

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de mestrado

**NOVOS PARADIGMAS  
DO ENSINO DE  
LITERATURA NO BRASIL:  
AS PUBLICAÇÕES DA  
DÉCADA DE 1980**

Aylon de Oliveira Dutra



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Aylon de Oliveira Dutra

Novos paradigmas do ensino de literatura no Brasil: as publicações da década de 1980

Passo Fundo, RS  
2023

Aylon de Oliveira Dutra

Novos paradigmas do ensino de literatura no Brasil: as publicações da década de 1980

Dissertação apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dra. Fabiane Verardi.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

---

D978n Dutra, Aylon de Oliveira  
Novos paradigmas do ensino de literatura no Brasil  
[recurso eletrônico] : as publicações da década de 1980 /  
Aylon de Oliveira Dutra. – 2023.  
950 KB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Verardi.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de  
Passo Fundo, 2023.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Formação do leitor.  
3. Paradigma do ensino de literatura - Brasil. I. Verardi,  
Fabiane, orientadora. II. Título.

CDU: 82.0

---

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“Novos Paradigmas do Ensino de Literatura no Brasil: As Publicações da Década de 1980”**

Elaborada por

**Aylon de Oliveira Dutra.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 22 de março de 2023.  
Pela Comissão Examinadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Verardi  
Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Ernani César de Freitas  
Universidade de Passo Fundo



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo  
Universidade Federal do Pampa



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luciane e Marco Dutra, pelo apoio incondicional;

À minha avó, Iolanda Alves de Oliveira, por todo o amor e o carinho que sempre recebi;

À minha irmã, Laila Dutra, pelo incentivo aos estudos;

A Felipe Cremonini, pelos conselhos e pela escuta atenta de sempre;

A João Augusto Reich, pelas trocas e pela amizade a distância;

A Lucas Sauzem Cruz, pelas conversas literárias e acadêmicas;

À profª Drª Andrea do Roccio Souto, pela amizade, incentivo e entusiasmo e pela grande inspiração enquanto professora;

À profª Drª Raquel Trentin Oliveira, pelo incentivo e pelo comprometimento inspirador com a universidade;

À banca de qualificação, que muito contribuiu com o trabalho e com as discussões;

À minha orientadora, Fabiane Verardi, pela confiança, pela compreensão de sempre e pelas longas orientações a distância;

À CAPES, pela concessão da Bolsa de estudos que me permitiu realizar esse trabalho;

E, por fim, às minhas professoras de Português e de Literatura, por terem sido as mais importantes mediadoras de leitura que tive, por terem feito eu me apaixonar pelas Letras, e por permitirem, conseqüentemente, que eu ficasse um pouco mais próximo de me encontrar neste *mundo mundo vasto mundo*.

*As artes e as letras são brincadeiras que os adultos inventaram, entre outros motivos, para compensar um pouco suas renúncias, seus lutos, seus fracassos, suas humilhações.*

(Michèle Petit)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a mudança no paradigma do ensino de literatura no Brasil a partir da análise do conteúdo de obras sobre o assunto publicadas durante a década de 1980. Dessa forma, seu objetivo geral consiste em analisar tais obras, verificando suas contribuições para essa mudança. Além disso, também buscamos, com relação aos objetivos específicos, sistematizar as discussões realizadas no período; identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema no Brasil, durante essa década, contextualizando-o historicamente; e apontar como as obras selecionadas se aproximam dos paradigmas contemporâneos e quais críticas realizam aos paradigmas tradicionais do ensino de literatura. Para isso, foram selecionadas sete obras que abordam a questão da didatização da literatura no ensino secundário. Quanto à fundamentação teórica, seguimos os pressupostos de Cosson (2020, 2018) e Paulino e Cosson (2009) com relação à noção de paradigmas do ensino de literatura; sobre a história do ensino de literatura e da educação no Brasil, Azevedo (1944, 1999), Cardoso (2016), Cereja (2005), Leite (1983), Razzini (2000), Ribeiro (1992) e Souza (1999); no que diz respeito a diferentes correntes teóricas relacionadas à leitura, Jouve (2002), Kleiman (2002, 2016), Soares (2020) e Zilberman (1989). Em relação à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada; quanto aos seus objetivos, constitui-se uma pesquisa exploratória; em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental; e quanto à abordagem, será qualitativa e quantitativa. Dessa maneira, o *corpus* foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A análise do *corpus* foi feita a partir de dois conjuntos de categorias: o primeiro referente ao conteúdo das obras, que revelou um interesse maior por questões sócio-históricas; e o segundo referentes aos paradigmas do ensino de literatura, que revelou uma aproximação maior com o paradigma de Formação do Leitor. Concluímos, dessa forma, que houve, a partir da década de 1980, o início de um processo gradual de mudança de paradigma no ensino de literatura no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Formação do Leitor. Paradigmas do Ensino de Literatura.

## ABSTRACT

This research has as its theme the change in the paradigm of literature teaching in Brazil from the content analysis of works on the subject published during the 1980s. Thus, its general objective is to analyze such works, verifying their contributions to this change. In addition, with regard to specific objectives, we also sought to systematize the discussions held during the period; identifying the causes for an increase of interest in the subject in Brazil during that decade, contextualizing it historically; and how the selected works approach the contemporary paradigms and which criticisms point to the traditional paradigms of literature teaching. For this, seven works were selected that address the issue of teaching literature in secondary education. As for the theoretical foundation, we follow the budgets of Cosson (2020, 2018) and Paulino and Cosson (2009) regarding the notion of paradigms of literature teaching; on the history of literature teaching and education in Brazil, Azevedo (1944, 1999), Cardoso (2016), Cereja (2005), Leite (1983), Razzini (2000), Ribeiro (1992) and Souza (1999); with regard to different theoretical currents related to reading, Jouve (2002), Kleiman (2002, 2016), Soares (2020) and Zilberman (1989). Regarding its nature, it is an applied research; as for its objectives, it constitutes an exploratory research; in relation to technical procedures, the research is bibliographical and documental; and as for the approach, it will be qualitative and quantitative. In this way, the corpus was subjected to data analysis and interpretation according to the Content Analysis methodology (BARDIN, 2016). The corpus analysis was carried out based on two sets of categories: the first reference to the content of the works, which revealed a greater interest in socio-historical issues; and the second referring to the literature teaching paradigms, which revealed a closer relationship with the Reader's Education paradigm. We therefore conclude that, from the 1980s onwards, there was the beginning of a gradual process of paradigm shift in literature teaching in Brazil.

**Keywords: Literature Teaching. Reader Formation. Literature Teaching Paradigm.**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Gênero dos autores das obras que compõem o <i>corpus</i> 1.....</b>	<b>57</b>
<b>Gráfico 2 – Instituição dos autores das obras que compõem o corpus 1.....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 3 – Área do conhecimento dos autores das obras do corpus 1.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 4 – Região dos autores das obras que compõem o corpus 1.....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 5 – Editoras dos livros que compõem o corpus.....</b>	<b>62</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1 - Vertentes de ensino no Colégio Pedro II .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 2 - Fases da análise de conteúdo .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 3 - Aproximação com os paradigmas contemporâneos .....</b>	<b>114</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2 LEITURA, LITERATURA, ENSINO E PESQUISA</b>	<b>14</b>
2.1 A PESQUISA SOBRE LEITURA	16
2.2 A PESQUISA SOBRE LEITURA ATRAVÉS DE DOCUMENTOS	23
<b>3 PÁGINAS AMARELAS – FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL</b>	<b>32</b>
3.1 ENSINO CLÁSSICO NO BRASIL COLONIAL	35
3.2 ENSINO DA LITERATURA NACIONAL NO BRASIL REPUBLICANO	38
3.3 PRECEDENTES E DIAGNÓSTICO DA CRISE DA LEITURA NO BRASIL	43
<b>4 VASCULHANDO A BIBLIOTECA – METODOLOGIA E CORPORA DE PESQUISA</b>	<b>50</b>
4.1 PROTAGONISTAS DO PASSADO – ANÁLISE QUANTITATIVA DA PRODUÇÃO DA DÉCADA DE 1980	55
4.1.1 O gênero dos autores	55
4.1.2 A instituição dos autores	56
4.1.3 A área dos autores	57
4.1.4 A região dos autores	58
4.1.5 As editoras	58
<b>5 CONTRIBUIÇÕES DA DÉCADA DE 1980 À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA</b>	<b>60</b>
5.1 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LITERATURA	61
5.1.1 Concepção de leitura, literatura e ensino	62
5.1.2 Objetivos do ensino de literatura	66
5.1.3 Metodologia	67
5.1.4 Critério de seleção das obras	70
5.1.5 Leitura e faixa etária	72
5.1.6 Avaliação	73
5.2 QUESTÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO ENSINO DE LITERATURA	74
5.2.1 Questões Sócio-históricas	74
5.2.2 Meios de Comunicação de Massa	78
5.2.3 Livro Didático	78
5.2.4 Fatores Sociais e de Infraestrutura	79
5.2.5 Vestibular	80
5.2.6 Documentos Oficiais	82
5.3 PESQUISAS DE CAMPO	83
5.3.1 Pesquisa com alunos do ensino básico	84
5.3.2 Pesquisa com professores do ensino básico	89
5.3.3 Pesquisas com alunos de nível superior	93

<b>5.3.4 Pesquisas com professores de ensino superior</b>	<b>94</b>
<b>6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS</b>	<b>97</b>
6.1 PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE LITERATURA	99
6.2 APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO AOS PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS:	108
6.3 DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO AOS PARADIGMAS TRADICIONAIS	114
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
REFERÊNCIAS	123

## 1 INTRODUÇÃO

Pelo menos trinta e três anos separam a década de 1980 do momento em que esta dissertação está sendo redigida. Tal número compreende um período em que se realizou um volume gigantesco de trabalhos na área do ensino de leitura no Brasil, mas também de retrocessos recentes e preocupações constantes.

Nos anos 1980, o país vivia o período final da ditadura e o início do processo de redemocratização, sentia os resultados da expansão da escola pública, ocorrida nas décadas anteriores, e passava a questionar de forma mais frequente, dentro da academia, o papel da instituição escolar no ensino de leitura. Foi quando um enorme conjunto de dissertações, teses, artigos, ensaios e livros foram escritos, assim como foi quando ocorreram o 1º Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980; no mesmo ano, a 3ª edição do Congresso de Leitura do Brasil (COLE); a 1ª Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo; e o surgimento de associações como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e a Associação de Leitura do Brasil (ABL) (ZILBERMAN; RÖSING, 2009). Além disso, é nesse período em que a televisão alcança uma grande popularidade, assim como as histórias em quadrinho, gerando indagações sobre a relação entre a baixa leitura dos alunos e a influência dos meios de comunicação em massa, tão populares entre os estudantes.

Em 2022, vivenciamos o recrudescimento de uma pandemia a nível global, que deixou mais de 600 mil mortes no país, e que impactou severamente a educação de todos os níveis, de forma que, em retomadas graduais, após o período de isolamento social, os professores percebem as lacunas deixadas por um ensino remoto emergencial. Na discussão pública e na vida política, ressurgiram discussões como a da taxação de livros e a perseguição a obras de arte. A crise financeira vivenciada por livrarias, como a Cultura e a Saraiva<sup>1</sup>, contrasta com a expansão de uma multinacional do ramo no país, a *Amazon*, e também com a efervescência de festas literárias e feiras do livro, como a FLIP (Festa Literária de Paraty) e a FLUP (Festa Literária das Periferias), e com a presença marcada da literatura na internet, através de *booktubers*, aqueles que utilizam o *YouTube* para falarem sobre literatura; *instapoemas*, como são chamados os perfis no Instagram utilizados para divulgar poesia autoral; *booktokers*, como se denominam os perfis no *TikTok* que gravam vídeos curtos sobre

---

<sup>1</sup> A livraria Cultura e a Livraria Saraiva são duas importantes redes de livrarias brasileiras. A primeira, fundada na década de 1970, teve falência determinada pela justiça de São Paulo em fevereiro de 2023, enquanto a segunda, fundada na década de 1910, pediu recuperação judicial em outubro de 2018.

escritores e livros; e demais invenções na *web*. O espaço da literatura enquanto disciplina é reduzido na implementação do Novo Ensino Médio, e a abordagem com relação a seu ensino ocupa um espaço também reduzido nas universidades, muitas vezes incapaz de formar profissionais críticos e com uma bagagem extensa de leituras.

Nos primeiros meses de 2023, acompanhamos o retorno de políticas públicas direcionadas à área, com a volta do Ministério da Cultura e a criação da Secretaria de Formação, Livro e Leitura. Entretanto, permanece um cenário de incertezas orçamentárias. Na educação, há uma continuidade na influência do capital privado em políticas públicas e a incerteza com relação ao futuro do Novo Ensino Médio<sup>2</sup>, fruto de insatisfação de movimentos sociais que se mobilizam requerendo a sua revogação.

Assim, podemos considerar que há um leque de possibilidades para se pensar a literatura e os fenômenos que a permeiam no Brasil atualmente. Busca-se aqui, entretanto, um olhar retrospectivo, que encontra a origem das discussões contemporâneas no passado, mais especificamente na década de 1980.

Este trabalho, inscrito na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor do mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo, origina-se da percepção de um esvaziamento da formação para o ensino de literatura nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia (DALVI, 2021; OLIVEIRA, 2013). O fato pode ser constatado pelo pouco espaço destinado no currículo para discutir a questão, seja com relação ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio. O intuito, portanto, é promover a conscientização da existência de uma memória e de uma história sobre a pesquisa na área do ensino de literatura no país, que deve ser reconhecida por professores de todos os níveis, para que a formação leitora na escola se concretize.

Essas constatações com relação ao ensino de literatura originam-se também de minha trajetória particular enquanto leitor, estudante do ensino básico e da graduação em Letras. Quando cursei o Ensino Médio, a disciplina era ensinada através de seu polígrafo, um condensado sobre os estilos de época e seus principais autores. Instigado pelos seus nomes, passei a buscar seus livros na Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide, em Santa Maria (RS), no intervalo entre as aulas da manhã e da tarde. O que eu descobri lendo aqueles livros tornava as características atribuídas a maioria dos autores talvez um tanto arbitrarias, de forma que conseguia entender o descompasso entre o que fazia com que eu me

---

<sup>2</sup> Sancionado pelo Governo Temer em fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio prevê o aumento da carga horária em direção ao ensino em tempo integral e a criação de itinerários formativos, em que os alunos podem escolher disciplinas ofertadas pelas escolas.

apaixonasse pela disciplina, e o que fazia com que muitos dos meus colegas não entendessem o seu propósito.

Se conseguia transformar versos e trechos de romances e contos em amparos para os conflitos da minha pré-adolescência, meus colegas a compreendiam como conteúdos, desconexos da vida, passíveis de serem decorados para uma boa nota no vestibular. A partir desse momento, fiquei instigado pela questão do ensino de literatura, mesmo antes de entrar na graduação, que viria a acontecer em 2016, quando entrei para o curso de Licenciatura em Letras - Português e suas respectivas literaturas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

As reflexões sobre o ensino de literatura, durante a graduação, sempre ocuparam um lugar secundário, de forma que minhas indagações do Ensino Médio só obtiveram um espaço maior de discussão no grupo de extensão “PraLeLit - Práticas de Letramento Literário”, da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea do Roccio Souto, na Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria (RS). Só então entrei em contato com autores que debatiam a questão do ensino de literatura e da mediação de leitura na escola, como Rildo Cosson e Michèle Petit. Mesmo após a participação no grupo e a realização de um estágio em Literatura, na E.E.E.B. Margarida Lopes, também em Santa Maria, que me rendeu novas questões de ordem prática, continuei instigado pela temática.

Minha principal questão talvez fosse compreender como o ensino de literatura tinha se tornado o que era: quando passou a ser uma disciplina, quando havia se estruturado daquela forma, quando começou a ser cobrado no vestibular, quando pesquisadores começaram a compreender os problemas relacionados a seu ensino, entre outras questões. Essas me levaram a buscar respostas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, no qual ingressei em 2021.

Assim, em viagens no tempo em que me encontrava com outras realidades sociais e culturais de nosso país, estabelecendo um diálogo com uma série de autores de livros de páginas amareladas, achados em bibliotecas, sebos e na Estante Virtual, compreendi a década de 1980 como um período central para os meus questionamentos, por ser um momento em que o país passava por diversas transformações que geraram um interesse maior pela questão da leitura. Apesar de alguns autores já a problematizarem, e de algumas obras sobre literatura infantil e juvenil terem sido publicadas no país desde a década de 1940, é na década de 1980 em que a questão da leitura ganhou novo fôlego, através de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, e através de uma preocupação a seu respeito também no ensino

secundário<sup>3</sup>. Pela sua importância na formação do imaginário e pelo fato de ser constantemente desvalorizada em contraste com disciplinas de caráter prático, concentramos nossa pesquisa no ensino da leitura literária, buscando entender também como os estudos realizados no período provocaram uma discussão em direção a uma reformulação do ensino de literatura na escola.

Destacamos também que, mediante a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebemos a ausência de um trabalho específico sobre o ensino de literatura na década de 1980, capaz de conscientizar professores e pesquisadores sobre o que já foi desenvolvido na área e sobre a importância do período para a compreensão de seus problemas e para a mudança de paradigmas no ensino. Assim, o problema de pesquisa é colocado da seguinte maneira: É possível afirmar, através da análise de obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980, que se iniciou um processo de mudança de paradigmas sobre a temática?

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa envolve analisar obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, na década de 1980, verificando as contribuições para uma mudança de paradigma sobre o assunto no país. Além disso, a pesquisa também busca, quanto a seus objetivos específicos: a) sistematizar as discussões sobre o ensino de literatura realizadas no período; b) identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema do ensino de literatura no Brasil, na década de 1980, contextualizando-o historicamente; e c) apontar como as obras selecionadas se aproximam dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura e quais críticas realizam aos paradigmas tradicionais.

Quanto à fundamentação teórica, seguimos os pressupostos de Rildo Cosson (2020, 2018) e Graça Paulino e Cosson (2009) com relação à noção de paradigmas da história do ensino de literatura e à noção de letramento literário; sobre a história do ensino de literatura e da educação no Brasil, as contribuições dos estudos de Fernando de Azevedo (1944, 1999), João Escobar Cardoso (2016), William Cereja (2005), Lígia Chiappini M. Leite (1983), Márcia Razzini (2000), Luísa Santos Ribeiro (1992) e Roberto Acízelo Souza (1999); no que diz respeito a diferentes correntes teóricas relacionadas à leitura nos estudos literários e linguísticos, Vincent Jouve (2002), Ângela Kleiman (2002, 2016), Magda Soares (2020) e Regina Zilberman (1989); quanta à escolarização da leitura literária, Teresa Colomer (1996, 2007) e Regina Zilberman (2009).

---

<sup>3</sup> Designação utilizada na década de 1980 equivalente, hoje em dia, ao Ensino Médio.

Em relação à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada; quanto aos seus objetivos, constitui-se uma pesquisa exploratória; em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental; quanto à abordagem, será qualitativa e quantitativa. Além disso, também pode ser caracterizada como uma pesquisa “estado da arte”.

Dessa forma, a pesquisa é composta por dois *corpora*, o primeiro deles formado por vinte e seis obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980, encontradas através de um mapeamento em catálogos de bibliotecas e referências de livros, sendo selecionadas as que abordavam especificamente o ensino de literatura, deixando de fora estudos sobre a leitura de uma forma mais ampla. Essas obras foram analisadas quanto a seus aspectos sociais e geográficos, possibilitando a criação de dados sobre essa produção.

O segundo *corpus* compreende um recorte do primeiro, do qual foram selecionadas apenas obras que abordavam especificamente a questão da didatização da literatura no ensino secundário, excluindo estudos sobre o ensino primário. Tal recorte se justifica pelo fato de que é na década de 1980 em que surgiu a preocupação com o ensino de literatura no 2º grau, de forma que problematizações sobre o ensino de literatura no primário e sobre literatura infantil e juvenil já contavam com alguma produção.

Dessa maneira, com a finalidade de realizar uma análise quantitativa, esse *corpus* foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para a interpretação dos resultados, foram estabelecidas previamente dois conjuntos de categorias de análise: o primeiro deles referentes às contribuições da década de 1980 à discussão sobre o ensino de literatura na escola; e o segundo referente aos paradigmas do ensino de literatura

Quanto à estrutura da dissertação, o segundo capítulo intitulado “Leitura, Literatura, Ensino e Pesquisa” busca estabelecer a relação entre os termos através de duas seções: na primeira, busca-se apresentar um panorama da pesquisa sobre leitura, através de suas diferentes correntes e perspectivas teóricas nos Estudos Literários e Linguísticos; e na segunda seção, procuramos levantar pesquisas sobre ensino de leitura que se utilizam de documentos, com destaque para aqueles que abordam o ensino da leitura literária.

No terceiro capítulo, buscamos contextualizar historicamente o ensino de literatura no Brasil, a partir de três seções que o abordam desde o período colonial até a constatação de uma crise de leitura no Brasil, durante a década de 1980. No quarto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa e o percurso realizado para seleção dos *corpora*, bem como uma análise qualitativa e quantitativa do primeiro *corpus*, apresentando dados com relação ao gênero, a instituição, a área e a região dos autores e com relação às editoras das obras. No

quinto capítulo, objetivamos analisar as contribuições da década de 1980, referentes ao segundo *corpus*, de acordo com as categorias de análise, que formam as seções do capítulo: 5.1 Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura, 5.2 Questões sócio-históricas do ensino de literatura, e 5.3 Pesquisas de Campo.

Em sequência, no sexto capítulo, objetivamos analisar as obras selecionadas aproximando-as dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura e observando as críticas realizadas aos paradigmas tradicionais, de forma que o capítulo foi dividido em três seções, na primeira delas apresentando os paradigmas contemporâneos do ensino de literatura, de acordo com Cosson (2020); no segundo, realizando aproximações em relação aos paradigmas contemporâneos; e no terceiro, apontando distanciamentos em relação aos paradigmas tradicionais. Por fim, nas considerações finais, avaliamos as discussões, propostas e sistematizações da década de 1980, apontando para sua contribuição na mudança de paradigma do ensino de literatura no país.

## 2 LEITURA, LITERATURA, ENSINO E PESQUISA

O título deste capítulo congrega palavras-chave da pesquisa, de forma que podemos estabelecer relações diversas entre elas: há a relação entre a leitura e a literatura, se pensarmos nas especificidades de um texto literário, que difere quanto ao modo de ler de um texto não literário; ou na relação entre literatura e ensino, em que questionamos as possibilidades de se ensinar literatura ou discutimos nossos objetivos, métodos, critérios de seleção de obras, entre outros elementos que compõem o processo de ensino; ou na relação entre pesquisa e leitura, a partir dos estudos de cognição, envolvendo como nosso cérebro processa um texto, ou nos estudos de recepção, que nos apresentam como diferentes obras literárias, filosóficas, científicas foram recebidas ao longo da história; ou, por último, nas relações entre a pesquisa, o ensino, a leitura e a literatura, compreendendo aqui uma pesquisa sobre o ensino da leitura literária a partir de um aspecto sócio-histórico.

