



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS

Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Rosana Silva Barros

LEITURA ALÉM DO CURRÍCULO: O CONTO
SUL-RIO-GRANDENSE NO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DE IJUÍ-RS

Passo Fundo

2010

Rosana Silva Barros

LEITURA ALÉM DO CURRÍCULO: O CONTO
SUL-RIO-GRANDENSE NO ENSINO MÉDIO EM
ESCOLAS DE IJUÍ-RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dr. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

Passo Fundo

2010

Dedico este trabalho à memória de meu pai
Rossevelt Teixeira Barros, leitor ávido da obra
sul-rio-grandense, incentivador da cultura local,
apaixonado pela temática regionalista

À minha mãe Elzi Silva Barros, presença onisciente
em minha vida cujo olhar cuidadoso sempre orientou
as minhas expectativas

Aos meus irmãos Eliana, Rafael, Luciano e Juliana,
apoio incondicional, parceria sem limites, amor
eterno.

À minha filha Marjorie força absoluta no cotidiano,
razão pela qual me sinto completa

Aos meus sobrinhos Felipe, Jordana, Gabriela,
Maria Clara, Maria Elzi e Arthur, certeza do amor
num sorriso, extensão carinhosa de meus irmãos

Especialmente agradeço a prof. Tania Rösing, minha orientadora, pela imensa paciência e solicitude, ao me receber sempre, enviando-me palavras de confiança e, principalmente, pelo ensinamento maior: humildade e sabedoria são inseparáveis.

Aos meus professores Fabiane Burlamaque, Miguel Retenmaier, Marcia Barbosa e Paulo Becker aprendizagens únicas

Graciela e Neiva Ojopi sem as quais este caminho jamais teria sido trilhado

Vera Bandeira, pelo socorro sempre imediato.

Derlan e Jane Trombeta amizade sincera, conselhos “iluminados”, desafios constantes

Rejane Pase sempre em “sintonia”,

Marilei Assini, disposição em reorganizar as aulas na SETREM

Jucelita Appel e Catarina Pletsch, quando atenderam aos alunos do Ruyzão por mim.

Maria Leda Roberto, pelo entusiasmo constante;

Adriana Rhorig, coleguismo permanente, amizade real

Erudita Stunck bibliografia preciosa, disponibilidade única

Se queres ser universal, começa por pintar tua aldeia
(Leon Tolstói)

RESUMO

O presente trabalho aborda uma reflexão sobre a leitura literária nas escolas estaduais de Ensino Médio em Ijuí -RS. Discutiu-se a situação atual das escolas neste nível de estudos e buscou-se em bibliografia específica de ensino de leitura e formação do leitor pressupostos teóricos para elaboração desta dissertação. Com o propósito de discutir de que forma é possível trabalhar o texto literário em sala de aula com vistas a formar leitores competentes e ávidos por leituras, investigou-se, a situação de leitura de obras sul-rio-grandenses, principalmente o conto contemporâneo. Propõe-se, portanto, uma possibilidade leitora voltada à interação do aluno com o universo leitor a cercá-lo, na instituição escolar, com textos selecionados, cuidadosamente, respeitando-se, curiosidades e interesses próprios da faixa etária entre 14 e 17 anos. Obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor, permitindo a construção de sentidos para o texto a partir de suas vivências, na ruptura destes horizontes e possível ampliação. Partindo dos resultados inferidos em leituras e de análise aos questionários enviados aos professores nas escolas, em Ijuí, indicou-se uma possibilidade de aproximação entre o adolescente leitor e o texto literário, numa significação textual que os instrumentalizasse para a leitura. Esta proposta subjaz a leitura no Ensino Médio de textos elaborados por escritores sul-rio-grandenses na espécie conto contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Literatura. Conto contemporâneo sul-rio-grandense. Formação do leitor.

ABSTRACT

The present work suggests a reflection about the literary reading. It goes on at High School teachers in Ijuí, RS. The school current situation was discussed in this level of studies and it was looked for in specific bibliography of reading teaching and the reader's formation presupposed theoretical for elaboration of this dissertation. With the purpose of discussing the possible form of working the literary text in the classroom with views to form competent and avid readers, it was investigated in the daily ijuicense school, the situation of reading of literature south-riograndenses, mainly of the contemporary short stories. It is wanted, with this study, to present an approach of literary reading, different of several perspective in the High Teaching practice. Nowadays to the literature discipline, relegated to uncontextualized programs or didactic manuals. It is intended, therefore, a possibility reader returned to the student's interaction with the universe reader to surround them, in the school institution, with carefully selected texts, being respected, curiosities and own interests of the group age between 14 and 17 years. Texts that dialogue with the horizon of the reader's expectations and allow a literary analysis in way of building senses for the text starting from their existences, in the rupture of these horizons and possible amplification. Leaving of the results inferred in readings and of analysis to the questionnaires sent to the teachers in the schools, in Ijuí, a possible approach was indicated between the adolescent reader and the literary text, in a textual significance giving knowledge for the reading. This proposed reveal the reading in the High Teaching of texts written by authors south-riograndenses in the contemporary story.

Key words: High School teacher. Literature. South-riograndenses Contemporary. The reader's formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	14
1.1 Um contexto de leitura	14
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	19
1.3 Programa de Ingresso ao Ensino Superior.....	26
2 O CONTATO COM A REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE UMA PERSPECTIVA INVESTIGADORA	32
2.1 Caracterização e objetivos da pesquisa	32
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	33
2.3 Amostragem e campo de investigação	34
3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	36
3.1 Levantamento dos dados mais recorrentes nas respostas	36
3.2 Análise dos dados mais recorrentes nas respostas à luz dos fundamentos teórico-bibliográficos.....	40
4 PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO LEITORA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM CONTOS LITERÁRIOS SUL-RIO-GRANDENSES CONTEMPORÂNEOS	48
4.1 O conto contemporâneo.....	48
4.1.1 Definindo o conto.....	48
4.1.2 Gênese e contemporaneidade do conto no Rio Grande do Sul.....	49
4.2 Ações pedagógico-didáticas para efetivação da proposta de aproximação leitora no ensino médio	53
4.2.1 Primeira proposta de aproximação – Método recepcional	54
4.2.2 Segunda proposta de aproximação – Um autor e três contos de temáticas afins.....	59
4.2.3 Terceira proposta de aproximação – Um autor, três temas	62
4.2.4 Quarta proposta de aproximação – Contistas premiados	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

“A literatura hoje não é mais artesanal nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da opinião. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado. [...] Livros de todo feitio para todo feitio de leitores.”¹

O estímulo à leitura de obras literárias aos alunos, na escola de Ensino Médio, no Rio Grande do Sul, tem sido uma tarefa desafiadora para os professores de literatura, atualmente. As leituras propostas, na maioria obrigatórias, provêm ou de listas elaboradas por universidades estaduais, federais e particulares, enviadas às escolas, visando apenas o processo de seleção de vestibular, ou em conformidade com as imposições dos livros didáticos e manuais de literatura.

Especialmente na região noroeste do estado gaúcho, as obras literárias ofertadas nas escolas seguem-se pela indicação do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), criado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estas obras, escritas no período de 1500 a 1900, têm sido enfadonhas aos adolescentes do século XXI, pois não . Segundo eles, são narrativas difíceis para ler, devido a vocabulário rebuscado e desconhecido, descrições muito longas e temas distantes da realidade social atual. O distanciamento entre a realidade que vivem e o texto literário a ser lido tem dificultado esta leitura. A forma com que são propostas as obras canônicas em sala de aula não tem favorecido o gosto pela leitura das mesmas.

Escritos numa linguagem própria da época em que foram publicados, os títulos sugeridos apresentam vocabulário que remete ao contexto daquele momento histórico secular, especificamente, dificultando ao leitor o entendimento da essência da trama. Além disso, a forma como as questões são abordadas nos enredos destas obras está muito distante da organização social atual, que trata de assuntos como o namoro e a sexualidade, entre tantos outros com muito menos preconceito do que há cem anos.

¹ LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 9.

Se, ao invés de os professores, nas poucas aulas de literatura ministradas, se preocupassem menos em estabelecer os períodos literários no Brasil, numa explanação rápida de datas descontextualizadas, e apontassem leituras de autores atuais que pudessem se aproximar do universo do leitor, obras oriundas de uma realidade conhecida, com vocabulário mais acessível e de narrativas empolgantes, talvez houvesse possibilidade de efetivamente formar leitores. Importante ao docente é saber que a literatura tem um papel expressivo no processo da formação de consciência e valores do ser humano, porque possibilita que o aluno crie sua própria crítica do real, do uso da linguagem e do imaginário dentro da leitura. A leitura real inicia-se na compreensão do contexto em que se vive e nas relações estabelecidas a partir disso.

Portanto, esta dissertação de mestrado surgiu de inquietações da professora pesquisadora, que, durante as experiências de sala de aula, nas relações com leituras e leitores, buscando encontrar os sentidos atribuídos às informações e saberes expressos nas escritas de textos literários, constatou que aquilo que pretendia encharcar de sentido parecia, ao contrário, esvaziar-se deste e transformar-se em algo enfadonho, mero cumprimento de exigências curriculares. O trabalho docente de mais de dez anos com alunos de Ensino Médio tem confirmado o quanto este grupo vem com mínimas experiências leitoras e, da mesma forma, o quanto repudia a leitura de clássicos da literatura brasileira. Foi também em alguns dos encontros de formação entre os professores de português e literatura promovidos pela 36ª CRE que unido as –se às experiências dos colegas percebeu-se a necessidade em buscar novas possibilidades de leitura literária.

Sendo assim, foi possível definir como tema de pesquisa a situação da leitura literária nas escolas de Ensino Médio ijuíenses, especialmente do gênero conto, tema este apresentado nesta dissertação sob o título “Leitura além do currículo: o conto sul-rio-grandense no Ensino Médio em escolas de Ijuí-RS”.

Tendo claro o foco da investigação, estruturou-se o trabalho valendo-se de uma abordagem qualitativa, com procedimento de pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas e abertas, aplicado a sujeitos com experiências identificadas às preocupações centrais desta investigação e que pudessem contribuir para a pretendida proposta de desenvolvimento de um trabalho com literatura capaz de formar, verdadeiramente, sujeito leitores. O instrumento de coleta de dados foi previamente testado junto a três professores escolhidos aleatoriamente, mas pertencentes às escolas de nível médio localizadas no município de Ijuí - RS.

Assim, os sujeitos pesquisados foram definidos levando-se em conta o nível de ensino correspondente ao objetivo da pesquisa, elegendo escolas de Ensino Médio e professores, com atuação no componente curricular de literatura no respectivo nível de ensino. Encaminharam-se 24 questionários para as 12 escolas de Ensino Médio do município de Ijuí/RS. As escolas são de rede estadual municipal e particular, dentre elas houve o retorno de 15 formulários provenientes de duas particulares, uma municipal e cinco estaduais. As respostas foram analisadas, posteriormente, com base em referenciais teóricos cuja abordagem focou a referida temática. Agregou-se, então, a este material a pesquisa bibliográfica, entendendo-a como aquela que “garantirá registros de suporte científico os quais darão ao texto produzido a devida seriedade a que ele se propõe” (DIEHL, 2004)² ampliando a capacidade de compreensão dos processos de formação de leitores.

Frente a esse cenário e tendo em mãos um processo de pesquisa, tornou-se necessário explicitar ou definir objetivos claros aos quais se pretendiam alcançar através dessa investigação. Buscou-se, portanto, investigar a leitura de textos literários sul-rio-grandenses, no Ensino Médio nas escolas de Ijuí; verificar a frequência à leitura da produção sul-rio-grandense na escola; analisar razões pelas quais se leem, ou não, escritores gaúchos em sala de aula; selecionar, no acervo literário contemporâneo produzido no Rio Grande do Sul, a espécie contos; oferecer uma proposta de aproximação leitora, organizada sob um acervo de contos contemporâneos, produzidos por escritores gaúchos, cujas leituras possam ser feitas ao longo do Ensino Médio principalmente em classe e, por conseguinte extraclasse, visando a formação de leitores.

Ao escolher o conto contemporâneo para leitura em sala de aula e fora dela, neste nível de estudo, deseja-se apresentar uma abordagem de leitura literária diversa da perspectiva conferida, atualmente, à disciplina de literatura, a qual está relegada a seguir programas descontextualizados e manuais didáticos. O conto contemporâneo proporciona interação com o leitor fazendo-o ir além do que não está escrito. É conciso, breve e profundo. Por se manter em uma única unidade de tempo e ação, na narração de um episódio, e poucas personagens, prende o leitor, tende a não ser chato, repetitivo e detalhista. Vai direto ao ponto, sem que se perceba.

² DIEHL, Antônio Augusto e TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Inicialmente, ao organizar-se este estudo foram levantadas algumas hipóteses para a leitura ou não de obras sul-rio-grandenses pelos escolares de Ensino Médio em Ijuí, podendo-se destacar: a leitura de obras sul-rio-grandenses atrelada a programas elaborados no contexto da escola, o desconhecimento, pelos professores de literatura, das obras literárias produzidas no Rio Grande do Sul, principalmente de contos contemporâneos; o reduzido acervo literário gaúcho nas bibliotecas escolares para livre acesso de professores e alunos e a desvalorização do que é produzido no estado em termos de obras literárias, especialmente no final do século XX e na atualidade.

O trabalho aqui apresentado está organizado em quatro capítulos. O primeiro, sob o título “O ensino da literatura na escola de Ensino Médio”, apresenta a situação atual da leitura literária de Ensino Médio na escola brasileira e avança para uma discussão sobre a crise que assola a leitura no espaço escolar, especialmente neste nível de ensino. Esta problemática tem sido foco de estudos e apresenta-se em ampla bibliografia, destacando-se autores como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Tania Rösing, José Luis Jobim, Ezequiel Theodoro da Silva, Maria Theresa Fraga Rocco e Ângela Kleiman, cujas reflexões teóricas têm se ocupado em discutir a leitura na escola e a formação de leitores e das quais se lançou mão para fundamentar este capítulo.

Apontam-se também, para esta discussão, pesquisas nacionais e internacionais sobre as competências leitoras dos alunos de Ensino Médio na primeira década do século XXI. Além disso, analisa-se de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao estudo da literatura no ensino médio, são sugeridos ao integrar os currículos de literatura nas escolas deste nível de ensino. É neste capítulo também que se apresenta a realidade literária das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de que forma o PEIES define as leituras a serem realizadas pelos escolares deste nível e como isso padroniza o ensino de literatura no estado gaúcho. Ainda apresenta-se texto inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 2000), apoiando-se nos estudos realizados pela professora Anna Rosa Santiago, e resultados das pesquisas Retratos do Brasil de 2001 e 2008, PISA 2000 e SAEB 2009

O segundo capítulo, intitulado “O contato com a realidade da escola de Ensino Médio a partir de uma perspectiva investigadora”, traz a caracterização, identificação, objetivos e sujeitos da pesquisa. Nele se revelam o porquê da pesquisa de cunho qualitativo e os referenciais teóricos escolhidos durante a investigação; apresentam-se os envolvidos na elaboração das respostas aos questionários propostos e segue-se indicando a amostragem e o

campo de investigação, explicitando a realidade das escolas estaduais de Ijuí escolhidas para a coleta de dados

O capítulo três, de título “Levantamento e análise de dados”, traz o levantamento dos dados mais recorrentes nas respostas e, por fim, a análise destes iluminada por fundamentação teórica. Para cada questão respondida buscou-se interpretar os resultados. Este capítulo configura-se como referencial teórico da dissertação, no qual novamente se retomam autores anteriormente citados no primeiro capítulo, cujos estudos trazem relevantes contribuições no campo da educação, especialmente no que se refere à produção da leitura e de leitores. Aos autores já mencionados agregam-se Lígia Chiapini Leite e Regina Marques, as quais tecem críticas à postura do professor diante da situação de leitura na sala de aula e apontam alternativas de superação deste evento, e Maria Tereza Amodeo, quando se menciona a obra literária escrita na televisão.

Por fim, avança-se para o quarto capítulo, “Proposta de aproximação leitora a alunos do Ensino Médio com contos literários sul-rio-grandenses”, que, com base no cenário descortinado pela pesquisa, pretende oferecer uma proposta de leitura de contos contemporâneos produzidos por escritores sul-rio-grandenses para as aulas de literatura no Ensino Médio nas escolas ijuíenses. O objetivo desta proposta originou-se das inquietações, reflexões, buscas e descobertas decorrentes de uma experiência de vida, de olhares que vislumbram mudanças e da convicção de que é possível despertar para ler e ver o Rio Grande nos contos literários contemporâneos.

Essa proposta de aproximação para a leitura literária baseou-se em duas vertentes: a primeira, nos pressupostos da Estética da Recepção proposta por Hans Robert Jauss em 1967, cuja abordagem se dá num horizonte de expectativas, sua ruptura e possível ampliação. Desse ponto de vista, há uma nova concepção de leitor, na qual são consideradas as condições históricas e suas experiências vivenciais que influenciam na recepção. O leitor, de certa forma, estará promovendo uma reconstrução histórica ao ler, assumindo, assim “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa”.³ Os contos oferecidos nesta ação buscam temáticas de vivência cotidiana como:

A segunda vertente buscou em contos publicados na contemporaneidade e produzidos por autores gaúchos o suporte literário para a efetivação de ações de leitura em sala de aula. Estas obras foram selecionadas por critérios de valorização da produção literária gaúcha

³ JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

contemporânea, baseados na qualidade de seus escritos. As atividades constantes nessas ações foram variadas, envolveram diferentes linguagens e objetivaram conquistar os alunos

Assim, o último capítulo apresenta, inicialmente, uma conceituação do conto literário, bem como suas origens e contemporaneidade no Rio Grande do Sul. Os teóricos a auxiliar na elucidação para se definir o gênero conto e suas origens foram Alfredo Bosi e Cândida Gancho. Quanto à história da contística sul-rio-grandense, regionalismos, autores e obras, o estudo apoia-se nos autores Regina Zilberman, Gilda Neves de Bittencourt e Lothar Hessel.

Na sequência do capítulo vislumbra-se uma sugestão de trabalho proposta com vistas à aproximação leitora de alunos adolescentes com contos contemporâneos gaúchos, valendo-se de diferentes linguagens. A intenção de aproximar o público adolescente das leituras contemporâneas sul-rio-grandenses é levá-lo a reconhecer a literatura em sua dimensão artística, estimulando a fruição do texto. As diferentes estratégias apresentadas buscam a formação de um leitor que escolha os livros a serem lidos numa perspectiva literária de leitura. As sugestões de proximidade leitora foram divididas em duas: a primeira contempla o método recepcional, com contos selecionados a partir de levantamento de horizontes de expectativas, com atividades para o rompimento destes e sua ampliação; a segunda dividiu-se em três grupos de ações, identificados sob os títulos que seguem: um autor e três contos de temáticas afins, um autor e três temas diversos e três contistas premiados.

