questionados sobre o que é leitura, a maioria associou a atividade ao ato de aprender, como podemos ver abaixo:

FIGURA 2: LEITURA

Para você, a leitura é:

18 respostas



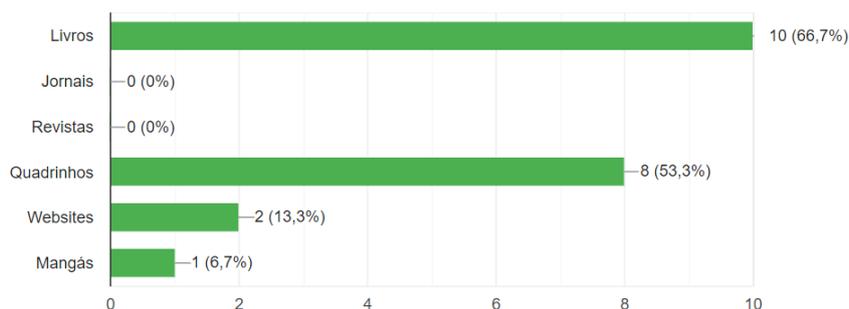
FONTE: GOOGLE FORMS

É interessante observarmos a visão que os alunos desenvolveram a respeito das atividades de leitura: ao associá-la a uma maneira de aprender, podemos deduzir que, durante sua vida escolar, provavelmente as aulas que envolviam textos eram voltadas para realizar avaliações ou para a leitura de textos com teor moralizante ou pedagógico, e não com o objetivo de levar à reflexão e à fruição estética. Apesar disso, 55,6% dos alunos entrevistados afirmaram ler frequentemente e apontaram suas preferências:

FIGURA 3: O QUE VOCÊ LÊ?

Se você respondeu SIM, o que você lê?

15 respostas



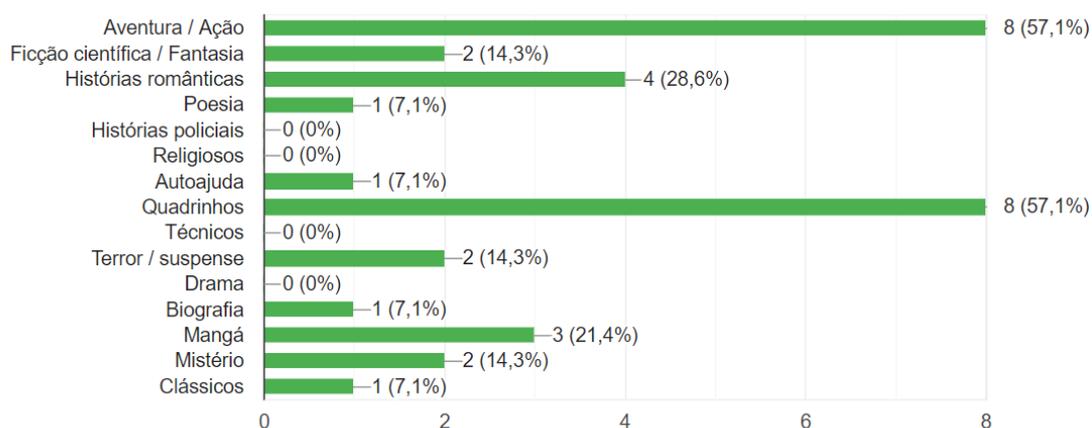
FONTE: GOOGLE FORMS

A leitura de livros refere-se a romances que os alunos buscam na sala de leitura da escola ou adquirem com a família, assim como os quadrinhos, uma vez que há várias obras clássicas adaptadas a esse formato e estão disponíveis na escola. É importante observar que nenhum aluno indicou a leitura de jornais e revistas, provavelmente por não fazer parte da rotina da família a aquisição desses suportes de leitura, uma vez que se torna cada vez mais frequente a tendência a ler notícias e outros gêneros jornalísticos e midiáticos pela internet. Sobre os tipos de livro ou temática que preferem, os alunos indicaram:

FIGURA 4: QUE LIVRO PREFERE?

Se você indicou LIVROS, qual (is) tipos você prefere?

