

# AULA DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ESCOMBROS DO TEXTO OU LEITURA LITERÁRIA?

**Gabriela Rodella de Oliveira\***

**Neide Luzia de Rezende\*\***

**Resumo:** O presente artigo visa discutir as dificuldades para uma mudança de paradigma no ensino de literatura no ensino médio. Para tanto, apresentamos, desse objeto, dados de pesquisa sobre as práticas do ensino de professores da cidade de São Paulo, problematizando as diferenças entre o ensino de um conteúdo – a literatura – e o ensino de uma prática – a leitura literária. Para a análise, baseamo-nos tanto nos documentos oficiais federais mais recentes (BRASIL, 2006), como no trabalho de pesquisadores que debatem o tema (VIEIRA, 1988, 2008; ROCCO, 1981; ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013; BAUDELLOT; CARTIER, 1998).

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Leitura literária. Prática de ensino.

## INTRODUÇÃO

■ Sabemos que as mudanças propostas para a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil nos últimos 20 anos foram profundas. Contribuíram para isso pesquisas desenvolvidas no âmbito da academia, sobretudo na área de Linguística, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição e execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ambos em nível do governo federal e a atuação, esta já de mais longa data, de entidades vinculadas ao ensino, como as associações e sindicatos.

Essa guinada teve nos seus primórdios grande impulso da Sociolinguística, cuja atuação incidiu principalmente na batalha contra o estigma que recaía sobre os mais pobres, em geral considerados falantes de uma variante desprestigiada, de modo a inserir as variantes linguísticas no conjunto que dá contorno

\* Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Teixeira de Freitas – BA – Brasil. E-mail: gabirodella@gmail.com

\*\* Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: neirez@usp.br

às teorias voltadas para o ensino. Tal opção teórica – e política – teve como consequência, entre outras coisas, a proposição de uma reflexão crítica sobre a hegemonia do ensino gramatical oferecido nas escolas (PIETRI, 2003) ao mesmo tempo em que circulavam também teorias acerca do ensino de literatura, principalmente em decorrência das novas teorias sobre a recepção, como as de Hans Robert Jauss (1994), Wolfgang Iser (1996) e Michel de Certeau (1994), disseminadas entre nós ao longo da década de 1980.

Entretanto, como se constata ao longo do tempo, seja por meio de pesquisas acadêmicas (NEVES, 2003) como de informações colhidas em relatórios de estágio<sup>1</sup>, a atualização do ensino, tendo em vista esses novos paradigmas, ainda está longe de ser uma realidade, uma vez que o ensino da gramática normativa parece persistir no horizonte de grande parte dos professores que, nesse sistema, introduz as novas orientações que lhes chegam, o que decerto gera híbridos. O mesmo tem ocorrido com o ensino de literatura, ainda que nessa área os paradigmas teóricos que dão suporte às propostas de mudanças sejam menos visíveis.

Como mostra Alice Vieira (2008), ao comentar as orientações para o ensino de literatura nos *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa*, de 1978, voltado para o segundo grau, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, observa-se ali uma significativa mudança em relação ao programa anterior, de 1965, uma vez que em lugar de um conteúdo estritamente centrado na história da literatura, o novo documento propunha um outro “momento”, no qual haveria a “leitura e estudo dos textos literários”. Entretanto, o paradigma da história literária era muito forte e, segundo a autora, “o fato é que a maioria dos professores, em São Paulo, continuou a trabalhar com o ensino de língua e de literatura, seguindo os livros didáticos” (VIEIRA, 2008, p. 447). Desse modo, observa-se uma correspondência com o que ocorreu com o ensino de língua, em que uma “cultura escolar” dominante absorve e transmuda o novo.

Em 2006, por meio da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), do Ministério da Educação (MEC), a literatura passaria a contar com orientações específicas, as quais incluiriam aspectos de teorias da recepção, já vislumbrados no documento de 1978, de São Paulo, e que culminariam no documento oficial do MEC na defesa da leitura literária, com ênfase, portanto, no polo do leitor como instância privilegiada da literatura, junto com o autor e o texto.