1 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

1.1 Um contexto de leitura

O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ¹ sinaliza que a educação básica no país tem o dever de "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"². Mais especificamente, no ensino médio os currículos devem se preocupar em desenvolver atividades pedagógicas visando à preparação para o trabalho e à promoção de cidadania aos educandos. Para isso, sugere “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”³. Portanto, a competência leitora de um aluno está garantida em lei e a escola tem o dever de assegurar este direito aos seus alunos.

A disciplina de literatura na escola de nível médio, atualmente, vem seguindo um modelo de currículos preestabelecidos, os quais têm ofertado para os alunos a leitura de livros provenientes de listas obrigatórias, oriundas de universidades para seleção de vestibular, ou obras que se situam, especificamente, nos programas dos livros didáticos ou manuais de literatura. Estas leituras não têm favorecido a formação de leitores de obras literárias nos últimos vinte anos do século XX tampouco nesta primeira década do século XXI.

A leitura preferencial dos jovens escolares é voltada às mídias atuais, em especial à televisão e à internet, afastando-os da procura por textos literários. O jovem estudante sofreu as mesmas mudanças que a sociedade, porém a escola, especialmente a de nível médio, não tem acompanhado essas transformações, apresentando ainda em seus projetos curriculares textos de certa dificuldade para a leitura, dado que trazem enredos complexos, com descrições mais detalhadas e de vocabulário, se não rebuscado, pelo menos diferente da linguagem que conhece. Para Zilberman,

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Nacional

² BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Documenta*, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27. 841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

³ Idem

[...] as pessoas que poderiam vir a constituir o público da literatura apresentam outros interesses que não coincidem com o consumo de textos impressos, mas visuais, auditivos ou performáticos, como se a sociedade experimentasse um retorno a formas mais primitivas de comunicação, aquelas que teriam sido superadas quando da disseminação da escrita desde priscas eras.⁴

Os desafios para a prática leitora na escola são bem mais complexos hoje, pois, além deste novo sujeito leitor, a sociedade atual tem a seu favor um forte apelo ao visual, com muito mais atrativos que há meio século, por exemplo. Jamais um adolescente da década de 1950 poderia imaginar poder ver pela televisão ou internet, em tempo real, tudo o que acontece no planeta e conhecer as nações do mundo como se não houvesse fronteiras. Assim, de que maneira a escola, como espaço de leituras selecionadas, poderá atingir este grupo de leitores? As obras que fazem parte da história literária nacional foram escritas em um tempo em que a maior riqueza para a comunicação era o texto escrito; para que sejam lidas, há que se preparar o adolescente, contextualizando as narrativas.

Rocco escreve:

Não se justifica dar a adolescentes obras que estejam fora da nossa cultura, cultura aqui entendida no sentido que lhe deu Ortega y Gasset, como sendo o conjunto de idéias vivas de um tempo. Logo, as obras dadas fora do tempo, ou antes, do tempo, em vez de neutralizar os efeitos da massificação, irão provocar reações adversas como, por exemplo, o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis contatos com textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola.⁵

Não é mais possível a existência de uma escola à margem dos acontecimentos da vida econômica, política e social das comunidades. É momento de os educandários se apropriarem do que circula além dos muros e buscarem nesta nova possibilidade de leitura um aliado à formação de leitores. Feito isso, será possível então ofertar em sala de aula as obras a que se propõem os currículos de literatura, as quais são parte da história literária nacional e não podem deixar de ser apreciadas pelos alunos. Conforme Rocco⁶: “Tempo haverá, depois de se relacionarem com objetos literários mais próximos, para que vejam e estudem obras do passado com olhos de hoje.”

⁴ ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Globo, 2009. Coleção Leitura e Formação.

⁵ ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura, ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1988.

⁶ Op. Cit., p. 79

A disciplina de Literatura está incluída nos currículos escolares no Brasil desde há pelo menos um século. De lá para cá o sistema educacional já sofreu algumas transformações, inclusive no que tange à proposta para formação de leitores; mesmo assim, há uma crise da leitura na escola e no ensino da literatura. A queixa dos alunos é constante: os livros da escola são chatos e eles nunca leem o que gostam.

A leitura é parte do ser humano desde sempre. Os homens leem tudo o que de alguma forma contenha significado para si mesmos e seu grupo social. Há diversas formas de leitura e de entendimento, de acordo com a faixa etária e o meio social em que se está inserido. Quando ingressa na escola, a criança vai aprender uma outra leitura. O universo escolar, juntamente com os conhecimentos prévios do aluno, vai resultar em leituras proficientes, provenientes de uma instituição comprometida com o saber. As potencialidades leitoras serão desenvolvidas conforme o meio escolar dispuser os textos, mas é importante respeitar o ritmo e as habilidades leitoras que os educandos já têm.

No entanto, o que temos visto acontecer não é exatamente isso, principalmente no nível médio de ensino. Há uma leitura de significados e significantes distantes do domínio leitor de grande parte dos alunos, assim, temos alunos descontentes com as leituras solicitadas. A pouca ou quase nenhuma compreensão do que leem resulta na situação atual de leitura no país, a qual pode ser verificada pelos resultados de algumas pesquisas recentes realizadas em âmbito nacional, como a do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).⁷

Mesmo sendo um programa internacional de avaliação comparada, tem como finalidade encontrar nos sistemas educacionais indicadores que avaliem o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa tem sido desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo país participante possui uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).

As avaliações do PISA acontecem num período de três anos, enfatizando três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. A cada avaliação do programa prioriza-se uma dessas áreas, ou seja: em 2000, o foco era a Leitura; em 2003, foi a Matemática; em 2006, Ciências e, no ano de 2009 voltou a avaliar a leitura sem ter revelado, ainda, os resultados. Por isso, os

⁷ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em: 16 jan. 2009.

resultados aqui apresentados datam do ano de 2000. Na divulgação dos resultados da edição do ano 2000, dentre os trinta e dois países que participaram da pesquisa, o Brasil apareceu como o último colocado.

Além do PISA, tem-se, no Brasil, especificamente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988, mas só implantado a partir de 1990, também coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal participam dos levantamentos de dados do SAEB cujas avaliações ocorrem a cada dois anos e em uma amostra probabilística. São pesquisados aproximadamente, setecentos municípios, três mil escolas públicas e privadas, 25 mil professores, três mil diretores e 220 mil alunos do ensino básico (da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série de ensino médio)⁸, com questões de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

A análise dos resultados do SAEB tem por objetivo acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e buscar as causas principais para as dificuldades de aprendizagem, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores.

Quando governo brasileiro, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, lançou a ação de verificar através de uma avaliação a real situação de leitura no país houve uma antipatia por parte das escolas e professores em relação a esta prova. Segundo eles não é possível medir unicamente as aprendizagens ocorridas em todas as regiões do Brasil, pois existem especificidades que devem ser respeitadas. No entanto, mesmo que houvesse este descontentamento, a ação continua a se realizar e, as escolas, por não poderem escolher não participar, vêm se adequando a trabalhar seus currículos conforme define o programa de competências do SAEB

⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 20 jan. 2009.

Contudo o resultado verificado pelo SAEB, do ano de 2005, também não foi muito animador, visto que em dez anos de pesquisas o terceiro ano de Ensino Médio brasileiro caiu da média nacional de 2,9 para 2,58 no quesito proficiência em língua portuguesa. Esta piora no desempenho de alunos do Ensino médio e expõe a dificuldade em melhorar a qualidade da educação nos últimos dez anos.

Para Reynaldo Fernandes⁹, presidente do INEP, o instituto de pesquisas do MEC responsável pela avaliação, uma das explicações para a piora do rendimento dos estudantes do ensino médio é o aumento do número de alunos no final da década de 90, já no governo FHC. Salienta também que para as provas de 2003 havia menos alunos cadastrados, no ano de 2005 este número aumentou e envolveu muitas regiões consideradas ainda precárias em aprendizagem como por exemplo as áreas rurais do Norte e Nordeste do Brasil. No Pará, o percentual de alunos matriculados no Ensino Médio é inferior à média da própria região. De acordo com o professor Ronaldo Marcos de Lima Araújo,¹⁰ o Estado tem a pior taxa líquida do Ensino Médio do Brasil, apenas 28% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados neste nível de ensino.

Isso significa que, se há dez anos os estudantes de nível médio já se encontravam num estágio incipiente de construção de competências, procurando aproximar-se de um melhor nível cognitivo, atualmente estão se distanciando do considerado ideal como competência leitora. Conforme informa o SAEB – 2005¹¹, os alunos da 3ª série do Ensino Médio estão nos estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa.

Esse resultado é desanimador. Quando se vive um momento de excelentes possibilidades leitoras e a escola não alcança os estudantes para a leitura de obras literárias, algo deve estar errado. Sem dúvida, enquanto a escola não tiver claro que há um novo contexto a buscar, não definirá que competências leitoras quer formar entre os estudantes de ensino médio. A leitura deve resultar de experiências pessoais positivas para se afirmar em novos diálogos com os textos lidos. Um texto deve ser ágil, curto, atraente, porém de qualidade, para em seguida propor as narrativas mais longas e clássicas. Informa Bosi:

⁹ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm

¹⁰ Docente e pesquisador do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará

¹¹ Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005pdf. Acesso em: 20 jan. 2009.

[...] o estudo literário já está se tornando mais difícil mesmo se quisermos seguir uma ordem cronológica para o curso secundário. O critério não funciona, está duplamente errado: não funciona em termos de comunicação nem em termos de tempo escolar. De modo que a sugestão seria a de começar por textos em linguagem acessível que é afinal o que se tem feito.¹²

Ao ler, o escolar precisa encontrar uma articulação entre a obra e as suas vivências, e mais, deve ir além do sentido desejado pelo autor, constituindo os seus próprios sentidos de leitura. A leitura é uma experiência pessoal e subjetiva; é um ato que resulta do confronto entre a narrativa exposta pelo autor e como esta vai ser concebida pelo leitor. É necessário que se tenha um aporte próprio para que se compreenda e se tome o gosto por determinada obra. Os estabelecimentos escolares atualmente acenam para este pensamento e isto se comprova nos resultados apresentados em 2007 pelo IDEB(Índice de Desenvolvimento da educação básica no Brasil). Os números já trazem uma realidade um pouco menos desanimadora que a relatada em 2005, dado que a média em dois anos aumentou para 4,4 a competência leitora do Ensino Médio no Brasil. Este percentual revela o comprometimento das escolas brasileiras em rever suas metodologias e buscar por soluções a curto prazo para esta problemática antiga que persegue educação nacional

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

A leitura de obras literárias não é simplesmente um momento de apreender-se informações. O leitor não tem de estar a reconhecer objetos ou situações representadas ao contrário disto, a leitura de um texto literário traz em si uma subjetividade de extrema complexidade. O ato da leitura está repleto de significados que estão presentes no texto e nele não se esgotam, isso acontece entre a palavra escrita e o sujeito que a lê estabelecendo-se uma experiência única

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação no Brasil criou, em 1996, um programa curricular que tem buscado a aprendizagem a partir de competências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm o objetivo de propiciar subsídios para construir um currículo com bases em um projeto pedagógico cuja essência é a cidadania do aluno numa escola que visa garantir a crianças e jovens acesso aos conhecimentos necessários para integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes.

¹² BOSI, Alfredo. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura, ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

O programa curricular proposto em âmbito nacional, criado em 1996 pelo Ministério da Educação, aponta a possibilidade de formação de um leitor competente. Objetiva orientar a educação nacional e as ações educativas sem caráter de obrigatoriedade. Conforme os editores, “os PCNs pretendem ser um referencial comum para a educação escolar no Brasil”¹³, com vistas a uma formação de qualidade. Além disso, o texto que fundamenta estes parâmetros salienta a importância de uma política pública de ensino, enfatizando que

estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

O Ministério de Educação no Brasil quer para o ensino um novo perfil curricular, apoiado em competências básicas, visando à inserção do aluno jovem no mercado de trabalho, com um conhecimento contextualizado, incentivado pelo raciocínio e capacidade de fazer inferências. Os PCNs¹⁴ cumprem o dever de orientar a escola para a busca de novas abordagens e metodologias.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Com esta proposta os Parâmetros Curriculares pretendem preparar o aluno para situações práticas e cotidianas, a fim de atuar como ser crítico, cidadão comprometido com a transformação do meio em que vive. Consoante Kleiman:

As teorias relacionadas à leitura que têm impacto hoje no ensino e na formação do professor são aquelas incorporadas no embasamento teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN). São elas de três tipos [...]. Já mais conhecidas no

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

¹⁴ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, p. 18;

contexto escolar, encontramos o terceiro grupo de teorias, as teorias sociocognitivas da compreensão, das áreas das ciências psicológicas, especialmente a psicologia cognitiva, [...].¹⁵

A partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, que trouxe a reforma curricular do ensino médio, dentre outras propostas para uma efetiva melhora do ensino no país, houve alguns avanços positivos. Porém, esta é mais uma reforma educacional criada em gabinete, à revelia da escola, impedindo que o processo de reestruturação curricular esteja sujeito à regulação e ao controle da realidade local. Para Santiago,

a proposição de um currículo nacional divulgado por meio de um documento de caráter tão abrangente como os PCN, contempla as dimensões econômica, pedagógica, política e antropológica apenas no que se refere a seus objetivos políticos e suas orientações teóricas. Todavia, a proposta do MEC não parece alcançar o sentido da relevância, que Sander considera como elemento central para um novo modelo de administração educacional. Isto porque, a centralidade da proposta de reestruturação curricular orientada pelos PCN não está posta nos aspectos subjetivos, associados à qualidade de vida e sim aos aspectos mais amplos da sociedade, ou seja, à consecução de objetivos sociais e, também, econômicos, externos ao sistema educacional.¹⁶

A exclusão dos sujeitos que vivem a prática escolar do processo de elaboração de projetos pedagógicos cria um distanciamento entre os objetivos reais da comunidade escolar e o que se considera ideal para um estudo bem elaborado. Mesmo que o texto proposto nos PCNs seja de uma fundamentação teórica de bases sólidas, não se efetiva no dia a dia das escolas e, dentre alguns motivos para que isso não aconteça, estão a distância da realidade em que se inserem as comunidades e o pouco preparo dos professores para executar esta propostas. Afirma Kleiman:

No contexto da escola [...] o modelo através do qual se ensina a ler e a escrever é o mesmo de uma comunidade para outra, apesar de que os usos da língua escrita numa localidade rural do Nordeste, onde a língua falada supre efetivamente as necessidades da comunidade, são diferentes dos usos numa cidade como São Paulo, onde a sobrevivência exige constantemente pôr em uso algum conhecimento das funções da escrita para tomar o ônibus certo, para fazer compras, para orientar-se, para ser ouvido nas esferas administrativas. As implicações dessa concepção para o ensino são claras: o ensino da leitura e da língua escrita deve estar adequado à

¹⁵ KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor. In: BECKER, Paulo; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: Edotora UPF, 2005. p. 27.

¹⁶ SANTIAGO, Anna Rosa. *A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar*. Disponível em: [www.http://sala.clacso.org.ar/gscsl/portal/anped](http://sala.clacso.org.ar/gscsl/portal/anped). Acesso em: 18 jan. 2009.

realidade social do aluno e orientado para a ampliação dos usos da escrita nas comunidades mais tradicionais.¹⁷

O contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as predileções, as crenças individuais e mesmo as coletivas são quesitos que influenciam na organização das inferências para a leitura. Este é um ato de interação comunicativa e que poderá progredir conforme se desafiar o leitor à medida que ele possa construir novas proposições. No entanto, a preocupação com leituras obrigatórias para o vestibular ou mesmo leituras que se inserem no programa curricular de ensino médio, o qual trabalha períodos literários numa ordem cronológica, tem impedido um projeto efetivo de leitura com vistas a formar leitores proficientes especialmente para textos clássicos.

No Brasil, a principal intenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada no ano de 1996, e cuja regulamentação se deu pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais dois anos depois (1998), é a de garantir a aquisição de conteúdos que sejam os essenciais para contextualizar as aprendizagens dos conhecimentos, visando a uma formação crítica e reflexiva do meio social em que o jovem esteja inserido. A esta proposição subjaz a tarefa de formar leitores com certa apropriação de conhecimento, buscando o aprender a aprender numa atividade de ensino em todas as áreas.

Além disso, propõe-se nos PCNs o trabalho com habilidades e competências, entendendo-se, conforme Mello¹⁸, que uma competência vai além de simplesmente adicionar a conhecimentos prévios um certo número de outras aprendizagens. Para a autora, um conceito de competência é “promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno”.

Se a escola de ensino fundamental em oito anos não conseguiu formar leitores competentes, é momento de o ensino médio procurar por isso, considerando-se as competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de literatura que estão presentes nas mais diversas situações da vida dos seres humanos. Há que se explorar, em sala de aula diferentes mecanismos para despertar o senso crítico dos alunos,

¹⁷ KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor. In: BECKER, Paulo; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: Editora UPF, 2005. p. 29-30.

¹⁸ MELLO, Cristina. *Da centralidade do processo da leitura no debate atual sobre a formação do leitor: construção de estratégias pragmáticas e sua aplicação didático-pedagógica*. Coimbra: FLUC-Almedina, 1998.

encaminhando-os a uma prática leitora eficiente. Conforme os PCNs¹⁹, é possível “recuperar pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura literária do Rio Grande do sul as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial”.

Para tanto, buscar junto aos escolares, num percurso de três anos, textos provenientes da tradição inserida na cultura da sua comunidade possibilita-lhes o entendimento de que a leitura é parte cotidiana do seu viver e conviver. O ato de ler proporciona interpretações exploratórias de um universo já conhecido e oferece novas visões, fugindo aos modelos impostos. Há que se despertar o aluno para uma leitura de descoberta e redescoberta. Contudo, essa tarefa só poderá ser executada na escola por professores que tenham clareza do caráter libertador da leitura, que sejam leitores competentes, para que possam mediar o processo de interação entre seus alunos e o universo letrado que envolve a leitura.

Formar um leitor crítico requer do profissional da educação uma postura político-social diante do projeto de educação que se dispõe a realizar. A leitura colabora para a formação intelectual do indivíduo, além de construí-lo moral, cultural e socialmente. Porém, se o trabalho de formação do leitor em sala de aula não estiver alicerçado em uma concepção teórica séria de leitura, corre-se o risco de novamente os leitores em potencial tomarem outros rumos, perdendo-se a oportunidade de formar cidadãos com olhar crítico e atitudes de transformação do seu meio social.

Por exemplo, deve ser de domínio do professor que todo e qualquer texto literário caracteriza-se por uma linguagem específica, que a leitura deve ser trabalhada de acordo com o gênero textual a ser utilizado observando-se que há objetivos diferentes para cada tipo de texto. Deve o docente saber que leitura é processo de interlocução entre leitor e autor, para cuja mediação do professor é imprescindível. Sobre isso Jobim salienta:

Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre texto e o aluno [...] é necessário que surja da leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e, não simplesmente impingido pelo professor.²⁰

¹⁹ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio, 1999. p. 145.

²⁰ JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Globo, 2009. p. 123. (Coleção Leitura e formação).