O objetivo do capítulo, portanto, é abordar tais relações, apresentando um panorama das possibilidades de pesquisa sobre leitura e seu ensino. Apesar de a pesquisa concentrar-se na leitura literária, destacamos também perspectivas de ensino que se inserem em uma área mais ampla dos estudos linguísticos, por acreditar que tais correntes também exerceram e exercem influência sobre a forma de se pensar o ensino de literatura na educação básica e na universidade.

Assim, devemos considerar que tanto as perspectivas sobre leitura no campo dos estudos literários quanto no campo dos estudos linguísticos fazem parte de uma história, que surgem, disseminam-se e encontram força para ganhar adeptos em universidades por razões históricas e sociais em nosso país. O interesse em formar leitores, os problemas encontrados no ensino e o investimento em pesquisa são propulsores de teorias, discussões, congressos, seminários, simpósios, artigos, livros, pesquisas e métodos, que fazem parte de uma história do ensino de literatura no Brasil que, por sua relevância, estão presentes na seção “2.1 A pesquisa sobre leitura”.

Além disso, na seção “2.2 A pesquisa sobre leitura através de documentos”, destacamos trabalhos que abordam a história do ensino da leitura a partir da análise de documentos, sejam normativas oficiais ou publicações acadêmicas, conforme será realizado neste trabalho, através das publicações da década de 1980. O enfoque se deu em publicações nacionais, mas não poderíamos deixar de incluir, pela sua extrema relevância, o trabalho de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) com relação aos discursos sobre a leitura na

França, tendo como base textos oficiais e de especialistas, no período de 1880 a 1990. Destacamos, dessa forma, além de Chartier e Hébrard, os trabalhos de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2001), Sérgio Fabiano Annibal e Gabriel Bosco Vaz da Silva (2019), Mária Amélia Dalvi e Neide Luzia Rezende (2011), Maria do Rosário Longo Mortatti e Fernando Rodrigues de Oliveira (2017), Rafaela Stopa (2012), Maria do Rosário Longo Mortatti, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Fernando Rodrigues de Oliveira (2020).

## 2.1 A PESQUISA SOBRE LEITURA

Na contemporaneidade, ler é uma habilidade essencial para que os indivíduos estejam inseridos nas mais diversas práticas de uma sociedade democrática. É necessário saber ler tanto para atividades cotidianas, como realizar compras, quanto para atividades mais complexas, como para estar apto a disputar vagas formais de emprego. Ler torna-se, no contexto em que estamos inseridos, um consenso, no sentido de que ninguém negaria a sua importância, mas um consenso que é historicamente localizado.

Em sua origem, a escrita decorreu de necessidades econômicas ainda na Antiguidade, no Oriente Médio, no século IV a.C., sendo utilizada inicialmente para realizar a contagem de animais. Com o passar do tempo, seu uso passou a relacionar-se também com práticas religiosas, jurídicas e literárias. Por sua vez, a consequência de sua invenção e uso foi o surgimento paralelo da figura do leitor (MANGUEL, 2021). Seria necessário, portanto, uma instituição que se encarregasse de difundir-la – a escola. Apesar disso, seu uso relacionado ao surgimento de textos religiosos canônicos e de leis não foi condição suficiente para que a prática se expandisse entre a maior parte da população. O acesso à escola era restrito a uma pequena parcela da sociedade, fato que se prolongou pela Idade Média, e que passou por um gradual processo de mudança a partir do século XVIII, com o advento da tipografia e de uma série de fenômenos político-sociais que levaram a uma ampliação no número de leitores (ZILBERMAN, 2009).

A invenção de Gutenberg possibilitou o aumento da circulação do texto escrito; a Revolução Industrial gerou grandes transformações econômicas e o interesse na produção e no consumo de mercadorias, como as da indústria tipográfica; politicamente, a burguesia defendia um sistema que se distanciava da valorização dos títulos de nobreza e promovesse ideais iluministas. Esses fatores, imbricados em uma ideologia democrático-burguesa, contribuíram para que a leitura se expandisse pelo Ocidente (ZILBERMAN, 2009; 2010). Assim, os interesses na expansão da leitura são de cunho político, como o uso da educação

constituindo uma condição para a ascensão social, e de cunho econômico, através do interesse na indústria tipográfica. Ainda que veicule uma ideologia de origem burguesa, interessada em uma nova divisão social pautada na ideia de meritocracia, a expansão da instituição escolar provoca um aumento da circularidade cultural, na medida em que democratiza o conhecimento e os bens culturais a todos os setores da sociedade. Com a sua democratização, em um processo relativo, gradual e desigual entre a população, a escola transforma-se, segmenta-se em disciplinas, conteúdos e avaliações, tornando-se obrigatória no século XIX e aproximando-se de como a conhecemos hoje (ZILBERMAN, 2009).

Todo esse processo histórico é o que nos leva a pensar ser inconcebível hoje vivermos em uma sociedade sem a leitura. Essa atividade complexa é tanto um meio para o estudo científico quanto um objeto por si só. São muitas as perspectivas que se debruçam a pensar cientificamente o seu estudo, fato que se explica pelo caráter peculiar e multifacetado da atividade. De acordo com Vicent Jouve (2002), ler envolve um processo que é neurofisiológico, visto que apenas conseguimos realizar tal ato por dispormos de um aparelho visual, responsável por transmitir ao cérebro o que vemos, e um aparato cerebral, que realiza funções como a decodificação, a identificação e a memorização dos termos. A partir do momento em que o cérebro decodifica as mensagens, a leitura compreende também um processo cognitivo – o leitor busca compreender o que foi lido –, afetivo – o leitor reflexiona sobre o que foi lido a partir de experiências pessoais, e simbólico – a leitura relaciona-se com o contexto cultural em que os leitores estão inseridos, provocando reações em seu imaginário e no imaginário coletivo. Além disso, todo texto possui uma intenção, implícita ou explícita, de convencimento e persuasão, mesmo em textos literários, o que constitui um processo argumentativo.

Os diferentes pontos de vista diante da leitura, que constituem alguns dos processos elencados anteriormente, exemplificam o seu já mencionado caráter multifacetado. Em razão disso, a leitura, tomada como objeto de estudo, está presente em diversas áreas do conhecimento a fim de observá-la de acordo com esses diferentes pontos.

Na área dos estudos literários, a questão da leitura e o entendimento das funções do leitor foram por muito tempo ignorados. De forma geral, todas as correntes teóricas do início do século XX respondiam ao historicismo positivista, interessado em estudar a biografia e a psicologia de autores canônicos e em identificar traços dos estilos de época, e se voltaram para os elementos internos das obras literárias, entendidas por algumas correntes como entidades autônomas, independentes do autor e do leitor. De acordo com Antoine Compagnon (2010), mesmo quando a narratologia e a poética atribuem um lugar ao leitor, sua concepção

é abstrata e pressupõe um leitor ideal, que corresponda às expectativas do texto. Também nas concepções do *New Criticism*, em que apenas os seus elementos internos devem ser considerados na sua análise e interpretação, ou da fenomenologia, em que o texto é uma instância autônoma, torna-se irrelevante concentrar-se no leitor. Segundo Rildo Cosson (2020), tanto o *New Criticism* quanto o Formalismo Russo, o Estruturalismo e a Estilística, que se relacionam com a mencionada abordagem interna do texto, foram divulgados nos cursos de Letras no Brasil somente durante a década de 1970.

Apesar da tendência geral quanto ao enfoque nos elementos internos, alguns campos de estudo pensaram a questão do leitor no início do século XX. De acordo com Regina Zilberman (1989, p. 16), podemos destacar três deles que compreendem o leitor enquanto “entidade coletiva a quem o texto se dirige, leitura como ato resultante dessa troca e experiência estética como seu efeito no destinatário”: a Sociologia da Leitura, o Estruturalismo Tcheco e o *Reader-Response Criticism*.

A Sociologia da Leitura, que teve início com os estudos de Levin Ludwig Schücking, durante a década de 1920, e, na década de 1950, com os estudos de Robert Escarpit e da Escola de Bordéus, contribuiu de forma a conceber o público como elemento influente no processo de criação artística e a fugir de um certo idealismo que ignorava questões de consumo e circulação dos textos, a partir de pesquisas centradas nas preferências do público.

O Estruturalismo Tcheco, também originário dos anos 1920, partindo da noção de destinatário, dos formalistas russos, elaborou o conceito de estranhamento como o efeito produzido pela obra, por meio da mobilização de seus elementos internos, quando essa é de qualidade. Suas grandes contribuições estão na relevância dada ao receptor, que, de forma ativa, interfere no processo de compreensão de uma obra como objeto estético; e no entendimento de que os valores conferidos às obras são mutáveis e influenciados pelas concepções estéticas de cada época.

O *Reader-Response Criticism*, surgido por volta dos anos 1920 e 1930, congregava pesquisadores de diferentes abordagens e se preocupou em estudar os efeitos do texto sobre o leitor, compreendendo-os não como algo dado pela obra, mas como dependentes daquilo que o leitor elabora enquanto lê.

As três abordagens previamente mencionadas antecipam em parte avanços e posicionamentos teóricos da Estética da Recepção, que colocou o leitor em primeiro plano. Essa corrente surge no final da década de 1960, através de conferências e ensaios publicados pelo alemão Hans Robert Jauss. É importante lembrar que tal corrente teórica surge em um contexto de descontentamento com o ensino universitário europeu, de forma que, em maio de

1968, uma onda de protestos havia acontecido na França, realizados por jovens estudantes que reivindicavam mudanças no sistema de ensino francês. A Universidade de Constança, na qual Jauss trabalhava como professor, não por acaso, havia passado por uma grande reforma educacional e a própria concepção da teoria da Estética da Recepção promovia uma recusa aos métodos tradicionais de estudo da história literária. Dessa forma, a Estética da Recepção, fruto dos ares renovadores dos anos 1960, de acordo com Zilberman (1989, p. 11), é “contemporânea às revoltas estudantis, ao mesmo tempo representando uma resposta a elas”.

A abordagem de Jauss diferencia-se das correntes anteriores por deixar de ver a obra literária como portadora de uma autonomia absoluta, que pode ser analisada independente da história; além disso, muda-se o foco de investigação, que passa do texto para um elemento até então desprestigiado nos estudos literários, o leitor.

Dessa forma, uma de suas principais premissas relaciona-se ao fato de que a historicidade das obras literárias está ligada à sua recepção, que é mutável ao longo da história. Para compreender a recepção de uma obra, é necessário investigar seus elementos internos que fazem menção a temáticas, formas, compreensão do gênero, entre outros. Assim, embora cada leitor reaja de determinada forma a um texto, a recepção “é um fato social — uma medida comum localizada entre essas reações particulares; este é o horizonte de que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo” (ZILBERMAN, 1989, p. 34). De acordo com Maria Amélia Dalvi e Neide Luzia Rezende (2011), essa corrente trouxe mudanças significativas na forma de se pensar o ensino de literatura, ao trazer uma ideia de leitura mais circunscrita e dinâmica da obra literária. Ademais, também possibilitou a abordagem de práticas de leitura provenientes de grupos mais variados, sem juízos de valor (REZENDE, 2021).

A Estética da Recepção é a primeira corrente que se dedicou com maior interesse à questão da leitura, e a ela seguiram-se correntes que, de acordo com Jouve (2002), eram divididas entre as que se interessavam pelos modos de ler, e pelas que se interessam em discutir o que se lê e o que se pode ler em um texto. Entre essas correntes estão: a teoria do leitor implícito, de Wolfgang Iser; a abordagem semiótica, de Umberto Eco; as análises semiológicas, de P. Hamon e M. Otten. Além disso, os ensaios de Michel Picard trouxeram uma nova perspectiva ao abordarem o leitor real, tendo como base as críticas realizadas pelo pesquisador às interpretações de leitores abstratos das correntes anteriormente citadas.

Além da Estética da Recepção, torna-se fundamental mencionar também, dentro da grande área das Humanidades, a Nova História Cultural, a partir do estudo das práticas de leitura, sobretudo o trabalho dos historiadores Michel de Certeau, Roger Chartier e Robert

Darnton. Suas obras se interessam em compreender os hábitos de leitura ao longo do tempo, identificando mudanças como a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou abordam processos anteriormente deixados de fora quando se pensava a história literária e cultural, como a editoração, a impressão, a distribuição, a venda e a leitura de livros, ou seja, processos que compõem um circuito do livro (DARNTON, 1990).

Toda perspectiva teórica no campo dos Estudos Literários, após seu estudo e disseminação em universidades, em menor ou maior medida, possui um respaldo na sala de aula. Esse movimento é possível de ser observado através das diferentes abordagens que estão hoje presentes na escola. A teoria literária, quando se voltou para a leitura e para o leitor, sobretudo a Estética da Recepção, trouxe importantes contribuições para o espaço escolar, através do entendimento de que o leitor é o principal elemento na compreensão e interpretação dos textos. Além disso, também podemos pensar que as obras literárias do passado produzem sentidos próprios na contemporaneidade, de forma que a escola não deve promover interpretações de sentido único, em atividades que visam a comprovar essa interpretação mediante os elementos internos ou as características de movimentos literários.

Inserido no conjunto de acontecimentos históricos do qual surgiu a Estética da Recepção, também está a realização do colóquio Cérisy-la-Salle, na França, em 1969<sup>4</sup>. Nesse colóquio, houve uma percepção da crise do ensino das humanidades na Europa, e conseqüentemente o questionamento da utilidade da literatura, de seu papel no ensino e da maneira como estava sendo ensinada nas escolas. Para isso, intelectuais franceses como Roland Barthes e Tzvetan Todorov aproximaram-se de professores de ensino básico, constatando que alguns desses profissionais adaptaram seus métodos de ensino, muitas vezes distanciando-se do pensamento estruturalista hegemônico daquele período. No colóquio, também se constatou a função conservadora da Literatura como herança das classes altas e a necessidade de sua dessacralização (LEITE, 1983), em um contexto em que, após a Segunda Guerra Mundial, um maior número de indivíduos, pertencentes a diferentes classes sociais, passaram a ter acesso à escola, e em que o seu fracasso na tarefa de formar novos leitores passou a ser evidente.

A partir de então, estavam delimitadas algumas problemáticas da disciplina no ensino básico, que passou a contar também com as contribuições de diversos campos do conhecimento, como das Ciências Sociais, das Ciências da Linguagem e da Psicologia

---

<sup>4</sup> As comunicações e discussões realizadas no colóquio, ocorrido na comuna francesa de Cérisy-la-Salle, entre 22 a 29 de julho de 1969, estão reunidas na obra *L'Enseignement de la littérature* (1971), organizada por Serge Doubrovsky.

Cognitiva, em uma tentativa tanto de compreender o fenômeno da leitura de uma forma geral, quanto de viabilizar um ensino produtivo aos alunos. Assim, podemos destacar, de acordo com Angela Kleiman (2002), três perspectivas teóricas de impacto no ensino e na formação de professores, que relacionam teorias com o ensino da leitura: os Estudos de Letramento, as Teorias Linguístico-Discursivas relacionadas à noção de gênero e os Estudos da Cognição.

Quanto à primeira perspectiva, no campo do ensino, popularizou-se a noção de letramento em oposição ao conceito de alfabetização, sendo este o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 2020, p. 57). A primeira aparição do termo no Brasil foi no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986, porém a palavra somente foi definida e diferenciada de alfabetização dois anos mais tarde, em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni. A partir disso, seu uso tornou-se recorrente, gerando mais tarde implicações para o próprio ensino de literatura, com a definição de letramento literário como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Os estudos de letramento evidenciaram que as práticas de leitura estão intimamente ligadas a seus contextos socioculturais, de forma que a escola não deve trabalhar habilidades isoladas, mas promover uma educação que se relacione à realidade social do aluno. Também estão ligadas a essas correntes discussões relativas ao processo de aculturação imposto pela escola, quando a instituição valoriza apenas a cultura de grupos dominantes, tornando possível questionar o espaço ocupado pelo cânone e conseqüentemente os critérios para seleção de textos na escola.

Quanto à segunda perspectiva, destacamos que, embora os gêneros discursivos sejam objeto de estudo desde a Antiguidade, no século XX, uma nova gama de interesses cercou o tema, distanciando-se de pensá-lo apenas com relação à literatura, em uma longa tradição que remonta à *Poética*, de Aristóteles. De uma forma geral, as teorias linguístico-discursivas compreendem que toda atividade de interação humana é realizada através de gêneros e se interessam em compreender seus temas, objetivos, públicos e aspectos variados das situações comunicativas.

Também concentram-se em discutir a questão dos gêneros em situações de ensino, ressaltando que os aspectos comunicativos que os originam devem estar o mais próximo possível da realidade em atividades didáticas. Assim, fora da escola, ninguém escreve uma resenha sobre um livro apenas para ser avaliado por um professor, mas porque participa de uma situação de comunicação em que há um público, um interesse desse público em ler

determinado texto, um meio de circulação, uma estrutura composicional, um estilo, entre outros. É necessário, portanto, questionar atividades de leitura que pertençam a uma cultura escolar há muito tempo enraizada, para que os alunos se percebam como pertencentes a uma comunidade que estabelece sentido por meio de gêneros discursivos.

Quanto à terceira perspectiva, a das teorias sociocognitivas, seu objetivo consiste em compreender o funcionamento cognitivo do leitor, de forma que, aplicada ao ensino, é possível elaborar atividades didáticas que auxiliem o aluno a obter uma compreensão adequada do texto. Por conseguinte, há um trabalho em sala de aula de mediação de leitura que busca desenvolver as capacidades de compreensão do aluno para que ele possa ler textos sem a mediação de um adulto.

Dessa forma, é necessário trabalhar com estratégias metacognitivas que envolvam a ativação do conhecimento prévio dos estudantes, tanto o conhecimento referente ao gênero a ser lido quanto ao tema de um texto, visto que é na interação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo que o leitor consegue estabelecer sentido; a elaboração de objetivos para a leitura, já que, ao realizarmos tal ato, conseguimos comprovadamente memorizar melhor o que foi lido; e a formulação de hipóteses sobre o texto, determinadas pelos objetivos estabelecidos, tornando possível a realização de uma leitura global de palavras e frases relacionadas a esses objetivos, bem como o estabelecimento de inferências sobre o texto. Além disso, o mediador deve prever as dificuldades encontradas pelos alunos relacionadas a elementos internos, como questões lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, elaborando estratégias adequadas para auxiliá-los no processamento do texto (KLEIMAN, 2016).

As teorias anteriormente mencionadas, seja no campo dos estudos literários ou no campo dos estudos linguísticos, indicam caminhos, posicionamentos ou críticas que auxiliam o professor no ensino de literatura, incorporando o conhecimento acadêmico na prática docente. São fruto de um longo percurso histórico e acadêmico disseminado no Brasil em momentos diversos, de forma que a presença de uma gama tão grande de estudos sobre a leitura no país mostra-nos o progresso da área.

## 2.2 A PESQUISA SOBRE LEITURA ATRAVÉS DE DOCUMENTOS

Anteriormente, apresentamos perspectivas diversas com relação à pesquisa sobre leitura. Nesta seção, discorreremos sobre as pesquisas mais relevantes encontradas no Portal Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cuja preocupação envolve a leitura e o seu

ensino em uma perspectiva histórica, de forma que estes trabalhos analisam um conjunto de textos de especialistas e/ou documentos oficiais durante um determinado período de tempo. Destacamos, desta forma, as pesquisas de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2001), que aborda a leitura a partir de dissertações e teses, categorizando-as no período referente a 1980 a 1995, no Brasil; Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), que, por meio de documentos oficiais e de textos de especialistas sobre educação, preocuparam-se em apresentar as transformações no discurso social sobre a leitura, em um período de cem anos, na França; Sérgio Fabiano Annibal e Gabriel Bosco Vaz da Silva (2019) e Maria Amélia Dalvi e Neide Luzia Rezende (2011), que, respectivamente, através dos artigos “Aspectos da história do ensino de literatura nos periódicos acadêmicos brasileiros” e “Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?”, analisam trabalhos acadêmicos sobre o ensino de leitura literária em dois períodos distintos no Brasil; Rafaela Stopa (2012), que apresenta um breve panorama das publicações sobre ensino de literatura no Brasil; Maria do Rosário Longo Mortatti e Fernando Rodrigues de Oliveira (2020), que abordam a produção acadêmica sobre literatura infantil produzida no país entre 1970 e 2016; e Maria do Rosário Longo Mortatti, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Fernando Rodrigues de Oliveira (2016), que organizam uma obra voltada para publicações consideradas pelos autores como clássicos sobre literatura infantil, no período de 1943 a 1986. .

Em sua tese, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Ferreira (2001) reuniu um conjunto de 189 resumos de dissertações e teses sobre o tema, produzidas no Brasil de 1980 a 1995. Através de suas análises, a pesquisadora conseguiu delinear o aumento do interesse pelo tema ao longo do tempo, bem como as diferentes abordagens sobre ele na pesquisa acadêmica. A autora dividiu em sete os focos principais de investigação: compreensão/desempenho em leitura (76 trabalhos), proposta didática e análise do ensino de leitura (61 trabalhos), leitores - preferências, gostos, hábitos, histórias e representações (25), leitores - preferências, gostos, histórias, e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor (15); texto de leitura usado na escola (8); memória da leitura, do leitor e do livro (6); concepção de leitura (3); e quatro trabalhos que não foram agrupados.

Por meio da observação dos nomes dos focos, podemos concluir que não é possível relacioná-los a concepções teóricas claras a respeito da leitura, como as que foram apresentadas anteriormente, mas o foco com maior incidência, “compreensão/desempenho em leitura”, aproxima-se das teorias sociocognitivas, na medida em que se preocupa em analisar a eficiência da leitura, e das Ciências da Linguagem, na medida em que compreende

a leitura como uma prática discursiva. De acordo com Ferreira (2001), tal foco de pesquisa é composto por, em sua maioria, uma série de estudos experimentais que objetivavam conhecer os procedimentos cognitivos utilizados por alunos para compreender textos.

Diferentemente, o foco “Proposta didática e análise do ensino de leitura” reúne pesquisas que avaliam as condições da produção de leitura nas escolas e sua relação com a formação de leitores. Dessa forma, investiga-se as bibliotecas escolares, seus acervos e usos, bem como projetos de leitura e relatos de experiência que apresentam formas variadas de atrair novos leitores. Há uma preocupação por parte dos pesquisadores em questionar como esses espaços podem garantir a experiência de leitura, mesmo diante de problemas estruturais, como a falta de acervos atualizados ou que atendam à demanda dos alunos. Em sua análise periodológica, Ferreira (2001) constatou um aumento considerável do foco no período de 1986 a 1990 em relação ao período anterior, o que pode ser explicado pelas mudanças sociais que levaram pesquisadores a refletir sobre os problemas educacionais encontrados, através da investigação a respeito das condições reais de leitura.

Em “Leitores - preferências, gostos, hábitos, histórias e representações” estão em foco o aluno em idade escolar e o indivíduo que frequenta bibliotecas públicas, de forma que as pesquisas buscavam mapear informações a seu respeito a fim de compreender quais fatores interferem na formação do gosto pela leitura, ou em relacionar os hábitos de leitura com o nível de compreensão. Predominaram questionários aplicados a um grande número de participantes, mas, a partir dos anos 1990, também estiveram presentes depoimentos e relatos em pesquisas que buscavam compreender as imagens e representações construídas socialmente sobre a leitura.