14 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

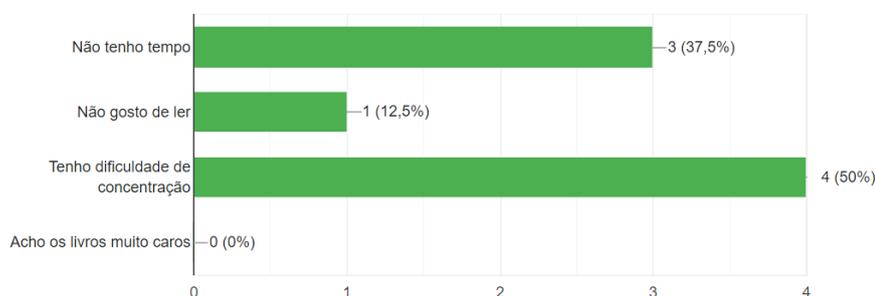
Como podemos observar, os alunos, em sua maioria preferem narrativas de aventura e ação, seguidas de histórias românticas, ambas sendo uma forte tendência em *best sellers* mais atuais, e a leitura de quadrinhos, talvez pela atração por textos mais curtos e objetivos com o apoio das imagens.

Na outra ponta, 44,4% dos alunos responderam que não leem, alegando os seguintes motivos:

FIGURA 5: RAZÕES

Se você respondeu NÃO, qual(is) a(s) razão(ões)?

8 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

A maioria dos alunos alega que a dificuldade na concentração é um entrave para a leitura, fato igualmente observado em sala de aula em relação a outras atividades. O uso inadequado e exagerado do aparelho de celular na escola e em casa, a falta de uma rotina saudável que inclua a prática de atividades físicas, uma boa alimentação e a adequação do horário de sono podem estar ligados à falta de concentração e à produtividade na escola.

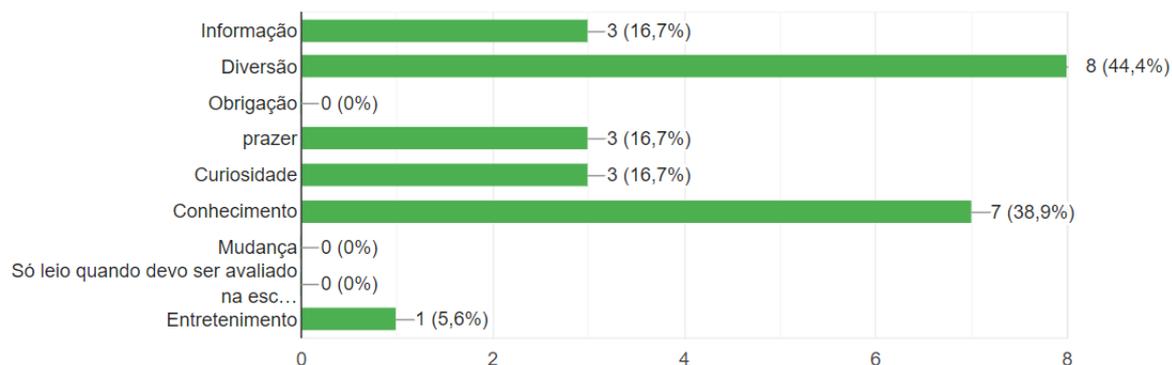
Alguns alunos, em depoimento informal em aula, afirmam usar o smartphone até altas horas da madrugada, acordam em horário próximo ao da entrada da escola (12h45), não tomam café da manhã nem almoçam, aguardando o almoço da escola, que é servido às 14h25. Muitos em sala de aula não conseguem se concentrar, pois além dessas questões, sentem necessidade de usar o aparelho de celular para acessar jogos eletrônicos, o que causa grandes transtornos para a realização das tarefas propostas, sobretudo as relacionadas à leitura.

Apesar de alguns alunos terem afirmado que não possuem hábito de leitura, todos responderam sobre seus objetivos quando leem. Eis as respostas:

FIGURA 6: OBJETIVO DA LEITURA

Qual o objetivo da sua leitura?