É importante que a leitura se constitua como uma prática social no ensino médio para que os alunos deste nível escolar tenham capacidade de ultrapassar as fronteiras propostas por um texto, apropriando-se dele em um exercício crítico de reflexão. Repensar a literatura na escola a fim de desatrelar currículos do comprometimento ideológico a que têm servido, sem determinar obras que devem ser modelo de leitura, é desvincular a pedagogia do continuísmo, que na maior parte das vezes segue receitas importadas de realidades estrangeiras.

Buscar leituras de significação do ponto de vista afetivo leva a produzir sentidos sobre a experiência humana estabelecida entre a linguagem do texto e a sua própria. Por isso, levar para a sala de aula textos que não sejam apenas os do universo canônico, mas de uma dimensão cultural significativa, pode auxiliar na ruptura dos obstáculos à formação de leitores. É acreditar que a paisagem cultural onde vivem os escolares os seduzirá para o hábito das próximas leituras. Para Kleiman:

o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.²¹

Assim, é essencial para o sucesso com o trabalho da leitura em sala de aula, a utilização de um universo textual amplo e diversificado, fazendo-se necessário que o aluno entre em contato com os vários tipos de textos que circulam socialmente, para adquirir autonomia e escolher o tipo de texto que mais se encaixa com o seu gosto ou com as suas necessidades. Sendo a leitura uma atividade presente em praticamente todas as atividades escolares, é necessário que esteja sendo desenvolvida em todos os aspectos cognitivos dos estudantes em um contexto real de leitura e análise de textos, para que o ato de ler possa vir a fazer sentido.

Ao professor cabe a tarefa de proporcionar aos seus alunos o acesso às mais diversas formas de leitura pela diversidade textual, ofertando uma gama de opções para análise e compreensão da situação em que se encontram na comunidade em que vivem. O texto em geral constitui-se numa forma bem peculiar de interação estabelecida pelos registros da linguagem narrativa a que se propõe; assim, é possível ao escolar alargar seu conhecimento.

²¹ KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed., Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. p. 51.

Ao limitar-se em sala de aula ao texto imposto pelo sistema ou livro didático, empobrece-se o universo de leitura do educando.

O desafio escolar está na busca pela descoberta de uma atividade educativa com o firme propósito de possibilitar aos alunos a construção de seu conhecimento, como tarefa cotidiana, prazerosa e integrante de sua formação como cidadão aprendiz.

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada²².

É urgente repensar a leitura na escola, ajustando aos currículos possibilidades textuais diversificadas e sedutoras, o que só será possível quando os programas de ensino oferecerem propostas de interação entre obras e leitores em formação. Há uma real possibilidade de incentivo à obra literária clássica; basta que se conheça o contexto em foram escritas e por que se construíram como aí estão; que ao propô-las para a leitura não simplesmente se joguem listas de títulos obrigatórios para o trimestre, porque certamente, da mesma forma que se despeja esta avalanche de textos ilegíveis, frutifica-se o desgosto literário.

Para isso, entretanto, o professor deve ser leitor, ter a preocupação e o entendimento de que a educação é parte de um processo dinâmico e que se encontra em contínuo movimento, diretamente ligado à construção de uma cultura, a do saber. É necessário entender que o aluno, integrado em seu grupo social e vivenciando a sua época, situa-se no mundo e só assim poderá refletir sobre os acontecimentos ao seu redor. A leitura deve permitir aos escolares que, ao se entenderem como sujeitos de um grupo social, possam vir a transformá-lo. A compreensão leitora permite a inserção do jovem no seu meio, analisando as situações sob diferenciados prismas. À medida que avança no repertório de leituras, avançam também seu vocabulário e linha de raciocínio, fugindo de um lugar-comum de meras informações. Assim, a realidade e o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico têm de ser uma busca contínua numa proposta de leitura de textos literários.

²² BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio. p. 126.

Para isso, o sistema de ensino como está hoje, especialmente no que concerne à literatura no ensino médio, necessita operar mudanças. Apesar de tantos avanços tecnológicos, ainda se mantém um currículo conservador, que não apresenta em seus planos curriculares novas propostas de leitura. Mudam-se as filosofias educacionais, porém não se alteram os programas e a sequência de conteúdos. Há uma repetição, ano após ano, com o sistema escolar condicionado ao livro didático e à listas obrigatórias de leituras para vestibular e outros programas.

As condições ideais necessárias a uma prática de ensino da leitura coerente devem ser realizadas na escola, com a presença de professores leitores, informados e instrumentalizados. O texto é a própria significação das palavras, que se tornam plurissignificativas na medida em que são contextualizadas. Um conjunto de enunciados ligados entre si por laços gramaticais não se torna um texto legível enquanto não fizer sentido a quem lê. A semântica literária deve passar por este desvelamento. A obra literária canônica precisa chegar às mãos dos escolares de uma forma menos traumática, como se fosse uma preciosidade da sua própria cultura.

1.3 Programa de Ingresso ao Ensino Superior

Enquanto o governo federal oferece a proposta dos PCNs em nível nacional, no Rio Grande do Sul muitos dos currículos escolares de ensino médio seguem o Programa de Ingresso ao Ensino Superior, um processo seletivo seriado somente para alunos do ensino médio. Este programa, criado em 1995 pela Universidade Federal de Santa Maria - RS, é uma modalidade alternativa de vestibular, que já possibilitou, em quatorze anos, o ingresso de mais de cinco mil candidatos a cursos diversos. A UFSM oferece 20% das vagas de cada curso ao programa. Desde o ano de 1994 esta universidade demonstrava preocupação em oferecer uma proposta alternativa ao tradicional Concurso Vestibular, implementado no Brasil há quase um século. Foi assim que, um ano depois, instituiu-se o Peies.

A UFSM, primeira universidade pública instalada no interior do Brasil, acabava de apresentar um programa de ingresso seriado, com provas de acompanhamento realizadas ao final de cada série do ensino médio. No ano de 1997, encerrou-se o período experimental do PEIES, permitindo-se o ingresso da primeira turma de classificados pelo programa na instituição, isso no início de 1998. Foi neste ano também que, apesar de a sigla permanecer a

mesma, passou a significar Programa de Ingresso ao Ensino Superior. As provas são realizadas em mais de trinta pólos regionais no final de cada ano letivo. Na terceira série do Ensino Médio, os candidatos também realizam a prova de redação.

O roteiro programático desta seleção apresenta o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências exigidos no PEIES e sua construção é elaborada pelo Comitê de Engenharia de Programas do PEIES. As competências passam pela capacidade de ler, reconhecer e interpretar adequadamente os símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações; analisar, argumentar e posicionar-se criticamente; inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; estabelecer relações e criar possíveis estratégias para resolver situações-problema; reconhecer, avaliar e utilizar o caráter ético no exercício da cidadania; saber conviver, planejar e trabalhar em equipe e desenvolver a criatividade e a autonomia intelectual em todas as ações.²³

Atualmente, são 899 escolas credenciadas no programa, totalizando cerca de 36 mil alunos, todas localizadas na Região de Abrangência do Peies – a RAP –, o que corresponde a 70% do território gaúcho envolvendo mais de quatrocentos municípios. Além dessas escolas, outras 413 são cadastradas no programa e estão localizadas em vários estados brasileiros, especialmente em Santa Catarina e no Paraná. Este programa, pioneiro entre as instituições de ensino superior do Brasil, apesar de possibilitar maior acesso à universidade gratuita, ainda divide algumas escolas no estado, que não sabem dizer com certeza se é positivo ou não. Por um lado, aumentam-se as chances dos alunos para cursar a universidade federal, porém, de outro, massifica-se o repertório de leituras com fim único de seleção, como se observa pela lista de leitura proposta aos estudantes.

Nesta proposta, a Universidade de Santa Maria realiza, a cada ano final do ensino médio, uma prova com conteúdos específicos só da série correspondente, almejando menor concorrência que a do vestibular comum. São os conteúdos, ou a listagem deles, propostos pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior que têm orientado para o trabalho de literatura no Ensino Médio em grande parte das cidades gaúchas. Com o advento do PEIES, a realidade local não é enfatizada; não há o cuidado em adequar à grade curricular as vivências e interesses, aproximando o jovem leitor de obras que o agradem.

²³ ALMEIDA, Dario Trevisan de. Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria. Presidente da Comissão Permanente do Vestibular (Coperves), idealizador e executor do Programa de Ingresso ao Ensino Superior e respectivas ações (Peies). Informação verbal.

²³ ROCCO, *Literatura, ensino: uma problemática*, p. 86-87.

Se antes, quando seguiam os conteúdos dos livros didáticos, isso já não acontecia, hoje a aula de literatura, concentrada em inexpressivos 50 minutos, deve dar conta de períodos literários, vida e obra de autores e narrativas que, por não serem contextualizadas, perdem o encantamento e se tornam o grande martírio dos escolares. Assim expressa Rocco²⁴ sobre respostas de alunos a cerca da leitura da escola:

Na escola não leio o que gosto. Gosto é de histórias da juventude, coisas que acontecem hoje. O passado não importa, o passado deveria morrer, e os professores deveriam pensar em estudar mais e mostrar as coisas que o futuro nos reserva, e não ficar tentando descobrir de que tamanho era a bota de D. Pedro I.

Conforme a lista de obras do PEIES, para o primeiro ano de Ensino Médio, ofertam-se como leituras obrigatórias *A Carta do Achamento do Brasil* de Pero Vaz de Caminha, as poesias de José de Anchieta, os poemas de Gregório de Matos Guerra, os sermões do Padre Antônio Vieira, a poesia lírica e satírica de Tomás Antonio Gonzaga e Claudio Manuel da Costa, os poemas épicos “Caramuru”, de Santa Rita Durão, e “O Uruguai”, de Basílio da Gama. Além do vocabulário rebuscado das narrativas, os poemas são escritos em uma sintaxe indireta, que traz o sujeito da oração longe do seu predicado, raciocínio que o escolar de 14 ou 15 anos ainda não realiza. Grande parte dos alunos não tem conseguido acompanhar as leituras obrigatórias. A solução então para melhor entendimento das obras tem sido buscar por resumos prontos e análises realizadas por professores de cursinho de pré-vestibular, à disposição na internet. As escolas de nível médio então nem leem com proficiência estas narrativas e nem trazem outras possibilidades leitoras de escritores contemporâneos.

Para o segundo ano de Ensino Médio a leitura é de poemas e narrativas escritas nos anos de 1800. Inicia-se pelos poemas de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo (com prosa também) e Castro Alves, além de autores consagrados como José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio Azevedo e Olavo Bilac. Não têm sido também estas leituras as que promovem a formação de leitores no Ensino Médio atualmente, principalmente se apresentadas fora de um contexto. Além disso, o tipo de aulas que se apresenta, de caráter expositivo e de total comando do professor, privilegiando autores de outras regiões do país, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, muitas vezes já mortos, contribui para o distanciamento.

Tem-se, na realidade da maioria das escolas gaúchas, uma proposta de ensino de literatura que segue a seguinte ordem: a periodizar a mesma, seguindo uma linha histórica de

tempo com datas específicas para determinadas obras literárias, ler sobre vida e obra do autor, anotar as características da estética apresentada e alguns fragmentos das obras para usar como exemplo no estudo. Nem as próprias escolas estaduais buscam apresentar obras de escritores sul-rio-grandenses, quanto mais as outras.

Apesar dessa constatação, das quinze professoras que se dispuseram a responder os questionários propostos por este estudo, doze seguem em seu programa de trabalho ou os conteúdos estabelecidos pelo PEIES, - porque as escolas onde atuam optaram por se credenciar junto ao Programa - ou a sequência lógica dos livros didáticos e manuais de literatura. Assim, esses estabelecimentos se constituem em meros reprodutores de um conteúdo solto e descontextualizado que faz da aula de literatura distanciar-se de seu real objetivo o de estimular o hábito de ler, propondo-se um conhecimento que visa o conhecimento histórico da literatura portuguesa e brasileira. Com isso, o mais importante que seriam as narrativas propriamente ditas não são priorizadas, sem leituras, sem formação leitora. Esta pode ser uma das grandes causas para o jovem escolar, na sala de aula de nível médio, apresentar-se com raras experiências de leitura.

Os resultados em relação à proficiência leitora dos adolescentes destes últimos dez anos no Brasil não são animadores. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²⁵, em sua primeira edição no ano de 2001, a média de livros lidos *per capita* foi de 1,8. Sete anos após, na mesma pesquisa, os resultados foram um pouco melhores, visto que o número aumentou para 2,3, sendo clara a progressiva valorização da leitura à medida que avança a escolarização dos entrevistados em todos os suportes (livro, revista, jornal e internet). O ensino superior define um índice maior de leitura: os entrevistados com esse nível de ensino leem muito mais que a média, por exemplo: livros técnicos (35%), obras sobre história, política e ciências sociais (37%), ensaios e humanidades (15%), biografias (30%), e usam muito mais a internet (31%). O ensino médio, por sua vez, apontou um avanço de, pelo menos, o dobro das leituras realizadas em 2001, conforme a pesquisa em 2008: 4,5 livros²⁶

²⁵ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pela CBL. Snel e Abrelivros, (Entidades fundadoras do Instituto Pró-livro), teve sua primeira edição em 2001, com apoio da Bracelpa, pelo Instituto A. Franceschini Análise de Mercado, de São Paulo. Seu objetivo básico foi identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=96>. Acesso em: 20 jan. 2010.

²⁶ Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010. Resultados apresentados em 28 de maio de 2008, na segunda edição da pesquisa Retratos da Leitura do Brasil durante a realização de seminário no Brasília Alvorada Park Hotel, na capital federal. Presentes, representando o Ministério da Cultura, o secretário executivo, Juca Ferreira, e o secretário de Articulação Institucional, Marco Acco.

Mesmo assim, o livro como objeto de cultura ainda não se encontra no universo circundante do adolescente brasileiro. Hoje, há um entorno visual que abastece o imaginário dos jovens e, assim, a distância entre a leitura e a obra literária só tende a aumentar. Há livros preferenciais, cujos enredos são atuais ou fazem parte da literatura fantástica; há ainda os textos de narrativa curta, mas a preferência ainda é por revistas ou histórias em quadrinhos.

Para muitos alunos, a leitura de livros de literatura é difícil, cansativa, monótona e demorada, ao passo que o computador, por exemplo, apresenta *sites* mais interessantes e com menos coisas para ler, ou para exercitar o raciocínio. É muito comum que os adolescentes se refiram com desdém às leituras mais elaboradas, pois para eles ler os livros propostos na escola não lhes acrescenta conhecimento. Isso tem acontecido porque a escola não tem percebido a importância de trazer para a sala de aula conteúdos vivenciados pelos escolares em narrativas modernas, mas não menos complexas que as obras clássicas. Perde-se, dessa forma, a oportunidade de construir um processo para a formação de leitores. Segundo Jobim:

[...] deveríamos trabalhar com as próprias expectativas de nosso público potencial (os alunos), isto é, em nível formal, deveríamos inicialmente selecionar textos que estejam mais próximos das linguagens que nossos estudantes reconhecem; em nível “conteudístico”, por assim dizer, deveríamos selecionar inicialmente temas que pertençam ao universo de interesse dos alunos.²⁷

Dentre as tantas funções a que a escola se propõe, formar leitores tem sido a mais perseguida nos últimos tempos. O universo leitor aumentou e as possibilidades são tantas que, se a instituição escolar não se apoderar disso, poderá estar perdendo o seu espaço. Mas formar leitores está longe de ofertar listas de livros para leitura obrigatória em uma atividade mecanicista.

Há que se pensar a formação de leitores como um processo em que professor e aluno possam construir as suas práticas leitoras. Ser leitor hoje em dia não implica o domínio de uma certa habilidade apenas, mas em múltiplas. Há a leitura literária como texto a ser lido, mas há também periódicos, jornais, revistas, internet, além de todas as demais manifestações culturais, como teatro, pintura, escultura, música. Por isso, é importante que os escolares tenham acesso a todas as possibilidades de se fazer leitura.

O entendimento de como se dá a construção textual, sem dúvida, só ocorre quando se estabelecem relações dentro de um contexto e do modo como essas estruturas se apresentam

²⁷ JOBIM, A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN; RÖSING. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, 2009. p. 117.

para o sujeito leitor. Contextualizar é ampliar o universo de leitura escolar desde os anos iniciais, criando situações de sentido para o texto literário. É tarefa da escola oferecer ao estudante situações de ensino-aprendizagem que contextualizem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, valorizem as experiências próprias dos escolares, desenvolvendo um trabalho que garanta ao aluno leitor situações de aprendizagem voltadas para o caráter libertador da leitura.

Por exemplo, discutir o momento histórico em que determinada obra foi escrita; o que acontecia no Brasil naquele momento; como as pessoas viviam; de que forma se comunicavam; como eram as relações sociais, a família, a escola; quem eram os jovens daquela época, trabalhavam, estudavam, passeavam. Fazer um paralelo com a realidade atual; analisar em conjunto as mudanças pelas quais a humanidade tem passado e por que têm acontecido. É também possível buscar no cinema uma outra leitura para determinadas obras mais antigas. Trabalhar a imagem e a narrativa em conjunto pode ser um bom caminho a seguir na leitura das obras escritas há um ou dois séculos. É necessário modernizar o texto. Segundo Bosi:

Quanto ao critério para seleção de obras, mais justo seria começar de um certo moderno, não do moderno de agora, do contemporâneo, mas de um certo modo moderno para trás. Quanto ao problema do tipo de abordagem crítica a ser seguido [...]. Acho que a abordagem no secundário deverá ser, segundo minha experiência, muito flexível e aberta. É preciso verificar se o texto motiva, de alguma forma, os adolescentes.²⁸

Buscar nos horizontes de expectativa dos alunos motivação para a leitura de obras literárias produzidas em épocas mais remotas é uma forma de aproximação leitora eficaz. Além disso, o cotejo entre o atual e o antigo proporciona um exercício de analogias e relações. Faz diferença para um aluno saber a que público se destinava determinada obra em certo momento histórico, pois, reconhecendo as características do contexto no qual estava inserido, poderá traduzir o que revelam as intenções da obra.

²⁸ BOSI, Alfredo. Apud ROCCO, *Literatura ensino: uma problemática*, 1981. p. 103.

2 O CONTATO COM A REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE UMA PERSPECTIVA INVESTIGADORA

2.1 Caracterização e objetivos da pesquisa

O presente estudo busca investigar no cotidiano escolar das escolas de Ensino Médio do município de Ijuí, com que frequência são apresentadas aos estudantes obras de autores sul-rio-grandenses para leitura, quais dessas obras são efetivamente conhecidas pelos professores do nível médio de ensino e como são utilizadas.

A pesquisa está organizada de duas formas, identificadas por Gil¹ como aquelas “que se valem das fontes de papel e aquelas cujos dados são fornecidos por pessoas”. A primeira, que ocorreu na consulta bibliográfica, buscou selecionada fundamentação teórica para a análise dos dados da pesquisa. Já a segunda aconteceu a partir das respostas aos questionários aplicados aos professores sujeitos da pesquisa. Este material foi utilizado para a comprovação ou não das hipóteses levantadas.