De forma semelhante, o foco “Leitores - preferências, gostos, histórias e representações: o caso do bibliotecário/professor como leitor” concentra-se em pensar a qualificação profissional de bibliotecários e professores, bem como sua formação leitora. São trabalhos que refletem sobre a importância de se repensar o currículo dos cursos que formam tais profissionais, denunciando uma crise no ensino universitário e a má formação de docentes, através de questionários, depoimentos e observações de aulas de professores em formação inicial ou atuantes em escolas de ensino básico. É constante a discussão a respeito da necessidade de inclusão de determinadas disciplinas, de maneira que podemos destacar o caso da Literatura Infantil. Dessa forma, os autores concluem que há uma distância entre a área e os profissionais que estão nas escolas, argumentando a favor da inclusão da disciplina nos currículos dos cursos de Pedagogia, Letras e Biblioteconomia.

Em “O texto de leitura na escola”, constata-se a presença de pesquisas que analisam os materiais de leitura na escola, identificando critérios de seleção de textos, indicando materiais a serem lidos ou, sobretudo nos anos 1980, criticando o conteúdo dos livros didáticos. O aparecimento desse foco ocorreu na segunda metade dos anos 1980 e, de acordo com Ferreira (2001), foi um reflexo de projetos governamentais de distribuição de livros literários nas escolas, incentivo à realização de cursos de formação continuada para professores, implementação de projetos como as “Salas de Leitura” e propagandas na mídia que abordavam a importância da leitura.

Por último, estão os focos com menor incidência, “Memória da leitura, do leitor e do livro” e “Concepção de leitura”. O primeiro concentra-se na metade inicial da década de 1990 e investiga práticas de leitura ao longo da história, em diferentes épocas e lugares, em pesquisas relacionadas à História Cultural; já o segundo foco reúne trabalhos teóricos que buscam conceituar o que é a leitura, além de questionarem as concepções de leitura implícitas nas práticas escolares.

Assim, através das diferentes categorizações, a pesquisa de Ferreira (2001) revela um “período em que se constata uma produção de estudos e de pesquisas sobre determinada área de conhecimento que apresenta um crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, mas que foi pouco divulgada, analisada e articulada” (FERREIRA, 2001, p. 51). Seu trabalho nos oferece o reconhecimento dos diferentes caminhos de pesquisa da época, embora não nos apresente trabalhos ou uma categoria referente à produção sobre a leitura literária.

Chartier e Hébrard (1995), em sua obra *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*, partem do princípio de que “a leitura é sem dúvida o objeto de discursos, de múltiplos pronunciamentos que decretam normas ou constatações fatos; de que a leitura é pretexto para debates públicos e um cacife político nas esferas de poder” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 15). Por meio desses pressupostos, dividem sua obra entre os discursos de diferentes esferas da sociedade francesa, como os realizados pela igreja, pelos bibliotecários e pela escola. Abordaremos aqui aquilo que faz referência ao ensino escolar. Nesse âmbito, os espaços discursivos escolhidos para a análise tratavam-se de textos oficiais de ministérios ou órgãos de inspeção geral e de textos destinados à informação e formação de professores, denominados pelos autores de textos intermediários.

Quanto aos textos oficiais, diretos e em sua maioria anônimos, os autores destacam a prescrição de uma escola ideal e eficaz, orientando o que deve ser feito e ensinado para chegar a tais resultados. Nesses textos, evitam-se rupturas radicais com as regulamentações anteriores, de forma que se ressaltam as continuidades. As rupturas somente são de fato

percebidas após décadas, em alterações mínimas de uma norma oficial à sua subsequente. Dessa forma, acompanhamos a substituição do latim e do grego pelo francês, a inserção de uma disciplina para a literatura nacional, a vitória da abordagem literária sobre a abordagem gramatical, a passagem da recomendação de excertos para obras integrais, a perda do papel central da leitura literária no ensino após as transformações do pós-guerra, entre outros.

Quanto aos textos intermediários, os autores encontraram uma grande diversidade de vozes singularizadas por uma assinatura. Esses textos compreendem coleções destinadas aos profissionais da escola, revistas especializadas em educação, boletins e circulares de associações de professores e manuais escolares, além de, no momento em que a educação atinge o *status* de debate nacional, textos na imprensa e nas revistas culturais. Diferentemente dos textos oficiais, essa produção possui uma circulação mais rápida e mais sensível à conjuntura do momento em que são escritas, e, em função da quantidade de revistas existentes, é possível afirmar que possuem uma grande importância na divulgação de temas e de opiniões durante o período analisado.

Por meio de sua análise, é possível perceber mudanças sensíveis: constata-se que, até 1910, eram, sobretudo, os professores primários que publicavam textos, cenário que se alterou durante o período entreguerras, quando profissionais secundários e universitários e profissionais ligados a outras profissões também passaram a se manifestar, sinalizando um aumento do interesse pelos problemas da escola na França. É possível observar, por exemplo, a crise da leitura vivenciada a partir de 1965, traduzida em uma série de trabalhos que passam a interrogar no próprio título o que é ler ou o que é literatura, resultado das transformações escolares após a expansão do sistema de ensino no país, ou ainda a afirmação mais marcante com relação à atualidade do discurso sobre a leitura:

[...] é recente o discurso contemporâneo sobre a leitura (apenas 25 anos), que imaginávamos mais antigo. A valorização incondicional da leitura, resultado de uma inquietação social com respeito aos não-leitores, é um tema ausente até o fim dos anos 1950, quando coexistem em abundância discursos prescritivos que valorizam uma leitura ideal e representações defensivas que denunciam o perigo das más leituras. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 16).

Dessa forma, podemos afirmar que o estudo de Chartier e Hébrard permite não só delimitar a influência de mudanças históricas e sociais no discurso sobre a leitura e na pesquisa sobre ela na França, como também conhecer a evolução das discussões científicas a respeito do assunto em um longo período de tempo, criando-se assim uma consciência

histórica a respeito das problemáticas sobre ensino de leitura no país. Podemos afirmar, ainda, que um dos aspectos que contribuem para o lugar de prestígio dos pesquisadores franceses sobre o tema no cenário internacional certamente deve ser o olhar histórico para as pesquisas realizadas.

Em “Aspectos da história do ensino de literatura nos periódicos acadêmicos brasileiros”, de Annibal e Silva (2019), os autores mapearam artigos que abordam o ensino de literatura nas revistas *Educação e pesquisa* e *Leitura: teoria e prática*, de 1997 a 2016. Os resumos, as palavras-chave e as considerações finais dos textos foram analisados para a definição de um corpus composto por quatro (4) artigos da primeira revista e treze (13) artigos da segunda, posteriormente categorizados em tendências e apontados os teóricos referenciados com maior frequência. Por meio da análise de conteúdo, os artigos foram divididos em três categorias: “Literatura e ensino: ensino de literatura”, referentes aos artigos que apresentassem os descritores “ensino de literatura” e “literatura e ensino”; “Ensino de literatura e formação de leitores”, referentes aos artigos que apresentassem os descritores “ensino de literatura” e “formação de leitores”; e “Ensino literário e letramento literário”, para os artigos que apresentassem os descritores “ensino literário” e “letramento literário”.

Os artigos da primeira categoria apresentam problematizações e sugerem soluções para o ensino de literatura no Ensino Básico e Superior, seja por meio de transformações pedagógicas, políticas ou institucionais, e defendem um ensino que visa à criticidade, à alteridade e à subjetividade por meio da leitura. Os artigos da segunda categoria defendem um ensino voltado para a formação de leitores, através da defesa de seu espaço na escola. Já os artigos da terceira categoria abordam propostas metodológicas e teóricas para o ensino de literatura, buscando desenvolver as competências de leitura dos alunos. Embora as denominações “ensino literário”, “ensino de literatura”, “letramento literário” e “formação de leitores” possam revelar diferentes escolhas teóricas, seria necessário discutir de maneira mais aprofundada suas diferenças e pensar em categorias que pudessem oferecer uma noção mais detalhada da produção das revistas. Apesar disso, o trabalho se destaca pela seleção de artigos e pela atenção voltada a uma pesquisa Estado do Conhecimento na área do ensino de literatura.

Em “Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?”, Dalvi e Rezende (2011) mapeiam pesquisas sobre ensino de literatura realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Letras no país, em um período de dez anos. As autoras identificam uma tendência no Brasil, como já foi mencionado anteriormente, a repetição de temas de pesquisa na área, de forma que analisar dissertações e

teses sobre o assunto torna-se importante tanto como maneira de divulgar essas produções, muitas vezes pouco conhecidas por não serem publicadas em livros, quanto de superar esse problema. O levantamento foi realizado utilizando-se do Portal Domínio Público do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e englobou trabalhos que possuíam “ensino de literatura” como palavra-chave. Assim, foram encontrados cinco (5) trabalhos na área da Educação e onze (11) trabalhos na área de Letras.

Apesar do baixo número de trabalhos, o que se justifica pela ausência de registro no Banco por parte de muitas instituições de ensino superior, e por problemas nos mecanismos de busca da ferramenta, as autoras afirmam que a amostra é suficiente para oferecer uma primeira abordagem, gerando reflexões sobre a pesquisa em ensino de literatura e contribuindo para uma história da produção acadêmica recente. Outra justificativa para o baixo número de trabalhos traz uma discussão interessante e se deve à escolha das palavras-chave. De acordo com Dalvi e Rezende (2011, p. 45), muitas vezes ocorre uma preferência por outras terminologias em detrimento de “ensino de literatura”:

Os novos paradigmas de ensino de língua e de literatura vigentes nas últimas décadas trouxeram em consequência uma nova terminologia, como, por exemplo, “leitura literária”, “letramento literário” no lugar de “ensino de literatura”, em decorrência de novas teorias, o que provavelmente explique a pulverização deste termo tradicionalmente empregado para designar um tipo de ensino centrado na abordagem de um conjunto de obras consideradas formadoras na história da literatura nacional - enquanto “leitura literária” supõe um foco na leitura, de algum modo na recepção, no leitor.

Dessa forma, notamos que há ainda um entendimento da literatura enquanto disciplina escolar, que faz parte da grade curricular do ensino médio, e que possui como conteúdo a história literária. Isso pode ser observado pelo fato de que a maioria dos trabalhos concentrou-se no Ensino Médio: sete dos dezesseis (dois na área de Educação e cinco na área de Letras).

Além disso, a análise também revela, na área de Educação, a pulverização das pesquisas, realizadas em diferentes instituições de ensino, e a concentração na Região Sudeste. Na área de Letras, constatou-se apenas dois trabalhos pertencentes a essa região, com uma distribuição maior de trabalhos, de forma que se destacam a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com quatro trabalhos, e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com três trabalhos. Essa distribuição atípica pode ser explicada pela existência de um professor ou de um grupo de pesquisa sobre o assunto nessas instituições. Predominam, na área de Letras, as filiações teórico-epistemológicas da Ciência Empírica da Literatura, da Estética da

Recepção, da Estilística e da Sociologia da Leitura. Entre as tendências de pesquisa da área, as autoras destacam a preocupação com materiais didáticos, pesquisas com alunos sobre a recepção de obras e propostas de inserção de obras tradicionalmente ausentes na escola.

Dalvi e Rezende (2011) concluem que existe um impulso significativo para a promoção de mudanças no ensino básico através dos estudos levantados, e destacam ainda problemas relacionados à divulgação das pesquisas no país, como a lentidão das instituições na inserção de dados nos portais, e o modo como os pesquisadores identificam suas pesquisas e organizam seus resumos, muitas vezes impedindo o seu aparecimento em mecanismos de busca.

O artigo “Produção acadêmica brasileira sobre literatura infantil (1970-2016) desafios de um campo em constituição”, de Mortatti e Oliveira (2017), vincula-se ao Grupo de Pesquisa História do Ensino de Línguas e Literatura no Brasil (GPHELLB), da UNESP, e possui como *corpus* teses e dissertações sobre literatura infantil defendidas entre 1970 e 2016 no Brasil. O trabalho centra-se em três aspectos: o crescimento quantitativo dessa produção, sua distribuição por áreas do conhecimento e sua distribuição geográfica.

De forma geral, durante o período, foram defendidos 1246 trabalhos sobre o tema, seis (6) trabalhos na década de 1970, trinta e três (33) na década de 1980, cento e cinquenta e oito (158) na década de 1990, quatrocentos e quatro (404) na década de 2000 e quinhentos e quarente e oito (548) entre 2010 e 2016. Isso significa que 43,98% dos trabalhos foram defendidos entre 2010-2016, anos finais abordados pela pesquisa, revelando não somente a expansão da pós-graduação no Brasil, mas também o fato de que a literatura infantil é um objeto de estudo de interesse de um grande número de pesquisadores.

Quanto às áreas de pesquisa sobre literatura infantil, predominam teses e dissertações na área das Letras, com uma participação importante da área da Educação. A partir dos anos 2000, é possível perceber um número maior de dissertações provenientes de diferentes áreas, de forma que se constata um movimento de interdisciplinarização da literatura infantil como pesquisa. Sobre esses dados, os autores afirmam que a preponderância da área das Letras revela “uma espécie de reação contra o momento anterior, em que o ‘belo estético’ devia atender à finalidade instrucional, como busca do equilíbrio para a dupla função (útil/agradável) atribuída à literatura” (MORTATTI; OLIVEIRA, 2017, p. 43).

Com relação à produção nas suas divisões regionais, predominam teses e dissertações na região Sudeste, e em seguida, na região Sul. A partir dos anos 2000, é possível verificar dissertações sobre literatura infantil em quase todos os estados brasileiros. Quanto a teses, não foi localizada uma tese defendida na região Norte. Os estados São Paulo, Rio de Janeiro,

Rio Grande do Sul e Minas Gerais são onde se encontram as pós-graduações mais antigas e com maior tradição na pesquisa sobre o tema no país. O trabalho de Mortatti e Oliveira (2017), dessa forma, oferece uma importante contribuição à área, ao delinear as pesquisas realizadas sobre o tema em diferentes épocas, áreas e regiões.

Em sua monografia do curso de Especialização em Estudos Linguístico e Literários, Stopa (2012) apresenta um breve panorama de publicações sobre ensino de literatura no Brasil. Para isso, divide-as em dois grupos: obras que oferecem discussões mais gerais sobre o ensino de literatura e apresentam algumas estratégias, e obras que apresentam uma metodologia de ensino.

Os livros do primeiro grupo são: *Literatura/ensino: uma problemática* (1992), de Maria Thereza Fraga Rocco, *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), e *Reinvenção da catedral* (2005), de Lígia Chiappini de Moraes Leite, *Ensino de literatura no 2º grau: problemas e perspectivas* (1985), de Leticia Malard, *Cadernos da ABL: o ensino de literatura no 2º grau*, organizado por Regina Zilberman, *A leitura e o ensino de literatura* (1988), de Regina Zilberman, *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1998), de Tânia M.K. Rosing, e *O Prazer do Texto: perspectivas para o ensino de literatura* (1998), de Alice Vieira. Os do segundo são: *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993), de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Gloria Bordini; *Literatura: arte, conhecimento e vida* (2000), de Nelly Novaes Coelho; *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas* (2002), organizado por Cecil Jeanine Albert Zinani; *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005), de William Cereja; *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), de Rildo Cosson; e *Ensino de literatura: propostas para o ensino fundamental* (2006), de Ernani Mügge e Juracy Assmann Saraiva.

No primeiro grupo, discutem-se questões diversas relacionadas ao ensino de literatura, como sua presença no vestibular, críticas aos livros didáticos, pesquisas com alunos e professores, contextualização histórica de suas problemáticas, entre outras; enquanto isso, no segundo grupo, observa-se a existência de metodologias variadas, que ora se aproximam do convencional, ora se distanciam pela originalidade e ousadia. O trabalho de Stopa (2012) trouxe uma importante contribuição ao selecionar obras de relevância, que mostram algumas das discussões e possibilidades metodológicas para o ensino de literatura que circulam nas publicações sobre o tema no país, e ao separar essa produção em dois grandes grupos, um centrado em discussões de cunho teórico ou social, e outro de cunho prático.

Em *Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)*, Mortatti, Bertoletti e Oliveira (2020) reúnem textos de diversos autores sobre obras consideradas clássicas sobre a literatura infantil no país, tornando possível conhecer o conteúdo e a importância de obras que hoje são de difícil acesso. Assim, esse trabalho conta com um capítulo destinado às seguintes obras: *Como aperfeiçoar a literatura infantil* (1943), de Lourenço Filho, originalmente uma palestra, considerada o primeiro estudo sistematizado sobre literatura infantil produzido no Brasil; *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles, analisado em três diferentes edições e de reconhecida importância por distinguir e nomear práticas que constituem a produção; o ensaio “A literatura infantil numa perspectiva sociológica” (1952), de Fernando de Azevedo, que aborda a literatura infantil a partir do ponto de vista da história da sociologia e da educação; *História da literatura infantil* (1959), de Nazira Salem, pioneira em sistematizar a pesquisa sobre a produção literária para crianças no Brasil; *Literatura infantil brasileira* (1968), de Leonardo Arroyo, em que o autor buscou organizar a produção de autores, editoras e livros, distanciando-se da recorrente produção direcionada aos professores e à didatização da literatura infantil; *A literatura infantil: história, teoria, análise* (1981), de Nelly Novaes Coelho, em que há a defesa da literariedade da literatura infantil e em que a autora buscou reunir o conhecimento até então disponível sobre o assunto; *Literatura infantil brasileira* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em que as autoras analisam a literatura infantil a partir de contribuições diversas, como a História, a Sociologia, a Filosofia e, dentro da área das Letras, da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura; *Literatura infantil e ideologia* (1985), de Fúlvia Rosemberg, considerado um trabalho inaugural nos estudos sobre literatura infantil ao se debruçar nas relações de poder presentes nessa produção; *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), de Edmir Perrotti, considerado pelos autores como de grande contribuição para a crítica a livros para crianças e jovens, por utilizar parâmetros da especificidade de seu público para os considerar manifestação artística; e, por último, *O que é literatura infantil* (1986), de Ligia Cademartori, que apresenta o tema para iniciantes no assunto, na coleção “Primeiros Passos”. De acordo com os organizadores, através da análise das obras pioneiras selecionadas, é possível perceber como elas exercem influência até os dias atuais nos estudos acadêmicos, na produção literária do gênero e em políticas públicas relativas ao livro e à leitura, permitindo a produção de uma meta-história da leitura infantil.

Concluimos, a partir das pesquisas apresentadas, a ausência de um trabalho específico sobre o ensino de literatura na década de 1980, capaz de conscientizar professores e pesquisadores sobre o que já foi desenvolvido na área e sobre a importância do período para a

compreensão de seus problemas. Com exceção de Stopa (2012), que aborda obras distribuídas entre três décadas, ou de Mortatti, Bertolotti e Oliveira (2020), que se restringem à literatura infantil, os trabalhos ora voltam-se para o ensino de leitura de uma forma ampla, ora concentram-se em dissertações, teses e artigos, deixando de lado outro recorte importante dessa história: os livros publicados no período, reunindo publicações que alcançaram prestígio e um maior número de leitores. Trabalhos como o de Chartier e Hébrard (1995) e Dalvi e Rezende (2011) reafirmam a importância de conhecermos o que já foi publicado para a superação de paradigmas no ensino e para a evolução da pesquisa científica.

Em continuidade a tal preceito, destacamos que é necessário, para além de abordar as publicações a respeito do ensino de literatura, conhecer também as práticas de ensino que vigoraram ao longo da história no país. Dessa forma, o capítulo seguinte aborda a história do ensino de literatura no Brasil.



### 3 PÁGINAS AMARELAS – FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos contextualizar historicamente o ensino de literatura no Brasil, por meio da abordagem de alguns momentos-chave, partindo do período colonial até os anos 1980, período no qual se intensificaram as pesquisas sobre o tema no país. É importante salientar aqui que abordamos o campo disciplinar do ensino de literatura, ainda que, em um primeiro momento, não existisse uma disciplina específica para ele.

De acordo com André Chervel (1990), a noção de disciplina é recente e ela não existia da forma como concebemos hoje até os primeiros decênios do século XX. O termo passou a cumprir uma lacuna lexicológica que anteriormente era preenchida por outros mais genéricos, como “partes” ou “ramos”, de forma que o seu surgimento representa uma consequência de novas correntes pedagógicas e da crise dos estudos clássicos, que, até 1880, eram a única formação do espírito reconhecida. Após a I Guerra Mundial, “disciplina” ganha a carga semântica que conhecemos hoje, e com isso,

os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria vontade (CHERVEL, 1990, p. 180).

Cria-se, portanto, um conjunto cultural posto à disposição das novas gerações para que, a partir dele, possam inserir-se na cultura da sociedade geral. Dessa forma, cada época também criou um complexo de objetivos entrelaçados que visavam a finalidades específicas. A função das disciplinas consistia em colocar seu conteúdo a serviço dessas finalidades, que poderiam ser, ao longo de diferentes momentos da história, finalidades religiosas, políticas, psicológicas, sociais ou culturais. Podemos observar tal fato ao longo da história do ensino de literatura no Brasil. O ensino dessa disciplina pode ser dividido em diferentes fases. De acordo com Tristão de Athayde (1948), é possível reconhecer mais marcadamente três: uma fase referente ao ensino do humanismo clássico, inserido pelos jesuítas no país, que perdurou até o fim do Império; uma etapa relacionada ao positivismo pedagógico da República; e uma nova etapa referente à abertura de Faculdades de Filosofia no país. Na primeira delas, predominava uma finalidade religiosa, o da catequese, enquanto na segunda uma finalidade

político-social, relacionada ao desenvolvimento do espírito nacional. Com a terceira, após a expansão do ensino universitário, mesclam-se finalidades e perspectivas diversas.

A escola, como detentora de uma tradição, pode reproduzir práticas que já estão obsoletas e não correspondem às finalidades contemporâneas do ensino, se não existir uma consciência, da parte do professor, de seus objetivos. Dessa forma, é preciso pensar o ensino disciplinar para além de simplesmente diferentes fases, mas como constituintes de paradigmas, compostos por “saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento” (COSSON, 2020, p. 7). Assim, dentro da área do ensino de literatura, ao longo da história do Brasil, o que existiu foi uma sucessão de paradigmas, que podem ser divididos em tradicionais e contemporâneos.

Os paradigmas tradicionais compreendem o moral-gramatical, que oferece aos alunos obras clássicas como modelos de comportamento e de escrita; e o histórico-nacional, que visa à inserção do aluno na cultura nacional, a partir da história da literatura brasileira. Os contemporâneos compreendem o Analítico-Textual, que objetiva instrumentalizar para a análise dos elementos composicionais de obras literárias; o Social-Identitário, que busca desenvolver no aluno uma consciência crítica das representações sociais dos textos; o de Formação do Leitor, que procura desenvolver no aluno o hábito de leitura e a fruição literária; e o do Letramento Literário, que requer o manuseio dos textos, o compartilhamento da experiência literária e a leitura responsiva, com o fim de desenvolver a competência literária dos estudantes (COSSON, 2020).

Devemos lembrar que os paradigmas se sobrepõem, nunca alcançando um domínio sobre uma área, coexistindo e mesclando-se. Apesar de mais distantes, os tradicionais ainda deixam sua herança nas escolas, e os contemporâneos compõem um espaço de disputa de teorias e posicionamentos. Assim, a década de 1980 desempenha um momento-chave, visto que constitui um período de mudança de paradigma. Diante das mais diversas transformações no Brasil desde a década de 1980, quando a “crise da literatura” foi diagnosticada, cabe observar que vivenciamos um “momento em que as anomalias dos paradigmas tradicionais já não conseguem ser ignoradas” (COSSON, 2020, p. 10).