18 respostas



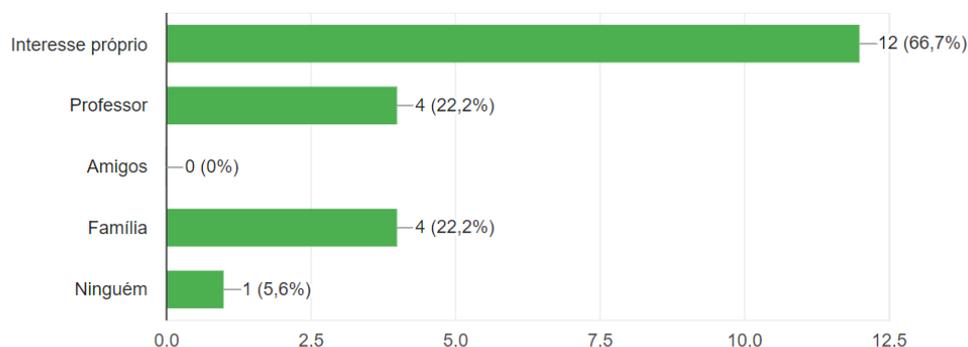
FONTE: GOOGLE FORMS

Como podemos constatar, há quase um empate entre realizar a leitura por diversão e para obter conhecimento, este podendo estar ligado às atividades realizadas na escola para a resolução de exercícios de compreensão textual e trabalhos avaliativos. A primeira resposta, que é associação da leitura à diversão, se confirma nas respostas à próxima questão, que se refere a quem influencia os alunos na leitura:

FIGURA 7: INTERESSE PELA LEITURA

Quem desperta interesse pela leitura em você?

18 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

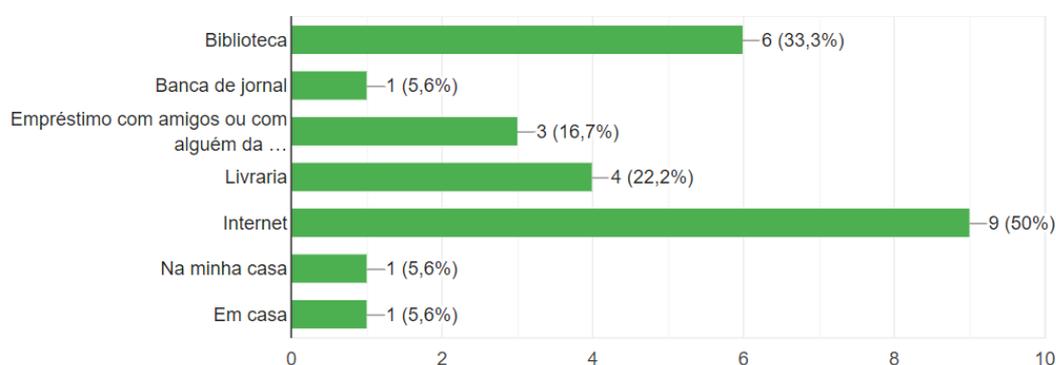
Os alunos afirmam que buscam a leitura por interesse próprio, possivelmente em busca de uma leitura mais prazerosa e dentro de suas preferências (confirmando a associação da leitura à diversão). A influência do professor e da família mostra-se importante na formação do leitor, conforme podemos ver pelas respostas, pois é uma das possibilidades de aproximar os jovens de uma leitura mais desafiadora e com qualidade estética.

Sobre o acesso à leitura, metade dos alunos afirmou adquirir seus textos a partir da internet, provavelmente pela facilidade de descarregar livros de forma gratuita ou com baixos preços. No entanto, a sala de leitura (no gráfico, foi denominada como biblioteca, como é conhecida pelos alunos na escola) continua a ser um espaço importante para o contato com obras literárias e aquisição de material de leitura, como podemos ver no gráfico abaixo:

FIGURA 8: MATERIAL DE LEITURA

Onde você adquire seu material de leitura?

18 respostas



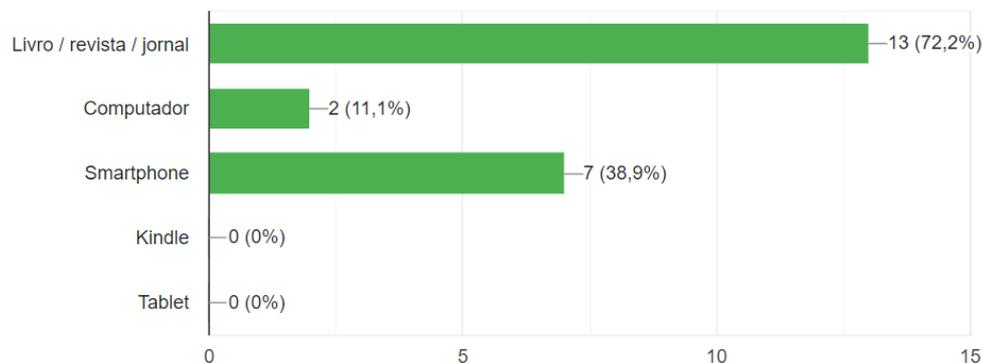
FONTE: GOOGLE FORMS

Sobre qual suporte utilizam para suas leituras, obtivemos as repostas a seguir:

FIGURA 9: SUPORTE PARA LEITURA

Qual suporte você utiliza para leitura?