No decorrer do estudo, com base nos conceitos determinados por teóricos estudiosos da questão da leitura na escola e da formação de leitores, foi-se desenvolvendo a investigação, juntamente com a pesquisa de campo. O material bibliográfico de apoio à dissertação provém das sugestões da orientadora, bem como das leituras realizadas durante o desenvolvimento dos créditos ofertados na pós-graduação.

Para que fosse realizada a investigação no dia a dia das escolas, foram envolvidos professores da disciplina de Literatura que estivessem atuando diretamente com os alunos de 1^a a 3^a série do ensino médio. A estes professores foi proposto um questionário que revelasse dados referentes à leitura de narrativas sul-rio-grandenses em sala de aula.

O questionário é uma forma impessoal de se obter informações, no qual a pessoa abordada responde diretamente a um formulário, sem contato nenhum com outra, e tem sido indicado para pesquisas nas quais se queiram obter informações com o mínimo de influência externa possível, evitando-se, assim, a possível interferência de um terceiro².

1

² DIEHL, Antônio Augusto; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004. p. 20.

2.2 Sujeitos da pesquisa

As quinze professoras que atenderam à solicitação e responderam aos questionários fazem parte do corpo docente das escolas a serem analisadas. As educadoras atuam com o componente curricular de Literatura juntamente à disciplina de Língua Portuguesa, ministrando uma hora aula; são todas de nível superior, formadas em Letras com habilitação para Literatura. Dentre elas, três possuem mestrado em Educação; uma, mestrado em Letras, habilitação em Literatura; sete concluíram especializações em educação e uma tem apenas a graduação. O grupo é formado por mulheres numa faixa etária entre 25 e 60 anos.

Ao responderem sozinhas às questões propostas, as professoras voluntárias parecem ter se sentido mais confortáveis e, conforme declararam, foram até mais precisas nas respostas, pois tinham um tempo maior de reflexão para registrá-las. Neste caso, a veracidade das respostas no que concerne realmente ao nível de leituras deste grupo fica um tanto prejudicada, dado que podem ter buscado auxílio em material já elaborado. No entanto, independentemente das fontes nas quais as professoras alicerçaram suas respostas, foram tomadas como dados para a análise.

Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, a qual preserva o ambiente natural onde ocorre a investigação. Conforme Lüdke e André³, “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Por isso, a pesquisa qualitativa é a que tem as características mais apropriadas para o desenvolvimento do processo investigativo a que se propõe. Além disso, por ser exploratória, estimula os sujeitos a pensarem livremente sobre o assunto, fazendo emergir aspectos subjetivos de maneira espontânea, abrindo espaço para a interpretação. As informações obtidas pelos questionários foram testadas tomando-se por base nas questões elaboradas, escolhidas e aplicadas pela pesquisadora com três sujeitos voluntários

A cada escola entregaram-se dois questionários, diretamente às professoras de Literatura, conforme se dispuseram a respondê-los. Apresentou-se o objetivo da pesquisa, explicitou-se a importância do material para o estudo a ser realizado e marcou-se uma data para a entrega do instrumento preenchido, que seria no prazo de até vinte dias.

O questionário proposto dividiu-se em três blocos de questões, assim organizadas: no primeiro bloco, três questões de resposta livre e que versavam sobre a identificação de contos,

³ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

causos e lendas do sul, nomes de escritores gaúchos de todos os tempos que conheciam e obras literárias produzidas por escritores sul-rio-grandenses; no segundo, duas perguntas buscavam relacionar títulos de autores gaúchos e respectivas obras que já houvessem lido, outra solicitava a elaboração de uma listagem de personagens e respectiva obra onde se inserissem; seguiram-se duas questões cujas respostas deveriam indicar a preferência dos sujeitos, observando-se a importância dos autores e das obras, por último solicitavam-se as obras e autores da literatura gaúcha indicados para a leitura em sala de aula.

Foram efetivamente respondidos e entregues quinze dos vinte e quatro questionários distribuídos. Como razões para isso apontam-se a falta de tempo para determinadas professoras, que atuam em três até quatro escolas por semana, e a falta de interesse de participar no projeto de pesquisa, ou, ainda, não quererem expor sua metodologia de leitura. Por sua vez, as professoras que participaram do projeto foram bastante atenciosas e se dispuseram a colaborar no que fosse preciso; grande parte delas, inclusive, solicitou o retorno dos resultados da pesquisa.

O objetivo principal do estudo consistiu em viabilizar a proximidade de alunos e de professores de nível médio da produção literária sul-rio-grandense. Configuraram-se como objetivos específicos investigar a leitura de textos literários sul-rio-grandenses no ensino médio das escolas de Ijuí; verificar a frequência à leitura da produção sul-rio-grandense na escola; analisar razões pelas quais se leem, ou não, autores gaúchos em sala de aula; selecionar, no acervo literário contemporâneo produzido no Rio Grande do Sul, a espécie contos; descortinar a sua produção e, por fim, organizar um acervo mínimo de contos contemporâneos produzidos por autores gaúchos, cujas leituras possam ser feitas ao longo do ensino médio em classe e extraclasse, como formas de despertar o gosto pela literatura produzida no Rio Grande do Sul

2.3 Amostragem e campo de investigação

As doze escolas de Ensino Médio de rede Estadual envolvidas neste estudo situam-se em Ijuí, na região noroeste do estado Rio Grande do Sul. O município, que dista 395 km da capital Porto Alegre, tem hoje oitenta mil moradores entre a área rural e urbana. A base

econômica do mesmo é constituída pela agricultura e pecuária, mas possui um forte comércio, bem como indústrias de pequeno e médio porte. Na área da educação o destaque fica por conta da Unijuí, universidade que hoje se situa entre as dez melhores instituições privadas do Brasil.⁴

Atualmente há 47 escolas em Ijuí, divididas em públicas e particulares. Foram solicitadas a participar do estudo somente as doze escolas de Ensino Médio. As escolas selecionadas variam entre pequeno, médio e grande porte: quatro apenas são de nível médio, as demais oferecem desde as séries iniciais até a série final do ensino médio. Este, contudo, não foi um parâmetro a ser verificado no estudo investigativo realizado, dado que a pesquisa procura saber como a leitura é realizada no nível médio de ensino; sendo assim, os professores solicitados às entrevistas foram todos especificamente de literatura de 1º, 2º e 3º ano. A localização das escolas é também diversificada: sete são da região central da cidade e as outras cinco, de região periférica, divididas entre cinco bairros.

Mesmo tendo sido indicados doze estabelecimentos para análise e comprovação de dados, este número se reduziu por motivos desconhecidos, só se obtendo o retorno de oito. A amostragem para coleta de informações referentes às respostas dos quinze questionários inclusos nesta pesquisa nas instituições de Ensino Médio de Ijuí foi inicialmente testada junto a três professores voluntários.

⁴ Disponível em: Wikipédia. Acesso em: 11 fev. 2010.

3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Levantamento dos dados mais recorrentes nas respostas

Nas respostas à primeira questão constante do primeiro bloco – “Relacione o nome de lendas, contos e causos da Literatura do Rio Grande do Sul que você conhece” – predominaram as lendas Negrinho do Pastoreio (9) e Boi Tatá (6). As demais lendas apareceram com menor frequência: A Salamanka do Jarau (4); Lendas do Sul (3); Lenda de São Sepé (2); Lenda da Mandioca (2); Saci Pererê (2) e Lenço de Pescoço (2).

No quesito contos sul-rio-grandenses, recebeu destaque a obra *Contos gauchescos* (6). Alguns sujeitos optaram por generalizar sua resposta registrando a obra de João Simões Lopes Neto como única e não fragmentada, ao passo que outros selecionaram alguns dos contos inseridos no livro.

Os contos que apareceram com maior frequência na resposta a esta questão foram: “O boi velho” e “Negro Bonifácio” (3), seguidos por “Trezentas onças” (2). Os demais títulos citados apresentam apenas uma referência cada: “Correr eguada”, “Jogo do osso”, “A balada do falso”, “Dedos de pianista”, “O vento na vidraça”, “O gato no escuro”, “Um hóspede na escada”, “À sombra do cipreste”, “A dama do bar nevada”, “O boi velho”, “A mesa voadora”, “O mate do João Cardoso”, “Cabelos da China”, “Morangos mofados”, “No manancial”, “Boi manso”, “Melancia coco verde.

O número de causos conhecidos pelos sujeitos é reduzido, dentre os quais se destacou “Casos do Romualdo” (5), seguido de “Rapa de tacho” e “Cavalo verde” (2). Os demais citados figuram com apenas uma resposta: “Contador de causos”, “Cancioneiro guasca” e “Pedro Malazarte”. A esta questão dois professores não responderam, do que se desconhece o motivo.

No mesmo bloco, relativamente à segunda questão – “Liste o nome de escritores gaúchos de todos os tempos que você conhece” –, aparecem Luis Antonio de Assis Brasil, Erico Veríssimo e Moacyr Scliar empatados (10); seguidos por Luis Fernando Veríssimo (9); após, Charles Kiefer e Mário Quintana (7). Seguem-se, na preferência, Lya Luft, Martha Medeiros, João Simões Lopes Neto e Cyro Martins (6). Na sequência, são lembrados Josué Guimarães e Caio Fernando Abreu (4). Com menor frequência, são indicados os nomes de Sérgio Caparelli, Dionélyo Machado, Ligia Bojunga, Tabajara Ruas e José Clemente Pozenatto,(2). Por fim, Fabrício Carpinejar, José Lourenço Cazarré, Leticia Wierzchowski,

Barbosa Lessa, João Gilberto Noll e Armindo Trevisan figuram com apenas uma referência cada.

Na terceira questão – “Liste o nome das obras literárias produzidas por escritores sul-rio-grandenses” – a obra *Videiras de cristal* aparece no topo da lista (11), seguida por *Quem faz gemer a terra*, *O quatrilho*, *O pêndulo do relógio*, *Incidente em Antares* e *Olhai os lírios do campo* (7). Na sequência referem, com um ponto a menos, *Ana Terra*, *Um certo capitão Rodrigo*, *Porteira fechada*, *Contos gauchescos*, *É tarde para saber* e *Camilo Mortágua* (6). *Perdas e ganhos*, *Manhã transfigurada*, *Concerto campestre*, *O centauro no jardim*, *Morangos mofados*, *A face do abismo*, *Caminhos cruzados*, *Valsa para Bruno Stein*, *A ferro e fogo*, *Clarissa* e *Noite* também figuram nas respostas, mas com menor frequência (4). Por último, são indicadas: *Música ao longe*, *O caso do martelo*, *Caminhando na chuva*, *Meu tio matou um cara*, *Dona anja*, *A rua dos cataventos*, *Antologia poética de Mario Quintana* e *O pintor de retratos* (2).

Partindo para o segundo bloco, na primeira questão – “Relacione o nome de autores gaúchos e respectiva obra que você já leu” – o autor gaúcho mais lido pelos professores inquiridos foi Erico Verissimo, cujo nome constou 127 vezes nas respostas, com as mais variadas obras. Destaques foram concedidos para *Olhai os lírios do campo* (11), *O tempo e o vento* (10), e *Clarissa* (9). *Ana Terra*, *Incidente em Antares* e *Caminhos cruzados* aparecem com a mesma incidência (8); *Um certo capitão Rodrigo*, *Noite*, *música ao longe* e *O Continente I e II* aparecem empatados (7); finalmente, as obras infanto-juvenis *Aventuras de Tibicuera*, *Urso com música na barriga* e *Aventuras do avião vermelho* (5).

O segundo autor mais lido foi Luis Antonio de Assis Brasil, que recebeu um total de 27 citações para as suas narrativas, das quais a mais lida foi *Videiras de cristal* (9), seguida de *Concerto campestre* (6). Na sequência são citadas as obras: *Pintor de retratos* e *Manhã transfigurada* (3), enquanto que empatados estão *Perversas famílias*, *Cães da província* e *Um quarto de légua em quadro* (2).

Charles Kiefer ocupa o terceiro lugar, com 23 citações, com destaque para obra *Quem faz gemer a terra* (9), seguida de *Caminhando na chuva* e *O pêndulo do relógio* (6); *Valsa para Bruno Stein* e *A face do abismo* foram as menos citadas (2).

O quarto autor mais lido entre os professores inquiridos foi Josué Guimarães, autor que aparece na pesquisa com 21 preferências. Entre as obras indicadas estão: *É tarde para saber* (6), seguida por *Os tambores silenciosos* e *Camilo Mortágua* (4), *Depois do último trem*, *A ferro e fogo*, *Dona Anja* e *Amor de perdição* (2).

Lya Luft ocupa a quinta posição nas leituras realizadas pelos professores, com vinte indicações. Empatados surgem seus livros *A asa esquerda do anjo* e *As parceiras* (6), seguidos de *Perdas e ganhos* (5) e, juntos, por último, *Reunião de família* e *Quarto fechado* (2). Classificada em sexta posição entre as leituras dos professores entrevistados está a obra de João Simões Lopes Neto (10), dividida em *Contos gauchescos* (6) e *Lendas do Sul* (4).

Moacyr Scliar e José Clemente Pozenatto aparecem timidamente no universo de leitura dos professores em sete referências, este último apenas com a obra *O quatrilho* como título lido (1), ao passo que o primeiro é mencionado por mais de um leitor como leituras significativas: *O centauro no jardim* (4) e *Um país chamado infância* (2). Dyonélio Machado figura com a obra *Os ratos* (4), da mesma forma que Cyro Martins, com *Estrada nova e Porteira fechada*. Luis Fernando Verissimo, com *Comédias da vida privada*, e Martha Medeiros, com *Trem bala*, estão empatados (3); por fim, Mario Quintana e Caio Fernando Abreu, com *Sapato florido* e *Morangos mofados*, respectivamente (2).

A segunda questão deste bloco – “Faça uma lista de personagem(s) e da respectiva obra onde se encontram pertencentes à literatura produzida no Rio Grande do Sul e que mais o impressionou (aram)” – teve como os personagens e obras mais listadas: Ana Terra, na obra homônima *Ana Terra* de Erico Verissimo (11), Rodrigo Cambará da obra *Um certo capitão Rodrigo*, também de Erico Verissimo (9), Jacobina Meurer da obra *Videiras de cristal* e/ou *A paixão de Jacobina* (novo título utilizado, após a estreia do filme homônimo) de Luis Antonio de Assis Brasil, (7) e Bibiana Terra, da obra *O tempo e o vento* de Erico Verissimo (6). Com o mesmo número de vezes (5), aparecem Eugênio e Olívia da obra *Olhai os lírios do campo*, de Erico Verissimo, e Alfredo, de *O pêndulo do relógio*, escrito por Charles Kiefer. Por último, (2) têm-se a personagem Catarina da obra *A ferro e fogo*, *Tempo de solidão* e o Velho Camilo Mortágua do livro *Camilo Mortágua*, ambos de Josué Guimarães

Finalmente, às questões do terceiro bloco tem-se, para a primeira – “Assinale por ordem de 1 a 20, quais os autores da literatura sul-rio-grandense que você considera mais importantes dentre os listados abaixo” – as seguintes respostas: Erico Verissimo foi considerado pelos professores inquiridos como o mais importante autor da literatura sul-rio-grandense dos últimos tempos, com 17 indicações, seguido por Josué Guimarães (15); Luis Fernando Verissimo e Moacyr Scliar aparecem empatados (12); João Simões Lopes Neto é o quarto da lista (10); Lya Luft, Mario Quintana e Luis Antonio Assis Brasil ocupam a quinta posição (9). O sexto, sétimo e oitavo lugares de importância são, respectivamente, de Dyonélio Machado (8), Sérgio Caparelli (7) e Charles Kiefer (6), sendo Cyro Martins o próximo autor (5). Martha Medeiros, Lygia Bojunga e José Clemente Pozenatto encontram-se

na posição número dez (4); Caio Fernando Abreu, Barbosa Lessa, Jane Tutikian, Jorge Furtado, Carlos Nejar e Fabrício Carpinejar ocupam o mesmo grau de importância nas letras sul-rio-grandenses para os professores questionados e estão no décimo primeiro lugar (3). Por fim, Caldre e Fião, Sergio Faraco, Patrícia Bins, Tabajara Ruas, Augusto Meyer, Lourenço Cazarré, Arnaldo Trevisan, Donaldo Schüller, Viviana Moog e Cláudia Tajés figuram juntos em décimo segundo lugar (2).

Na segunda questão – “Assinale, dentre os títulos indicados abaixo, quais os que você já leu de autoria de escritores do rio Grande do Sul” – destacaram-se: *O tempo e o vento e Olhai os lírios do campo*, de Erico Veríssimo; *Os ratos*, de Dyonélio Machado; *O quatrilho*, de José Clemente Pozenatto, e *Caminhando na chuva*, de Charles Kiefer (13). A seguir surgem *Videiras de cristal*, de Luis Antonio de Assis Brasil, *Incidente em Antares*, de Erico Verissimo (11), e *Porteira fechada e Estrada nova*, ambos de Cyro Martins (9).

Dona Anja, de Josué Guimarães, e *O concerto campestre*, de Luis Antonio de Assis Brasil, figuram juntos (8), seguidos do *Caderno H*, de Mario Quintana, e *Camilo Mortágua*, de Josué Guimarães (6); *O senhor Embaixador*, de Erico Verissimo, aparece sozinho (5) e, nessa ordem, de forma decrescente, as obras: *O gigolô das palavras*, de Luis Fernando Verissimo, *Cães da província* e *A rua dos cata-ventos*, de Mario Quintana (4). Por fim, juntas, figuram as obras *A estranha nação*, de Rafael Mendes, *Exposição de motivos*, *Cidade submersa*, *A divina pastora*, de Caldre e Fião; *O louco da Cati*, de Dyonélio Machado, e *A mulher que escreveu a bíblia*, de Moacyr Scliar (3).

Finalmente, na questão de número três – “Indique o nome de obras e autores que você indicou para leitura em sala de aula nos últimos três anos” – as obras citadas pelos professores, indicadas em sala de aula foram: *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo (15), indicada para 8ª, 1º e 3º ano; Charles Kiefer, com *Caminhando na chuva* (11), figurou em indicações para 8ª série e 1º ano; José Clemente Pozenatto, com *O quatrilho* (9), foi seguido por *Contos gauchescos* de João Simões Lopes Neto, *O pêndulo do relógio* e *Quem faz gemer a terra* de Charles Kiefer; *Olhai os lírios do campo* e *Incidente em Antares*, de Erico Verissimo, além de *O caso do martelo*, de José Clemente Pozenatto (8), foram indicados a escolares de 8ª série, 1º, 2º e 3º ano, conforme os professores entendessem o grau de dificuldade para a leitura das mesmas.