Este capítulo divide-se em três partes: “3.1 Ensino clássico no Brasil Colonial”, no qual abordamos o ensino de literatura no período referido e apresentamos as características do paradigma moral-gramatical; “3.2 Ensino da literatura nacional no Brasil Republicano”, no qual abordamos o ensino de literatura no período referido e apresentamos as características do paradigma histórico-nacional; e “3.3 Os precedentes e diagnóstico da crise

da leitura no Brasil”, no qual buscamos identificar os autores pioneiros na discussão a respeito do ensino de literatura no Brasil; contextualizar os eventos históricos e sociais que contribuíram para mudanças significativas na educação global, após a Segunda Guerra Mundial; e identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema do ensino de literatura no Brasil, na década de 1980.

### 3.1 ENSINO CLÁSSICO NO BRASIL COLONIAL

Durante o Brasil Colonial, eram os religiosos — jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas — os responsáveis pelo ensino dos filhos das elites, principalmente os primeiros, em um contexto de pouca atividade intelectual, visto que os interesses se voltavam sobretudo para a exploração econômica do território. Além disso, o acesso às letras era extremamente restrito: não existiam tipografias, livrarias ou bibliotecas, e o governo português controlava o que era lido. Apenas livros vindos de Portugal estavam autorizados a circular, no intuito de evitar a insurgência de movimentos contrários à metrópole. Dessa forma, a vida intelectual estava centrada na igreja e nos colégios das diferentes ordens religiosas existentes na região.

Merece destaque a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola em 1534, pelo papel primordial que a educação assumiu em seu trabalho, e pelo fato de os jesuítas terem sido os primeiros a chegarem no país, em 1549, sendo os principais educadores da colônia durante mais de 200 anos (AZEVEDO, 1944).

As bases do ensino jesuítico, durante os três séculos da história colonial, de acordo com o *Ratio Studiorum* — organização e plano das diretrizes pedagógicas da Companhia — foram os cursos de Letras Humanas, de Filosofia e Ciências e o de Teologia e Ciências Sagradas. Em sua maioria, os filhos das elites realizavam o primeiro deles na colônia, completando mais tarde seus estudos em Coimbra. Assim, o curso de Letras Humanas foi o que mais se propagou pelos colégios jesuíticos, formado pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, aplicadas ao estudo da língua latina e do português. Nessas disciplinas, a literatura era o eixo central do ensino, sendo utilizada para apresentar a gramática, formar moralmente e conscientizar sobre uma cultura de raízes clássicas (COLOMER, 2007).

Esse modelo escolar, que foi o fundo comum de tradição entre os escritores que aqui viveram durante o período, era responsável por fixar e transmitir valores estáticos, em um ensino de caráter conservador. De acordo com Luisa Santos Ribeiro (1992), a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual fazia com que os alunos não observassem os problemas reais da sociedade colonial, em uma atitude de dominação sobre a maior parte da

população, iletrada e escrava, contribuindo para a manutenção da dominação externa. Assim, voltado para a conservação da ideologia das elites coloniais, o ensino jesuítico interessava a Portugal como um meio de dominação política, expandindo-se pela metrópole e pela colônia e impedindo o progresso intelectual e científico de adentrar nesses territórios. Dessa forma, Portugal deixou a educação ao encargo dos jesuítas, apenas intervindo em situações que ameaçavam a sua soberania, como quando recusou a equiparação do Colégio da Bahia ao de Évora, em 1675, ou quando mandou queimar o primeiro aparelho tipográfico da colônia, instalado em 1747 pelos jesuítas (AZEVEDO, 1944).

No século XVIII, os colégios jesuítos atingiram o máximo de sua expansão no território brasileiro, mesmo período em que a Companhia de Jesus passou a ser combatida na Europa. Alegava-se que a doutrina era a responsável pela pobreza econômica e intelectual do Reino de Portugal, em função de seu ensino petrificado, já obsoleto, quando surgiam no país novas ideias pedagógicas, representadas sobretudo pela obra *Verdadeiro método de estudar*, de Luís Verney, de 1746. Em 1759, os jesuítas são expulsos do Brasil por Marquês de Pombal, de forma que o extenso sistema de ensino jesuítico, composto, de acordo com Fernando de Azevedo (1944), por 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, é inteiramente destruído.

Sem uma substituição efetiva do ensino jesuítico, Pombal realizou uma série de medidas, como a criação do cargo de diretor de estudos; do subsídio literário para manter o ensino primário no Brasil e em Portugal; e através de uma ordem régia do mesmo ano, instituiu-se aulas de Primeiras Letras, Gramática e Grego nas principais cidades da colônia. Também nessa época o ensino de Humanidades deixou de ser uma unidade e passou a ser dado em forma de aulas avulsas, como Latim, Grego, Filosofia e Retórica. O resultado dessas medidas e da atividade desenvolvida por outras ordens religiosas não possuía a extensão ou mesmo a qualidade do ensino jesuítico, mas constituía a educação realizada na colônia após a sua expulsão, que seguia as bases do ensino clássico. Segundo Ribeiro (1992, p. 32), durante a fase pombalina, “o ensino jesuítico, solidamente instalado, continuava formando elementos da corte dentro dos moldes do *Ratio Studiorum*” .

Durante a história do Brasil Colônia, a literatura desempenhou uma função fundamental, visto que era a base do ensino, servindo à educação gramatical e moral. Dessa maneira, podemos afirmar que, durante esse período, esteve em voga o primeiro paradigma do ensino de literatura no país: o paradigma moral-gramatical.

Esse paradigma e os paradigmas subsequentes, de acordo com Cosson (2020), podem ser caracterizados de acordo com seus conceitos (a concepção e o valor da literatura e o

objetivo e os conteúdos de seu ensino), sua organização (sua metodologia, o papel do professor, do aluno e da escola e o lugar disciplinar da literatura) e sua prática (a seleção de textos realizada, seu material de ensino, as atividades em sala de aula, e a avaliação). Assim, caracterizamos o paradigma moral-gramatical de acordo com tais categorias.

O paradigma moral-gramatical parte da concepção horaciana<sup>5</sup> de que a literatura deve ensinar e agradar (*docere et delectare*), ou seja, compreende uma concepção na qual a literatura possui uma função pedagógica, ética e estética. Os textos literários, de autores do cânone latino, como Cícero, Virgílio e Ovídio, eram utilizados de maneira fragmentada para o ensino de latim, e também da língua materna, em atividades centradas na memorização e na oralidade. Suas funções básicas eram a aprendizagem da língua e a formação moral de acordo com os preceitos do catolicismo.

A concepção de literatura nesse paradigma envolvia um conjunto de obras canônicas, reconhecidas pela tradição, traduções de textos gregos e latinos, e textos originalmente escritos em português e considerados clássicos. Não se restringe a textos literários, de forma que dele também fazem parte discursos, orações, memórias, textos filosóficos, entre outros. Os fragmentos abordados são considerados modelares, tanto em relação a regras gramaticais quanto ao ensinamento moral.

Assim, a literatura é tomada como o legado da produção cultural da humanidade, possuindo uma função civilizatória que leva os alunos, ao entrarem em contato com esses textos, a escrever/falar corretamente, fruir as qualidades estéticas dos textos e incorporar valores éticos. Seu papel é de edificação moral e linguística, tornando a literatura um componente primordial no processo educativo.

Em função de conceber o texto literário como modelo de escrita e de gramática, a literatura possui a função de ensinar a língua, em atividades de reprodução do estilo de autores, além de servir como parâmetro para decidir empregos linguísticos adequados. Através de um recorte de fragmentos do qual se retiram lições morais sobre o certo e o errado, o vício e a virtude, a literatura também orienta a formação moral. Seu conteúdo constitui o material de leitura para formação moral, promovendo ensinamentos religiosos e sociocomportamentais, e textos exemplares de escrita e de língua culta.

A metodologia das aulas compreende a análise descritiva de textos fragmentados, memorização para ajudar a análise e facilitar ênfases na oralização dos textos, e o comentário,

---

<sup>5</sup> Horácio (65-8 a.C.) foi um poeta que viveu durante o chamado período áureo da literatura romana. A ele é cunhada a expressão “*docere et delectare*”, no sentido de que a literatura deveria servir tanto para o aprendizado quanto para o deleite.

para a edificação moral e assegurar a compreensão do texto. Nesse processo, o professor deve transmitir o conhecimento que possui da obra, sendo dela um grande conhecedor, e auxiliando os alunos a analisar o texto com minúcia. O aluno, portanto, deve receber os ensinamentos do professor, referenciando os textos e os ensinamentos deles apreendidos, em atividades de cópia, imitação e emulação.

A escola atua como guardiã do saber e fornece o acesso à tradição, organizando-a, reverenciando-a e transmitindo-a, através de reuniões de fragmentos em coletâneas escolares e informações biográficas sobre os autores. Como já foi mencionado anteriormente, durante esse período, a literatura não constituía uma disciplina independente, fazendo parte da Gramática, Retórica e Poética, e é compreendida como um conteúdo que está inserido no ensino de escrita. Ressalta-se a relevância das obras clássicas para o aprendizado de língua e de cultura. Os textos selecionados são os dados pela tradição, já dispostos através de fragmentos de textos disponíveis em coletâneas (florilégio, seleta, antologia), alguns já devidamente organizados em subcapítulos temáticos ou referentes a exercícios, ou manuais de gramática, poética e retórica, como exemplos gramaticais.

As atividades em sala de aula são centradas em quatro núcleos: oralização (pronúncia, eloquência e declamação), comentário (através de comentários do professor, explicando o texto), análise (atividade pós-leitura para os alunos, em que observam o léxico e a sintaxe dos textos - transmissão de conhecimentos linguísticos e compreensão da mensagem moral), composição (reprodução em algum nível do texto literário, citações, analogias e paráfrases). Já a avaliação é formada por atividades realizadas em sala de aula, mas com um dia específico no qual o aluno deve ir preparado para realizar o teste. O que é cobrado é a reprodução dos ensinamentos do professor

O paradigma moral-gramatical foi hegemônico durante um amplo período, deixando suas marcas na cultura e na educação nacional. É difícil definir com exatidão quando perde a sua força, mas podemos relacioná-la ao momento em que a educação passa a ser controlada pelo estado, e em que se busca um ensino pragmático, voltado para a ciência e deixando de lado a cultura literária e clássica. Tais fatos relacionam-se ao Brasil República e à iminência do paradigma histórico-nacional, abordado a seguir.

### 3.2 ENSINO DA LITERATURA NACIONAL NO BRASIL REPUBLICANO

De acordo com Azevedo (1999), colaboraram lentamente para transformar a colônia de lugar isolado em um lugar de efervescência de influências diversas a vinda da família real

em 1808, em função da invasão francesa em Portugal; a abertura dos portos; a independência política em 1822; a penetração da literatura francesa e inglesa; o aumento do contato com a cultura de outros países europeus; e a criação das primeiras escolas superiores profissionais, ainda que possuindo como base o ensino clássico. O estabelecimento da colônia como nova sede da Coroa portuguesa trouxe inúmeras consequências para vida intelectual do território, como a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública e do Museu Nacional, além de ter fomentado o surgimento de cursos superiores para atender as demandas dos portugueses.

O ensino secundário, mesmo após a independência política, continuou constituído por aulas avulsas, predominando o ensino de Latim, Retórica e Filosofia. O país sofria de um grande déficit de professores capacitados, o que levou o Império Brasileiro a adotar o Método Lancaster, em 1827, como tentativa de solucionar o problema. Segundo William Cereja (2005), a primeira iniciativa concreta de organizar o ensino geral no Brasil após a independência foi a fundação do Colégio Pedro II, em 1837. Seus objetivos eram ser uma escola modelar para as escolas secundárias do país e oferecer às elites um programa erudito. Essa instituição foi a principal referência acadêmica na área das Letras até a fundação das Faculdades de Filosofia, na década de 1930, e contava, em seu corpo docente, com os maiores intelectuais do país.

Nessa instituição, o ensino secundário era estruturado em sete anos, de forma que as disciplinas de letras tratadas como nível superior concentravam-se no 6º e no 7º anos, como a Retórica e a Poética. Somente em 1862, no 7º ano, há um programa específico para o item “Literatura Brasileira”, mas desde 1858 consta como um dos conteúdos do ano a “História da literatura portuguesa e nacional”. Também em 1862 é lançado o primeiro compêndio de literatura nacional, utilizado como livro oficial, o *Curso Elementar de Literatura Nacional*, de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

Além dessa obra, com finalidades didáticas, diversas historiografias da literatura brasileira passam a ser organizadas pelos professores do Colégio com o objetivo de sanar a carência de material sobre o assunto. De acordo com João Escobar Cardoso (2016), as primeiras histórias literárias do Brasil foram escritas após a independência, motivadas pelo sistema de ensino escolar que buscava inculcar ideais nacionais na população. Partindo da ideologia do movimento romântico, pretendia-se criar um legado cultural comum, no qual as pessoas pudessem se identificar enquanto pertencentes a uma nação. A escola constitui não apenas um espaço de aprendizagem, mas uma instância social e política que passa a ser um instrumento de disseminação de uma identidade nacional, a partir do ensino da história da literatura brasileira. Como exemplos de obras utilizadas pelos alunos do Colégio, podemos

citar *Resumo de história literária* (1873), de Fernandes Pinheiro; *Curso de literatura brasileira e portuguesa* (1866-1873), de Francisco Sotero dos Reis; *História da literatura brasileira* (1888), de Sílvio Romero; *Pequena história da literatura brasileira* (1919), de Ronald de Carvalho; e *História da literatura brasileira* (1916), de José Veríssimo.

Conforme Roberto Acízelo Souza (1999), a análise dos materiais didáticos utilizados e dos conteúdos de ensino do Colégio Pedro II permite observar as tensões entre as tradições poético-retórica e historiográfica. Aos poucos, a tendência historiográfica vai ocupando mais espaço, até finalmente suprimir, na última década do século XIX, as disciplinas clássicas, como podemos observar no Quadro 1.

**Quadro nº 1 - Vertentes de ensino no Colégio Pedro II**

Ano/Conteúdo	Vertente Retórico-Poética			Vertente Historicista	
	Retórica	Poética	Literatura Clássica	Literatura Nacional	Literatura Geral
1850-1857	X	X	X		
1858-1869	X	X		X	
1870-1891	X	X		X	X
1892-1897				X	
1898-1900				X	X

Fonte: Souza (1999, p. 37)

Devemos destacar que coincidem o fim do Império e a extinção da retórica e da poética do sistema de ensino, de forma que aquelas disciplinas poderiam estar relacionadas ao antigo regime político, sendo indesejáveis a sua permanência à modernização do país, aos poucos tomado pelo positivismo republicano (SOUZA, 1999). A tendência pela documentação e divisão cronológica dos fatos aproxima-se da visão cientificista dessa corrente, que influenciou inclusive a Reforma Benjamin Constant, em 1891, inserindo o ensino de ciências e substituindo a predominância literária na educação. A tendência à “modernização” e à “nacionalização” foram as características mais marcantes do ensino republicado, de acordo com Márcia P. G. Razzini (2000, p. 157):

A onda nacionalista da República tentava imprimir um ensino "moderno", mais comprometido com a ciência e com a pátria. Nesse sentido, nota-se no currículo o aumento significativo da carga horária de matemática e das ciências físicas e naturais, e o estudo autônomo da "História do Brasil" e da "História da Literatura

Brasileira". O processo de nacionalização do ensino incluía, além das novas disciplinas históricas, a preferência pelos compêndios brasileiros.

Dessa forma, podemos observar que, desde 1870, o ensino de literatura existia no país enquanto disciplina escolar, em uma abordagem histórica, que admitiu o ensino de gêneros e períodos literários. Essa abordagem também se aproximou de interesses ideológicos, ao promover o ensino de autores e temáticas nacionais. Diante desse contexto, de acordo com Cosson (2020), podemos estabelecer o segundo paradigma do ensino de literatura no Brasil, o paradigma histórico-nacional.

O paradigma histórico-nacional emergiu no final do século XIX e início do século XX, períodos de intensa discussão sobre o que é ser brasileiro. Como já foi apresentado, há uma interligação entre a historiografia literária e a criação dos estados nacionais, que passam a escolarizar esse conhecimento e a criar um cânone nacional. Com a independência do Brasil, a literatura passa a ser de interesse do Estado, criando-se uma disciplina própria para ela. Essa disciplina, que aos poucos substitui a Retórica e a Poética, herda princípios e conceitos, como as noções de período e gênero e os textos fragmentários, que desempenham a função de exemplificar os estilos de época.

De acordo com Cosson (2020, p. 54), este paradigma só se estabelece quando a literatura “entra para grade curricular com um horário específico e passa a ser cobrada nos vestibulares”, o que ocorre a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, presente no vestibular para Direito. Mais tarde, com a Reforma Capanema, em 1942, também é cobrada para o ingresso nos demais cursos.

A concepção de literatura do período envolve a sua relação com a “brasilidade”, ou seja, as obras são organizadas e reconhecidas de acordo com o testemunho que fazem do país, inserindo-se em uma tradição literária nacional. Seu valor é o de representar o país, dizendo o que somos e auxiliando no ensino. Na escola, a literatura para os anos iniciais funciona como modelo de escrita dentro da disciplina de Português, e para os anos finais, ocorre a aprendizagem sobre literatura, a partir da história literária, por meio do reconhecimento de autores, obras e períodos de época.

O objetivo da literatura, neste paradigma, é o de formar o aluno como brasileiro, apresentando-lhe uma síntese de obras literárias que supostamente representam o que é característico do país. Pode-se aliar a objetivos didáticos, sobretudo nos anos iniciais, como dar a conhecer as características físicas e geográficas do país ou desenvolver o sentimento de nacionalidade, ao trazer textos literários que abordam de maneira positiva o país e o seu

povo.

O conteúdo de ensino deste paradigma é a história da literatura nacional, a partir dos estilos de época ou períodos literários. A leitura em si não é a prioridade, mas o conhecimento sobre a literatura. No ensino primário, nessa perspectiva, não se ensina literatura em si, mas ela está presente por meio de textos canônicos que servem de exemplo de língua culta, ou por meio da literatura infantil com finalidades didáticas e do folclore nacional.

Quanto à organização deste paradigma, podemos deduzir que a sua metodologia ampara-se em um padrão transmissivo, no qual a memória e a repetição são fundamentais. O conhecimento é aquele que está presente nos livros e que o professor expõe em aula, de forma que o bom aluno deve reproduzi-lo com fidelidade. Assim, cabe ao professor informar o aluno sobre a história da literatura e ao aluno guardar na memória o nome de autores, obras e estilos, sem necessariamente conhecê-las. A função da escola, nesse paradigma, é a de ser um espaço no qual é possível reconhecer-se enquanto pertencente a uma identidade nacional, bem como apresentar o conhecimento da cultura e da literatura brasileira, estabelecendo um cânone da produção nacional.

A seleção dos textos baseia-se em critérios diversos como a vernaculidade, a posição social, étnica e genética do escritor, o reconhecimento da crítica, a elaboração estética, entre outros, de forma que se constitui um conjunto de obras identificado como o cânone da literatura nacional. Assim, o professor pode decidir entre as obras desse conjunto o que irá abordar, de forma que há uma tendência pela escolha daquelas mais fáceis para compreensão dos alunos ou de fragmentos dispostos no material de ensino que demonstram as características elencadas sobre determinado período literário.

Com relação ao material de ensino, há a presença de manuais didáticos, que auxiliam no ensino de gramática ou de redação, normalmente composto por fragmentos de textos, ou de manuais de história da literatura, que mais tarde transformaram-se em livros didáticos. Esses apresentam as características dos estilos literários, contextualizam historicamente seu surgimento, listam os autores mais representativos e trazem trechos de obras. É possível identificar dois usos para a literatura nesses manuais: um ensino com a literatura, sendo essa um material para o ensino de leitura e um veículo dos valores que a escola busca promover; e um ensino sobre a literatura, quando se ensina a história literária (COSSON, 2020).

As atividades de sala de aula possuem certa continuidade com o paradigma anterior, na medida em que se centram na transmissão de informações e verificação da memorização do aluno. Assim, estão presentes exercícios de identificação das características do período,

localização de figuras de linguagem, escansão de versos, classificação de rimas e questões objetivas, em que o aluno deve marcar uma única alternativa. Ignora-se o caráter literário dos textos, buscando o pragmatismo de informações anteriormente expostas ou de aspectos formais desligados do conteúdo das obras. Quando a literatura é utilizada fora de sua disciplina, as atividades costumam se centrar em aspectos gramaticais ou levam a ensinamentos morais ou patrióticos. Comumente a forma de avaliação escolhida é uma prova, em que se busca avaliar a capacidade de reprodução do aluno das informações apresentadas em aula.

O paradigma histórico-nacional ainda hoje encontra grande repercussão nas escolas, mas é questionado a partir dos anos 1970, quando novas alternativas para o ensino de literatura passam a ser delineadas, como será exposto a seguir.

### 3.3 PRECEDENTES E DIAGNÓSTICO DA CRISE DA LEITURA NO BRASIL

A partir do século XVIII, a defesa de uma democratização da escola, cujo instrumento de ensino por excelência passou a ser o código escrito, relaciona-se à ideologia iluminista, na qual a educação permitiria aos indivíduos ascenderem socialmente, contrapondo os privilégios da nobreza adquiridos por hereditariedade. Dessa forma, pode-se dizer que os iluministas inauguraram uma ideologia da leitura (ZILBERMAN, 2010), na medida em que a escrita ocupou um lugar no ensino tradicionalmente atribuído à oralidade. Tal fato só se tornou possível com o aperfeiçoamento da prensa mecânica e o barateamento do preço do papel, que transformaram o livro em produto industrializado. Assim, através da defesa do saber enciclopédico e científico como meio de conhecer a realidade, a burguesia legitimou a necessidade de escolarização e instituiu um projeto supostamente igualitário, mas que camufla interesses da ideologia dominante.

A desvalorização do conhecimento empírico; a hipervalorização do código escrito e do livro como formas únicas de se atingir a cultura; a sonegação da divisão social, atribuída a méritos e esforços individuais, visto que todos supostamente podem ascender socialmente; o interesse na alfabetização para habilitar o trabalhador a obedecer instruções escritas; e o incentivo à expansão do sistema industrial através da produção em massa de livros didáticos e para o consumo, são exemplos de como o sistema de ensino moderno, defendido pelos iluministas a partir do século XVIII, obedece aos interesses da burguesia. Apesar de todos esses fatores, há uma relativa democratização da cultura, na medida em que a escola acessa a indivíduos pertencentes a todas as classes sociais, ainda que de forma desigual. A

consequência disso é "perda do caráter aurático que a arte e a cultura até então detinham" (ZILBERMAN, 2010, p. 62).

Inseridos em uma perspectiva crítica e visando à autonomia do aluno, o livro e a leitura podem subverter os interesses da ideologia burguesa e transformar de fato a instituição escolar em um espaço democrático, visto que, conforme Barthes (2013, p. 45), “o que pode ser opressivo no ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”. A reprodução de métodos acríticos está a par dos interesses da ideologia dominante, e para que a leitura seja de fato democratizada, é necessário repensar uma série de aspectos relacionados a seu ensino. Antes de avançar nesta discussão, contextualizaremos historicamente as mudanças educacionais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, e que influenciaram diretamente a forma de se pensar o ensino de literatura.