As Ocem destacaram o papel fundamental dos professores na seleção dos textos a serem mobilizados em sala de aula, a necessidade de *qualidade estética* e a diversidade do *corpus*. Tais proposições partem do pressuposto de que os textos serão lidos e instrumentalizados, com vistas à formação de *leitores literários* – entendidos no sentido que Umberto Eco (1989 apud BRASIL, 2006, p. 68) atribui ao *leitor crítico* e que se aproxima da concepção de formação de um *sujeito leitor*, proposta por diversos pesquisadores franceses da atualidade (VERRIER, 2007; ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013; BAUDELLOT; CARTIER, 1998). Tais orientações, no entanto, a exemplo do que ocorre com o ensino de língua, tampouco sedimentaram por ora práticas orientadas por esses novos paradigmas, no mais das vezes instituindo híbridos decorrentes dessas propostas, apropria-

1 Baseamo-nos nos relatórios de estágio dos alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ministrada na Faculdade de Educação da USP.

das segundo o velho sistema da história da literatura perpetuado pelos manuais didáticos<sup>2</sup>.

Pesquisas de campo realizadas com professores do ensino secundário ou colegial nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (ROCCO, 1981; VIEIRA, 1988; LEAHY-DIOS, 2000) confirmam como nas últimas décadas do século XX os professores brasileiros continuavam optando pelo tradicional ensino de história da literatura – privilegiando o estudo de dados sobre a biografia dos autores e o contexto sócio-histórico dos movimentos literários –, organizado a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de certo cânone escolar estabelecido. Tais pesquisas descrevem ainda que essa opção tinha como consequência a ausência de propostas de leitura de textos mais longos e a inexistência de um trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos das obras, conjunto que compunha um ensino que não favoreceria a constituição de sujeitos leitores literários, segundo as pesquisadoras.

Tendo em vista as considerações tecidas acima, buscamos compreender, em pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2005 e 2008<sup>3</sup>, quais as relações entre a formação escolar de docentes do ensino médio da rede pública paulistana, seu *habitus*<sup>4</sup> de leitura e sua prática de ensino de literatura. Neste artigo enfocaremos as questões relativas especificamente à prática de ensino, tanto no que diz respeito ao resultado obtido mediante respostas de 87 professores a um questionário com perguntas abertas, como no que se refere a dois docentes que participaram da pesquisa por meio de entrevistas não estruturadas.

- 2 O ensino secundário brasileiro surgiu com a instalação de escolas jesuítas encarregadas da preparação da população branca para o curso universitário português. Nesse modelo de educação, fundamentado em uma concepção humanista, a literatura era vista como “posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio” (ZILBERMAN, 1988, p. 47) e como um “conjunto de modelos estéticos” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 5) necessários para unir os sujeitos que a ele tivessem acesso, diferenciando-os e distinguindo-os dos demais. Na segunda metade do século XIX, o conceito de literatura como conjunto de modelos ainda persistia, embora não se tratasse mais dos modelos estéticos da “concepção clássica”, mas sim de “monumentos definidores das particularidades de uma língua e, de regra, de uma nacionalidade” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 5). Seguindo e aprofundando esse movimento, em fins do século XIX, José Veríssimo, jornalista, escritor, republicano e nacionalista, passaria a defender a presença de obras brasileiras no *livro de leitura*, antologia de trechos de obras literárias usada para o ensino de literatura (LAJOLA, 1982). Dessa maneira, entrava para o currículo a disciplina de “história da literatura nacional”, cuja cronologia consta das coleções didáticas até hoje.
- 3 Em pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013) foi possível constatar que a grande maioria dos docentes da escola pública era oriunda de famílias de origem com baixos níveis de escolarização (70% desses professores tinham pais e mães sem escolaridade nenhuma ou com escolaridade até o ensino fundamental I), tendo tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças (66% dos professores relataram que seus pais não eram leitores ou que eram leitores esporádicos e grande parte relatou que não havia livros de literatura adulta nas casas de suas infâncias), sendo ainda os primeiros de suas famílias a concluírem uma escolarização de longa duração. Tal escolarização, no entanto, pareceu constituir uma formação precária para sujeitos que já carregavam desde a infância a marca da carência no que diz respeito ao acesso aos bens culturais considerados legítimos (90% desses professores cursaram o ensino básico em escola pública; 87% desses docentes cursaram o ensino superior em instituição particular; 65% dos professores cursaram o ensino superior no período noturno). Submetidos a longas jornadas de trabalho, o que lhes deixa pouco tempo para o lazer, a baixos rendimentos e a péssimos cursos de formação continuada, os docentes têm, na realidade, poucas chances de se tornar sujeitos de suas leituras. Como no caso de Éder, o contato com a literatura, em função de sua formação e de sua profissão, parece ficar restrito aos clássicos escolares, a conteúdos relativos a sua prática de ensino e ao sabor do mercado, ou seja, os próprios professores não chegam a se tornar sujeitos leitores literários (78% apontaram os *clássicos escolares* entre suas leituras marcantes ou recentes; grande parte indicou também a leitura de um *best-seller* como último livro lido ou como livro que gostaria de ler, sendo que entre os autores citados como preferências estiveram presentes Paulo Coelho, Dan Brown e Augusto Cury).
- 4 Utilizamos aqui o conceito de Pierre Bourdieu (1988). Segundo o sociólogo, o conceito de *habitus* define um sistema de disposições éticas e estéticas por meio das quais a história se encarna nos corpos. Dessa maneira, o conceito abarca um movimento de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”, significando que o “corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes” (BOURDIEU, 1988, p. 41). Dessa perspectiva, o *habitus* é, portanto, “o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social” (WACQUANT, 2007, p. 66).