Ana Terra, *Um certo Capitão Rodrigo*, *Noite e música ao longe*, de Erico Verissimo, juntamente com *Manhã transfigurada* e *Videiras de cristal*, de Luis Antonio de Assis Brasil, e *Os ratos*, de Dyonélio Machado (6), foram indicadas para a 8ª série e 1º ano do ensino médio, à exceção de *Videiras de cristal*, que, por sua extensão, foi indicado ao 3º ano. Os demais

títulos foram: *80 anos de poesia* e *Sapato florido*, de Mario Quintana; *O pintor de retratos*, *Concerto campestre* e *Cães da província*, de Luis Antonio Assis Brasil; *A mulher que escreveu a bíblia*, de Moacyr Scliar; *É tarde para saber*, *Dona Anja*, *Os tambores silenciosos* e *Camilo Mortágua*, de Josué Guimarães; *A asa esquerda do anjo* e *As parceiras*, de Lya Luft (4). Estes títulos foram indicados entre 8ª série e 1º ano do ensino médio

3.2 Análise dos dados mais recorrentes nas respostas à luz dos fundamentos teórico-bibliográficos

A citação de variadas lendas na resposta à questão de número um do primeiro bloco – “Relacione o nome de lendas, contos e causos da literatura do Rio Grande do Sul que você conhece” – não é suficiente para se verificar o nível de leitura do seu conteúdo, bem como a apropriação delas pelo leitor. As lendas sul-rio-grandenses têm um forte apelo oral e são divulgadas com muita constância por todos os meios possíveis. Obviamente, esta questão não especificou se o conhecimento da lenda provém de leitura ou de oralidade, o que também interfere no resultado pretendido.

A análise que se procede a partir desta resposta é que a continuidade do modelo imposto na escola há algumas décadas é forte nos currículos escolares. Os professores não têm inovado, reproduzem aquilo que lhes foi passado e o aparelho escolar continua seguindo a mesma lógica de cinquenta anos atrás, cumprindo currículos preestabelecidos. Para Leite e Marques¹, “esse professor não pode inventar; seu papel é reproduzir e impedir que seus alunos inventem e busquem por si mesmos produzir conhecimentos, discursos ou leituras, dos quais sejam verdadeiros sujeitos [...] Formar, conformar ou deformar [...]”.

O desafio de uma leitura capaz de investigar a sua formação cultural ultrapassa a escola, razão por que não se desestabiliza a noção de cultura dominante e do próprio cânone literário. É necessário identificar acerca da leitura escolar o que os jovens, no nível médio de estudos, têm realizado, a que leituras têm tido acesso pela escola, onde têm buscado as suas referências literárias.

Pode-se inferir pelos resultados das entrevistas com os professores que a temática para os causos é atraente e provém da preferência das gerações anteriores. Há causos já registrados

¹ LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). 3. ed. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 42-43.

como literatura oral que se qualificam mesclados com outros de preferência popular. Neste item verifica-se que *Causos do Romualdo* tem alcance de maior referência pelos professores, por ser o único a versar nos currículos escolares de nível médio e universitário nos últimos tempos.

Não se tem reconfigurado o ensino no sentido de melhor adequá-lo ao momento histórico-político-social. Há na educação, mesmo de ensino superior, uma reprodução ideológica a serviço dos interesses do sistema. Reproduzir indefinidamente as ideias garante a continuidade do pensamento repressivo, o qual não admite a crítica, o questionamento, a reflexão. A escola é ainda um aparelho ideológico-repressivo do Estado. Leite e Marques afirmam:

A escola burguesa, a nossa escola pública e privada, tem como função primordial formar os indivíduos, conformando-os aos valores dominantes, a uma língua falada e escrita segundo os padrões de uma determinada classe, a uma literatura e a uma ciência selecionadas e difundidas por ela.²

Constata-se, com base nas respostas dadas à segunda questão do primeiro bloco – “Liste o nome de escritores gaúchos de todos os tempos que você conhece” –, que os autores que mais fazem parte do universo dos professores são os mesmos que a escola tem mencionado ao longo de alguns anos em seus currículos.

Considerando-se o cômputo das respostas, observa-se que há uma dinâmica interessante da reprodução social pela escola, pois praticamente não se questionam os currículos, os quais vêm prontos e são disseminados pelo sistema. Essa é uma forma eficaz de reprodução, pois se torna senso comum com isso, o currículo escolar atual é visto como natural ao meio social. Assim, “[...] talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje e, conseqüentemente, sua voz se faça ouvir com timidez no que respeita aos destinos do texto literário em classe”³.

Ao fazer essa afirmação, não se quer minimizar o valor das obras e dos autores citados pelos educadores inquiridos; ao contrário, muitos deles são nomes de especial valia na literatura gaúcha. Porém, o que se questiona é por que a escola não busca mais na produção local de cada estado subsídios para a formação de leitores ávidos por conhecer o seu meio, a sua história? Textos mais simples e próximos da realidade conhecida dos alunos, atendendo a

² LEITE; MARQUES, Ao pé do texto na sala de aula. .In: ZILBERMAN (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 1984. p. 41-42.

³ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática,1997. (Série Educação em ação).

seus horizontes de expectativa , para em seguida apresentar textos mais complexos, distantes do que eles conhecem .

O ensino da literatura pode possibilitar um interessante processo investigativo de raízes e posterior entendimento do perfil identitário da comunidade na qual o aluno está inserido.

A cultura escolar, para bem fixar os objetivos sociais e ideológicos que a tem construído, não provoca mudanças em seus currículos. Mudam os tempos e os contextos sociais e ideológicos, porém as mudanças no ensino não têm sido suficientes para acompanhar a evolução humana. O professor, por sua vez, em sala de aula não tem pesquisado formas de ensino de literatura desatreladas do mesmismo que assola a educação atual e que vem disseminando a cultura do individualismo. Zilberman registra:

A escola propõe-se como um modelo substitutivo para a sociedade, pois organizando-se em função dos melhores [...], ela supõe que toda a realidade pauta-se por este projeto, patrocinando-o [...] Por conseguinte, ela formula igualmente uma concepção a respeito da mudança social: esta resulta da habilitação de cada indivíduo, e não de uma ação coletiva e reivindicatória; e a sociedade fornece os elementos para sua própria transformação, o que fechando o círculo, justifica a existência do aparelho escolar.⁴

Massifica-se o texto literário e não se inova. Esse é o resultado verificado na questão três ainda do primeiro bloco – “Liste o nome das obras literárias produzidas por escritores sul-rio-grandenses”. O que temos visto é que as instituições escolares apresentam listagens de leitura a serem “cobradas” nos vestibulares, as tais leituras “obrigatórias”, com obras que datam do século XVI e que aos alunos não têm despertado qualquer curiosidade ou prazer., devido à forma com que têm sido impostas. É o caso, por exemplo, do *Sermão pelo Bom Sucesso da Armas de Portugal contra as de Holanda*, texto magnífico de Antonio Vieira, porém quase indecifrável ao escolar de 14 a 17 anos. Sem mediação é uma leitura que se distancia dos horizontes de expectativas do leitor, causando-lhe extremo estranhamento.

Desse modo, a disciplina de literatura atua apenas como ponte de uma possível leitura de obras a serem inquiridas em provas de universidades federais, as quais, quanto mais puderem complexizar as questões referentes às obras sugeridas, mais vão afunilando a entrada dos alunos no curso superior..

⁴ ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola .In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 15.

Fica visível após leitura das respostas à primeira questão do segundo bloco – “Relacione o nome de autores gaúchos e respectiva obra que você já leu” – a distância imensa entre a obra de Erico Verissimo e as demais, a qual obtém mais de 100% de leituras que qualquer outra. Esse fenômeno ocorre porque este autor, com suas respectivas narrativas, tem sido legitimado ao longo de décadas pela escola.

Ao transmitir somente as leituras provenientes da sua vivência escolar, o professor de literatura vem legitimando os modelos preestabelecidos ao longo dos tempos. Sem inovar, acaba por limitar o seu universo de aprendizagens tanto quanto o dos seus alunos. Sobre a situação atual de leitura dos professores brasileiros, Lajolo revela:

Pesquisa recente feita entre professores de primeiro grau e bibliotecários de Campinas e Recife mostrou como o repertório de leitura desses profissionais é desolador, constituído a maior parte das vezes, por *best-sellers* tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno príncipe* ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como a *Moreninha*, *Iracema* e *A escrava Isaura*. A precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave.⁵

Com os professores questionados para esta pesquisa a situação não é diferente. Em suas respostas eles apontam sempre as mesmas leituras e não trazem títulos novos; ao contrário referenciam sempre os mesmos e os mais antigos. Esse é um dos vários problemas estruturais denunciados por este estudo: a formação docente como um dos principais entraves a uma prática educativa de qualidade, especialmente no que se refere ao ensino da leitura. São leituras difíceis, de vocabulário rebuscado e distante da linguagem contemporânea; são obras descontextualizadas, que deixam imensas lacunas entre o texto e o seu leitor, no entanto são obrigatórias. Para Aguiar:

No espaço restrito do ensino da literatura, [...] as fórmulas repassadas aos alunos reforçam a ausência do sentido da história, [...]. A perspectiva historiográfica adotada trata de apresentar escolas e gêneros literários como blocos estanques, em visão evolucionista harmônica de causas e efeitos. As relações dos fatos literários com os fatos sociais são homogeneizadas e congeladas.⁶

Desse modo, compromete-se o estudo literário e a sua viabilidade em formar leitores no estado do Rio Grande do Sul (em especial nas escolas vinculadas ao Peies em Ijuí) para

⁵ LAJOLO, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 1994. p. 108.

⁶ AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura da literatura à luz da história*. In: ROSING, M. K., RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 116.

seguir um programa preestabelecido, cuja essência não busca a formação de leitores competentes. É certo dizer que alguns dos livros escritos por Erico Verissimo trazem enredos específicos de determinadas épocas históricas, porém não são os únicos a fazer isso. Outros autores sul-rio-grandenses empreenderam narrativas locais, muitos deles relatando as vivências mais contemporâneas do estado, aproximando-se do universo linguístico dos alunos.

É muito importante que os grupos humanos tenham referências anteriores, porém é essencial redimensionar as ideias-modelo conforme as necessidades dos contextos em que se inserem. Conforme Lajolo⁷, no espaço escolar os textos têm circulação programada e experimental ao mesmo tempo; portanto, a questão não é ler só Erico, mas é ler também Erico. A escola tem a responsabilidade em valizar essas mudanças, diversificando o universo literário de seus alunos. Segundo Rösing e Dalbosco:

A adoção de uma cultura de leitura pressupõe um trabalho reflexivo, garante o aprimoramento cultural dos professores e aponta para mudanças tão necessárias e urgentes no contexto escolar sensibilizando outros tantos professores a assumirem novas posturas em relação ao ato de ler como autoformação para um fazer autônomo.⁸

Necessário é articular-se a um projeto eficaz de proficiência leitora, oferecendo situações reais de ensino, as quais possam envolver toda a comunidade escolar na elaboração de propostas locais. Um bom começo para isso talvez fosse o de valorizar a literatura contemporânea de qualidade, buscar em contos atuais de vocabulário mais dinâmico e narrativas modernas, mais próximas da realidade social do momento, novas possibilidades de leitura.

As respostas à segunda questão deste segundo bloco – “Faça uma lista de personagem(s) e da respectiva obra onde se encontram pertencentes à literatura produzida no rio Grande do Sul e que mais o impressionou (aram)” – evidenciam, mais uma vez, o alcance extremo das obras de Erico Verissimo entre os professores de ensino médio. As personagens mais citadas são também as mais lidas ou, pelo menos, mais disseminadas ao longo dos anos pela escola.

⁷ LAJOLO, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 1994. p. 108.

⁸ RÖSING, Tania M. K.; DALBOSCO, Jocilei. O processo de formação contínua do professor e a questão da leitura. In: RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 108.

A televisão brasileira já se preocupou em produzir minisséries a partir das obras de Erico Verissimo, como *O tempo e o vento*, por exemplo, ou *A casa das sete mulheres*, de Letícia Wierzchowski. Assim, além de desvendar personagens e enredo, apresentou um perfil da história do gaúcho ao estado e também fora dele, conforme a linguagem própria deste meio, revelando em grande parte uma ideia talvez estereotipada sobre esta linguagem. Têm-se também no cinema obras literárias sul-rio-grandenses avançando as fronteiras pelo país: além de *O quatrilho*, de José Clemente Pozenato, *A paixão de Jacobina* e a filmagem de *Manhã transfigurada*, ambos de Luis Antonio de Assis Brasil. Amodeo revela:

A transposição de textos literários para a televisão é considerada aprioristicamente um procedimento que anula o artístico em favor da relação imediata, mantendo apenas a fábula narrativa, em detrimento de todo o universo significativo criado pela literatura. É fato que a obra original sofre transformações ao ser transposta para a televisão; afinal trata-se de linguagens diferentes.⁹

Esta última questão do segundo bloco, em especial, revelou mais informações sobre a leitura realizada pelos professores entrevistados. Pareceu ser mais rica em informações, talvez por ter apresentado respostas mais visíveis, apenas esperando por serem assinaladas. A ela as professores fizeram o dobro de referências em relação à questão anteriormente feita, tornando as respostas mais evidentes.

A influência das obras de Erico no universo de leituras dos professores mais uma vez fica visível. Não há inovação nos títulos lidos, tampouco a inserção de títulos que sejam mais antigos. Percebe-se também que nas duas últimas décadas autores como Charles Kiefer e José Clemente Pozenato despontaram com mais intensidade. Aos públicos infanto-juvenil e juvenil não havia até então títulos de interesse à leitura. Então, surgiu Charles Kiefer com duas narrativas curtas, porém de empatia ao público leitor, que caíssem nas graças dos professores, e José Clemente Pozenato, graças ao sucesso do filme *O quatrilho*.

Os dois autores surgiram num momento em que “parecia” não haver uma literatura gaúcha interessante para pré-adolescentes. Não se questionou a qualidade da obra desses escritores, e os títulos *Caminhando na chuva*, *O pêndulo do relógio*, *Quem faz gemer a terra*, *O quatrilho* e o *Caso do martelo* passaram a ser leitura obrigatória para os alunos desde a 8ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

⁹ AMODEO, Maria Teresa. Literatura, televisão e identidade cultural nos tempos pós-modernos. In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural-do brinqueado à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 23.

O autor que tem sido mais invocado para o trabalho de sala de aula é Erico Verissimo, cuja obra *O tempo e o vento* é leitura consagrada aos escolares, sendo indicada por todos os entrevistados. Os professores, por não inovarem as suas leituras, repassam aos alunos um universo limitado de leituras. Além disso, a universidade tem recebido alunos de pouca formação leitora, ou mesmo leitores relutantes.

A atual cultura docente não permite inovações, dado que é restrito o conhecimento dos professores. As condições ideais necessárias a uma prática de ensino leitora coerente deveriam ser realizadas na escola, com a presença de professores leitores, informados e instrumentalizados para tal prática. Contudo, o que se revela das escolas do município de Ijuí é a cultura de reprodução que assola a todas as instituições. Para Silva:

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela- dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou, então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. Os resultados desse quadro lamentável e vergonhoso todos sabem: dependência de livros didáticos e outras receitas prontas, desatualização, redundância dos programas de ensino, homogeneização das condutas didáticas, repertório restrito, ausência de habilidades e competências de leitura, estagnação intelectual, etc.¹⁰

Ler os autores citados na questão três do último bloco do questionário – “Indique o nome de obras e autores que você indicou para leitura em sala de aula nos últimos três anos” – é importante, mas ler outros autores da literatura local é muito mais, dado que, ao se propor a formação de leitores, é necessário entender que ele precisa ser seduzido pelas narrativas. Quando o sujeito leitor estiver em formação, deverá ser compreendido como alguém que estabelece uma relação com a linguagem e suas significações; quanto mais a obra se aproximar do universo por ele conhecido, mais interessante será. Uma narrativa produz significado ao leitor à medida que o insere no mesmo universo da leitura.

O ensino de literatura nas escolas do Rio Grande do Sul precisa ser repensado com fins à liberdade de escolha, suplantando o sistema que reafirma as suas ideologias quando dita que obras literárias devem ser os modelos a serem lidos. Silva escreve:

O fortalecimento da docência como profissão envolve irrefutavelmente, a vivência e a incorporação de porções contínuas de leitura. O magistério, em termos de trabalho e de atualização, está calcado em experiências de leitura por dever de ofício e por

¹⁰ SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários- O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÓSING, M. K. (Org.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2006. p. 23.

expectativa social, o professor tem na leitura , além de instrumento e de prática , uma forma de atuar ou agir , seja porque ele o professor simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas à matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.¹¹

É momento de busca por leituras significativas, que produzam sentidos às experiências vivenciadas, promovendo sentidos entre a linguagem do texto e a sua própria. Assim, sugere-se para a sala de aula, a fim de fascinar os alunos, textos que não sejam só de um universo canônico, mas de uma dimensão cultural significativa. Isso significa resgatar na paisagem socioeconômica e cultural uma possível formação de leitores, que a partir do lugar onde vivem possam se reconhecer nas narrativas propostas. Assim, apresenta-se a seguir uma sugestão de aproximação leitora a ser realizada com alunos do ensino médio, visando à formação para a leitura de obras literárias contemporâneas do gênero conto.

Além disso, a leitura dos estudantes não se dará apenas sobre obras de ficção descontextualizadas, mas leitura de jornais, revistas, livros, cinema, documentários, teatro, música e dança. E por que não os exames de vestibulares viessem a propor tais leituras também formando os candidatos à universidade com cada vez mais domínio de uma cultura geral, indispensável a qualquer profissional de nível superior

¹¹ Op. cit., p. 26.

4 PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO LEITORA A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO COM CONTOS LITERÁRIOS SUL-RIO-GRANDENSES CONTEMPORÂNEOS

4.1 O conto contemporâneo

4.1.1 Definindo o conto

O conto, como gênero literário, tem sido apreciado por significativa parcela da população no mundo há muito tempo. Uma origem exata desta espécie narrativa torna-se um tanto impossível dado que a ela se associa a narrativa oral ou vice-versa; assim, é possível dizer que desde a existência da comunicação oral humana existe também o conto. Explica Valera:

O pouco comum (e difícil) que era a comunicação dos homens de uma região com outras; as vagas notícias sobre a geografia e o perigo das peregrinações por mar e por terra, deram origem a multidões de histórias, que se transformaram em contos ou novelas. Gigantes enormes e descomedidos, ogros que viviam de carne humana, pigmeus que combatiam contra gruas, entes fantásticos, ciclopes de um só olho, faunos e sátiros e centauros; repúblicas e reinos que não se sabe onde se localizam ou que afundaram no seio dos mares, tudo isto foi aparecendo e dando assunto a mil narrativas orais, muitas das quais foram escritas depois e criaram a tradição dos contos.¹

Da mesma forma que não há possibilidade de precisar a gênese do conto, é também difícil defini-lo como produção escrita. Espécie que enreda tramas e dá vida a personagens bastante questionáveis, foge, definitivamente, de uma definição precisa e absoluta. Dentre todos os tipos de gênero narrativo que se conhecem, caracteriza-se por ser curto e, fundamentalmente, por condensar conflito, tempo, espaço, além de reduzir o número de personagens e os núcleos de dramaticidade. É uma narrativa entendida como tradicional, tendo sido adotada por Cervantes e Voltaire já no século XVI e XVII².