Uma dessas mudanças foi o crescimento do número de matrículas escolares em todo o mundo, após a Segunda Guerra Mundial, provocado sobretudo pelo aumento populacional e pela importância dada pelo poder público ao desenvolvimento da educação como condição para o desenvolvimento nacional, expandindo o projeto político das classes dominantes. A elevação abrupta de matrículas gerou um desajustamento entre as capacidades do sistema de ensino e as novas demandas por escolarização, de forma que foi constatada uma crise mundial na educação. Também contribuíram para esse acontecimento a escassez de recursos e a inércia dos sistemas de ensino e da sociedade, que vagarosamente se adaptam aos problemas contemporâneos e sofrem o peso de posturas tradicionais (COOMBS, 1976). O resultado traduziu-se em altos índices de reprovação e evasão.

De acordo com Colomer (1996, 2007), também nesta época a literatura, que gozava de um grande prestígio social e era um dos pilares da formação escolar, perdeu o seu centralismo no ensino em decorrência de diferentes processos de mudança. Entre eles, podemos citar a decepção generalizada com a esperança de que a expansão do número de matrículas gerasse democratização social, fazendo com que a formação escolar fosse redefinida; a emergência de um discurso tecnológico e científico em detrimento da tradição humanística; o surgimento e a popularização do audiovisual, que cumpria funções antigamente desempenhadas pela literatura; os novos meios de produção editorial, que permitiram o aumento da quantidade de obras lançadas e transformaram a literatura em um bem cultural de acesso livre, de acordo com as escolhas pessoais de cada leitor, contrastando com a função da escola em dar acesso a obras ordenadas segundo o cânone nacional.

Todos esses fatores fizeram com que, na década de 1960, na Europa, houvesse uma

percepção de que o modelo de ensino concebido para atender demandas educacionais de uma elite era ineficaz para o ensino das massas. Devemos destacar, nesse contexto, os protestos estudantis que ocorreram em maio de 1968, na França, em que jovens estudantes protestavam contra o conservadorismo do ensino superior francês. Também é nesse país em que tornou-se usual falar em uma crise do ensino de literatura.

A percepção da crise foi realizada por intelectuais europeus, durante o colóquio Cérisy-la-Salle, na França, no ano de 1969, constatando-se que a desvalorização das humanidades levaria ao questionamento da utilidade da literatura, de seu papel no ensino e da maneira como estava sendo ensinada nas escolas. Para que os intelectuais da época pudessem repensar questões referentes a esses tópicos, houve a necessidade de aproximação com os professores de Ensino Básico franceses e de diferentes lugares do mundo. Nesse colóquio, verificou-se a dificuldade de se pensar o ensino literário sem o saber “sobre literatura”, defendendo-se, portanto, o seu ensino não apenas como transmissão do conhecimento, mas como prática e experiência, colocando o aluno em contato com as questões humanas presentes nas obras (LEITE, 1983).

Dão continuidade às propostas do colóquio alguns textos lidos no Congresso de Strasbourg, em 1975, em que se retoma a questão da História Literária, vista de forma negativa em Cérisy-la-salle, dessa vez buscando sua redefinição. As propostas a partir de então apresentadas “variam desde a insistência na criatividade, pela produção de textos por alunos e professores [...], até a insistência em que o ensino da literatura deva fornecer sobretudo instrumentos de leitura dos textos, que permitam um mínimo de objetividade na análise [...]” (LEITE, 1983, p. 50).

Enquanto isso, no Brasil, a década de 1960 é marcada pelo aumento do número de matrículas no ensino superior e pelo estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sancionada por João Goulart, tendo como consequência uma maior autonomia das universidades, que se tornaram responsáveis pela realização dos vestibulares. De acordo com Razzini (2000, p. 199), “há um “aumento assombroso da matrícula nos cursos superiores, que cresceu 389% no período 1960-1971”. Além disso, cresce a competitividade no vestibular, potencializando a função preparatória do curso colegial e tendo como consequência o surgimento dos cursos pré-vestibular.

Na década de 1970, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, em que o ensino obrigatório foi expandido para oito anos e a educação passou a ser dividida em ensino fundamental ou 1º grau, com oito (8) séries, e ensino médio ou 2º grau, com três (3) séries. O ensino de português deixou de ser centrado em falar e escrever bem e,

através da influência das teorias da comunicação, encarou a língua de uma maneira mais pragmática, de forma que a disciplina de língua portuguesa ganhou o nome de “Comunicação e Expressão”.

A disciplina começou a incluir também textos mais diversos, não exclusivamente pertencentes ao cânone literário, como obras de autores contemporâneos, gêneros jornalísticos, quadrinhos e propagandas (RAZZINI, 2000). A literatura, por ser cobrada nos vestibulares, ganhou força enquanto disciplina no ensino secundário. Esse período também foi marcado pelo crescimento urbano, motivado pela industrialização, pela expansão do mercado do livro didático e pelo crescimento da literatura destinada à criança.

Nesse período, pesquisas sobre o ensino de leitura foram realizadas com a nova massa de estudantes, constatando-se as dificuldades de seu ensino. Mesmo diante do aumento da escolaridade, seja em número de matrículas ou de anos obrigatórios, há a recusa por parte de muitos alunos em ler. De acordo com Zilberman (2010), no final dos anos 1970, uma crise de leitura é diagnosticada no país, sendo caracterizada pela baixa efetividade da instituição escolar em formar novos leitores. Tal diagnóstico fez com que o tema recebesse maior atenção na comunidade científica, através de debates, eventos e publicações.

Durante os anos 1960 e 1970, Osman Lins foi um dos primeiros a levantar a questão em trabalhos publicados em jornais e mais tarde reunidos na obra *Problemas Inculculturais Brasileiros* (1977). Na obra, além de também abordar outros assuntos, Lins critica e analisa materiais didáticos destinados ao ensino básico em duas seções, a primeira delas referente a 1965, e a segunda referente a 1976. Na primeira delas, o autor analisa um total de 50 compêndios de Língua Portuguesa, criticando a ausência de textos de escritores contemporâneos e a qualidade e a atualidade dos fragmentos selecionados, em uma reprodução cega de autores canônicos. Também enumera uma série de importantes autores nacionais que foram ignorados, acusando os autores dos compêndios de serem desconhecedores da literatura nacional.

Na segunda parte, o escritor voltou à questão sobre a qual tinha se dedicado há mais de uma década, e, analisando vinte livros didáticos, notou algumas mudanças com relação ao passado, nem sempre positivas. Ao uso excessivo da imagem, ao caráter cômico ou pretensamente divertido de suas ilustrações e textos, e à humanização exagerada de elementos inanimados presentes nesses materiais, Lins (1977) atribui o nome de "disneylândia pedagógica", que, no intuito de serem aceitos pelas crianças e pelo mercado, tornam-se infantilizados e superprotetores. Embora tenha registrado a ausência de escritores canônicos recorrentes na década anterior, como Casimiro de Abreu e Raimundo Correia,

sempre através de um mesmo poema, percebeu-se o pouco espaço destinado à literatura, que passa a disputar lugar com quadrinhos, *charges* e gêneros jornalísticos. Continuam os materiais com uma seleção parcial, que exclui grandes nomes da literatura sem a preocupação com o ensino literário. Segundo Lins (1977, p. 35), “É preciso não esquecer que muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre as letras e os escritores”, demonstrando a preocupação do autor com a formação do leitor no ensino básico.

Em 1966, Nelly Novaes Coelho, à época professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília-SP (FAFI), publicou *O ensino da literatura - comunicação e expressão*, uma espécie de manual destinado aos professores de 1º e 2º graus, que não se distancia de uma maneira tradicional de se ensinar literatura, apresentando orientações para análise de gêneros literários diversos, noções gramaticais, sugestões de atividades de compreensão de leitura, entre outros. Apesar disso, Coelho introduz noções sobre literatura infantil em sua obra, assunto sobre o qual publicaria mais tarde *A literatura infantil: história, teoria, análise* (1981), que alcançou um grande número de edições.

Ainda na década de 1970, o crítico literário e docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro Afrânio Coutinho (1976) escreveu sobre o ensino de literatura, defendendo o caráter estético do fenômeno literário e criticando o tratamento histórico ou filológico que vinha ganhando nas escolas. De acordo com o crítico, o tratamento histórico se referia ao estudo das condições de produção das obras e da vida dos autores, compreendendo memorização de datas, nomes e fatos biográficos, e o tratamento filológico compreendia a utilização do texto literário para o estudo da linguagem, através da análise gramatical. Para ele, era necessário defender o primado do texto e da literariedade, seja através de uma abordagem genealógica, por meio do estudo dos gêneros literários, ou estilística, por meio do estudo dos estilos individuais e de época. Em ambos os casos, o essencial seria que o aluno conhecesse as obras e realizasse a análise literária dessas.

Atitude combativa também teve Affonso Romano Sant'anna, ao defender, ainda nos anos 1970, o estudo do texto de uma forma mais ampla e genérica, incluindo os quadrinhos e o jornal, e relativizando o conceito de literatura em direção não somente à interpretação, mas à criação literária (LEITE, 1983).

Devemos destacar também a obra *Poesia na escola*, de 1976, de Maria Antonieta Antunes Cunha. Já na década de 1970, Cunha percebeu o lugar periférico destinado à poesia na escola e resolveu buscar informações mais concretas sobre o assunto, realizando uma pesquisa entre 1971 e 1972, com professores do ensino primário de Belo Horizonte. Através

de 189 questionários, a autora constata a baixa familiaridade dos professores com a poesia, fruto do espaço reduzido da literatura infantil e juvenil nos currículos; a preferência pela prosa, em que os professores conseguiriam explorar com mais facilidade elementos que não são propriamente literários; a utilização do poema com finalidades didáticas, moralizantes ou patrióticas, que afastam os leitores. A autora também foi responsável por introduzir a disciplina de literatura infantil e juvenil na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na década de 1960, e publicou, em 1968, *Como ensinar literatura infantil*, que foi adaptada para virar, na década de 1980, a obra *Literatura Infantil - Teoria e Prática*.

Em 1979, Vera Teixeira de Aguiar defende sua dissertação “Interesses de leitura dos alunos do currículo por área do ensino de 1º grau”, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que deu origem à obra *Que livro indicar? - Interesses do leitor jovem* no mesmo ano. Nesse trabalho, Aguiar apresenta os resultados de um inquérito realizado com estudantes de 4ª a 8ª série de oito escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Seu objetivo era determinar as preferências literárias do público infanto-juvenil, investigando também as relações entre série/idade, sexo e nível sócioeconômico dos alunos com seus interesses. Dessa forma, a pesquisadora, através da influência dos trabalhos de Robert Escarpit<sup>6</sup> e Richard Bamberger<sup>7</sup>, transferiu o interesse de pesquisa para o leitor, que começa a ter uma importância maior na reflexão sobre o ensino de literatura.

Com relação às obras que abordam especificamente o ensino de literatura infantil, devemos lembrar que *Como aperfeiçoar a literatura infantil* (1943), de Lourenço Filho, é considerado o primeiro estudo sistematizado sobre o assunto no Brasil. Em decorrência da promulgação da Lei 3739, em 1957, que criou a obrigatoriedade no Estado de São Paulo de estudos teóricos e práticos sobre literatura infantil no currículo de normalistas, houve um aumento do interesse pelo tema. Podemos destacar, entre a década de 1940 até a década de 1970, as obras *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles, *História da literatura infantil* (1959), de Nazira Salem e *Literatura infantil brasileira* (1968), de Leonardo Arroyo.

Apesar de alguns autores já problematizarem a questão, e de algumas obras sobre literatura infantil e juvenil terem sido publicadas no país desde 1943, é na década de 1980 em que a questão da leitura ganhou novo fôlego no Brasil. Alguns fatos nos indicam o aumento do interesse pelo tema no período, como a realização do 1º Congresso de Leitura (Cole), em

---

<sup>6</sup> Robert Escarpit (1918-2000) foi sociólogo, professor da Universidade de Bordéus, na França, e um importante pesquisador da sociologia da literatura.

<sup>7</sup> Richard Bamberger (1911-2007) foi Diretor do Instituto Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Pesquisa sobre Leitura e autor da obra *Como Incentivar o Hábito de Leitura*, publicada no Brasil em 1977.

Campinas, em 1978; o 1º Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980; a primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo; o surgimento de associações como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e a Associação de Leitura do Brasil (ABL) (ZILBERMAN; RÖSING, 2009); e o aumento de publicações sobre o tema, visto que, para seleção do *corpus* da pesquisa, encontramos mais de quarenta obras especificamente sobre ensino de literatura, além de trabalhos como *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1982), organizado por Regina Zilberman, terem alcançado um grande número de reedições.

Também podemos observar o aumento desse interesse quando Rocco (1981), em sua pesquisa de mestrado, realizada no final dos anos 1970 e publicada em livro em 1981, afirma ter realizado um levantamento bibliográfico nas principais bibliotecas da cidade de São Paulo, como as da Universidade de São Paulo, a Biblioteca da PUC-SP, a do Colégio São Luís, a do Mosteiro de São Bento, a da Secretaria de Educação, entre outras, de obras que pudessem embasar e responder suas indagações sobre o ensino de literatura. Segundo a autora, existiam muitos “textos sobre literatura, crítica literária, comunicação, história da literatura, didática, adolescentes, processos de ensino/aprendizagem, etc. Porém, pouquíssimas as obras que trouxessem a relação literatura/ensino, para níveis variados” (ROCCO, 1981, p. 93). Essa constatação demonstra que até o final da década de 1970, era difícil encontrar obras que abordassem o ensino de literatura e suas problemáticas, cenário que se alterou ao longo dos anos 1980.

Assim, entre as causas desse aumento do interesse pelo tema, podemos citar o período de defesa pela democracia, em movimentos como o Diretas Já, e o processo que levou a sua restauração, a partir da primeira eleição direta em 1989. Conforme Zilberman (2010, p. 55), “desde a revitalização, a partir do século XVIII, dos princípios liberais, que sustentam um sistema de governo que se deseja democrático, assiste-se, simultânea ou conseqüentemente, ao incentivo à alfabetização generalizada da população”. Dessa forma, é natural pensar que um período marcado pela defesa da democracia também defenda a democratização do livro e da leitura como parte essencial para a cidadania, para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia e para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade. Além disso, de acordo com Ferreira (2001), há um direcionamento para esse interesse mesmo através de políticas governamentais de fomento à leitura, que levaram a um aumento das pesquisas sobre o seu ensino, na segunda metade da década de 1980.

A expansão do ensino básico e a conseqüente expansão do ensino superior levaram muitos professores, que mais tarde tornaram-se pesquisadores, a se frustrarem com métodos

tradicionais de ensino de literatura, escolhendo a temática como objeto de pesquisa. Em obras originalmente escritas como dissertações e teses, e mais tarde publicadas em livro, são frequentes relatos como o de Magnani (2001, p. 28):

O que de mais ‘avançado’ aprendi, em termos de teoria e prática de ensino, fora alguns rudimentos de psicologia do adolescente e algumas estratégias e técnicas de ensino. Acabei, assim, seguindo inconscientemente o rumo da repetição do modelo de escola que eu mesma tinha vivenciado.

Assim, determinados professores e pesquisadores questionam uma postura saudosista do ensino de literatura, baseado na reprodução e no cânone, e passam a refletir sobre a sua validade no mundo contemporâneo, sobre a concorrência com os novos veículos de comunicação, como a televisão e o cinema, e sobre suas possibilidades reais.

Para além do processo democrático e da expansão do número de alunos do ensino básico e superior, também devemos mencionar o avanço dos estudos literários e dos estudos linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário, ou de pensar os processos cognitivos e sociais que envolvem a leitura, e suas influências em pesquisas sobre práticas de leitura na escola. Dessa maneira, a década de 1980 no Brasil é o período no qual os debates, iniciados na década anterior, alcançaram maturidade e se multiplicaram em publicações, debates e eventos, diante de um interesse em compreender a insuficiência do ensino de literatura até então praticado e o espaço destinado a ela no ensino básico. A partir desse período, pesquisadores estiveram abertos a novas possibilidades e questionamentos, de forma que, no capítulo seguinte, apresentaremos os procedimentos metodológicos, os *corpora* da pesquisa e a análise do primeiro *corpus*, quanto a suas características geográficas e socioculturais.

#### 4 VASCULHANDO A BIBLIOTECA – METODOLOGIA E CORPORA DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia, os *corpora* de pesquisa e uma análise quantitativa e qualitativa das obras selecionadas, revelando aspectos geográficos e socioculturais da produção da década de 1980. Também apresentamos o percurso transcorrido para a seleção final dos *corpora*, no qual nos deparamos com uma extensa produção sobre leitura, literatura infantil e juvenil e didatização da literatura na escola.

Dessa forma, buscamos inicialmente caracterizar o estudo. Em relação à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, na medida em que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Quanto aos seus objetivos, constitui-se uma pesquisa exploratória, visto que “procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52); em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental, de maneira que compreendemos como documento “qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56), incluindo, dessa forma, as publicações da década de 1980; quanto à abordagem, será qualitativa e quantitativa. Segundo Antonio Chizzotti (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa é um “termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Assim, usamos também dados numéricos, embora nossa abordagem principal seja qualitativa.

Além disso, também podemos identificá-la como uma pesquisa “estado da arte”. Conforme Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas caracterizam-se da seguinte forma:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Assim, partindo do desconhecimento acerca dos estudos em determinada área do conhecimento, as pesquisas “estado da arte” buscam dar conta de um grande número de trabalhos produzidos em um determinado período de tempo.

Ferreira (2002) destaca ainda que a escolha de um gênero discursivo acadêmico em específico, como as dissertações ou teses escritas em um determinado período, pode contar uma das possíveis Histórias da produção acadêmica de determinada área. Dessa forma, “a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Diante disso, buscamos apresentar uma das possíveis histórias da produção acadêmica brasileira sobre ensino de literatura, com o enfoque em livros publicados durante o período. Essa escolha se justifica pela ausência de um estudo anterior que analise com profundidade tal produção ou mesmo que destaque tal recorte temporal como de grande relevância para a área.

Após caracterizar a pesquisa, apresentamos seus *corpora* e o percurso transcorrido para as duas seleções. Assim, conforme já mencionado, a pesquisa apresenta dois *corpora*, de forma que, inicialmente, realizou-se um mapeamento em catálogos *online* de bibliotecas e referências de livros, buscando obras publicadas na década de 1980 sobre ensino de literatura no Brasil. Na sequência, foram excluídas traduções de obras estrangeiras ou as que ganharam uma segunda edição durante o período, por exemplo, *Como incentivar o hábito de leitura* (1977), de Richard Bamberger, e *O Imaginário no Poder - as Crianças e a Literatura Fantástica* (1980), de Jacqueline Held. Também foram excluídas as obras *Uma Dieta para Crianças: Livros - Orientações para pais e professores* (1980) e *Criança - leitura - livro* (1986), de Carmen Regina Alberton, Elísia Wagner, Moema Russomanno, Naiá C. B. Weber e Ruth Wornicov, por se tratar basicamente de sugestões de leitura de livros infantis e juvenis, de acordo com a faixa etária. Relembremos que obras que não tratavam especificamente sobre ensino da leitura literária, como *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura* (1986), de Lilian Lopes Martin da Silva, ou *Leitura & Realidade Brasileira* (1988), de Ezequiel T. da Silva, não compuseram o *corpus*. Dessa forma, foram encontradas trinta e nove obras que tratavam parcial ou completamente sobre o assunto.

Em seguida, foram excluídas coletâneas de textos pertencentes a diferentes autores, que abordaram parcialmente ou não a questão do ensino da leitura literária, a fim de dar destaque àquelas que tratam a temática de uma forma mais aprofundada. Assim, foram excluídas as obras: *Língua e literatura: o professor pede a palavra* (1981), organizado por Valéria de Marco, Ligia Chiappini M. Leite e Suzi Frankl Sperber; *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1982), organizado por Regina Zilberman; *A produção cultural para a criança* (1982), organizado por Regina Zilberman; *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico* (1983), organizado por Sônia Salomão Khéde; *O texto na sala de aula*

(1984), organizado por João Wanderley Geraldi; *A Leitura e a Formação do Leitor - Questões Culturais e Pedagógicas* (1984), organizado por Eliane Yunes; *Leitura - Perspectivas interdisciplinares* (1988), organizado por Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva; *Os Contrapontos da Literatura - Arte, Ciência e Filosofia* (1984), de Sônia Salomão Khéde; e *Cadernos da ABL 2- O Ensino de Literatura no Segundo Grau* (198-), organizado por Regina Zilberman.

Assim, excluindo obras que reuniam textos de diversos autores, que eram traduções de obras estrangeiras, que traziam apenas sugestões de leitura e que abordavam a leitura de uma forma mais ampla, chegamos ao número de vinte e seis obras. Para termos uma compreensão mais ampla sobre questões geográficas e socioculturais dessa produção, utilizamos esse corpus para realizar uma análise quantitativa, informando dados como o gênero, a instituição, a área do conhecimento e a região dos autores e as editoras das obras. Tais dados contribuem para um mapeamento da produção no Brasil.

Dessa maneira, o primeiro *corpus* é composto pelas seguintes obras: 1. *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981), de Maria Thereza Fraga Rocco; 2. *A literatura infantil na escola* (1981), de Regina Zilberman; 3. *A literatura infantil: história, teoria, análise* (1981), de Nelly Novaes Coelho; 4. *Usos e abusos da literatura na escola: a literatura escolar de Bilac* (1982), de Marisa Lajolo; 5. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação* (1982), de Regina Zilberman e Ligia Cademartori Magalhães; 6. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* (1982), de Norma Sandra de Almeida Ferreira; 7. *A Literatura Infantil - Visão Histórica e Crítica* (1982), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho; 8. *O estranho mundo que se mostra às crianças* (1983), de Fanny Abramovich; 9. *Literatura infantil: teoria e prática* (1983), de Maria Antonieta Antunes Cunha; 10. *Invasão da catedral - Literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiappini M. Leite (1983); 11. *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman; 12. *Introdução à literatura infantil e juvenil* (1984), de Lúcia Pimentel Góes; 13. *Ensino de literatura no 2º grau - Problemas e perspectivas* (1985), de Leticia Malard; 14. *Literatura Infantil e Ideologia* (1985), de Fulvia Rosemberg; 15. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil* (1985), de Nelly Novaes Coelho; 16. *O texto sedutor na literatura infantil* (1986), de Edmir Perroti; 16. *Um Brasil para Crianças - Para Conhecer Literatura Infantil Brasileira* (1986), de Regina Zilberman e Marisa Lajolo; 18. *O que é literatura infantil* (1986), de Ligia Cademartori; 19. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil* (1988), de Eliane Yunes e Glória Ponde; 20. *Ler na escola - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1988), de Tânia M.K. Rosing; 21. *Literatura - a formação do leitor* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera

Teixeira de Aguiar; 22. *A leitura e o ensino da literatura* (1988), de Regina Zilberman; 23. *Leitura, literatura e escola* (1989), de Maria do Rosário Mortatti Magnani; 24. *Os contos e os mitos no ensino* (1989), de Amarilis Pavoni; 25. *O Prazer Do Texto - Perspectivas Para O Ensino De Literatura* (1989), de Alice Vieira; e 26. *Literatura Infantil - Gostosuras e bobices* (1989), de Fanny Abramovich.