## ENSINO DE LITERATURA, UMA PRÁTICA

Analisando as respostas dos professores sobre sua prática de ensino, evidencia-se a abordagem da literatura mediante a história da literatura: exposição sobre a vida do autor, o contexto em que ele viveu e o estilo de época a que pertenceu, em seguida a leitura de fragmentos de seus textos, contos, crônicas ou poemas. Nessa moldura, constituem práticas habituais a demanda por parte dos professores de “leituras que pontuem bem a mudança do modo de pensar do homem no percurso da história” ou a solicitação, como dever de casa, de um “trabalho” a partir de “um panorama geral da história da literatura, as características da época, o momento histórico *vivido pelo período literário* dado e algumas características do autor” (OLIVEIRA, 2013, p. 128, grifo nosso). Supõe-se que tais atividades podem prescindir da leitura do texto literário e da análise de suas peculiaridades formais e concentrar-se no entorno da obra. Tal suposição se confirma quando os professores explicitam que realizam “aulas expositivas” sobre “o assunto” literatura, donde se pode inferir que o estudo é baseado em grande parte na apresentação das correntes e estilos literários. Esse tipo de ensino parece vigorar mesmo que os professores identifiquem resistência de seus alunos à proposta, como fica claro na enunciação de um dos docentes: “Os alunos não querem ler os clássicos, acham maçante buscar características dos períodos literários nos textos”. Aparece também na resposta dos professores a preocupação com o vestibular e o objetivo de desenvolver um trabalho com os livros selecionados por esses exames, tendo sido ressaltada como positiva a existência das listas, por constituírem um estímulo à leitura de determinadas obras<sup>5</sup>.

É compreensível que os professores, na maioria primeiros sujeitos de suas famílias de origem a concluir um ensino de longa duração, cujo contato com a leitura literária se deu fundamentalmente por meio da escola e que, provavelmente, tiveram acesso à literatura mediante uma cronologia que apresentava características de conteúdo e estilísticas, tendam a ensiná-la a seus alunos da maneira como a aprenderam. Como observa Pierre Bourdieu (2005, p. 214), “a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega as marcas da condição da aquisição” e, ainda, “a ordem de aquisição tende a aparecer como solidária da cultura adquirida”. Essa condição faz com que, “embora não haja qualquer vínculo necessário entre um determinado conteúdo e um certo tipo de transmissão, aqueles que puderam adquiri-los em conjunto tendem a considerá-los indissociáveis” (BOURDIEU, 2005, p. 219). Ou seja, a ordem imposta pela escola à cultura transmitida, que tem relação com as rotinas escolares e com as necessidades pedagógicas, tende a impor-se como necessária aos que adquirem uma cultura segundo tal ordem.

Assim, na transposição didática operada sobre a literatura para que ela se transforme em uma disciplina escolar, parece ser tradicional uma organização de aula que pressuponha operações de classificação e hierarquização dos conteúdos<sup>6</sup> e que permita ao professor construir uma progressão para seu trabalho,

5 Em mesa-redonda no III Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – Literatura e Escola: Formação de Professores, realizado em outubro de 2004, na FEUSP, Maria Thereza Fraga Rocco afirmou, como vice-presidente da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) na época, que chegava a receber pedidos de diretores de escolas para que não extinguisse a lista de livros de leitura obrigatória, a partir dos quais a prova de literatura do exame era elaborada. Segundo ela, os diretores e as escolas de maneira geral acham importante a existência de tais listas para estimular os alunos a ler.