Na contemporaneidade, é possível conceituar o conto como um relato que conta um episódio a alguém, uma narrativa curta. Apossa-se este gênero das palavras de forma fluente,

¹ VALERA, Juan apud BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*, 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2001. p. 35.

² GANCHO, Cândida. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

original, com o que se visualiza a função estética da linguagem. Contudo, estas palavras devem tocar a sensibilidade do leitor num relato de imaginação poética por parte do contista.

4.1.2 Gênese e contemporaneidade do conto no Rio Grande do Sul

Os primeiros contistas gaúchos foram regionalistas, desenvolvendo em seus escritos uma temática marcada pela valorização das situações de vida da população da campanha, até porque esta é a gênese da literatura dos pampas. Para Zilberman³, “a gauchesca adquire maior consistência na manifestação em prosa, especialmente no conto, onde os autores apresentaram naturalidade sem destoar das temáticas”.

Destaque para os contos de José Bernardino dos Santos, que soube explorar outra linha que não a melodramática comum da sua época. Escreveu também o regionalismo do sul, mas inseriu as temáticas da terra e do homem em relação ao seu meio natural possibilitando uma reflexão. Segundo o autor, a literatura naquele momento “era abastarda raquítica e mais que isso caricata”.⁴ No conto “Serões de um tropeiro” o autor apresenta, de maneira simples, vivências do Rio Grande do Sul, transplantando-as para a literatura.

Ao escrever dessa forma, Bernardino diferencia-se de outros contistas sul-riograndenses que, envolvidos pelo mesmo espírito dos românticos, escrevem temáticas relacionadas ao romantismo. Eram narrativas extremamente detalhistas e, por vezes, enfadonhas, cujos diálogos não se aproximavam da cultura linguística da época de grande parte dos sul-riograndenses, além de seguirem a lógica de um dramalhão. Conforme Mariante, os contos escritos apontam sempre

afetos contrariados, amores impossíveis, com a inevitável cena de sangue ao final. Ora o suicídio dramático de um ou ambos os personagens. Ora o enlouquecimento, por amor, de um dos protagonistas. Sempre um desenlace tétrico. Sempre a tragédia a emoldurar de sangue a narrativa.⁵

Assim escreveu grande parte dos contistas, inclusive aqueles inseridos na Sociedade Partenon Literário. De certa forma, é possível afirmar que nos contos de Bernardino José há a inserção do realismo no Rio Grande do Sul. A forma como trata em sua obra de uma série de

³ ZILBERMAN, *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*. 1985. p. 34.

⁴ SANTOS, Bernardino José. Contista. Grupo Partenon Literário. p. 34.

⁵ MARIANTE, Hélio Moro. O conto. In: HESSEL, Lothar et al. *O Partenon Literário e sua obra*. Porto Alegre: Flama, Instituto Estadual do Livro, 1976. p. 43.

episódios ocorridos em ambientes tipicamente caracterizados pela campanha e, na maioria das vezes, em uma charqueada, leva a considerá-lo um escritor realista. Sobre esta obra Mariante salienta:

A natureza da Encosta da Serra, com seus acidentes geográficos, sua flora e sua fauna, encontraram nele um verdadeiro pintor. Lendo-o, sentimos o gostoso cheiro das nossas árvores e flores, deleitamo-nos ao encontrar animais nossos conhecidos e ouvimos, com satisfação, a nossa gente, vivendo e movimentando-se em chão que nos é comum.⁶

Não foi só Bernardino, entretanto, quem buscou o fazer comum do pampa, Vítor Valpírio, pseudônimo do escritor Alberto Coelho da Cunha, é outro nome que transita no universo contista, cuja temática preferida foi o telurismo sulino e a charqueada, o pano de fundo para as suas histórias. Apesar de escrever dramas vividos essencialmente pelo gaúcho do século XIX e de extrema verossimilhança com esta realidade, não conseguiu de todo um linguagem popular, mesclando na sua narrativa muitos conhecimentos linguísticos provenientes de sua formação europeia.

Seguem-se a esses escritores de temática regionalista Alcides Maya, com *Tapera* (1911) e *Alma bárbara* (1922), e João Simões Lopes Neto, com *Contos gauchescos* (1912). Este último, segundo críticos literários, foi imbatível na arte da escritura. Conforme Zilberman,

nenhum alcançou o mérito de João Simões Lopes Neto [...]: o de incorporar a perspectiva de seus protagonistas, seja porque eles contam, segundo se modo próprio de falar, as histórias como fazem Blau Nunes e Romualdo, seja porque o narrador anônimo adota a expressão peculiar aos heróis, abolindo as diferenças que os podiam separar, conforme sucede nas *Lendas do Sul*.⁷

Lopes Neto foi capaz de transferir para a obra escrita, com naturalidade, os feitos do típico homem do pampa, homem que com muito trabalho e machado abriu caminhos, devastando matas com braços fortes; indivíduo este fruto de um entrecruzar étnico proveniente de índios, açorianos e espanhóis. Os personagens, em seus textos, não se cansavam de se gabar de suas virtudes nem de se lamentar de suas derrotas. Eram indolentes e insuperáveis. Ao mesmo tempo em que alguns fugiam do trabalho para serem apenas os

⁶ MARIANTE, Hélio Moro. O conto. In: HESSEL, Lothar et al. *O Partenon Literário e sua obra*. Porto Alegre: Flama, Instituto Estadual do Livro, 1976. p. 38.

⁷ ZILBERMAN, *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*, 1985. p. 38.

cantadores viajantes, sem paragem, outros semeavam a terra, sedimentavam raízes, construía famílias. Zilberman reforça que

[...] o escritor desnuda o modelo idealizado do Regionalismo, não por denunciar seu convencionalismo e artificialidade, mas por recuperar sua origem popular, nômade e guerreira, à época da formação da sociedade sulina, quando o gaúcho podia acreditar-se indomado como a natureza que o cercava. Há uma vitalidade original nos heróis e no mundo representado; mas percebe-se também, na narrativa de Blau o sentimento de que tudo aquilo pertenceu a sua juventude.⁸

Conhecendo o universo das charqueadas, Lopes Neto recolheu diretamente de peões, vaqueanos e estancieiros o material para a sua narrativa. Naturalmente enlaçou as temáticas à linguagem popular numa proposta realista de usos e costumes vivenciados pela população. Simões Lopes construiu em cada uma das suas narrativas personagens com os quais o gaúcho pudesse se identificar, fossem heróis, fossem bandidos.

Entretanto, o tema regional que circunda o conto gaúcho foi aos poucos se rendendo à modernização e o cenário, outrora de campos verdejantes, deu lugar à urbanização. A construção das cidades impôs uma temática social nas obras que apontam problemas não antes vividos pelo homem do campo. A relação de trabalho muda, porque o século XX cria as forças de domínio do capital. Há outro público leitor, interessado em ler a sua própria realidade, que, com certeza, não se encontra mais no campo.

À medida que a relação campo *versus* cidade desabrocha, tem-se no conto sul-riograndense uma modificação do tipo humano que caracteriza o estado. O antes peão, imigrante ou estancieiro é agora um morador da cidade, que discute a sua classe social, não tem a terra a sua disposição para subsistência e se submete a um padrão mais exigente, além de receber menos e trabalhar mais. É assim que já na década de 1930 surge Cyro Martins, que, mesmo escrevendo ainda em caráter regionalista, apontaria as situações vividas pelo homem do campo e a crise na terra. Cyro apresenta à literatura o gaúcho despossuído em sua obra *Campo fora*, livro de contos escrito em 1934.

É possível dizer que as temáticas passam a ser mais sociais que regionais. Dyonélio Machado escreve em 1927 *Pobre homem*, obra que trata de aspectos das relações vividas pelos grupos sociais. Mesmo assim, mantém-se na obra literária a mesma sedução para a leitura, ainda que a natureza dos campos não mais figure com tanta freqüência nos textos. Para Zilberman:

⁸ ZILBERMAN, *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*, p. 51.

O Rio Grande do Sul, em processo de modernização e urbanização paulatina, mas irreversível, assiste ao aparecimento de nova geração de escritores, que atua sob condições diferentes: as cidades prosperam, a instrução pública se expande, a literatura tem oportunidades crescentes de difusão. Os temas se generalizam, rompendo-se o monopólio do vejo gauchesco. E o Regionalismo dispõe-se a responder aos novos tempos.⁹

Especialmente a partir da década de 1930, inúmeras transformações nacionais produziram efeitos no estado do Rio Grande do Sul. Esse pano de fundo histórico desencadeou novas possibilidades temáticas, discutindo os novos valores circundantes do universo gaúcho. Os escritores sul-rio-grandenses, ao enveredarem para esta linha, passam a refletir sobre a situação social, ideológica e econômica do povo, tanto que, seis décadas depois, isso ainda continua prevalecendo na obra sul-rio-grandense *O papel da literatura*, agora, cria um valor essencial à história. A década de 1990 traz nomes outrora sedimentados na escrita contemporânea da espécie conto no estado.

À medida que a vida cotidiana é registrada, possibilita-se o olhar reflexivo, remete-se o indivíduo as suas origens e transporta-o a um lugar construído pela sua cultura. Este gênero, embora jovem na história literária gaúcha, representa-se por autores inclusos em uma importante parcela da produção narrativa regional e nacional.

O conto contemporâneo do Rio Grande do Sul, ao abordar uma nova linha de escrita, a qual apresenta as situações de vida do povo gaúcho no final do século XX e início do século XXI, aproxima o estado à sua população. Ao apresentar a temática do conto sul-rio-grandense, Bittencourt¹⁰ traça vertentes cujas abordagens constituem estas narrativas. São elas: regionalista, memorialista ou de reminiscência infantil, social e, por último, existencial-intimista.

Nessa perspectiva, a autora apresenta a forma como se dá a construção do conto contemporâneo gaúcho a partir da década de 1970 até o final da de 1990. Os escritores contistas lembrados por Gilda Neves são os que iniciaram com êxito esta espécie no estado, numa época em que o gênero não estava em voga, conforme escreve:

⁹ ZILBERMAN, *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*, p. 54.

¹⁰ BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade - UFRGS, 1999.

O conjunto de suas obras representou verdadeiramente a explosão do conto na literatura rio-grandense. Alguns desses escritores chegaram a lançar diversos livros ao longo da década, como Moacyr Scliar (quatro), Caio Fernando Abreu, Tânia Faillace e Sérgio Faraco (três cada). Além disso, foram editadas várias antologias, demonstrando que já existia um plantel considerável de escritores e que o gênero se expandia dentro do quadro literário do estado.¹¹

Os nomes a que Gilda Neves se refere, e mais Luis Augusto Fischer, Caio Ritter, Altair Martins, Amílcar Bettega Barbosa, Monique Revillion, Paulo de Tarso Riccardi e Marcelo Canellas, são alguns dos que se elencam neste estudo, que objetiva sugerir diferentes formas de aproximação de alunos de ensino médio com contos bem elaborados por escritores gaúchos contemporâneos.

4.2 Ações pedagógico-didáticas para efetivação da proposta de aproximação leitora no ensino médio

A escola, hoje, constitui-se no principal espaço de possibilidade leitora das obras de literatura consideradas importantes para o desenvolvimento cultural de um indivíduo. É esta instituição que ainda apresenta leituras distintas das divulgadas pela mídia, porém é nela também local que se constrói a ojeriza pelas narrativas literárias. Portanto, é essencial repensar, com certa urgência, a forma de abordar a leitura nos educandários, atualmente.

Há que se pensar em ações efetivas para a formação de um leitor visando a leituras proficientes da literatura e proporcionando aos alunos o prazer desta ação; buscar uma proposta de leitura que atribua sentidos aos textos e que aponte aos adolescentes um universo tão emocionante quanto aquele a que eles têm acesso em outras leituras. Esses jovens, tendo possibilidades de realizar leituras selecionadas, desenvolverão maior capacidade de entendimento, reflexão e crítica. A literatura proporciona a diversificação da visão de mundo e a interpretação do mesmo; em seu sentido mais geral, amplia horizontes e transporta o leitor para outros mundos.

Nessa perspectiva e constatada a realidade escolar observada nas respostas dadas aos questionários da pesquisa de campo, as quais revelaram professores com pouca leitura de obras literárias, principalmente de autores contemporâneos sul-rio-grandenses, bem como apontaram poucas sugestões destas obras aos alunos, pretende-se apresentar um programa de ações de leitura que aproximem professores e alunos do ensino médio de contos sul-rio-

¹¹ BITTENCOURT, *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*, p. 54.

grandenses. Objetiva-se abandonar as abordagens de ensino tradicionais empregadas pela escola, as quais não proporcionam toda a riqueza subjacente à arte literária; pelo contrário, privilegiam dados bibliográficos do autor, cronologia histórica dos períodos literários e “fichas de leitura” ou resumos de obra, não propiciando ao docente a construção de caminhos para a formação de um leitor autônomo e ávido por leituras cada vez mais complexas.

4.2.1 Primeira proposta de aproximação – Método recepcional

Os estudos Hans Robert Jauss, conhecidos como Estética da Recepção, focalizam a leitura no leitor, conferindo-lhe importância no processo de significação do texto literário com base em seus referenciais. Abrange várias etapas na relação do leitor com o texto literário, das quais a primeira é a identificação do horizonte de expectativas do leitor, objetiva conhecer interesses e necessidades, ultrapassando, assim, a concepção de obra como uma unidade autossuficiente, um sistema fechado de existência independente do leitor. Na análise da recepção, o texto é considerado um estímulo, realizando-se apenas no ato da leitura.

Jauss propõe que a história da literatura deve levar em conta as circunstâncias de recepção do texto e entende a permanência de uma obra através do tempo em função da atuação do público sobre essa obra, não o contrário disso. Mesmo que esta teoria seja da segunda metade do século XX, ainda hoje, nas escolas do Brasil, o ponto central de uma obra literária é a obra em si. Conforme Aguiar e Bordini

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração acadêmico [...].¹²

Como, então, efetivamente, é possível trabalhar a partir dos horizontes de expectativas dos alunos possibilitando-lhes a leitura literária numa perspectiva emancipatória? A experiência docente tem constatado, pela observação de alunos entre 14 e 17 anos, que eles referem espontaneamente temas ligados a investigação policial, sexualidade, relações familiares, o elemento fantástico, humor, ficção científica, a adolescência e seus

¹² AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 80.

desdobramentos. Quando solicitados a ler, preferem textos que não sejam muito extensos e de vocabulário coloquial preferentemente.

Assim, como parte da primeira proposta, baseada na Estética da Recepção, num primeiro momento, após levantamento oral de temas de interesses dos alunos, conscientizando-os sobre a importância da leitura literária como formação cultural, propõem-se três contos a serem lidos em qualquer uma das três séries do ensino médio. É uma forma de atender aos interesses explicitados e também despertar-lhes o desejo de se envolverem com textos literários escritos. São histórias curtas, cuja linguagem, sem perder sua função estética, está próxima do domínio desses jovens leitores.

Os contos propostos observam os interesses identificados entre os estudantes referidos. O primeiro deles, intitulado “O voo da trapezista”, de Amilcar Bettega Barbosa¹³, traz o tema da mãe solteira e do filho que não conhece o pai; é descrito pelo autor numa narrativa que, mesmo não sendo linear, é de fácil entendimento, possibilitando uma certa identificação entre personagens e leitores. O enredo apresenta a viagem de mãe e filha a uma pequena cidade em busca de um médico; o que a criança não sabe é que este homem é o seu pai, pois a mulher, que guardava o segredo até então, apresenta-o à filha. A garota, então, passa toda a narrativa alheia à situação. Ao final mãe e filha vão embora.

Antes da leitura do texto com os alunos, leva-se para a sala de aula uma das tantas histórias verídicas de filhos que reencontram suas mães ou pais após anos de separação. Há também casos em que os filhos são levados de casa por um dos pais, muitas vezes até para outros países. Esses relatos podem ser obtidos em programas de televisão ou em jornais impressos. Uma história triste e ao mesmo tempo hilária encontra-se em <http://encontreinanet.info/?p=1576>. É o relato de Ben, um menino de 16 anos que, ao reencontrar o pai após 14 anos de separação acaba se apaixonando pela madrasta, os dois então vão morar juntos e abandonam o pai de Ben.

Solicita-se aos alunos que após conhecerem esta história discutam sobre o fato e, além disso tragam experiências sobre esta temática de filhos que não conhecem os pais. É uma atividade, primeiramente de leitura em outro gênero a qual parte para a oralidade, isso poderá contribuir para a motivação da leitura.

Pode-se discutir, nesse contexto inicial, a situação das mães solteiras no Brasil e levar para a sala de aula a pesquisa feita pela USP postada no *site* [HTTP://www.usp.br/](http://www.usp.br/)

¹³ BARBOSA, Amilcar Bettega de. O voo da trapezista.(p. 237) In: SANTOS, Volnyr; SANTOS Walmor. *Antologia crítica do conto gaúcho*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto WS, 1998.

agen/bols/1998_2001/rede834.htm. Analisar conjuntamente os dados revelados e fazer apontamentos sobre por que este número tem aumentado atualmente. Aqui também é possível discutir formas de prevenção, quem são as mães solteiras, em que faixa etária se concentram, em que estrato social se encontram e nível de escolaridade. Após essa motivação, leva-se o conto para apreciação dos alunos; na sequência, provocam-se os alunos a estabelecerem as relações possíveis com os textos lidos anteriormente sobre a temática.

O segundo conto proposto, “Ouvindo a chuva”¹⁴, de Paulo de Tarso Riccardi¹⁵, é caracterizado por muita docilidade e candura, sentimentos esquecidos pela adolescência atualmente nas suas relações com os mais velhos. A narrativa, na maior parte de diálogos, conta sobre uma tarde de chuva em que avó e neto conversam sobre as emoções que a chuva pode causar. Sinestésico, é um conto suave e que lança de mão de metáforas para sensibilizar o leitor. Após a leitura sugere-se iniciar uma tarefa de estudos sobre as figuras de linguagem e sua importância quando da elaboração de uma obra literária, buscando exemplos no conto. A riqueza de metáforas, sinestesias, gradações, prosopopeias e comparações permite esta atividade.

Antes de ler o terceiro conto, “A missão”, de Luis Fernando Veríssimo¹⁶, que narra uma história repleta de elementos fantásticos, convidar os alunos a se dirigirem ao laboratório de informática, onde pesquisarão sobre extraterrestres. Eles podem fazer anotações sobre tudo o que for pesquisado. De volta à sala de aula, ocorrerá o momento de socialização das consultas, no qual os alunos contam o que viram e leram sobre o assunto. Nesta troca de informações muitos dados novos emergirão e é importante registrar essas aprendizagens, ou seja, o professor poderá interferir e enriquecer as manifestações dos alunos, questionando-os na medida do possível. Após, leva-se a turma para assistir ao filme *Sinais*, produzido e lançado no ano de 2002.