18 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

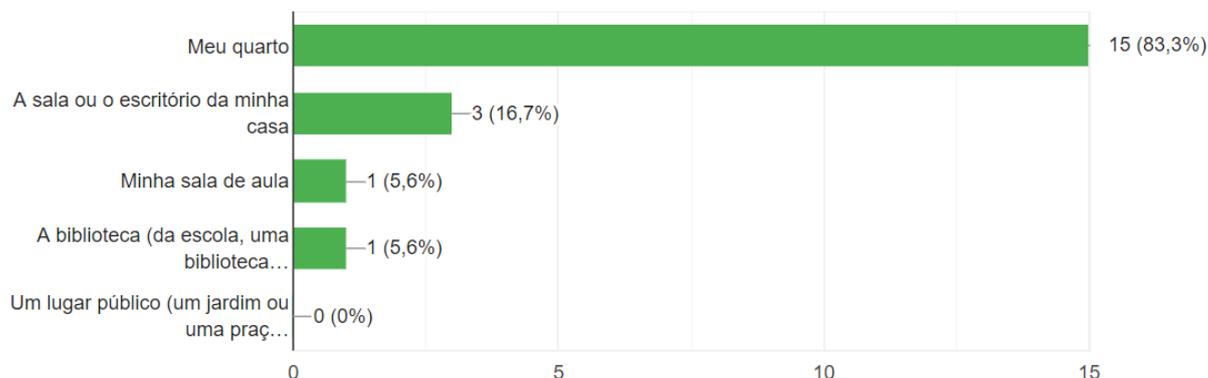
Embora a maioria dos alunos tenha informado que busca suas leituras na internet, o suporte que mais utilizam ainda é o material impresso, como vemos pelo gráfico. O uso do smartphone e do computador, apesar de presente no cotidiano dos alunos, ainda não tem a mesma frequência quando se trata de leitura de obras literárias. Em depoimento informal, os alunos afirmam que a leitura através desses suportes torna-se desconfortável, preferindo o manuseio do livro impresso. No gráfico, percebemos que nenhum aluno utiliza suportes como o tablet e o leitor de livros digitais (*Kindle*), provavelmente por não terem acesso a esses materiais.

Sobre suas preferências quanto ao local de leitura, temos as seguintes respostas:

IMAGEM 10: AMBIENTE DE LEITURA

Qual seu ambiente preferido para a leitura?

18 respostas



FONTE: GOOGLE FORMS

A maioria dos alunos afirmou preferir ler no quarto onde dorme, possivelmente por ser um ambiente mais reservado e silencioso. Apenas dois alunos citaram ambientes da escola (sala de aula, biblioteca escolar). Um dos problemas que encontramos na escola ao realizar o trabalho de leitura é o excesso de ruídos externos e internos, além da agitação devido à superlotação das salas de aula, correndo o risco de inviabilizar a criação de um ambiente próprio para a formação de leitores. A resposta dos alunos revela o quanto essa questão pode ser um obstáculo para a leitura autônoma, pois, como afirma Teresa Colomer, “ler não admite barulho” (COLOMER, 2009, p. 116).

Foi questionado aos alunos se já teriam lido alguma obra literária a pedido do professor, e 61,1% dentre eles afirmaram que sim; 94,4% afirmaram que o professor de Língua Portuguesa realiza atividades relacionadas à leitura literária, o que nos leva a constatar que práticas que valorizam o texto literário impactam positivamente na formação de leitores.

A próxima questão refere-se às atividades de literatura realizadas pelo professor que tenha chamado a atenção. Em 2019, período da realização da pesquisa, a escola elaborou o projeto de leitura anual prestigiando o escritor Machado de Assis, envolvendo todos os professores de Língua Portuguesa e Arte da unidade escolar. Assim, a maioria dos alunos participantes da pesquisa citou o trabalho

realizado no projeto e a leitura de contos e crônicas de Machado de Assis em sala de aula como atividades que merecem destaque.