6 Falando especificamente sobre a transposição didática da literatura efetuada pela escola, Bourdieu (2005, p. 215) a analisa do

além de lhe dar subsídios para avaliá-lo. Como observa Geraldi (2002, p. 92), ao analisar a função reprodutora da escola e do professor na era do desenvolvimento tecnologicado,

*[...] não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer os exercícios para chegar a respostas que o saber já havia produzido previamente.*

O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar a literatura dessa maneira. Quando afirmam tratar em aula dos “textos ou trechos clássicos”, quando selecionam “textos e autores para trabalhar com as características, contexto sócio-histórico”, ou quando escolhem “um determinado movimento literário para ressaltar os escritores daquele movimento”, é a esse ensino que os docentes se remetem. E essa organização continua sendo adotada apesar da percepção do fraco resultado obtido, detectado na falta contundente de interesse por parte dos estudantes.

Mas dentro dessa prática engessada, surgem indícios de mudança. Ainda que a história da literatura apareça com muita frequência nas respostas dos professores, ao lado dela aparece também a necessidade de tecer “ganchos para a realidade”, de associações da “literatura clássica” à “contemporaneidade”, da busca de uma “sincronicidade entre passado e presente” (OLIVEIRA, 2013, p. 131, grifo nosso), enunciados que identificam como um ganho para o ensino de literatura a possibilidade de relacionar os textos literários a textos da vida “atual”. Muitos professores apresentam um discurso que aponta nessa direção, o que por vezes nomeiam como um esforço de “contextualização” e que tem relação com outra questão: nas enunciações dos docentes, a literatura é constantemente identificada a textos “antigos” ou adjetivada como “clássica”, algo que pertence ao “campo do passado”, produzida em “épocas longínquas”. A distância entre o “passado” de que supostamente a literatura é porta-voz e a premência da vida cotidiana dos estudantes parece gerar, no entendimento dos professores, uma profunda falta de interesse pela disciplina, além de ter relação direta com a desvalorização dessa arte, acusada pelos docentes de não conseguir mais “cativar” seus leitores<sup>7</sup>. Tal situação leva os professores de português a identificar no ensino de literatura uma falta de utilidade, uma ausência de objetivo. E em defesa de sua prática docente, resta-lhes construir um sentido para o ensino de seu conteúdo por meio de “ganchos”, “atualizações” e “aproximações” da literatura com a vida cotidiana de seus alunos.

ponto de vista da estrutura necessária à transmissão metódica: “[...] encarregada de comunicar estes princípios de organização, a escola deve ela mesma organizar-se com vistas a cumprir esta função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar uma transmissão metódica. Assim, cada vez que a literatura torna-se uma disciplina escolar – como, por exemplo, no caso dos sofistas ou da Idade Média – constata-se o surgimento da preocupação de classificar, quase sempre mediante gêneros e autores, de estabelecer hierarquias e distinguir na massa das obras os ‘clássicos’, dignos de serem conservados pela transmissão escolar. As antologias e os manuais constituem o gênero por excelência das obras subordinadas à função de valoração e ordenação que cabe à escola”.

7 Bourdieu (2003, p. 82) afirma que porque “pertence à ordem do sagrado e do separado, a cultura legítima sempre se anuncia por intermédio de todo um aparato de distanciamento de que a solenidade de museu é um exemplo”. Nesse sentido, a literatura clássica ensinada na escola poderia ser entendida como pertencente a essa ordem do sagrado, o que a distanciaria do aluno e de suas premências cotidianas. Mas cremos que valeria a pena chamar a atenção também sobre a seleção das obras literárias e sua ordem de apresentação nos cursos de ensino médio, que parecem contribuir para a criação de uma resistência por parte dos alunos.