Em continuidade, procede-se à leitura do conto “A missão”, cujo enredo relata uma experiência extraterrestre. Nele o autor estabelece dúvidas em relação à veracidade dos fatos, misturando ao texto dados reais e fictícios que enganam o leitor. A possibilidade de um contato extraterrestre é o que fascina o adolescente e permite-lhe sonhar. Após a leitura do conto, certamente os alunos já estarão estabelecendo relações com as leituras anteriores.

¹⁴ Disponível em: <http://gosteimuito.blogspot.com/2009/11/ouvindo-chuva-paulo-de-tarso-riccardi.html>

¹⁵ Paulo de Tarso Riccardi foi premiado na 11ª edição do Concurso Nacional de Contos Josué Guimarães no ano de 2009, conquistando o 2º lugar com os contos: “Na linha da rebentação”, “O jumento” e “Ouvindo a chuva”.

¹⁶ VERISSIMO, Luis Fernando. A missão (p. 67). In: FARACO, Sergio (Org.) *Contos brasileiros*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

Também se espera que já estejam motivados a se envolverem com narrativas curtas por sua livre e espontânea vontade, entendendo que uma leitura impressa é tão prazerosa quanto as feitas em outros suportes.

A segunda etapa do método recepcional – ruptura de horizontes – permite ao professor não apenas circular pelas vontades leitoras de seus alunos. Conforme Aguiar e Bordini,

não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda.¹⁷

Para ampliar o universo leitor desses alunos e romper com tais horizontes, possibilitando-lhes novas leituras e aprendizagens, podem ser-lhes apresentados os seguintes contos:

- a) “Verdes canas de agosto”, de Sérgio Faraco¹⁸: focaliza como principal conflito a decepção amorosa de um amor de criança, o amor ingênuo de um menino que acredita ser a primeira namorada o seu amor eterno. Apresenta a dor do garoto ao se ver traído pela amada. Geralmente, as meninas adolescentes gostam de ler histórias de amor com final em que a protagonista seja uma heroína, porém nesta obra Faraco inverte os papéis.

A fim de motivar a leitura deste conto, sugere-se assistir ao curta gaúcho *O padeiro e as revoluções*, produzido em 2007¹⁹, baseado no conto de Luiz Antônio de Assis Brasil. Na pequena Porto Alegre da primeira metade do século XIX, Joaquim, um padeiro que não gosta de pão, precisa ser traído pela mulher para descobrir alguns dos prazeres da vida, inclusive a necessidade de gritar em praça pública contra os poderosos de plantão.

Também será privilegiada nessa aula a exposição das experiências dos alunos, momento de especial valor em virtude da oralidade das participações. Ao permitir que os alunos se manifestem, é importante que o professor intermedeie a discussão.

Propor a leitura do conto e analisar, paralelamente, as personagens Isabel e João. Questionar a forma de representação do sentimento de amor e sexo entre eles, justificando por que o garoto era mais romântico que a jovem. Após a leitura individual, o conto poderá ser

¹⁷ AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 37.

¹⁸ FARACO, Sergio. *Verdes canas de agosto*. Contos Completos. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

¹⁹ Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/realiza%C3%A7%C3%A3o/epis%C3%B3dios-de-tv/o-padeiro-e-revolu%C3%A7%C3%B5es>

lido ser lido em voz alta. Discutir a semântica dos vocábulos “safadeza” e “sem-vergonhice” e identificar em que contextos podem ser utilizados; anotar as respostas individuais e, posteriormente, socializá-las.

- b) “Trem fantasma” de Moacyr Scliar²⁰: narrativa simples, linear, apresenta a história de uma criança com leucemia e o quanto a família se sensibiliza com ela. Scliar retrata uma situação de imensa tristeza, mas sem apelar para o dramalhão. As personagens são extremamente humanizadas; a linguagem é muito acessível e, mesmo que a ambientação para os fatos seja o ano de 1956 e o conto tenha sido publicado em 1996, trata uma temática bem atual.

A primeira atividade antes da leitura do conto será assistir ao filme *Tudo sobre minha mãe* de Pedro Almodovar. A narrativa conta sobre um garoto que morre aos 17 anos e a mãe precisa decidir sobre doar os órgãos do filho ou não. Após este filme sugere-se o vídeo da propaganda da campanha de doação de órgãos veiculada no ano 2009 e que traz como personagem principal um cão. A partir desta imagem, estabelece-se a discussão sobre o ato de doar órgãos. Salientar sobre o comércio ilícito desta prática, que vem ocorrendo paralelamente às campanhas. Em virtude da complexidade do tema, os alunos podem ser desafiados a ler sobre o assunto em periódicos, como jornais e revistas.

Após a discussão, é hora de ler a narrativa. Chama-se atenção para a forma como os familiares se propõem realizar o sonho do menino e a disponibilidade de uma família em torno de seu filho adoentado. Valores como amor, renúncia e respeito devem ser enfatizados. Fazer uma autoanálise de como cada um se relaciona com seus familiares e de que forma os pais e irmãos mais velhos colaboram para sua formação ética e moral.

- c) “Linda, uma história horrível,” de Caio Fernando Abreu²¹: em sua epígrafe, a narrativa apresenta um verso de Cazuza na música “Só as mães são felizes”, antecipando, de certa forma, a temática sobre a qual versará o conto.

O professor poderá trazer à sala de aula o filme *Cazuza, o tempo não para*, a fim de apreciá-lo com os alunos. Pode-se proferir, após a sessão, um cinefórum, que nesse dia convidará para mediador um profissional que se envolva com a arte do cinema de outra área. As questões propostas pelo conto devem ser analisadas com base no contexto de época explicitado, identificando qual era o governo, como eram a economia no Brasil, as artes, as

²⁰ SCLIAR, Moacyr, Trem fantasma. In: FARACO, Sergio (Org.), *Contos brasileiros*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

²¹ ABREU, Caio Fernando. Linda : uma história horrível. In: SANTOS, Volnyr; SANTOS Walmor. *Antologia crítica do conto gaúcho*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto - WS, 1998.

ciências, as pesquisas científicas, o comportamento dos adolescentes, a moda, as músicas e as leituras em voga, a fim de entender o filme contextualizando-o.

Sugere-se também uma pesquisa sobre a aids, com relato histórico da doença desde o seu surgimento até hoje, evolução no tratamento, pessoas famosas e não famosas que morreram em razão da doença, histórias de superação e a importância do preservativo para a prevenção desta e de outras doenças sexualmente transmissíveis

Motivados pela temática, oferece-se o conto “Linda, uma história horrível”. Nesta narrativa, Caio Fernando Abreu traz a história de mãe e filho que não conseguiram ultrapassar preconceitos e ressentimentos: a mãe preferiu negar a existência da preferência sexual do filho, que, por sua vez, saiu de casa e, de certa forma, renegou a mãe, sentindo por ela desprezo. Doente, o homem voltou para tentar uma reconciliação, mas já estava tão desgastada a relação dos dois que isso não acontece. Linda é o nome do animal do conto, ao passo que as personagens humanas não têm um nome próprio. Com tal estratégia, o autor parece imitar Graciliano Ramos: animalizar o homem e humanizar o animal.

Uma atividade a ser realizada com os alunos após a leitura é sugerir que elaborem um outro final para o conto, sem, contudo, fugir da atmosfera da narrativa. Apontar a importância da construção das personagens, salientando que são pessoas de classe menos abastada, mas que têm uma linguagem até certo ponto bem elaborada, vocabulário bastante variado e que, portanto, devem ter passado pela instituição escolar, o que lhes confere uma certa clareza da situação que vivem.

4.2.2 Segunda proposta de aproximação – Um autor e três contos de temáticas afins

A segunda proposta consiste em selecionar três contos de um mesmo autor cujos enredos abordem a mesma temática. Esta opção foi feita com vistas a analisar no texto escrito o quanto um assunto pode ser abordado de diversas modos sem se tornar repetitivo, comum e óbvio.

Considerando a importância de discutir os assuntos que cercam a sociedade, optou-se pela temática social. Assim, as narrativas apresentadas tratam das relações profundas com a realidade e o momento histórico de sua produção, envolvendo os indivíduos e suas relações problemáticas nos seus enredos e evidenciando o caráter social. O escritor reproduz os conflitos que sofre a humanidade na busca pela sua identidade. Conforme Bittencourt, “a

vertente social é a mais extensa, pois compreende todos aqueles textos cuja ideia primordial é a análise da sociedade em suas macro e micro relações [...]”²².

O contista que melhor tem escrito nesta vertente é o gaúcho Sergio Faraco. Premiado internacionalmente, desde o final da década de 1980 vem escrevendo contos que já foram publicados na Alemanha, Argentina, Bulgária, Chile, Colômbia, Cuba, Estados Unidos, Paraguai, Portugal, Uruguai e Venezuela. Os três contos selecionados para este estudo são parte da obra *Contos completos*²³, livro que recebeu em 1996 o Prêmio Açorianos de Literatura. Optou-se por esses três enredos por contemplarem, de maneira sutil e bastante enriquecida, a discussão sobre delinquência, pedofilia/incesto e prostituição, assuntos atuais e que preocupam a sociedade pela ação nociva que causam, principalmente aos mais jovens, público com o qual se trabalha na sala de aula de nível médio. Pretende-se com a leitura dos contos avançar para reflexões que levem a conscientização e esclarecimento.

- a) “A voz do coração”²⁴: narra a fuga de três detentos perigosos que se humanizam à medida que expressam suas emoções sobre a família e as desgraças pelas quais têm passado. A delinquência, vista na perspectiva do bandido, diminui de proporção. Este é um conto de escrito em linguajar gauchesco, especialmente da campanha.

A sugestão inicial é solicitar aos alunos que selecionem no texto três palavras que entendam serem parte do vocabulário gaúcho e, se não souberem sem significado, devem pesquisá-lo. Ao socializar esta atividade e a busca pelos significados, a turma estará fazendo uma pesquisa semântica. Podem-se também escolher de dez a quinze vocábulos que eles consideram interessantes e estampá-los em camisetas a serem usadas pela turma, numa campanha por aprender o regionalismo sul-rio-grandense

Parte-se, então, para o conto, solicitando que, ao lerem-no, sinalizem as palavras que desconhecem – provavelmente serão poucas em razão da atividade realizada anteriormente. Se ainda houver algum vocábulo desconhecido, sugere-se novamente pesquisa. Propiciar a discussão sobre os malefícios do cigarro de tabaco e do cigarro de maconha, bem como listar as drogas lícitas e ilícitas existentes. Promover um painel com três profissionais de saúde, os quais possam prestar esclarecimentos sobre os prejuízos da droga ao organismo humano.

²² BITTENCOURT, *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*, 1999. p. 73.

²³ FARACO, *Contos completos*, 2004.

²⁴ FARACO, Sergio. A voz do coração. In: FARACO, *Contos completos*, 2004. p. 51.

Solicitar aos alunos que tragam cartazes relativos à campanha contra o *crack* e, numa ação coletiva, afixá-los em todas as paredes da escola e instituições públicas da cidade.

- b) “Doce paraíso”²⁵: é a história de um menino que passa a morar com a tia intelectual. Certo dia o garoto descobre o diário escrito pela tia, no qual ela revela seus desejos carnavais, afogados por roupas austeras e comportamento sóbrio e reservado. Atormentado pela descoberta, o garoto espia a tia no banho, momento em que ela o surpreende e o seduz. Ambos se entregam à volúpia, porém o garoto se desespera e foge para a rua. Contudo, como percebe que nada mais vai mudar o que foi feito, volta aos braços da tia Morena.

Não são poucas as histórias de abuso contra crianças e adolescentes por parte de familiares, realidade estampada nos jornais diariamente, que pode ser discutida utilizando reportagens curtas. Em sala de aula os alunos devem fazer um levantamento de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorridos no período de um mês em nível nacional, regional e municipal e de em quantos deles os responsáveis foram presos. Este resultado deve ser publicado nos meios de comunicação local, servindo como mais um alerta sobre esta ação criminosa. Afinal, segue-se a leitura do conto.

- c) “Na rua escura”²⁶: um homem reencontra um amigo de infância com quem tivera uma experiência homossexual. Tenta se esquivar, mas o outro faz questão de relembrar o fato. Paulinho, o garoto que o “bolinou”, é hoje um “michê”; o outro, um homem comum e casado com uma mulher. O autor, durante a narrativa, revela duas personalidades distintas, mas que se assemelham quando o assunto é a infância. Os dois homens saem juntos e repetem a experiência de anos atrás: para um, é uma recaída; para o outro, a profissão.

A proposição de trabalho para motivação de leitura será dada pelo próprio conto. O professor apresenta aos alunos apenas o primeiro parágrafo do texto e solicita que continuem o relato da cena, que não precisa ser extenso. Em seguida, alguns leem o que escreveram. Outra ação de leitura em relação ao tema da homossexualidade velada é assistir ao curta gaúcho *Aqueles dois*,²⁷ baseado no conto homônimo de Caio Fernando Abreu. A história é narrada no ano de 1985, mas apresenta preconceitos bem atuais. No conflito, Raul,

²⁵ FARACO, Sergio. Doce paraíso. In: FARACO, *Contos completos*, 2004. p. 143.

²⁶ FARACO, Sergio. Na rua escura. In: FARACO, *Contos completos*, 2004. p. 260.

²⁷ Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/distribui%C3%A7%C3%A3o/longas/aqueles-dois>.

extrovertido e brincalhão, vem de um casamento frustrado e passa o tempo ouvindo e tocando melancólicos boleros no pequeno apartamento onde mora. Por sua vez, Saul, tímido, de espírito crítico e amargo, vem de um noivado interminável, mas que um dia terminou, e de uma recente tentativa de suicídio. Raul e Saul são duas pessoas simples, sensíveis, solitárias e se conhecem no primeiro dia de trabalho em uma repartição pública.

4.2.3 Terceira proposta de aproximação – Um autor, três temas

Uma terceira proposta constitui-se da seleção de contos de um mesmo autor com temáticas distintas. A versatilidade de um escritor ao narrar diferentes histórias conquista o leitor, pois nunca se torna óbvia a sua percepção da realidade reinventada, valendo-se de recursos estilísticos e linguagem variados. O nome de destaque no estado do Rio Grande do Sul com uma produção contística respeitável é o escritor, ensaísta e professor gaúcho Luis Augusto Fischer. O autor busca inspiração na vida real das pessoas e em seus relatos vive a mesma angústia e dramas das personagens; aborda temáticas múltiplas e consegue criar universos individualizados em seus contos; tem o poder de refletir e levar à reflexão, do que as histórias que seguem são prova.

Escolheram-se três títulos a fim de propor sua leitura em sala de aula, cujas abordagens observam a singularidade de cada temática relatada. Seja quando narra a intenção de conquista por parte de um homem mais velho a uma garota vinte anos mais nova, seja ao tratar da crise existencial de um homem diante de si mesmo ou do dia a dia de um taxista em uma cidade grande, Fischer escreve de forma tão íntima que ao leitor parecem que as personagens são parte da sua convivência.

- a) “Acaba o estágio”²⁸: é uma narrativa bem humorada, em que o personagem-narrador expõe seu sentimento de insegurança diante uma garota bonita e mais nova. O autor cria para este personagem várias possibilidades de diálogo, revelando em cada um numa nova situação dentro do conto.
- b) "Azulejo, play"²⁹: não traz pinceladas de humor, ao contrário, é de uma seriedade e profundidade que sacrificam a personagem numa luta em busca do seu eu. As frases são curtas, revelando o ritmo do inconsciente. Os parágrafos

²⁸ FISCHER, Luís Augusto. Acaba o estágio. In: *Rua desconhecida: contos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2002. p. 29.

²⁹ FISCHER, Luís Augusto. Azulejo, play. In: *Rua desconhecida: contos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2002. p. 77.

extensos conferem um tom de questionamentos seguidos, sem pausa, resultando numa leitura sofrida, tal qual o sentimento evidenciado pelo protagonista.

- c) “Cidade grande”³⁰: é mais extenso e se divide em sete minicapítulos. O autor simula um roteiro para uma narrativa, em que o conflito principal é constituído pelo episódio de um taxista atropelando um pedestre. Em seu relato, organiza linearmente o roteiro a ser perseguido pelo taxista. Neste caminho, enquanto o táxi roda, vão se sucedendo outros fatos. Fischer se vale neste conto de um recurso comumente usado por Machado de Assis, que é o de referir-se seguidamente ao leitor, numa função fática da linguagem.

Os três contos têm a mesma autoria, mas não apresentam a mesma lógica narrativa: o primeiro se vale do diálogo; o segundo, de parágrafos extensos e o terceiro se subdivide em minicapítulos. Com a intenção de analisar essas particularidades, serão ofertados aos alunos para que apreciem e possam proferir suas impressões.

A primeira atividade antes da leitura dos contos será algo bem simples, mas poderá revelar resultados muito interessantes. O professor leva para a sala de aula os três títulos dos contos impressos em um retângulo de papel e os distribui para os alunos, que os deverão colar no caderno e, ao lado, ou abaixo, escrever o que cada um representa; após, socializam as ideias. Na sequência, solicita-se aos alunos que escrevam como uma história para cada título poderia ser escrita, valendo-se de diálogos, estrutura narrativa de começo meio e fim e em minicapítulos. Socializam-se também essas sugestões.

Após, encaminha-se a turma para a leitura dos contos. Alertar para que observem de que forma o autor construiu as narrativas e por que o fez assim. Discutir a importância do recurso estilístico quando da produção de uma obra escrita. Salientar o quanto um diálogo pode enriquecer uma narrativa, a importância de organizar parágrafos extensos, porém de frases mais curtas, e como a linearidade ou partição de uma narrativa em subtítulos torna o texto mais interessante.

³⁰ FISCHER, Luís Augusto. Cidade grande In: *Rua desconhecida: contos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2002. p. 81

4.2.4 Quarta proposta de aproximação – Contistas premiados

Um trabalho primoroso requer o reconhecimento da crítica, e um prêmio no âmbito literário só pode ser a consequência deste. No Brasil, os escritores ainda buscam mais incentivo à leitura com subsídios editoriais. Para tanto, inscrevem-se nos concursos promovidos por diferentes instituições a fim de divulgar seus trabalhos. No Rio Grande do Sul, muitos contistas têm se destacado nos últimos vinte anos, e prova disso são os agraciados no Concurso Nacional de Contos Josué Guimarães, promovido pela Universidade de Passo Fundo durante a Jornada Nacional de Literatura, em conjunto com a Prefeitura Municipal e o Instituto Estadual do Livro.

Esse concurso de contos, instituído em 1988, presta uma homenagem ao escritor e jornalista gaúcho Josué Guimarães, que estimulou a criação e expansão da Jornada de Passo Fundo. Os textos premiados são editados atualmente em antologia organizada pelo Instituto Estadual do Livro e publicados pelos copromotores do concurso.

Dentre os contistas selecionados citam-se: Altair Martins, Marcelo Canellas e Monique Revillion, naturais do estado gaúcho, premiados na 7ª, 8ª e 9ª edição do concurso. Os contos destacados encontram-se na obra *Contos Premiados: concurso Josué Guimarães*³¹, editado pelo Instituto Estadual do Livro em 2006. Destacamos para essa nova aproximação três títulos, a saber: “Kiwi”, de Monique Revillion, “A moça de papelão”, de Marcelo Canellas, e “Esconder vestígios”, de Altair Martins.