Sobre os livros de que mais gostaram, as respostas foram variadas: alguns alunos citaram *best sellers* com narrativas românticas, outros algumas obras de Machado de Assis, e vários afirmaram não se lembrar. Ao serem questionados sobre quais livros não gostaram, a maioria afirmou não ter lido nenhuma obra de que não tenham gostado, mas três alunos citaram algumas obras: *Chapeuzinho Vermelho*, *50 tons de cinza*, *Senhora* e *O mágico de Oz*.

Perguntamos aos alunos se consideravam a literatura importante. Eis as respostas:

Para você, a literatura é importante? Por quê?

18 respostas

Sim

Sim, Por que e pra voce ido treinado sua leitura

Vc conhece palavras novas, vc argumenta melhor, e em conversas vc tem mais assuntos interessantes

É uma forma de conhecimento e de exercitar a nossa saúde mental:

Sim, pq aumenta o nosso conhecimento intelectual

Sim. Ajuda a praticar a leitura e posso aprender diversas palavras e expressões que eu não sabia.

Não

Por que é mais um modo de aprender

Sim, eu acho que precisamos pra tudo que fizermos, pra trabalho etc

Para o nosso aprendizado

Sim. Para melhorar o aprendizado da pessoa que está lendo.

Sim, porque a maioria dos textos que lemos, sempre tem algo que agente não conhecia antes e começa a conhecer e entender através daquele texto.

Sim, porque ajuda ao nosso aprendizado

Sim é importante, porque você adquire um aprendizado muito grande, passa a se divertir com uma história.

Sim. Para ajudar a melhorar mas a escrita e o cerebro funcionar cada vez melhor

Sim. Por que nos traz mais conhecimento, prazer, e lazer.

É um bom aprendizado

Pelas respostas, observamos o conceito de literatura para os alunos: uma forma de aprender e adquirir mais conhecimento e melhorar a escrita. Mais uma vez, podemos supor que, para a maioria dos alunos, a leitura literária está mais relacionada a atividades escolares do que ao lazer e ao prazer de ler. No entanto, uma boa parte dos alunos afirma estabelecer uma relação entre a literatura e a vida, pois percebem, nos textos que leem, situações do cotidiano e passíveis de ocorrerem na realidade.

Perguntamos aos alunos se gostam das aulas com leitura literária, e a grande maioria respondeu positivamente, alegando que os textos selecionados pelo professor são interessantes, além de poderem discutir os assuntos tratados após a leitura, ampliando sua visão de mundo.

Na última pergunta, os alunos foram orientados a sugerir ao professor práticas para tornar a aula de leitura literária mais interessante, e as respostas foram as seguintes:

O que você sugere aos professores de leitura / literatura?

18 respostas

Quer ele continue to mesmo jeito que ele é

Aulas com filme sobre história do passado

.

Que façam eventos de livros

não sei.

Torneio literario

Lerem livros que os adolescentes se interessem um pouco mais.

Indicarem livros e aonde conseguirem

Investir mas atividade de conhecimento aos livros

Que passem mais textos para lermos

Que atualize mais as aulas coloque mais tecnologia

De momento, nada. Está perfeito

Dar mais textos legais pra nós.

Que exercitem mais o desejo dos jovens de consumir livros

Que eles continuem a passar este tipo de conteúdo aos alunos, Para que eles se aprofunde nos conhecimentos.

Que as aulas sejam mais divertidas que assim conseguimos aprender mais rápido aos poucos

Trabalhos práticos com encenação.

Que continuem dando textos que é bom para o nosso conhecimento

Observamos que os alunos, apesar de problemas quanto ao hábito de leitura, sentem necessidade de aulas com mais textos literários, envolvendo práticas onde a criatividade, a imaginação e a reflexão sejam estimuladas. O uso de outros suportes, como as novas tecnologias e filmes, foi solicitado como forma de facilitar a aproximação com os textos. Parece haver, portanto, um interesse latente por atividades em que a leitura seja estimulada e valorizada por parte dos alunos, que

nem sempre são contemplados com aulas mais interessantes e práticas de leitura mais significativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração desta pesquisa, pudemos observar que o teatro pode ser uma forma de aproximar o aluno de textos literários e estimular sua imaginação e criatividade, valorizando sua visão de mundo e levando-o a refletir sobre sua realidade.