A busca por essa “contextualização” do cânone literário revela, portanto, a preocupação do professor com a recepção do texto trabalhado em sala de aula. Essa procura pode ser resultado da circulação, que já ocorre há algum tempo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Pcnem) da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000), que leva em conta justamente a contextualização do conhecimento. Segundo Alice Vieira (2008), essa contextualização é proposta em três níveis: o sincrônico, o diacrônico e o da recepção atual do objeto de estudo<sup>8</sup>. No discurso dos professores, essa palavra aparece relacionada na maioria das vezes à recepção atual do texto literário. É nesse sentido que eles buscam aproximar seus alunos de um “mundo distante”, presente nos “clássicos” da literatura, por meio do emprego do que denominam de “recursos”. Entre as estratégias de contextualização são apontados o possível trabalho interdisciplinar entre literatura, artes e história, o trabalho com “pesquisas” e “visitas com exploração de campo”, a comparação dos textos literários com outros mais “atuais”, de diferentes gêneros, o uso de “recursos visuais e teóricos simultaneamente” e a assistência a “filmes recentes” e a “peças de teatro”. Uma das professoras afirmou, por exemplo, que procurava apresentar a literatura como “se contasse uma história simples”, o que parece indicar um esforço de simplificação e dessacralização do texto literário, na tentativa de aproximá-lo dos alunos. Nesse mesmo sentido pode ser compreendida a opção dos professores por trabalhar com textos curtos em suas aulas, já que identificam nos estudantes dificuldades na leitura de textos longos<sup>9</sup>, o que os afastaria da leitura.

Nas respostas dos docentes chamou a atenção ainda o fato de somente dois deles terem se referido ao desenvolvimento do hábito da leitura como um objetivo a ser alcançado dentro da sala de aula. Em suas declarações – “eu tento *instigá-los* a ler, conto uma parte ou capítulo, deixo-os bem curiosos, assim alguns tomam *gosto* pela leitura, vão atrás” e “procuro *envolvê-los* [...]. Leio para os meus alunos em voz alta, sempre!” (OLIVEIRA, 2013, p. 133, grifo nosso) – os verbos *instigar* e *envolver* explicitam o desejo de seduzir, de levar os alunos a ler, questão que efetivamente, segundo cremos, precisa ser encarada como prioritária quando se trata do ensino de literatura nas atuais circunstâncias. O desenvolvimento do gosto pela leitura, possível somente se o sujeito já adquiriu as disposições necessárias ao hábito de ler, também aparece no discurso de um terceiro professor, quando ele afirma que vive “frisando a importância da *leitura por si só*” (OLIVEIRA, 2013, p. 134, grifo nosso). A afirmação parece indicar uma concepção de leitura que não *sirva* a outros propósitos nem tenha uma utilidade imediata – passar no vestibular, por exemplo –, mas que valha por si mesma, pelo prazer que possa gerar ao leitor, que seja uma leitura literária “desinteressada” das urgências da vida cotidiana.

8 Alice Vieira (2008, p. 450) entende que a proposta de “contextualização” presente nos PCN pode acontecer em três níveis: “1. A contextualização *sincrônica* analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?; 2. A contextualização *diacrônica* considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela idéia, aquela teoria, se inscreve na História da Cultura, da Arte e das Idéias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria? 3. Por fim, não se pode ignorar a contextualização de um objeto qualquer no quadro da sua *recepção atual*: como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado?”.

9 Rocco (1981) também já indicava tal tendência dos professores em meados da década de 1970.

A questão que parece se impor então seria: como levar os alunos à aquisição das disposições necessárias a uma leitura literária? Se, por um lado, *frisar* a importância da “leitura por si só” pode não ter a eficácia necessária para levá-los a ler, talvez aguçar sua curiosidade com relação ao enredo de determinados romances ou contos e ler em voz alta para os estudantes sejam atitudes que possam trazer resultados nesse sentido. Essa foi uma das questões para as quais procuramos respostas por meio da análise das entrevistas, realizadas na segunda fase da pesquisa, sobre a qual discorreremos a seguir.

## ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA, OUTRA PRÁTICA

Em contraposição a esse perfil, apresentamos a seguir duas histórias de formação de leitor de docentes: sujeitos que, apesar de terem enfrentado condições precárias no que diz respeito à formação escolar, tornaram-se leitores literários autônomos, condição que lhes deu a possibilidade de exercer a docência de modo pessoal e de formar alunos que poderão tornar-se, também eles, leitores literários. Ambos os professores nos concederam longas entrevistas, discorrendo sobre seus hábitos de leitura e suas práticas de ensino de literatura.

Cristiano, 26 anos em 2007, então há 9 anos dando aulas na rede estadual, estava cursando mestrado na Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde desenvolvia pesquisa sobre Cruz e Souza, quando nos concedeu a entrevista para a pesquisa. Filho de mãe costureira e pai cobrador de ônibus, com ensino fundamental II incompleto, ele fez todo o ensino básico em escola pública e frequentou o curso noturno da Universidade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos, instituição particular por ele considerada fraca.