- a) “Kiwi”³², de Monique Revillion: relata a história de uma mulher que, diante de um câncer, explicita seu sentimento de tristeza em relação aos filhos por não poder vê-los crescer. A autora não segue um ritmo linear de tempo, deixando para revelar ao problema só ao final do conto.

Uma sugestão de leitura anterior a este texto é apresentar aos alunos minicontos publicados em *Contos de bolsa*³³ e analisar de que forma acontece o tempo cronológico ou psicológico nestes. São interessantes, dentre todos os publicados no livro, “A evolução do casamento”, de Ana Baggio, “Cena familiar”, de Caio Ritter, e “O mapa”, de Christina Dias, por representarem cenas cotidianas com conteúdo substancial. Mesmo sendo muito curtos, com economia vocabular, não

³¹ MARTINS, Altair et al *Contos premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006.

³² REVILLION, Monique. Kiwi. In: MARTINS, Altair et al. *Contos premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006.

³³ CHAFFE, Altair Martins (Org.). *Contos de bolsa*. Porto Alegre: Casa verde, 2006.

perdem a originalidade peculiar à função estética. O que os alunos perceberão na criação do miniconto, entre tantos outros aspectos, é a importância da sua linearidade.

b) “A moça de papelão”³⁴, de Marcelo Canellas: é um conto cuja história mostra um rapaz que, ao voltar para sua terra natal, traz junto um *outdoor* da mesma altura que ele, onde se estampa a foto de uma bela mulher. A mãe revela preocupação com a saúde mental do filho, manda chamar o médico, que confirma a patologia. O filho continuou com a moça de papelão ao seu lado, e os homens da cidade, dia a dia, iam visitá-lo só para vê-la. Provocam, assim, uma revolta em suas mulheres, as quais, em determinada circunstância, mandam queimar o cartaz. O rapaz, desesperado, vai embora da cidade.

Antes da leitura do conto solicita-se aos alunos que tragam para a sala de aula revistas variadas que estampem figuras humanas. Eles devem recortar partes diversificadas do corpo de pessoas e montar uma personagem. Após socializam de forma a apresentar aos colegas. Após isso, parte-se para a leitura e depois discussão. Questões como os limites da sanidade humana, surto coletivo de insanidade, a experiência de sair de casa são algumas que podem pautar a discussão.

Outra atividade a ser feita em sala de aula, motivados pela leitura, é, com auxílio de programa especial no computador, criar uma foto da pessoa dos seus sonhos com base em características físicas de famosos “perfeitos”, como cabelos, estatura. É atividade lúdica de grande valia, porque envolve a criatividade, a habilidade com o programa e concentração. Finaliza-se o trabalho com a escrita do perfil dessa idealização. É importante a socialização dessa experiência.

c) “Esconder vestígios”³⁵, de Altair Martins: é um conto um pouco mais extenso que os anteriores e traz orações de sintaxe mais elaborada. É o relato de um homem que não se encontra numa única identidade; assim, inventa diferentes histórias paralelas à sua. O mais interessante neste conto é que, à procura das melhores mentiras, o protagonista acaba revelando suas verdades.

Esta leitura precisa, necessariamente, ser feita com mediação. Sugere-se que, inicialmente, a turma faça uma leitura de reconhecimento; depois, é importante sinalizar no texto as tantas histórias que aparecem, delimitando começo, meio e fim para cada uma. Por

³⁴ CANELLAS, Marcelo. A moça de papelão. In: MARTINS et al. *Contos premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006. p. 95.

³⁵ MARTINS, Altair. Esconder vestígios. In: MARTINS, Altair et al). *Contos premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006. p. 29..

último, os alunos podem se agrupar e escolher entre os minienredos ofertados um para ser apresentado em forma de rádio-novela. Gravam-se em áudio a voz de um narrador e as vozes distintas das personagens, enriquecendo o texto com ruídos, música e outros recursos sonoros. A apresentação desta atividade acontecerá em forma de gravação, momento em que os alunos apenas escutarão a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se discute sobre o ensino da literatura hoje na escola. Métodos, abordagens e concepções de educação são questionados, uma vez que a proficiência leitora demonstrada pelos alunos em testes de vestibulares, avaliações internas e externas está cada vez mais aquém do desejado. Tanto os resultados de pesquisas como o PISA, SAEB e Retratos da Leitura no Brasil, quanto a observação do cotidiano escolar demonstram que, embora passem anos na escola, a maior parte dos alunos sai dela sem adquirir as competências mínimas de leitura. A atual abordagem de conteúdos que segue os programas específicos de vestibular, a formação de professores que não são leitores e o uso frequente de livros e manuais didáticos têm contribuído para esse insucesso.

No Brasil, o ensino médio tem seguido um programa curricular proveniente dos manuais de literatura, os quais informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida do autor, outras obras e o movimento literário em que a obra se insere, mas essa lógica não privilegia o mais importante: o próprio texto em contato com o leitor. Esses manuais até chegam a analisar alguns aspectos de obras oferecendo excertos destas e apontando recursos linguísticos empregados em sua construção, porém não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária.

No Rio Grande do Sul esta mesma abordagem pedagógica caracteriza o Programa de Ingresso ao Ensino Superior, proposto pela Universidade Federal de Santa Maria, cujos conteúdos preveem as mesmas leituras dos livros didáticos. A linha pedagógica do Peies, da mesma forma que os livros didáticos, segue uma listagem de conteúdos e não proporciona uma linha com vistas à formação leitora. Assim, as aulas de literatura concentram três ações: a de pesquisar vida e obra do autor, características da escola literária a que pertence ao texto e resumo do livro.

Hoje são hoje 899 escolas credenciadas no programa, totalizando cerca de quarenta mil alunos, todas localizadas na região de abrangência do PEIES, o que corresponde a 70% do território gaúcho, envolvendo mais de quatrocentos municípios. Especificamente na região Noroeste do estado gaúcho, o PEIES tem sido o maior eixo a determinar o currículo da disciplina de literatura. Esta realidade escolar foi verificada no município de Ijuí neste estudo, onde, das doze escolas a participarem da pesquisa investigativa, respondendo aos questionários propostos, nove são credenciadas junto ao programa.

Entretanto, este estudo verificou que há possibilidades de a disciplina de literatura na escola de ensino médio vir a trabalhar numa outra perspectiva, de forma a privilegiar esta importante habilidade cognitiva que é a leitura. O ato de ler é de fundamental importância para a inserção de um indivíduo na sociedade, porém ler numa perspectiva maior do que simplesmente decodificar signos linguísticos. Ler por direito, por prazer, não por dever. É apoderar-se do texto numa compreensão de interação entre sujeito leitor e obra, contextualizar, dar sentido à narrativa, ler com prazer. Conforme afirma Santos,¹

toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa [...]. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca na companhia dos livros. O direito de ler na roda com amigos. O direito de ler para dormir e sonhar. O direito de ler para acordar o mundo. O direito de ler para amar. O direito de ler para conversar melhor sobre as coisas da vida e do mundo. O direito de ler na escola durante uma aula chata ou na rede para enganar a preguiça. [...] o direito de ler para compreender o que le. O direito para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo.

Essa é a realidade apresentada, atualmente, na escola, de uma literatura atrelada a programas que visam ao vestibular ou que seguem os manuais didáticos, não contemplando a formação deste leitor. É uma leitura de obrigação, que não leva à compreensão ou ao entendimento de novos saberes, mecânica, confusa, solta e desperdiçada, pois não valoriza os clássicos como deveria, só fazendo crescer o número de adolescentes que não buscam na leitura da literatura as suas preferências leitoras e que se sentem obrigados a ler textos que, em razão da sua complexidade, não os atraem.

Nesse sentido, a proposta deste estudo configurou-se orientada por um objetivo: tornar alunos do nível médio de ensino em leitores proficientes na leitura literária, entendendo literatura como expressão de arte que agrega em si significados reais de ações humanas carregadas de intencionalidade; os quais, ao se depararem com textos escritos em 1600, por exemplo, possam se reportar ao que o autor tem a dizer e por que o diz, pesquisando vocabulário, usos e costumes; que, sem repulsa, possam ler Gregório de Matos e estabelecer relações, aprendendo novo vocabulário, desvendando nova semântica; que, tendo entre 14 e 17 anos, utilizem o espaço escolar em seu favor, assimilando leituras de textos clássicos com prazer e encanto, conforme as obras assim o merecerem.

¹ SANTOS, Fabiano dos. Agentes da leitura: inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING, (Org.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, 2009. p. 37-38.

Quanto mais o leitor tiver contato com textos literários, mais condições terá de perceber as sutilezas nele inclusas e de transpor para a sua realidade as situações transcritas, buscando níveis mais elevados por meio dessas leituras. Sobre a importância deste gênero textual, Rösing corrobora²: “[...] os textos literários passam a constituir cenários com os quais se pode refletir sobre o que somos, sobre o que são os outros, como podemos melhorar o nosso vir-a-ser no mundo, como podemos transformar o mundo a partir de mudanças em nosso entorno.”

Esta dissertação ponderou, portanto, a literatura com base no conto contemporâneo como proposta para a formação deste leitor, propondo uma concepção de leitura diferente daquela que se manifesta no ambiente escolar, com narrativas que venham a modificar o entendimento deste componente curricular, escritas por mãos cujos enredos revelem maior proximidade, ou seja, por autores do próprio estado.

Ao refletir sobre a situação de leitura no ensino médio no município de Ijuí, foi possível conhecer o trabalho realizado pelos professores. Em resposta a um questionário que abordava perguntas sobre o ensino da literatura, especificamente da literatura sul-rio-grandense, observou-se o quanto autores gaúchos são pouco contemplados em sala de aula, sendo as leituras propostas basicamente as mesmas em todas as escolas.

O entendimento que se tem dessa realidade é de que as quatro hipóteses levantadas no início deste estudo para a pouca ou não leitura de obras gaúchas foram comprovadas. Há, pelas respostas aos formulários, um programa elaborado pela universidade de Santa Maria que visa ao Peies e os poucos livros de literatura sul-rio-grandense indicados aos alunos são os mesmos contidos nesta lista. Além disso, grande parte dos professores não conhece as obras literárias produzidas no Rio Grande do Sul, principalmente os contos contemporâneos. Aliado a isso temos também, nas escolas ijuienses, reduzido acervo literário gaúcho nas bibliotecas escolares para livre acesso de professores e alunos, demonstrando a pouca valorização do que é produzido no estado em termos de obras literárias, especialmente no final do século XX e na atualidade.

Propõem-se leituras produzidas por autores locais, porque se entende este texto literário com capacidade reflexiva para levar o aluno a reconhecer-se e estabelecer vínculos com suas experiências. São textos que revelam o seu tempo, seu grupo social, seus valores, crenças, cultura, indo ao encontro do que estabelece a teoria recepcional de Hans Robert

² RÖSING, Tania. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING (Org.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, 2009. p. 136.

Jauss, valendo-se dos horizontes de expectativas, buscando o estranhamento, rompendo os horizontes e ampliando-os. A cultura de um povo constitui-se numa série de representações, e a literatura é uma delas; logo, a composição da sociedade rio-grandense passa por ela e pela percepção dos literatos, que levam à reflexão por meio de suas tramas. Segundo Marchi³:

A leitura só é possível se o leitor, com toda a carga de memória que tem, conseguir reconstituir o texto a partir das próprias experiências, tornando o romance significativo. O preenchimento dos vazios existentes, tal como Iser (1996) desenvolve na estética da recepção, é tarefa do leitor, auxiliado, sempre que necessário pelo professor que assume o compromisso de *apresentar-lhe* a obra (no tempo e no espaço da produção).

O conto contemporâneo sul-rio-grandense expõe temáticas que constroem novos significados e consolidam tradições. Apresenta vocabulário universal, pois não se detém numa única região, especificamente, mas caracteriza os cenários de forma a possibilitar um imaginário infinito e, ao mesmo tempo, aproximar o leitor do espaço local. Os contistas brasileiros e, especialmente, os gaúchos têm trazido em suas narrativas objetividade, poucas personagens, tempo cronológico curto, tramas complexas, porém ágeis. Para Hohlfeldt⁴, “o contista, na literatura, foi aquele que melhor refletiu, pensou, criticou e buscou caminhos alternativos em face de nossa realidade, [...]”. Essas características textuais podem vir a seduzir o adolescente do século XXI e levá-lo à busca de leituras mais complexas.

A intensa movimentação dos dias atuais e os tantos apelos visuais apresentam um perfil adolescente diferente daquele do jovem de cinquenta anos atrás. Assim, a repressão de tempos passados deu lugar a um grupo de alunos que questionam e interagem no ambiente escolar, cada dia menos sob o jugo da família ou da escola. Conforme a proposta pedagógica, é possível ganhar ou perder este contingente discente. Nesse sentido, seguir uma linha que visa às competências leitora é garantir êxito no que tange à formação de leitores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova matriz referencial do Exame Nacional de Ensino Médio apontam para esta possibilidade, pois ambos propõem que se eduque para competências. Em seus objetivos pontuam mais que meros conteúdos; orientam para habilidades e competências e sugerem que a uma competência leitora acompanham várias habilidades, a saber: identificar, relacionar, contextualizar, recorrer, associar, estabelecer relações e identificar, todas em relação à leitura. O que o professor tem a fazer é desenvolver

³ MARCHI, Diana Maria. *A literatura e o leitor*. In: Ler e escrever, compromisso de todas as áreas. p. 162.

⁴ HOLHFELDT, *Conto brasileiro contemporâneo*. 1988, p. 204.

essas competências realizando atividades que contemplem situações de estudo para a realização das habilidades.

Nessa perspectiva, a literatura precisa ser vista como meio de transmitir ao leitor saberes sobre o mundo que o cerca, desde a sua realidade social, vivida numa comunidade na qual está inserido, até os limites do imaginário. É, pois, uma ponte entre os conceitos prévios que tem e uma possível revolução destes. Só a escola pode fazer este trabalho. É o espaço escolar que, por intermédio do professor, apresentará aos alunos leituras outras que não se encontram na mídia, ou seja, uma literatura de arte, elaborada, criativa, de significado formativo, refletindo a trajetória humana e discutindo valores éticos, sociais, morais e estéticos. Na concepção de Rösing⁵:

A escola deveria se constituir no espaço de reflexão sobre o novo, questionando o que fazer, o que saber para construir uma cidadania que garanta às gerações mais velhas e às novas possibilidades seguras de viver e sobreviver. Pessoas de todas as idades, de distintos sexos, com níveis diferenciados de escolaridade e mesmo os analfabetos funcionais estão ameaçados por uma avalanche de informações que precisam ser selecionadas e transformadas em conhecimento no contexto de uma sociedade plural, marcada pela diversidade cultural.

Isso significa que o docente deve estar atento à importância da instituição escolar na formação de cidadãos. O aluno jovem passa uma boa parte do seu tempo na escola, junto a um grupo que poderá auxiliá-lo a desvendar o pensamento humano, e o professor é o adulto com capacidade de orientar referenciais morais, sociais e éticos. Quando não se encontra no meio escolar o adolescente está realizando muitas outras ações menos a de ler obras literárias.

A sugestão elaborada na proposta deste estudo para a leitura de contos contemporâneos no ensino médio das escolas de Ijuí e, por conseguinte, nas escolas brasileiras não pressupõe um método ou receitas de fazer didático. Neste estudo, aponta-se uma possibilidade vista pela pesquisadora com base em leituras de teóricos que tratam da formação de leitores, cujas ideias salientam a importância para os saberes prévios dos alunos. Ainda há muito a ser estudado, investigado e aprofundado. A educação é um ato essencialmente humano e, como tal, disponível a mudanças. O ser humano, em sua trajetória na humanidade, ainda tem muito a evoluir e o ambiente escolar com novas propostas leitoras, também. Aqui está apenas uma delas à espera de melhorias.

⁵ RÖSING, Tania. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING (Org.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, 2009, p. 32.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Caio Fernando. Linda: uma história horrível. In: SANTOS, Volnyr; SANTOS Walmor. *Antologia crítica do conto gaúcho*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto - WS, 1998. p. 165

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura da literatura à luz da história. In: ROSING, Tania M. K., RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 1.

AMODEO, Maria Teresa. Literatura, televisão e identidade cultural nos tempos modernos. In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinqueado à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

BARBOSA, Amilcar Bettega de. O voo da trapezista. In: SANTOS, Volnyr; SANTOS Walmor. *Antologia crítica do conto gaúcho*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto WS, 1998.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. *O conto sul-rio-grandense: tradição e modernidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANELLAS, Marcelo. A moça de papelão. In: MARTINS, Altair et AL. *Contos premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006. p. 95.

CHAFFE, Altair Martins (Org.). *Contos de bolsa*. Porto Alegre: Casa verde, 2006.

DIEHL, Antônio Augusto; TATIM, Denise Carvalho. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FARACO, Sergio. *Verdes canas de agosto*. (Contos Completos). 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

FISCHER, Luís Augusto. Acaba o estágio. In: *Rua desconhecida: contos*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2002. p. 29.

GANCHO, Cândida. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar uma pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

HOLHFELDT, *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Leitura e formação).

JUAN Valera In BOSI Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*, 2001. São Paulo: Cultrix, 13 ed.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Pontes - Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor. In: BECKER, Paulo; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo Editora da UPF, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em ação).

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Altair. *Contos Premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006.

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001, p. 9.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara et al. (Org.). *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade da UFRGS. 1998. p. 159-165.

MARIANTE, Hélio Moro. O conto. In: HESSEL, Lothar et al. *O Partenon literário e sua obra*. Porto Alegre: Flama, Instituto Estadual do Livro, 1976.

MAROBIN, Luis. *A literatura no rio Grande do Sul: aspectos temáticos e estéticos*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

MELLO, Cristina. *Da centralidade do processo da leitura no debate atual sobre a formação do leitor: construção de estratégias pragmáticas e sua aplicação didático-pedagógica*. Coimbra: FLUC-Almedina, 1998.

REVILLION, Monique. Kiwi. In: MARTINS, Altair et al. *Contos Premiados: concurso Josué Guimarães*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: UPF, 2006.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura, ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981. p. 121.

RÖSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Questões de leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 108.

SANTIAGO, Anna Rosa. *A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar*. Disponível em: [www.http://sala.clacso.org.ar/gscl/portal/aned](http://sala.clacso.org.ar/gscl/portal/aned). Acesso em: 18 jan. 2009.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Volnyr; SANTOS Walmor (Org.). *Antologia crítica do conto gaúcho*. Porto Alegre: Sagra Luzzato – WS, 1998.

SCLIAR, Moacyr. *Trem fantasma*. In: *Contos brasileiros*. FARACO, Sergio (Org.) Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 93.

VERISSIMO, Luis Fernando. A missão, In: *Contos brasileiros*. FARACO, Sergio (Org.). Porto Alegre: L&PM, 1996.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Coleção Universidade livre).

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Globo, 2009. (Coleção Leitura e formação).