As dificuldades dos alunos em relação à leitura dos textos propostos nos fizeram refletir sobre diversas questões sobre o ensino de Língua Portuguesa, tais como a abordagem da disciplina em sala de aula e as práticas de leitura que são conduzidas pelos professores.

É preocupante perceber que os alunos, em sua maioria, chegam ao final do Ensino Fundamental sem estabelecer um elo entre a leitura literária e o mundo que os cerca, levando-os a ter vários impasses para a compreensão dos textos com os quais se deparam ao longo da sua vida escolar. Além das questões metodológicas, é importante considerar também alguns pontos referentes à situação sociocultural na qual os alunos estão inseridos, uma vez que vivem em uma comunidade em que atividades culturais não são vistas como prioridade, e o estímulo à leitura pela família é praticamente nulo. Assim, a escola ainda é considerada o espaço que pode oferecer outras formas de representatividade artística e literária, suscitando o debate, a reflexão e ampliando nos alunos seu horizonte cultural.

Para a prática adotada nesta pesquisa, aportes teóricos, como a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito, foram essenciais para nortear a elaboração e a aplicação das atividades propostas. Os alunos responderam muito bem às atividades, pois tiveram a oportunidade de se posicionar em relação ao texto e de se expressar usando diferentes meios, como a oralidade, a expressão corporal e a produção escrita.

Além disso, a fundamentação teórica que orientou esta dissertação contribuiu para que refletíssemos sobre as questões que conduziram este trabalho. A primeira, que talvez atinja alguns professores de Língua Portuguesa, é sobre por que trabalhar com textos literários no Ensino Fundamental II. Controvérsias nos documentos norteadores para a construção do currículo de Língua Portuguesa e, em alguns casos, deficiências na formação do professor podem ser alguns dos impasses que geram dúvidas sobre qual linha metodológica seguir, quais conteúdos e gêneros abordar e, ainda, se devem

trabalhar textos literários neste segmento escolar, já que há uma ampla demanda por conteúdos gramaticais, e várias lacunas no que concerne ao aprendizado da língua por parte dos alunos, sobretudo em relação à gramática, à ortografia e à escrita. É exatamente por isso que o trabalho efetivo com textos, sobretudo os literários, deve ser o foco do professor em sala de aula: quanto mais contato com a leitura, mais ferramentas o aluno disporá para compreender os diversos aspectos da língua, suprimindo suas dúvidas e possíveis deficiências advindas de um aprendizado deficiente.

Neste ponto, é essencial que a escola tenha consciência de seu papel como o espaço de fomento cultural e de formação de leitores. É preciso que haja o envolvimento dos professores de todas as disciplinas, e não apenas os de Língua Portuguesa, uma vez que a leitura se concretiza em todas as formas de expressão, como a oral, a corporal, a imagética, a escrita, entre outros, e em múltiplas informações que estão interligadas.

Isso porque, muitas vezes, os impasses para a realização da leitura de um texto literário dão-se pela falta de conhecimento de um determinado assunto que está implícito (daí os alunos, em sua grande maioria, afirmarem que não gostam de ler, porque não entendem o que estão lendo, ou seja, não conseguem relacionar os conhecimentos das outras áreas com a leitura na aula de Língua Portuguesa). Projetos interdisciplinares podem ser modos de levar o aluno a descobrir outras formas de representatividade do pensamento, envolvendo competências que o auxiliarão a construir o conhecimento e a buscar outras visões acerca de um determinado tema.

Para isso, a escola deve incentivar a leitura também entre os professores, para que, juntos, busquem metodologias que envolvam os alunos de forma mais atrativa, dinâmica e, principalmente, significativa.

É fato que os professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro presenciam em seu dia a dia situações complexas, como salários defasados, turmas com superlotação, carga horária intensa para obter um ganho salarial suficiente para se sustentar, pouco ou nenhum acesso a material tecnológico na escola para a criação de aulas com um conteúdo mais contemporâneo, a violência urbana que atinge o entorno da escola (e, às vezes, em seu interior), entre outros problemas. Mas o que

ainda é mais grave é a deficiência na formação continuada do professor. Embora haja a oferta via EAD pela parceria Seeduc/RJ e o Ciceerj/Cederj, os cursos ainda estão aquém das reais necessidades dos professores da rede, uma vez que não dialogam com a realidade vivida pelos docentes. Além disso, a proposta curricular oferecida pela rede apresenta várias questões controversas, gerando um desalinho nas formas de se abordar os conteúdos, principalmente em relação aos textos, o que pode levar muitos professores a reterem-se ao ensino dos aspectos gramaticais da língua, ignorando a leitura literária em sala de aula, ou fazendo-a apenas para contemplar projetos da escola ou datas comemorativas.