Para a realização de uma análise qualitativa, selecionamos obras que abordavam especificamente a questão da didatização da literatura no ensino secundário, excluindo estudos sobre o ensino primário. Tal recorte se justifica pelo fato de que é na década de 1980 em que surgiu a preocupação com o ensino de literatura no 2º grau, de forma que problematizações sobre o ensino de literatura no primário e sobre literatura infantil e juvenil já existiam no Brasil desde a década de 1940, como apresentado anteriormente, no capítulo 2. Dessa maneira, o segundo *corpus* é composto por sete obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980: 1. *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981), de Maria Thereza Fraga Rocco; 2. *Invasão da catedral - Literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiappini M. Leite (1983); 3. *Ensino de literatura no 2º grau - Problemas e perspectivas* (1985), de Leticia Malard; 4. *Ler na escola - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1988), de Tânia M.K. Rosing; 5. *Literatura - a formação do leitor* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar; 6. *A leitura e o ensino da literatura* (1988), de Regina Zilberman; e 7. *O Prazer Do Texto - Perspectivas Para O Ensino De Literatura* (1989), de Alice Vieira.

Tal *corpus* foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), compreendendo as fases presentes no Quadro 2:

**Quadro 2 - Fases da análise de conteúdo:**

Fases da análise de conteúdo:	Descrição:
I - Pré-análise	Organização da análise, escolha do <i>corpus</i> , pela formulação de hipóteses e pela elaboração de indicadores para interpretação dos resultados).
II - Exploração do material	Constituído pela operação de codificação, através de uma análise temática de fragmentos das obras selecionadas.
III - Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.	Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, mediante a categorização

**Fonte: elaborado pelo autor (2023)**

Para a interpretação dos resultados, foram estabelecidas previamente dois conjuntos de categorias de análise. O primeiro deles referentes às contribuições da década de 1980 à discussão sobre o ensino de literatura na escola, de forma que as categorias são: I - Questões

teóricas e metodológicas, em que foram selecionadas obras que abordam o ensino de literatura de uma perspectiva teórica, ou seja, indagando o que seria o ensino, a leitura, a literatura e seus objetivos, e de uma perspectiva metodológica, destacando a problemática da escolha das obras trabalhadas em sala de aula, a postura do professor, possíveis passos metodológicos a serem seguidos, entre outros; II - Questões sócio-históricas, em que foram selecionadas obras que abordam o ensino de literatura de uma perspectiva sócio-histórica, apresentando como era realizado no passado e os processos que deflagraram mudanças na forma de realizar tal ensino, além de obras que abordam questões como o vestibular, os documentos oficiais, o livro didático, entre outros; e III - Pesquisas de campo, em que foram selecionadas obras que abordam esse tipo de pesquisa realizada com alunos e professores de todos os níveis sobre o ensino de literatura. Os resultados dessa análise estão presentes no capítulo 5.

O segundo conjunto de categorias de análise se refere aos paradigmas do ensino de literatura (COSSON, 2020), de forma que estabelecemos duas categorias de análise: I - críticas realizadas aos paradigmas tradicionais; e II - aproximações com os paradigmas contemporâneos, a partir da observação de suas propostas. A análise dessas categorias permitirá ter uma compreensão maior da produção acadêmica do período e foi desenvolvida no capítulo 6.

Na sequência deste capítulo, apresentamos a análise quantitativa da produção da década de 1980, referente ao *corpus* 1. Nela buscamos aferir dados sociais e geográficos sobre essas obras.

#### 4.1 PROTAGONISTAS DO PASSADO – ANÁLISE QUANTITATIVA DA PRODUÇÃO DA DÉCADA DE 1980

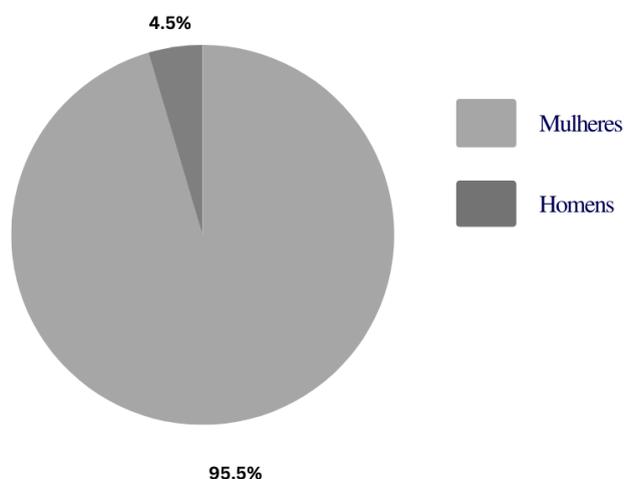
A presente seção encontra-se dividida em cinco partes, nas quais abordamos, através de gráficos, dados referentes a, respectivamente: o gênero dos autores; a instituição a qual são vinculados; a área do conhecimento em que desenvolvem suas pesquisas; a região de suas instituições; e, por fim, a editora das obras selecionadas.

##### 4.1.1 O gênero dos autores

O gráfico a seguir apresenta uma análise do *corpus* quanto ao gênero dos vinte e dois (22) diferentes autores que compõem o *corpus*. Destacamos que alguns deles assinam mais de

uma obra.

**Gráfico 1 – Gênero dos autores das obras que compõem o *corpus* 1**



**Fonte: elaborado pelo autor (2023)**

Dessa forma, 95,5% são mulheres e apenas 4,5% homens. Em outras palavras, vinte e um (21) são mulheres e apenas um (1) autor é homem. Esses dados assemelham-se aos de Ferreira (2001), em seu trabalho com relação à pesquisa sobre leitura no Brasil durante o período de 1980 a 1995. Analisando os resumos de teses e dissertações, a autora encontrou um total de cento e sessenta e nove (169) autoras e apenas vinte (20) autores. Ela também sugere explicações para tais dados, visto que, em um momento em que os homens realizam a maioria das pesquisas científicas, como explicar uma maior presença da mulher quanto ao tema da leitura?

Ferreira (2001, p. 116-117) explica: “trata-se predominantemente da mulher, compromissada com o ensino fundamental e estreitamente relacionada à escola pública”, de forma que podemos estabelecer uma relação histórica entre três elementos: mulher-leitura-escola. Rodolfo Ferreira (1999) também discute a questão, destacando ainda a relação entre a desvalorização do magistério e a presença feminina na profissão. Assim, aponta que não há como discutir a desvalorização do magistério sem considerar a questão de gênero, de forma que “a profissão não teria sido desvalorizada pelo fato de ter se tornado uma atividade feminina, mas também, dialeticamente, pelo seu contrário: ter se tornado feminina por estar desvalorizada” (FERREIRA, 1999, p. 42).

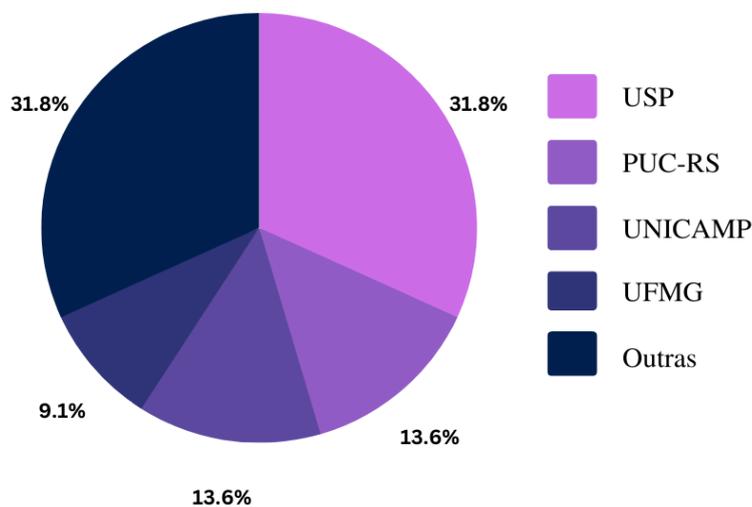
Zilberman (1988) afirma ainda que, no final do século XIX, uma das raras opções de trabalho feminino assalariado era a condição de professora, “recrutando seus quadros entre os segmentos urbanos mais inferiorizados que ainda podem almejar um grau acadêmico e

considerar o engajamento ao magistério uma forma de ascensão" (ZILBERMAN, 1988, p. 140). Dessa forma, a profissão tornava-se interessante especialmente às mulheres, o que pode explicar tais dados.

#### 4.1.2 A instituição dos autores

Com relação às instituições vinculadas aos pesquisadores, foram registradas doze (12) diferentes universidades: Universidade de São Paulo (USP) com sete (7) autores, Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com três (3) autores, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com três (3) autores, Universidade Federal de Minas Gerais com dois (2) autores, e as demais com apenas um (1) autor, sendo elas: Faculdade de Ciências e Letras de São José dos Campos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade da Bahia.

Gráfico 2 – Instituição dos autores das obras que compõem o *corpus* 1



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Assim, 31,8% dos autores vinculam-se à Universidade de São Paulo (USP), 13,6% à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e à Universidade Estadual de Campinas, 9,1% à Universidade Federal de Minas Gerias, e 31,8% a outras instituições.

Para o registro, consultamos a Plataforma Lattes e as informações que constavam nas obras dos devidos autores. Consideramos prioritariamente a instituição pela qual o pesquisador possuía vínculo profissional. Dessa forma, Tania M.K. Rosing, mestre em Letras

pela PUC-RS, foi registrada pela instituição Universidade de Passo Fundo (UPF), a qual desempenhava a função de professora de Literatura. Nos casos dos pesquisadores que não apresentam vínculo profissional, registramos o vínculo institucional relacionado à maior titulação acadêmica (graduação, mestrado ou doutorado). Optou-se por registrar UFF/UFRJ de maneira conjunta, visto que Glória Pondé desempenhava a função de professora em ambas as instituições e também configurou o único registro delas.

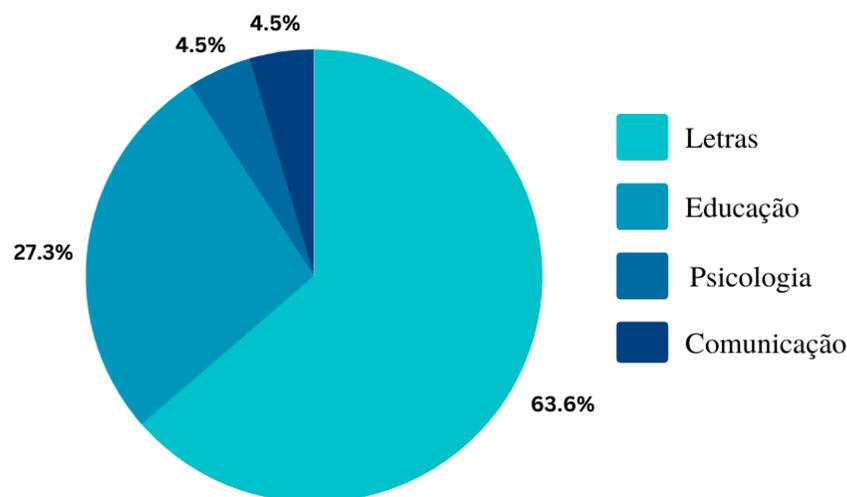
A marcação foi realizada conforme os pesquisadores se encontravam institucionalmente na década de 1980. Assim, pesquisadores como Norma Sandra de Almeida, que realizou mestrado e doutorado na UNICAMP, na década de 1990, foi registrada na instituição Faculdade de Ciências e Letras de São José dos Campos, em que realizou graduação em Letras em 1972.

Destacam-se, dessa forma, a Universidade de São Paulo, com o maior número de trabalhos, e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o maior número de trabalhos fora do eixo Sudeste.

#### 4.1.3 A área dos autores

Dos vinte e dois autores (22), quatorze (14) pertencem à área das Letras, de forma que todos aqueles que exercem vínculo empregatício com universidades desempenham a função de professor de literatura. Outros seis (6) pertencem à área da Educação, um deles à área da Psicologia e outro à área de Comunicação.

Gráfico 3 – Área do conhecimento dos autores das obras do *corpus 1*



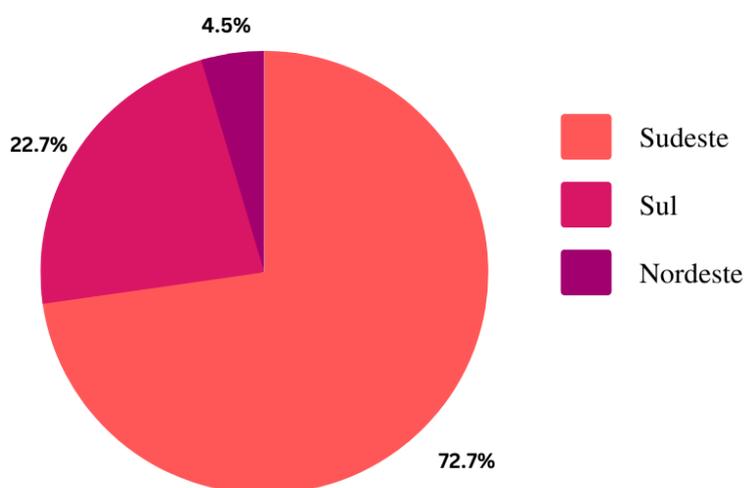
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Assim, 63,6% dos autores são vinculados à área das Letras, 27,3% à área da Educação e 4,5% à Psicologia e à Comunicação. Tais dados revelam a predominância da área das Letras na pesquisa sobre o ensino de literatura.

#### 4.1.4 A região dos autores

Dos vinte e dois (22) autores, dezesseis (16) estão vinculados a instituições na Região Sudeste. Outros cinco (5) estão vinculados a instituições na Região Sul. Uma autora está vinculada a uma instituição na região Nordeste, entretanto, devemos mencionar que essa pesquisadora, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, realizou sua graduação na Universidade da Bahia em Letras Neolatinas, mais tarde exercendo a função de professora de Literatura Brasileira na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu (SP), tendo permanecido no cargo até 1972 (OLIVEIRA, 2015). Após isso, Carvalho foi professora convidada em diversas instituições, de forma que, por já não exercer mais um cargo fixo em uma universidade, durante a década de 1980, decidimos por registrá-la em sua instituição de origem.

Gráfico 4 - Região dos autores das obras que compõem o *corpus* 1



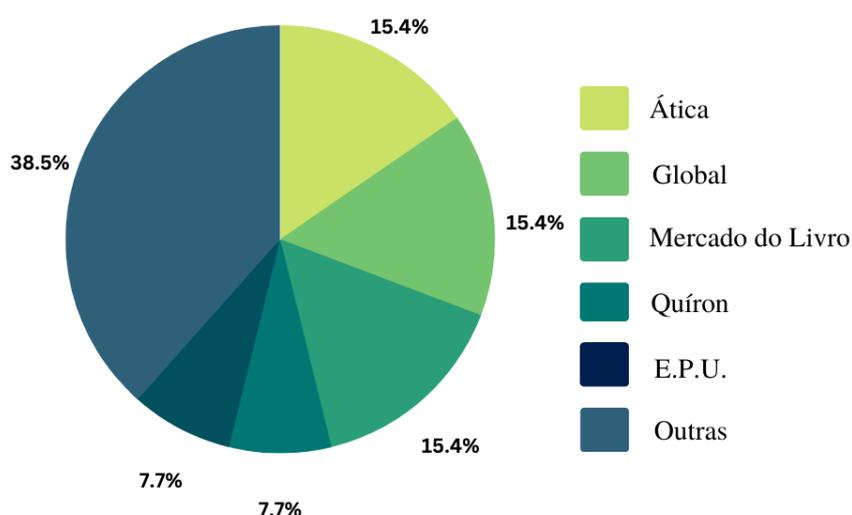
Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Dessa maneira, 72,7% pertencem ao Sudeste, 22,7% ao Sul e 4,5% ao Nordeste. Não houve ocorrências nas demais regiões do país.

#### 4.1.5 As editoras

As editoras que contaram com mais de um livro presente no *corpus* foram: Ática, Global e Mercado do Livro, cada uma com quatro (4) obras; Quíron e Editora Pedagógica e Universitária (E.P.U), cada uma com duas (2) obras. As demais editoras compuseram o corpus com apenas uma obra: Globo, Cortez/Universidade Metodista de Piracicaba, Círculo do Livro, Pioneira, Ícone, Brasiliense, FTD, Contexto, Martins Fontes e Scipione. As únicas editoras que não se localizam em São Paulo são Mercado do Livro, de Porto Alegre, e Globo, do Rio de Janeiro.

Gráfico 5 – Editoras dos livros que compõem o *corpus* 1



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Assim, 15,4% pertencem às editoras Ática, Global e Mercado do Livro, 7,7% às editoras Quíron e E.P.U e 38,5% a outras editoras. Com relação à editora Ática, de acordo com Laurence Hallewell (1985), fundada em 1964, caracterizava-se sobretudo pela edição de livros didáticos, sendo um dos nomes mais conhecidos do setor. Dessa maneira, de uma produção anual de nove livros, em 1968, alcançara uma produção anual de 180 livros em 1980, sendo 16 obras destinadas para o ensino universitário. Assim, a editora encontrava-se em expansão, publicando sobretudo material didático e clássicos, mas também obras destinadas ao ensino de 3º grau.

Além da Ática, destaca-se também a editora Mercado do Livro, que, mesmo em uma região não tão desenvolvida economicamente quanto São Paulo, contou com quatro obras presentes no *corpus*, além de também ter editado, durante a mesma década, importantes obras sobre o tema da leitura e da literatura infanto-juvenil como *Leitura em crise na escola: as*

*alternativas do professor* (1982), *A produção Cultural para a criança* (1982) e *Literatura Infanto-Juvenil - Um gênero polêmico* (1986). O fato pode ser explicado pelo interesse de pesquisa no tema por professores da PUC-RS, da qual se destaca a professora Regina Zilberman. Além disso, três (3) das sete (7) obras presentes no segundo *corpus*, cujo enfoque envolve o ensino de literatura no 2º grau, pertencem à editora, relevando seu compromisso com a temática nos diversos níveis de ensino.

Assim, finalizamos a análise do primeiro *corpus*, de forma que, no capítulo seguinte, apresentaremos a análise do segundo *corpus*, composto por sete obras publicadas na década de 1980, com relação a suas contribuições à discussão sobre o ensino de literatura.



## **5 CONTRIBUIÇÕES DA DÉCADA DE 1980 À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA**

Neste capítulo, apresentamos as contribuições da década de 1980 com relação ao ensino de Literatura no 2º grau, a partir da análise de sete obras publicadas no período, que compõem o segundo *corpus*, de acordo com três categorias de análise: 5.1 Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura; 5.2 Questões sócio-históricas do ensino de literatura; e 5.3 Pesquisas de Campo.

Salientamos que não é possível associar cada obra a uma única categoria, visto que trazem contribuições que podem se encaixar a duas ou três categorias diferentes. Dessa forma, apresentamos alguns trechos que revelam o pensamento de tais autores sobre as categorias elencadas, e que nos permitem compreender a pesquisa sobre o ensino de literatura no período.

### **5.1 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE LITERATURA**

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordaram o ensino de literatura de uma perspectiva teórica, ou seja, indagando o que seria o ensino, a leitura e a literatura e seus objetivos; e de uma perspectiva metodológica, como a escolha das obras trabalhadas em sala de aula, a postura do professor, possíveis passos metodológicos a serem seguidos, as relações entre leitura e faixa etária, entre outros.

Essas questões foram agrupadas de forma conjunta por acreditarmos que possuem uma relação direta com os posicionamentos do professor em sala de aula. Apesar de questões externas, agrupadas na categoria 5.2, como o vestibular, os documentos oficiais ou o livro didático, o professor possui, conscientemente ou não, uma concepção de leitura e de ensino e uma metodologia. As autoras escrevem, dessa forma, o que seria ideal para um ensino de literatura bem-sucedido.

Com o objetivo de destacar os elementos presentes nessa categoria, ela foi dividida em: concepção de leitura, literatura e ensino; Objetivos do ensino de literatura; Metodologia; Critérios de seleção de textos; Leitura e faixa etária; e avaliação.

#### **5.1.1 Concepção de leitura, literatura e ensino**

Em um primeiro momento, abordamos as concepções de leitura, ensino e literatura que podem ser depreendidas das obras, destacando alguns de seus fragmentos. Embora nem sempre explicitadas nos textos, a partir dos trechos selecionados, é possível compreender o

posicionamento das pesquisadoras. Assim, para Leite (1983), a literatura implica prazer, criatividade, liberdade e corrobora para a construção da identidade, elementos que se relacionam diretamente a seu caráter artístico.

Ao destacar tais elementos, Leite (1983) busca reforçar que a literatura não é uma teoria, uma ciência ou uma disciplina, e sim uma arte, e que para os alunos criarem o hábito de ler, é necessário ter outra postura em seu ensino, distanciada da tradicional transmissão do conhecimento de forma unilateral, do professor ao aluno:

Como diz Roland Barthes, a Literatura é incompatível com o ensino tradicional, imposto, escolar. Ela implica liberdade, criatividade, prazer; leva-nos, portanto, a pensar num ensino aberto, não como transmissão de conhecimento, mas como oportunidade de descoberta pelo aluno dos métodos, dos livros, da sua própria identidade. (LEITE, 1983, p. 31).

[...] há uma forte impressão de que o Ensino de Literatura na Universidade tem de se esforçar por recuperar algo que a escola matou precocemente no secundário e que era inerente à própria natureza do adolescente: o gosto pelo lúdico; a riqueza de imaginação; a criatividade. Pensar a crise do ensino de Literatura é pensar o papel terapêutico dos cursos de Letras no mundo de hoje; é pensar o lugar da Literatura num mundo tecnicizado e dominado pela comunicação em massa. (LEITE, 1983, p. 32).

Para que os elementos subjetivos da literatura se sobressaíam em aula, e para que cumpra sua função terapêutica no mundo, o professor deve respeitar o posicionamento dos alunos diante dos textos, deixando de colocar o livro didático, a História Literária ou a si mesmo como autoridades. Leite (1983, p. 110) defende que a leitura é múltipla, e seu ensino deve ser descentralizado em relação à figura do professor:

Assumir a condição de leitor - ativa por excelência - é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida. Para o professor de qualquer nível, que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela História Literária, como *uma* leitura possível. Em decorrência dessa atitude nova (diante dos textos e diante de nós mesmos), respeitamos a leitura alheia - especialmente a dos alunos - e saberemos explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e nas nossas cabeças.

A literatura escolarizada, dessa forma, confundiu-se com a História Literária ou com aquilo que usualmente se ensina na disciplina escolar. Apesar disso, Leite (1983) afirma que ela não deve ser pensada apenas como uma disciplina do ensino secundário, mas como algo que está presente em todo o ensino escolar:

Geralmente, quando falamos do texto literário, em relação à escola, a associação direta que se faz é com o 2º grau, onde ele entra no programa, dentro de uma disciplina específica - a História Literária. No entanto, se pensarmos a literatura não apenas como um sistema de obras que a tradição consagrou que os manuais arrolam cronologicamente, percebemos que ela vive no dia-a-dia da escola de 1º grau desde, pelo menos, a alfabetização, no caso da literatura escrita; antes disso, no caso da literatura oral. (LEITE, 1983, p. 110).