Em sua formação como leitor, Cristiano destacou o papel da mãe. Segundo ele, o estímulo dela, dado de forma “lúdica” com a compra de jogos educativos de letras, quadrinhos e números da revista *Pais e Filhos*, foi fundamental para sua trajetória. Na escola, até a 6ª série do fundamental II, Cristiano só se lembra da leitura da cartilha *Caminho suave*. Mas a partir da 7ª série, quando mudou de escola e de professora, passou a ler clássicos adaptados da série Reencontros (editora Scipione) e teve o que chamou de “entrada na literatura”, por intermédio da leitura de *O retrato de Dorian Gray*, *Otelo*, *O médico e o monstro* e *Cândido* – lidos a princípio sob o peso da obrigação escolar e familiar. Mais tarde, já no 1º ano do ensino médio, teve o que chamou de “encontro com a poesia”, quando começou a ler Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade e aprendeu a valorizar o gênero. A descoberta de que a poesia não era algo exclusivamente dirigido ao público feminino, uma coisa “romântica”, na acepção pejorativa do termo, mas sim algo que poderia tocar em aspectos cruciais da vida humana, foi determinante para as futuras escolhas de Cristiano. A fim de se preparar para o exame do vestibular, ele leu as dez obras selecionadas pela Fuvest, em exemplares “novos”, de “boa qualidade”, comprados pelo pai – investimento ao qual Cristiano sentiu necessidade premente de corresponder.

Ao começar a dar aulas, influenciado por seu primeiro diretor, na época doutorando na PUC-SP, para quem o ensino médio era o lugar do ensino de literatura, passou a trabalhar com os alunos os livros que haviam despertado nele mesmo o gosto pela leitura literária, movimento do qual é plenamente conscien-

te. Afirmado usar a história da literatura como uma “espinha dorsal”, Cristiano diz priorizar em suas aulas a leitura aprofundada das obras, abordando no segundo ano autores estrangeiros do século XIX pelos quais é apaixonado (Oscar Wilde, Goethe, Baudelaire, Mallarmé) e buscando um diálogo constante com os autores brasileiros da época, no que poderia ser entendido como um estudo comparativo. Nessa perspectiva, a literatura é tratada acima de tudo como um fenômeno artístico, uma experiência estética a partir da qual é possível refletir sobre a cultura e tecer associações. Em razão de tratar tanto a gramática como a produção de textos a partir da leitura de trechos de obras literárias, Cristiano recebe cobranças dos pais dos alunos, críticas dos colegas professores e, por vezes, provoca reações violentas nos alunos. Mas no esforço de construção de um sentido para a vida e para sua atuação como professor, ele conclui: “A grande coisa do Pessoa é de que a literatura fosse uma semente civilizatória... A resposta para mim está aí, está no Pessoa. A poesia deveria ser pelo menos uma semente de civilização”.

Solteira, 44 anos em 2007, morando sozinha, à época da entrevista, órfã e negra, Antônia dava aulas no ensino médio da rede estadual e no ensino fundamental (educação de jovens e adultos – EJA) da rede municipal no bairro de periferia do Perus, Zona Norte da capital paulista, há 5 anos. Quando perguntamos se ela havia começado a ler por conta própria, respondeu que sempre havia gostado de ler, acrescentando que sua madrinha era professora e que ela teve acesso a livros quando criança. Sobre suas leituras de adolescente, ela comentou que lia José de Alencar, mesmo com dificuldades para entendê-lo. Disse ainda que primeiro aprendeu a gostar de ler, “sem saber do nome *literatura*”. Tendo frequentado o ensino básico em escola pública, decidiu-se por um curso técnico em contabilidade e processamento no nível médio, o que lhe garantiu independência e liberdade para seguir para um curso em uma faculdade. Quando chegou ao curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), o fez conscientemente, depois de adulta, e movida pelo gosto pela leitura.

No momento da entrevista, a professora estava relendo *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, *O livreiro de Cabul*, de Asne Seierstad, “voltava” constantemente a Caio Fernando Abreu – seu autor favorito – e lia também alguma poesia. Além dessas referências, Antônia disse gostar muito de contos e destacou como seu livro preferido *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, que ela lê “sempre”. Ao longo dos anos, adquiriu um hábito que nomeou como “leitura paralela” e que consiste em ler concomitantemente mais de um livro. Antônia desenvolveu também o hábito de reler muitas vezes o mesmo livro, procedendo do mesmo modo com seus filmes prediletos. Tais hábitos indicam que Antônia tem com a literatura e com o cinema uma relação de intimidade, que parece ter sido consolidada durante seu curso de graduação, passando pela identificação com uma professora de faculdade e com a figura de sua madrinha. São esses hábitos e disposições que ela procura transmitir a seus alunos em suas salas de aula. Entre outros autores citados no depoimento como mais lidos estão Clarice Lispector, Rubem Braga, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Cruz e Sousa, Ferréz, Allan da Rosa e os teóricos Walter Benjamin e Roberto Schwartz.