Apesar da publicação da BNCC, não houve qualquer orientação, até o momento, vinda da Seeduc/RJ sobre qual currículo construir para atender as necessidades da rede (considerando que a BNCC é um documento norteador para que cada Estado e Município elabore o seu currículo), fato preocupante, pois pode gerar ainda mais descompasso sobre a abordagem da disciplina. Sem uma formação continuada compatível com linhas teóricas atuais sobre o ensino de língua e literatura e sem orientações quanto à grade curricular, professores podem sentir-se ainda mais desmotivados, o que pode levar a um ensino deficiente e ao desinteresse dos alunos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, esta pesquisa procurou apresentar não uma solução, mas reflexões sobre o ensino de literatura na escola pública e todos os aspectos que o cercam, como os obstáculos na sala de aula, as práticas que vem sendo realizadas pelos professores e as linhas teóricas que podem servir de apoio para uma mudança metodológica.

Além disso, através de uma estratégia de intervenção inovadora, propusemos uma forma de aproximar o aluno do texto literário através da linguagem teatral, considerando que é uma forma mais dinâmica para os alunos de vivenciar a leitura de um texto, o que levou ao resgate de sua autoestima ao valorizar a capacidade de criação e reflexão, ressignificando sua realidade e sua relação com o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, C. *Nouveaux genres littéraires urbains. Les nouvelles en trois lignes contemporaines au sein des micronouvelles*. In: Álvares, C e Keating, E. (org.), *Microcontos e outras microformas. Alguns ensaios*. Braga: Humus, p.45-57.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.
- _____. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão Final*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/imagem/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 01 jan 2019.
- BRASILIENSE, L. *Adeus conto de fadas (minicontos juvenis)*, 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- CAVALCANTE, M.M. *Os sentidos do texto*. 1. Ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CORTÁZAR, J. *Alguns aspectos do conto*. In: _____. *Valise do Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- EAGLETON, T. *Como ler literatura*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: L&PM Editores, 2017.
- _____. *Marxismo e crítica literária*. Tradução de António Sousa Ribeiro. Porto: Edições Afrontamento, 1976.
- FILIPOUSKI, A.M.R. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura / Ana Mariza Ribeiro Filipouski; Diana Maria Marchi*. Erechim: Edelbra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOTLIB, N.B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

GREGORIN FILHO, J.N. *Literatura Juvenil – Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ISER, W. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a ,v.1.

_____. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a ,v.2.

JAUSS, H.R. *A Estética da Recepção: colocações gerais*. In: COSTA LIMA, L. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellardi. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

LAJOLO, M. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

_____. *O que é literatura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LIMA, J.A.T. *Implicações teóricas sobre o miniconto como vazio e quebra da goodcontinuation*. Jennifer Adrielle Trajano Lima.- João Pessoa, 2017. 37f.

LIMA, S.C & DEVICO, C.R.L.A. Por meio de contos, incentivo ao hábito de leitura. In: PARANÁ (Estado), Secretaria de Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE. Paraná: SEE, 2014.

MAGALDI, S. *Iniciação ao teatro*. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

MAGALHAES JÚNIOR, R. *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch Editora, 1972.

MARIA, L. de. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

REVERBEL, O.G. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 2009.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo – Língua Portuguesa e Literatura*. 2012.

SOUZA, R.C.S. *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro, 2015. 459 f.

SOUZA, F.M & RODRIGUES, R.R. A ascensão do microconto brasileiro no início do século XXI. In: Álvares, C e Keating, E. (org.), *Microcontos e outras microformas. Alguns ensaios*. Braga: Humus, p.45-57.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*; tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

WOOD, J. *A coisa mais próxima da vida*. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

VERÍSSIMO, J. *História da Literatura Brasileira*. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0006-00767.html#Introdu%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 22 de abril de 2019.