Devemos chamar atenção para a inclusão, nesse trecho, das literaturas oral, infantil e juvenil. Sua concepção de literatura não envolve apenas as obras consideradas canônicas, mas abrange também categorias usualmente menos prestigiadas. O caráter literário não está, dessa forma, encerrado no cânone, mas em textos que possibilitam a exploração da tensão criada pelas perspectivas diversas, como mencionado anteriormente. Se as possibilidades de leitura são múltiplas, também o é o entendimento sobre o literário.

Semelhantemente, Bordini e Aguiar (1993)<sup>8</sup> criticam a entronização do texto, considerado como repertório de ideias fixas, verdadeiras e indiscutíveis. A noção de “texto-modelo” impõe interpretações tidas como as melhores e “implica a imposição de normas linguísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelo aluno sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 38). Tal concepção usual do texto literário em sala de aula entra em contraponto com a noção defendida pelas autoras:

O papel da escola, nessa perspectiva, deixa de ser o de mero transmissor de conhecimentos específicos sobre o fato literário e se amplia rumo ao aprimoramento da sensibilidade de época, trazendo à discussão leituras muito diversificadas, em que se presentifica os valores em sua evolução histórica. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155).

Assim, encontramos também a defesa da multiplicidade de leituras, além de um questionamento do ensino literário como transmissão de conhecimento. Há a menção, ainda, a uma leitura presentificada, que revela questões contemporâneas aos leitores, e não apenas centradas nas leituras dirigidas pelo professor e pelo livro didático, já que “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 16).

Além disso, as autoras afirmam que o professor deve conscientizar-se de seus pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem auxiliá-lo. A conscientização teórica

---

<sup>8</sup> Utilizamos uma edição publicada em 1993, que não apresenta alterações quanto ao seu conteúdo em relação à sua publicação original de 1988.

torna-se necessária porque os professores são impregnados, mesmo que de maneira inconsciente, de noções teóricas:

O professor, egresso de um curso de Letras ou de Magistério, nem sempre faz ideia de que sua tarefa de ensino de literatura não é inocente, mas vem direta ou indiretamente impregnada de noções que acabam por funcionarem como critérios para a crítica e a avaliação de obras, bem como para a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 29).

Assim, as teorias literárias “proporcionam procedimentos de trabalho com o texto coerentes com a concepção de literatura do professor e os princípios que norteiam sua atividade docente”. (BORDINI; AGUIAR, p. 31), permitindo definir melhor seu campo de trabalho. As diversas teorias garantem múltiplas possibilidades de enfoque literário, como mostram as metodologias propostas pelas autoras para o ensino de literatura, apresentadas na sequência, de forma que cada uma delas é sustentada por uma concepção de literatura.

Se Bordini e Aguiar (1993) destacam concepções múltiplas de literatura, que podem partir de diferentes teorias literárias, Zilberman (1998) aponta para diversos equívocos na forma de concebê-la, o que pode fazer com que a leitura exerça um papel coercitivo, ao ser incorporado acriticamente a interesses pragmáticos e indiretos. Logo, “Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 20).

Dessa forma, conforme afirma a autora, a leitura pode ser confundida com a decodificação de palavras ou com a noção de texto que é usual no ensino, através do uso do livro didático. No primeiro caso, a leitura não implica interpretação, e no segundo, o texto, ao ser transportado para uma situação didática, tem a sua origem obscurecida. O texto deixa de ser associado ao livro de onde provém e cumpre com uma função pragmática de ser alvo de atividades escritas. Conforme Zilberman (1988, p. 113), “O texto, assim, representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura”.

Uma concepção humanista também pode ser adotada, entretanto, a literatura perdeu o *status* de signo distintivo das elites, e as novas camadas sociais que frequentam a escola não se identificam com o patrimônio literário. Assim, “Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de

expressão” (ZILBERMAN, 1988, p. 136). A adoção dessa concepção de literatura torna-se contraditória, pois não atende a demanda dos alunos e os afasta da leitura literária, podendo se confundir com “um modelo de transmissão de valores de natureza autoritária e normativa” (ZILBERMAN, 1988, p. 116).

Ainda de acordo com Zilberman (1988), a literatura também costuma ser tomada equivocadamente como um trampolim para a aprendizagem de um outro, quando o que se ensina é a história literária ou a gramática, de forma que “em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal - a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 1988, p. 143). Por conseguinte, a autora defende não só a importância da experiência do leitor, como também o alargamento do conceito de literatura com que trabalha o professor de segundo grau. Nesse sentido, a escola deve tornar a prática de leitura mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado e assumindo-lhe como “ato indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (ZILBERMAN, 1988, p. 17).

Malard (1985) destaca outra concepção equivocada que o ensino, aos moldes da análise literária, pode causar. Segundo ela, é comum a noção de que a Literatura “esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação” (MALARD, 1985, p. 10). Quando a interpretação do livro didático e do professor são as únicas consideradas relevantes no ensino, e quando o professor se utiliza de textos complexos e canônicos em avaliações, a literatura pode ser tomada dessa forma, afastando os alunos pela sua linguagem rebuscada e distante. Em contraponto a essa visão, Malard (1985, p. 10-11), defende que

A literatura é uma prática social tanto para quem a escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo. Já não se dá mais o crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do produtor.

A literatura também aparece, dessa forma, dessacralizada, distante de uma noção de patrimônio. Questionando-se como tornar a literatura uma prática social, a autora argumenta que o melhor caminho é a leitura, e que nada deve substituir o próprio texto (MALARD, 1985). O enfoque na leitura, dessa forma, afasta a noção, muitas vezes impregnada nos estudantes e em alguns professores, de que a literatura é a história literária em si.

### 5.1.2 Objetivos do ensino de literatura

Quanto à definição de objetivos para o ensino de literatura no segundo grau, apenas Malard (1985) e Bordini e Aguiar (1993) o fazem de maneira sistemática, de forma que a primeira aponta seis diferentes objetivos: 1) Compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-sócio-econômico; 2) Criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; 3) Transmissão de conhecimentos; 4) Percepção do fato literário como objeto de linguagem; 5) Capacitação para comparar textos, literários e não literários; e 6) Desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas.

De forma geral, os objetivos propostos por Malard (1985) parecem pouco inovadores, não dando importância à fruição literária e à experiência do leitor. Os objetivos 1 e 6, por exemplo, não se dissociam de um ensino tradicional, em que a história literária e o texto como modelo de escrita são prioridades.

Bordini e Aguiar (1993) mencionam que o 1º grau deve servir a uma constituição de um acervo de leituras, enquanto “Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 17). De forma mais específica, as autoras delinham objetivos para cada metodologia apresentada, como, por exemplo, o método científico, que apresenta os seguintes objetivos:

- 1) Identificar problemas de literatura relacionadas com sua vivência em contato com diferentes objetivos culturais;
- 2) Investigar possibilidades de solução desses problemas a partir de levantamento de alternativas;
- 3) Testar essas possibilidades de solução, tendo em conta sua adequação ao contexto;
- 4) Solucionar problemas, redimensionando seu campo de conhecimentos e, conseqüentemente, crescendo como ser humano;
- 5) Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 48).

Podemos observar que os objetivos da metodologia científica se relacionam diretamente à teoria que a embasa, da mesma forma que os demais métodos. Por não se tratar de objetivos gerais sobre o ensino de literatura, não iremos abordar as demais metodologias.

Além de Malard (1995) e Bordini e Aguiar (1993), devemos mencionar também Vieira (1989), que apenas menciona que o principal objetivo do professor de literatura deve ser formar leitores.

### 5.1.3 Metodologia

Quanto à metodologia, a única proposta concisa, contendo inclusive passos metodológicos, é a de Bordini e Aguiar (1993). As demais pesquisadoras concentram-se em dar indicações daquilo que o professor deve ou não fazer para um ensino de literatura bem-sucedido, além de apresentarem reflexões sobre a escolha das obras a serem lidas em aula. Dessa maneira, Leite (1983) somente menciona a possibilidade de novos métodos, apresentando algumas considerações de Roland Barthes e Roger Favry, expostas no Colóquio Cerisy-la-Salle, e critica formas tradicionais de ensino, pautadas na história literária.

Para a pesquisadora, o professor possui um papel político fundamental ao ensinar a população das camadas mais baixas, de forma que, se optar por ser obediente ao manual e à história literária, estará a serviço das classes elevadas. Se, ao invés disso, buscar uma pedagogia que deseje ser transformadora, os métodos do professor “serão o diálogo, a dúvida, a busca, a troca, deixando as contradições aflorarem para que, encarando-as de frente e trabalhando com elas, os nossos alunos possam também ir fazendo suas opções”. (LEITE, 1983, p. 113). Leite (1983) também defende que o texto seja escolhido junto aos alunos, ou após uma sondagem de seus interesses.

Malard (1985) contextualiza a questão metodológica destacando que, a partir dos anos 1960, ocorreram mudanças significativas nos estudos de literatura nacional. Assim, análises e interpretações de texto à moda francesa substituem a tendência historicista de biografias e listas de obras e autores. Apesar disso, muitas vezes as análises dos professores não são acompanhadas pelos alunos, fazendo com que ele pareça o “árbitro” dos textos. Também a história literária e estilos de época são algumas vezes mal caracterizados no ensino, e parecem aos alunos um acervo de cultura “inútil”, apenas decoradas por eles. Dessa forma, a autora chama atenção para o equívoco de se tomar a teoria ou a história literária como objetos de estudo, e não a literatura.

Além disso, Malard (1985, p. 24) também menciona a possibilidade de o aluno realizar análises de textos:

Com aquisição de experiência profissional e crescentes leituras analíticas, em breve será capaz de elaborar sua própria proposta de análise e apresentá-la à turma. Em poucos anos, estará apto para organizar uma análise durante a aula, somente com os “palpites” dos estudantes e, sem preparação prévia, compatibilizar, retificar, recusar e acatar as ideias deles. A análise de texto é atividade criativa por excelência e o estudante se sentirá profundamente gratificado quando vir uma ideia sua ser aceita pelo professor (e pelos colegas).

A proposta parece entrar em contradição com a concepção da autora de que a

literatura é uma prática social, visto que a atividade de análise parece reduzir-se em si mesma. Apesar disso, revela a força da defesa pela análise de texto na escola, que aos poucos se junta à história da literatura no ensino brasileiro.

Em Rösing (1988), encontramos a proposta de um trabalho conjunto entre escola e universidade, de forma que, para a autora, “A adoção de uma nova metodologia no ensino de literatura nos três graus de ensino pressupõe, portanto, em primeiro lugar, o trabalho conjunto de professores universitários com professores de 1º e 2º graus” (RÖSING, 1988, p. 127). Esse trabalho envolveria a realização de estudos teóricos com professores sobre a questão da leitura, sobre a natureza da literatura e sobre critérios de seleção de obras para serem indicadas a alunos de diferentes níveis, a fim de conscientizá-los de que “o grande problema não está centralizado no conteúdo, mas nos métodos em sala de aula” (RÖSING, 1988, p. 127). Também destaca a importância da realização de um levantamento dos interesses de leitura dos alunos do 1º e 2º graus especialmente.

Com relação à questão da metodologia, Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma sistematização de diferentes metodologias, além de unidades de ensino exemplificativas para os três níveis curriculares do 1º e 2º graus. Assim,

Cada um deles preocupa-se em definir traços característicos de acordo com a teoria que o alicerça, bem como possui metas explícitas e bem diferenciadas. Não se pode negar, entretanto, que todos advêm de um posicionamento ideológico e filosófico comum, que diz respeito à visão última de educação que neles está implícita. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 42).

Dessa forma, as autoras apresentam os seguintes métodos: 1 - Método científico, que busca um conhecimento objetivo, através do processo de confirmação de hipóteses e da indagação sistemática sobre um problema para o qual já se tem respostas provisórias, cujas etapas metodológicas são: a) Atividade exploratória, b) estabelecimento do tema, c) hipóteses de pesquisa, d) justificativa da escolha do tema e das hipóteses, e) coleta de dados, f) análise e interpretação dos dados e g)- conclusão; 2 - Método criativo, o qual associa-se a práticas de caráter artístico ou de cunho artesanal e apresenta as seguintes etapas metodológicas: a) constatação de uma carência, b) coleta desordenada de dados, c) elaboração interna dos dados, d) constituição do projeto criador, e) elaboração material, f) divulgação do resultado; 3 - Método recepcional, que se relaciona aos estudos da Estética da Recepção, e possui as seguintes etapas: a) determinação do horizonte de expectativas, b) atendimento do horizonte de expectativas, c) ruptura do horizonte de expectativas d) questionamento do horizonte de expectativas e) ampliação do horizonte de expectativas; 4 - Método comunicacional,

relacionado às teorias linguísticas que explicam as trocas comunicativas e dão conta da natureza do fenômeno literário, possui as seguintes etapas: a) contato com textos que comuniquem um fato individual, b) identificação dos elementos do jogo comunicativo, c) análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos, d) exame das formas de manifestação da função predominante, e) cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas; 5 - Método semiológico, centrado no uso social da linguagem, com base nos pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin, possui as seguintes etapas: a) coleta de textos culturais diversificados, b) aquisição das regras do jogo semiológico, c) reconhecimento do uso intencional das linguagens, d) análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos, e) interação dos sujeitos com os textos.

Dessa forma, é possível perceber que os métodos são concebidos a partir de uma teoria, assegurando a coesão interna das propostas. Além dessa semelhança, também possuem como pressupostos o prazer do texto, de perspectivas variadas; a ordenação sequencial, que vai do concreto e próximo ao abstrato e distante, tanto no tempo como no espaço, e também de operações de pensamento mais simples às mais complexas. Para o sucesso de suas aplicações, o professor deve tomar cuidado com possíveis distorções, como também deve conhecer os interesses de seus alunos, dominar os fundamentos teóricos do método que escolheu e ter nítida a finalidade educacional de sua ação, pois “Só assim a tarefa educativa poderá contribuir para a formação de leitores capazes de transformarem a sociedade” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155).

Apesar da importância dada à questão metodológica, Bordini e Aguiar (1993) afirmam que ela é um pré-requisito colocado hierarquicamente em segundo lugar, após o conhecimento amplo de um acervo de títulos. Sem ele, o professor encontrará dificuldades em propor leituras que possam despertar o interesse dos alunos, visto que

[...] a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino de literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 40).

De maneira semelhante, Zilberman (1988) defende a adoção de uma metodologia que deflagre o prazer da leitura e o desenvolvimento de uma postura crítica perante ao mundo, e que não se fundamente em um endosso submisso à tradição e à repetição mecânica de conceitos desgastados. Contextualizando historicamente a questão, a autora aponta que as

preocupações metodológicas na educação foram implantadas pela Escola Nova, mas ela deixou a descoberto a área das Humanidades. Assim, o ensino de gramática e de Literatura como leitura e imitação de clássicos continuou a vigorar criando dois tipos de descompasso:

[...] entre as metas das áreas científicas e linguísticas, a primeira, moderna, e a segunda, acadêmica e passadista; entre o ensino de Língua e Literatura, de um lado, e a realidade linguística e literária, de outro, que modificada pelas transformações experimentadas pelo país, era ignorada na escola, que se inclinava, no caso, para um visível anacronismo. (ZILBERMAN, 1988, p. 68).

Dessa forma, com vistas a evitar esse descompasso, o professor, preocupado em modificar sua atuação e transformar o ensino, deve recuperar sua base metodológica e pesquisar metodologias renovadoras. Entretanto, é preciso tomar cuidado com práticas antigas que se revestem de novas roupagens. Conforme Zilberman (1988), a valorização da criatividade, por exemplo, pode parecer inovadora, provocando um comportamento mais liberador diante do texto, mas há um pressuposto pragmático nessas intenções renovadoras que supõe que a leitura deve dar origem a um segundo objetivo, mais importante, relacionado à escrita.

#### **5.1.4 Critério de seleção das obras**

Outra temática recorrente no corpus é a abordagem, dentro da questão metodológica, da escolha das obras a serem trabalhadas em aula. Segundo Malard (1985), elas devem ser próximas das práticas sociais dos estudantes. Ainda que o professor considere determinado livro uma obra-prima, é necessário que reflita se ela condiz com a realidade e a necessidade dos alunos. Para seleção de obras, é fundamental também que o próprio aluno saiba de antemão o tipo de leitura que está escolhendo, além de permitir que tenha tempo para tomar a decisão. O professor pode estar aberto a sugestões de leitura de seus estudantes.

Segundo Bordini e Aguiar (1992), o professor deve não apenas satisfazer interesses imediatos dos alunos, mas aguçar a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Dessa forma, alguns princípios básicos devem nortear a escolha dos textos no ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que agucem o senso crítico, e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta tais aspectos, o professor está recuperando as funções básicas de toda arte, que é captar o real e repassá-lo criticamente.

O maior obstáculo, entretanto, é o conhecimento amplo e seguro do acervo de títulos de literatura infanto-juvenil e para adultos. O professor precisa ter uma leitura prévia e

compreensiva dos textos para que possa oferecer um conjunto de obras adequado. Destaca-se também, na obra de Bordini e Aguiar (1992), a defesa de que todo texto, seja ele consagrado ou não, possa ser objeto das aulas de literatura. O essencial seria apenas que fosse visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram. Dessa maneira, o professor poderá “promover um trabalho criativo, de sentido coletivo, encorajando os alunos a comentarem os textos do ponto de vista temático e formal e a cotejar esses aspectos em obras de variada procedência histórica e geográfica, sem submeterem-se a eles como verdades definitivas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 40).

Podem estar presentes, dessa forma, os *best-sellers* e a produção literária moderna. O ponto de partida deve ser textos conhecidos de autores atuais, orientando-se, gradativamente, para obras do passado ou de autores contemporâneos menos conhecidos. A avaliação, assim, é de que a presença da produção moderna é positiva na escola. Apesar disso, é comum que o recorte do material de leitura seja desintegrado do original, em cópias que permitem a reprodução de trechos para o aluno conhecer a obra. As autoras identificam, dessa maneira, dois problemas, que devem ser evitados: o trabalho exclusivo com o texto moderno, que impediria a visão de historicidade da literatura, e a utilização de excertos que desvirtuam o universo de sentido das obras.

De acordo com Zilberman (1988), deve-se questionar os objetivos que motivam a presença do texto na sala de aula. Assim, se os objetivos levarem em conta os interesses do aluno, para quem talvez a afirmação antecipada dos valores de obras canônicas podem parecer arbitrárias, se não provieram de uma formulação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura, a literatura pode enfim ser tomada com um “depositário de necessidades individuais, já que uma transitividade desse tipo faz parte de sua estrutura, antes porosa que impermeável; mas essa possibilidade fica excluída, quando encarado como uma entidade afastada e autônoma, livre de qualquer intervenção alheia” (ZILBERMAN, 1988, p. 117). Os alunos também podem não saber externar seus interesses, entretanto, é necessário que o professor assuma a postura de investigação e conhecimento das exigências e necessidades dos estudantes, ensinando-os a expressar seus gostos e vontades e demonstrando que suas vozes serão ouvidas.

Vieira (1989) também reafirma a importância de levar em conta os interesses dos alunos, destacando que o professor deve adotar uma concepção de literatura livre de preconceitos e aberta à realidade cultural de nossos tempos. A desmistificação de textos e autores e a discussão sobre as modificações do conceito de literatura aproximaria os jovens da leitura, de forma que até mesmo a abertura com relação a presença do *best-seller* na sala

de aula auxiliaria no percurso em direção a outros textos mais elaborados. Cabe a escola, na opinião da autora, partindo do repertório dos estudantes, oferecer meios para os alunos de classes sociais e culturais diversas tenham acesso ao saber erudito. Vieira (1989) não exclui a presença de best-sellers, embora também acredite que a escola não deva estimular sua leitura.

Assim, a escola deveria privilegiar e estimular a leitura de obras ficcionais de valor estético e literário, não no sentido de dispor apenas da leitura dos clássicos ou autores consagrados, mas incluindo também autores contemporâneos, cujas temáticas estejam mais próximas das preocupações dos jovens, tornando-se também mais acessíveis em função da linguagem utilizada.

### **5.1.5 Leitura e faixa etária**

Outra questão presente nas obras analisadas é a relação entre leitura e faixa etária dos alunos. Rocco (1981), por exemplo, baseia-se na obra de Jean Piaget<sup>9</sup> para estabelecer critérios de estudo das estruturas mentais de pré-adolescentes (entre 11 a 14 anos) e adolescentes (14 a 17 anos). Para isso, apresenta cada etapa do desenvolvimento, dando maior atenção às que abrangem a faixa etária estudada. O conhecimento da teoria piagetiana permitiria “nortear a escolha de textos e obras literárias que se adaptem a cada uma das faixas” (ROCCO, 1981, p. 19), de forma que “todo professor tem por obrigação não só estudar essas características próprias e inerentes a cada etapa com que trabalha [...] mas também procurar possíveis adequações dessas características definidoras à especificidade de sua disciplina” (ROCCO, 1981, p. 17).

Essa pesquisadora ainda se baseia na obra *L'adolescence* (1943), do pedagogo francês Maurice Debesse, para chamar atenção sobre alguns aspectos importantes sobre essa fase. De acordo com o teórico francês, o adolescente ainda possui a necessidade do lúdico, do jogo, ainda que seja um “jogo sério”, de forma que “o texto literário permite, desperta e propicia a atividade lúdica mais ou menos complexa” (ROCCO, 1981, p.18), aproximando-se desse “jogo sério” do qual o adolescente sente necessidade. Assim, de acordo com Rocco (1981), características como originalidade e criação devem ser desenvolvidas, apesar de por vezes não serem permitidas, pelo fato de que muitos professores ignoram a natureza de seus alunos no que se refere aos níveis de desenvolvimento mental.

Além disso, a autora critica o momento em que as obras são apresentadas aos alunos, defendendo que o ideal seria começar a entrar em contato com textos da época dos alunos

---

<sup>9</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e professor de Psicologia na Universidade de Genebra (1929-1954), responsável pela elaboração de uma teoria dos estágios do desenvolvimento humano.

para, mais tarde, trabalhar com outros tipos de textos, de outras épocas. Esse fato provocaria não a neutralização do efeito de massificação, mas “o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis contatos com os textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola.” (ROCCO, 1983, p. 79).

De acordo com Rosing (1988), o comportamento, quanto à seleção de obras, de um aluno de 2º grau deve ser diferenciado de um aluno de 3º grau, e deve considerar seu nível sociocultural, sexo, desenvolvimento psicológico e faixa etária. Por isso, é preciso que o professor conheça a realidade, realizando um levantamento de necessidades e interesses, de forma a evitar a indicação de textos que nada tem a ver com seus alunos.

Bordini e Aguiar (1993) também destacam a idade do leitor como uma influência em seus interesses, além de apresentarem as cinco idades de leitura segundo Richard Bamberger. O interesse também apresenta variação de acordo com a escolaridade do aluno, de forma que é possível identificar, ainda segundo Bamberger, cinco níveis de leitura: pré-leitura, leitura compreensiva, leitura interpretativa, iniciação à leitura crítica e leitura crítica. Outro fator que influencia nos interesses, de acordo com as autoras, é o sexo, por fatores biológicos e sobretudo culturais, de forma que “as preferências de leitura correspondem às necessidades de cada sexo cumprir o papel social que lhe é conferido” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 21).