Ao longo da entrevista, Antônia demonstrou ter nítida consciência de que lida com sujeitos que não tiveram acesso a livros ou à leitura em suas casas e famílias de origem. Partindo da constatação da falta desse capital cultural, afirmou

trabalhar sabendo que cabe a si, como professora, transmitir e ensinar o hábito da leitura, buscando dar aos alunos os instrumentos e as ferramentas necessárias para que a prática da leitura possa ser incorporada. A partir de experiências que não deram certo, a professora conclui que o simples comando não leva os alunos a ler textos “clássicos” – considerados por ela importantes, mas de difícil leitura. Por isso, descarta, a princípio, qualquer trabalho com a história da literatura, as datas, a biografia dos autores e a nomenclatura teórica, e declara que o foco deve estar em fomentar o gosto pela leitura. Conta que sempre começa suas aulas com uma leitura em voz alta, que ela mesma faz, de um poema, uma crônica, um conto curto ou um trecho de romance, para que os alunos tomem contato com a entonação e o ritmo e se acostumem com a proposta, aproveitando para trabalhar, a princípio, com uma seleção de textos com a qual eles possam se identificar. A partir daí, aos poucos Antônia abre a possibilidade de os próprios alunos escolherem pequenos textos que serão lidos por eles mesmos em sala, conseguindo adesão e despertando o interesse pela leitura.

Paralelamente ao desenvolvimento do hábito da leitura literária, a professora busca abordar questões como a construção de um certo “olhar” para a realidade que seria elaborado por meio da literatura, perpassado pelas mentalidades de cada época e constituidor da voz autoral do escritor. Cita, por exemplo, um projeto seu que combinou uma exposição de fotografias do bairro com a coleta de depoimentos orais dos antigos moradores de Perus. Seu objetivo foi o de levar os alunos a refletir sobre como o escritor registrou e fez a crítica de seu tempo e a perceber a partir de quais narrativas ele construiu sua própria narrativa e de que ângulos enxergou a realidade em que viveu. Assim, além de os alunos terem começado a perceber a amplitude que um texto literário pode alcançar, a professora ressaltou que eles foram descobrindo que precisavam de outra espécie de concentração para ler determinados textos. Segundo ela, as dificuldades na leitura de um texto como o conto *Substância* podem fazer com que os alunos compreendam que é preciso “parar”, que é preciso “desligar a televisão”, que não dá para ler “conversando com o pai e a mãe” ou ouvindo *walkman*, que ler Guimarães Rosa é diferente de ler a revista *Carícia* ou as legendas da revista *Caras* – ou seja, que é preciso outro tempo para a leitura literária. Essa percepção, descoberta de algo com que os alunos não têm contato no dia a dia e a partir da qual alguns podem despertar para o prazer da leitura, é encarada pela professora como um começo.

## CONCLUSÃO

A existência de *figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e os livros* foi considerada fundamental pelos docentes entrevistados como para que eles pudessem desenvolver as disposições necessárias à leitura literária. Nesse sentido, levando em conta o que disseram esses dois professores, é possível supor que, para que haja disposições capazes de levar ao êxito escolar e a práticas de leitura, é necessária a manifestação por parte do professor ou daquele que busca transmitir tais disposições de interesse, entusiasmo, que podemos traduzir em *desejo* pelo conhecimento e pelo saber, dentro ou fora da configuração familiar. Tal *desejo* não adviria necessariamente de uma suposta “boa cultura” da família de origem ou mesmo de pais leitores ou com uma escolaridade de longa duração, como leva a pensar a perspectiva de “capital cultural” de-

envolvida por Bourdieu (1998)<sup>10</sup>, mas parece-nos residir antes disso em um interesse pela cultura de um modo geral, não necessariamente voltado à cultura letrada, mas presente nas práticas da cultura popular, em histórias narradas oralmente, em modas de viola cantadas pelos pais, familiares ou conhecidos. Ao desenvolvimento de disposições para a leitura literária não seria obrigatória, portanto, uma herança de hábitos específicos, mas de apenas uma “faísca” de desejo pelo conhecimento, ou mais simplesmente, de configuração do sujeito e de sua personalidade, cuja “origem” ou “explicação” não é possível de ser inteiramente apreendida. Além disso, a consciência do próprio processo de formação como leitor e da posição que os docentes ocupam como sujeitos de suas leituras parece ter consequências efetivas na prática de ensino desses professores e no posicionamento que eles assumem frente a seus alunos, o que, do ponto de vista do exercício de sua profissão, é determinante.

Esses dois professores sentiram necessidade também de buscar um bom curso para continuar a formação – Cristiano realizou uma pós-graduação em universidade conceituada após concluir uma instituição que considerou “fraca” e Antônia foi para a USP, após ter adquirido condições de sobrevivência financeira mediante um curso técnico. Ainda que a pesquisa não tenha aprofundado o mérito desses estudos no processo de formação, é de supor que um curso superior de qualidade, além do acesso à profissão, tenha propiciado a esses dois leitores apaixonados um saber sobre a literatura, um certo número de parâmetros de controle do desejo e da subjetividade, além da abertura para uma atividade orientada para a esfera social.

O professor que, por meio de sua formação, se torna um leitor literário parece ter mais chances de formar alunos leitores literários. Essa capacidade de compreensão da perspectiva alheia parece ser fruto, entre outras coisas, da própria experiência estética advinda da leitura literária. Como lembra Iser (1985, p. 242, tradução nossa):

*As contradições que o leitor produziu formando suas configurações adquirem sua importância própria. Elas o obrigam a se dar conta da insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Ele pode então se distanciar do texto do qual ele faz parte de sorte a poder se observar, ou ao menos se perceber implicado. A atitude de perceber a si mesmo num processo do qual participa é um momento central da experiência estética.*

Portanto, os professores que ensinam a leitura literária o fazem porque podem, ou seja, o fazem porque são leitores literários e porque têm consciência de seu processo de formação como leitores e de suas escolhas de leitura. Por isso, consideram que a articulação entre conhecimento e prazer não é algo simples e natural, que a aprendizagem da leitura requer esforço, emprego de energia, disciplina e concentração, e partem da premissa de que *esse modo de leitura precisa ser ensinado*.

10 Bourdieu (1998, p. 71-79) nomeia *capital cultural* o conceito por ele criado para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, no intuito de romper com os pressupostos inerentes que consideravam o sucesso ou o fracasso escolar efeito de “aptidões” ou de “capital humano”. Constatando haver uma transmissão doméstica desse tipo de capital, o sociólogo identifica que ele pode existir sob três formas: no estado incorporado (sob a forma de disposições duráveis do organismo); no estado objetivado (em forma de livros, quadros, objetos); e no estado institucionalizado (sob a forma de certificados e diplomas escolares).

**LITERATURE CLASS IN HIGH SCHOOL: TEXT'S DEBRIS OR LITERARY READING?**

**Abstract:** This article aims to discuss the difficulties for a paradigm shift in the teaching of literature in high school. It thus presents research data on the practices of teachers from the city of São Paulo, discussing the differences between the teaching of a content – literature – and the teaching of a practice – literary reading. For the analysis, we rely on the latest federal official documents (BRASIL, 2006), and in the work of researchers who debate the teaching of literature and of literary reading (VIEIRA, 1988, 2008; ROCCO, 1981; ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013; BAUDELLOT; CARTIER, 1998).

**Keywords:** Literature teaching. Literary reading. Teaching practice.

**REFERÊNCIAS**

- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. Lire au collège et au lycée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 123, juin 1998.
- BOURDIEU, P. *Lições da aula*. São Paulo: Ática, 1988.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Literatura. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Literatura. Análise crítica. In: BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ISER, W. *L'Acte de lecture*. Théorie de l'effet esthétique. Liège: Mardaga, 1985.
- ISER, W. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. [Vários tradutores]. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social*. Desvios e rumos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, G. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Ensino-Aprendizagem de Língua Materna – Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. [Vários tradutores]. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.
- VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 207-213, maio/ago. 2007.
- VIEIRA, A. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. 1988. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- VIEIRA, A. A formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.
- ZILBERMAN, R. A teoria da literatura e a leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Recebido em setembro de 2015.

Aprovado em novembro de 2015.