### **5.1.6 Avaliação**

A única autora que mencionou explicitamente a questão da avaliação foi Malard (1995). Para ela, o importante é fazer com que os alunos leiam o maior número de obras e com prazer, de forma que a avaliação deve “estar centrada na comprovação da leitura dos textos. Somente depois de vencida essa etapa é que se deve partir para a posterior - a análise, em grau crescente de dificuldade à medida que as séries avançam.” (MALARD, 1995, p. 26). Reforça ainda a cobrança de detalhes de enredo que evitem o sucesso dos alunos que apenas fizeram a leitura de resumos. A postura da pesquisadora parece um tanto contraditória, pois, ao mesmo tempo em que defende a leitura prazerosa do texto, promove a presença de detalhes de enredo nas provas que não revelam qualquer criticidade ou capacidade de análise, apenas a obrigatoriedade de leitura, uma grande inimiga do prazer.

## **5.2 QUESTÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO ENSINO DE LITERATURA**

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordam o ensino de literatura de uma perspectiva sócio-histórica, apresentando como era realizado no passado e os processos que

deflagraram mudanças na forma de realizar tal ensino, além de obras que abordam questões como o vestibular, os documentos oficiais, o livro didático, os meios de comunicação de massa, entre outros. Compreendemos tais elementos como fatores externos às escolhas do professor e que influenciam sua postura em sala de aula.

### 5.2.1 Questões Sócio-históricas

Entre as obras selecionadas, destaca-se *A leitura e o ensino de literatura* (1988), de Regina Zilberman, que já admite, na sua introdução, a tendência sócio-histórica:

[...] a maior parte dos textos busca pesquisar as razões históricas que determinam (ou não) uma política de leitura inicialmente na Europa revolucionária dos séculos XVIII e XIX, depois no Brasil, dos séculos XIX e XX. Também as transformações da escola nacional são abordadas de uma ótica sociológica, por ser esta a condição de entendimento da nova composição social do magistério e alunado brasileiros. Sem esse panorama, torna-se mais difícil compreender por que a difusão da leitura vem se mostrando problemática ou por que as mudanças, se efetivamente desejamos, precisam ser realizadas levando em conta o quadro até pouco tempo desconhecido. (ZILBERMAN, 1988, p. 10-11).

Segundo a autora, o enquadramento histórico impede a tomada de uma postura ingênua ou enganadora sobre o assunto. Dessa forma, relaciona a expansão do ensino formal e da alfabetização com a adoção dos valores burgueses. A leitura facilitaria a assimilação desses valores porque conduziria ao racionalismo e à investigação científica; à crença nas propriedades transformadoras do ponto de vista individual e social da educação; à valorização do conhecimento intelectual e ao desprestígio do conhecimento não científico; e à apreensão linear da realidade. Além disso, a horizontalidade da escrita preparava o trabalhador para fabricação em série e o habilita a obedecer ordens.

Mediante tais fatores, é possível perceber que, na opinião da pesquisadora, a escola, revestida dos valores burgueses e priorizando o código escrito, auxilia na manipulação ideológica, devido à necessidade de sonegar a divisão social. Ademais, ela também destaca o fato de o código escrito ser um estímulo à indústria tipográfica e à industrialização da literatura, de forma que a expansão do público leitor respondia a três objetivos: o consumo da literatura, a expansão dos ideais burgueses e a assimilação do projeto político e ideológico burguês.

Assim, razões de ordem ideológica explicam por que a escola privilegiou a alfabetização e o domínio dos mecanismos de escrita, fazendo com que a burguesia se utilizasse do saber e do raciocínio como instrumentos para a conquista do poder. Apesar de

seus interesses ideológicos, a cultura se coloca ao alcance de todos, ainda que lide com o rebaixamento de sua qualidade. Democratiza-se a cultura na medida em que o conhecimento se expõe em todos os setores sociais. Ocorre então a perda do caráter aurático que a arte e a cultura detinham, de forma que o processo possui uma natureza ambivalente: a leitura constitui um elemento repressivo se for vinculada a uma repetição mecânica, mas se a perspectiva tomada for crítica e atuante, em que a leitura se singulariza, porque se posiciona frente ao mundo em que ela traduz, sua inclinação será democrática. Em consequência, Zilberman (1988, p. 28) afirma:

Contendo, portanto, uma vocação democrática, entendida essa como alargamento da oferta de bens culturais e abertura de horizontes intelectuais e cognitivos, a leitura - e o livro que lhe serve de suporte e motivação - será efetivamente propulsora de uma mudança na sociedade, se for extraída dela a inclinação política que traz embutida desde as primeiras iniciativas visando à sua popularização.

Portanto, segundo Zilberman, leitura é fruto e agente da democratização. Contribui para a afirmação de um pensamento crítico, favorecendo a atitude que desmistifica seus valores e luta pela remoção de concepções conservadoras. A consequência da adoção de uma ideologia da leitura por parte da burguesia tem como resultado a expansão do sistema escolar em todo o mundo. Transposto ao Brasil, o fenômeno começa a provocar mudanças substanciais no ensino durante as décadas de 1960 e 1970.

De acordo com Zilberman (1988), a legislação, os livros didáticos, os manuais de história da literatura nos permitem observar que, no final da primeira e no início da segunda, observava-se a presença da literatura nos níveis iniciais (primário e ginásio) pautada na visão da leitura como meio para conservar e defender o padrão elevado de língua, inculcar valores e inculcar o bom gosto, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais e transmitir o patrimônio da literatura brasileira. Posteriormente a 1970, ocorreram algumas mudanças: o patrimônio da literatura brasileira ficou concentrado ao 2º grau, adotando-se um ângulo cronológico. Os 1º e 2º graus adotam textos de literatura contemporânea, e o 2º grau gêneros modernos como a crônica. Como resultado dessas modificações, estreitou-se o espaço da literatura “clássica” brasileira no ensino básico, e o livro didático estava mais adaptado às características etárias e culturais do aluno, visando promover a leitura e estimular o gosto pela literatura. Como afirma Zilberman (1988, p. 126), “A mudança parece operar-se no sentido da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura

literária”. A orientação humanista preservada no ensino secundário dá lugar a uma educação mais pragmática.

Apesar das transformações, a expansão da escola, ato que pode ter natureza democrática, não eliminou a desigualdade social, mantendo as diferenças entre escola pública e privada. Além disso, também não democratizou o ensino, pois “a grande literatura, a da antologia, permanece inacessível aos setores mais populosos da organização social brasileira”. (ZILBERMAN, 1988, p. 128). O resultado foi uma expansão quantitativa que não conseguiu manter a qualidade do ensino anterior. O mesmo ocorreu com o ensino superior, pela necessidade de formação de um número maior de professores, de forma que “A sala de aula tornou-se o ponto de encontro de dois leitores de formação precária, o professor e o aluno, virtualmente não leitores” (ZILBERMAN, 1988, p. 127). Preocupado com o mercado de trabalho, o curso de Letras adotou reformas que restringiam as disciplinas oferecidas ao que poderá ser aproveitado posteriormente na vida profissional. O resultado é a adoção de uma concepção de literatura pragmática, convertendo a história em cronologia e enumerando nomes e obras, autores, estilos, períodos e escolas, “os quais são apreendidos porque tema de docência posterior, segundo um processo interminável de reprodução” (ZILBERMAN, 1988, p. 142-143). A autora ainda critica a fragmentação do currículo, segmentado em disciplinas teóricas e práticas, sem que haja integração entre elas e uma reflexão sobre a realidade do uso da língua na escola.

Leite (1983) também aponta um círculo vicioso na formação precária dos professores, que se reflete na também precária formação de seus estudantes. Enquanto professora em cursos de especialização para professores do secundário e cursos de extensão para professores universitários, notou o desajuste entre o ensino de literatura desses níveis. Segundo ela, “a escola secundária, há muito tempo em crise, não preparava os alunos segundo as expectativas dos professores universitários” (LEITE, 1983, p. 29).

Desempenhando o papel de professora em uma universidade, Leite (1983) percebeu mudanças nos alunos que chegavam a ela, notando os desajustes entre a expectativa do professor universitário e do aluno que chega até ele após o ensino secundário:

E os nossos cursos na Universidade continuavam sendo dados da forma como tinham sido pensados, em função de um outro público e de outras circunstâncias. Escapava-nos o alcance da mudança quantitativa e qualitativa dos alunos, e as mudanças de função que a própria Universidade vinha sofrendo, ao se adequar organicamente às exigências novas, sociais e econômicas. [...]  
Os alunos não sabiam escrever, mas nós partíamos do pressuposto de que, como universitários, deveriam saber; os alunos não tinham hábito de ler textos literários, e nós lhes propúnhamos decompor poemas e contos em unidades e subunidades,

como se esses textos e as técnicas que eles manipulam lhes fossem familiares [...] (LEITE, 1983, p. 28-29).

O desinteresse pela questão por parte do corpo docente do ensino superior reforça o círculo vicioso, visto que há, de acordo com a autora, uma supervalorização da pesquisa acadêmica, enquanto a tarefa docente é relegada ao segundo plano.

Além disso, Leite (1983) também aponta que a crise no ensino, influência de um processo global de expansão da educação básica, como já apontado por Zilberman (1988), é reforçada por questões nacionais do período posterior ao golpe militar. Assim, destaca uma série de acontecimentos do período que a agravaram:

Esse impasse tinha muito a ver com a falta de liberdade de expressão, com a infiltração policial na sala de aula, com o empobrecimento crescente de alunos e professores nas escolas públicas, com o alastrar-se de escolas particulares, cujos fins eram antes econômicos do que educativos. Na área específica das Humanidades, tinha a ver com a extinção da Filosofia e a diluição da História no secundário. Na Universidade, o impasse decorria, em grande parte, do esvaziamento pós-68, com a aposentadoria e expulsão dos melhores professores. No campo das Letras, o domínio de um pensamento tecnocrata que cortava o texto de suas dimensões mais amplas, históricas e sociais, era também outra expressão desse mesmo impasse. (LEITE, 1983, p. 19).

Se a crise possui fatores especificamente nacionais, do Brasil pós-64, seria interessante indagar como as coisas se passavam na França, modelo de cultura letrada dos nossos colégios e universidades, para que pudéssemos delimitar melhor nossos problemas. Dessa forma, Leite (1983) buscou compreender a questão do ensino de literatura na França, revelando que o problema começou a ser discutido mais sistematicamente a partir de 1968, “quando os estudantes, forçando a abertura de uma Universidade encastelada para as contradições do mundo moderno, colocavam em questão tudo o que, no tranquilo e monacal espaço da Academia, era tido como um dado”. (LEITE, 1983, p. 36). Coloca-se como um marco o Colóquio Cérisy-la-Salle, em 1969, em que se reuniram grandes nomes da teoria literária e professores de 1º e 2º graus. Configura-se como crise a situação em debate: “Crise da literatura, como produção e como ensino, numa sociedade preocupada com a técnica e com o lucro” (LEITE, 1983, p. 37).

De acordo com a autora, não foi só na França que o ensino de literatura passou a ser discutido de forma sistemática após 1968. Destaca, dessa maneira, Osman Lins, Maria Tereza Fraga Rocco, Luiz Costa Lima, Afrânio Coutinho e Afonso Romano Sant’Anna como pioneiros das discussões sobre o assunto no Brasil.

### **5.2.2 Meios de Comunicação de Massa**

Na esteira das mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX, também aparece, enquanto uma preocupação de algumas autoras, a concorrência da literatura com as linguagens não-verbais e com os meios de comunicação de massa. De acordo com Rocco, o acesso dos indivíduos à literatura “vai se tornando cada dia mais difícil e escasso, sobretudo em virtude da enorme atração exercida pelos veículos de massa” (1981, p. 270), de forma que esse fenômeno acentua o declínio e a crise da literatura.

Em contrapartida a essa opinião, Vieira (1989) apresenta diversas pesquisas sobre leitura e televisão, com o objetivo de averiguar a opinião corrente de que um dos fatores responsáveis pelo baixo nível de leitura dos alunos seria a indústria cultural, da qual, entre seus meios de comunicação, a televisão era o veículo mais criticado. Assim, apresenta vários estudiosos que concluem que “a maioria dos telespectadores não lia nenhum livro quando não havia televisão e os bons leitores continuarão a lê-lo, independentemente dos meios de comunicação” (VIEIRA, 1989, p. 9). A autora conclui que a televisão não é a principal responsável pelo aumento de não-leitores.

### **5.2.3 Livro Didático**

Uma questão frequente nas obras é a presença do livro didático na escola. De acordo com Rocco (1981), a existência do livro didático é compreendida pelos seguintes motivos: a ausência de um material melhor; a falta de tempo do professor em preparar suas próprias aulas; e o enraizamento do sistema imposto, dominando qualquer outro tipo de tentativa de ensino. Apesar de trazerem uma boa seleção dos textos, sua utilização deveria ser “em moldes menos automatizados e programados, possibilitando a reflexão do aluno e principalmente a do professor que, a meu ver, continua sendo a determinante da situação ensino/aprendizagem” (ROCCO, 1981, p. 38).

Leite (1983) denuncia a concepção “bancária” do livro didático, “porque concebe o aluno como cofre vazio a ser recheado de conhecimentos por alguém - o professor - que tenha sido submetido ao mesmo processo de ‘aprendizagem’” (LEITE, 1983, p. 103). Além desse aspecto, a autora apresenta outras críticas aos manuais, com base em um texto do pedagogo francês Célestin Freinet: a sujeição do aluno e do professor aos conteúdos difundidos pelos manuais, à ideologia oficial e aos valores aos quais a escola serve enquanto aparelho do estado; a redução de pessoas, que deveriam ser sujeitos do conhecimento, a meros objetos; a sujeição ao manual enquanto mercadoria; e a tendência dos manuais em homogeneizar e

simplificar o saber. A solução para o impasse do livro didático seria a invenção de um novo modelo,

[...] que não suponha uma concepção “bancária” do ensino e da aprendizagem [...] de livros que não tragam o saber condensado, congelado a partir de uma perspectiva unitária, mas incorporem a diversidade e, caleidoscópicas, tornem a questionar numa página o que responderam na outra; livros que impulsionem alunos e professores à aventura da pesquisa, da produção do saber, com todos os percalços e dúvidas que lhe são próprios; (LEITE, 1983, p. 105).

Ainda com relação ao assunto, Zilberman (1988) realizou uma análise de livros didáticos do início do século até a década de 1980, buscando a concepção de leitura utilizada em sala de aula. Verificou a não existência de um estímulo à iniciativa do estudante e a insistência em uma postura mimética, em que os bons textos ensinariam a escrever e a falar bem. Notou que os livros dos anos 50 ainda se valiam dos mesmos títulos e autores do início do século, de forma que os mais recentes possuíam como contribuição mais visível a inclusão de autores contemporâneos e de literatura infantil. A conclusão da autora é de que o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé “leitura-texto-exercício”, e que a mudança apenas no tipo de texto inserido nele não é suficiente para transformar os demais. Dessa forma, “o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justificando quando explicita sua finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer” (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

#### **5.2.4 Fatores Sociais e de Infraestrutura**

As autoras também destacam fatores externos que influenciam o ensino de literatura. Malard (1985) aponta a questão da infraestrutura, como a carência de bibliotecas, e fatores sociais, como o baixo poder aquisitivo dos alunos, o elevado preço dos livros e a censura de pais ou da escola para determinados livros. Além disso, destaca também questões estruturais relacionadas à organização curricular, citando como dificuldades do ensino de literatura no 2º grau as poucas horas semanais, o conteúdo extenso da disciplina, a falta de leitura dos alunos e a imposição sentida pelo professor em seguir o programa dos vestibulares.

Já Bordini e Aguiar (1993) apontam como um requisito para a escola produzir um ensino eficaz de leitura literária a disposição de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, além de bibliotecários que possam promover o livro literário e programas de ensino que valorizem a literatura.

Vieira (1989) indica a relação entre leitura e família, apresentando algumas pesquisas que mostram a importância do estímulo familiar para o desenvolvimento da formação leitora

da criança. Atitudes como ouvir histórias lidas por adultos, manusear livros, brincar de ler, entre outros, podem incentivar o hábito, ainda que não seja uma condição suficiente.

Zilberman (1988) também elenca uma série de fatores socioeconômicos relacionados ao problema da leitura no Brasil: a elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo da maior parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente e a influência cada vez maior dos meios de comunicação

### **5.2.5 Vestibular**

Um fator externo que exerce grande influência na metodologia de ensino de literatura é o vestibular. Segundo Malard (1985), o professor sente-se pressionado a dirigir seu ensino a questões objetivas, um processo de avaliação que não seria adotado por ele se não fossem os vestibulares. Vieira (1989) também destaca que o vestibular condiciona a atividade do professor, afirmando que as questões de literatura reforçam e cristalizam uma visão tradicional do ensino de literatura. O ideal seria que as questões valorizassem mais o ato de ler e promovessem a análise e compreensão de obras, fatos que não ocorrem na realidade, de acordo com um estudo realizado por ela dos exames de literatura da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), entre 1977 e 1984, instituição responsável por elaborar os exames da Universidade de São Paulo (USP), da Faculdade Paulista de Medicina, da Faculdade de Medicina da Santa Casa e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Dessa maneira, Vieira (1989) começa sua análise buscando o conteúdo programático de literatura da FUVEST, mas a única menção a ele no documento é de que obedecerá aos critérios que orientam o ensino da matéria no curso de 2º Grau. A disciplina de literatura é a única a não possuir um programa próprio. O problema torna-se maior quando a autora constata que a Proposição Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado de São Paulo também não oferece um conteúdo programático para literatura. O resultado é um círculo vicioso em que os autores do documento não orientam os professores quanto ao conteúdo de literatura e o vestibular exige as obras mais divulgadas no curso de 2º Grau. O conteúdo de literatura fica sem diretrizes e sem que responsabilidades sejam assumidas, criando uma situação paradoxal:

Professores de 2º Grau organizam seus programas segundo os vestibulares, autores de livros didáticos guiam-se pelos vestibulares e a FUVEST não apresenta conteúdos de literatura. Quadro um tanto paradoxal que, perplexos, nos leva a perguntar: Que orientação é dada aos elaboradores das questões, se não há um programa oficial? (VIEIRA, 1989, p. 54).

A autora supõe dois possíveis elementos para poder responder à pergunta: a presença de certa tradição de determinados autores e obras do “panteão da cultura” com lugar garantido nos exames, e também no livro didático, que poderia ser um guia do que é ensinado no 2º Grau.

Na continuidade de sua análise, com relação às questões de múltipla escolha, Vieira (1989) identifica quatro diferentes tipos: identificação do período literário; do nome do escritor; da obra; e das características da obra, período literário ou escritor. Tais tipos de requisitos não demandam esforço ao candidato. Restringem-se, em sua maioria, à mera identificação ou reconhecimento de fatos e nomes, sem exigir praticamente nada do candidato em termos de raciocínio ou reflexão, apenas memorização. O reflexo se dá na escola, de maneira que a existência de questões de exigência ampla e superficial de fatos da história da literatura não estimulam o professor e alunos a se aprofundarem no estudo de obras e autores.

Quanto às questões analítico-expositivas, identifica três grupos: formadas a partir de um pequeno trecho literário; a partir de afirmações de críticos; e às referentes a escritores, períodos e obras diretamente. O texto, nessas questões, serve como pretexto para obter informações sobre a vida do escritor, tema das obras ou personagens. Elas apenas verificam conteúdos informativos, sem preocupação com raciocínio ou justificativas. Assim, a autora conclui que há uma falta de orientação quanto ao conteúdo avaliado, gerando um círculo vicioso: “a FUVEST avalia o que é ensino no 2º Grau; o 2º Grau prepara para o vestibular, procurando ensinar o que é avaliado na FUVEST” (VIEIRA, 1989, p. 62).

A autora sugere alterações no vestibular, que não solucionariam o problema, mas poderiam encaminhá-lo de maneira positiva, como a apresentação de um programa bem definido, a limitação do conteúdo, a exigência, em questões, da capacidade de raciocínio, compreensão e análise, cobrando conhecimentos básicos de teoria e história da literatura, e a divulgação de um número limitado de livros formulando questões além do simples conhecimento do resumo ou das principais personagens, como vem sendo feito pela FUVEST desde 1989. Ainda afirma que a situação atual favorece o aumento de não-leitores, já que pouco ou nenhum estímulo é dado à leitura.

Zilberman (1988), sobre essa questão, destaca o estranhamento mútuo gerado entre as instâncias que regulamentam o vestibular e o ensino secundário, de forma que o segundo grau é orientado pelas secretarias estaduais, e o terceiro grau, pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, “Embora, concretamente, o ensino de literatura esteja delimitado pelo vestibular [...]

os currículos parecem ignorar este fato, como se a preparação àquela prova de seleção estivesse fora de sua competência” (ZILBERMAN, 1988, p. 135).

A autora também explicita a ligação histórica entre a disciplina de literatura e o vestibular, de forma que, após a expansão do ensino, o segundo grau passou por uma série de transformações ligadas à necessidade de formar a população para o mercado de trabalho. O conhecimento literário, não sendo de cunho profissionalizante, também não era essencial para as carreiras universitárias, com exceção do próprio curso de Letras, de forma que a disciplina perdeu sua razão de ser no ensino. De acordo com Zilberman (1988), “nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no segundo grau, desde que aceleraram as mudanças em sua organização” (ZILBERMAN, 1988, p. 134). Apesar disso, sua existência é problemática, porque condiciona o seu ensino a uma ótica historicista e evolucionista, que dá maior peso aos autores do passado.

#### **5.2.6 Documentos Oficiais**

Com relação aos documentos oficiais, poucos são mencionados. Isso ocorre apenas nas obras de Bordini e Aguiar (1993) e de Vieira (1989). No primeiro caso, as autoras apresentam uma pesquisa do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, sobre as diretrizes dos Estados da União, concluída em 1985, revelando que apenas o Rio Grande do Sul definia uma linha metodológica, em testagem, para o ensino de literatura.

Analisando tais diretrizes, as autoras verificam que, embora esteja presente uma dimensão crítica do ato de ler, a preocupação moralizante evidencia a tendência a prender os indivíduos em padrões estabelecidos pela sociedade em vez de estimulá-los ao questionamento. Enquanto isso, os tipos de textos sugeridos reforçam a voz do adulto e atendem aos objetivos de moldar os jovens segundo os modelos dominantes, através de adaptações que empobrecem o conteúdo das obras originais; de textos criados pelos planejadores dos currículos, cuja linguagem mostra pobreza vocabular e os temas envolvem a supervalorização da família e da Pátria; e orientações para a reformulação dos textos dos alunos, anulando o valor de sua expressão infantil.

O texto literário, assim, nesses documentos, é pensado como pretexto para estudo de gramática e não vinculado à experiência de vida do aluno. As sugestões de trabalhos são pouco originais, e se fecham nos limites da escola, desvinculadas do real. Há um desprestígio dos livros, com raríssimas recomendações de leitura. Conforme as autoras, essas “[...] propostas de educação repetem o modelo de estrutura social que as alimenta, na medida em que não proporcionam aos alunos os meios de participar do debate e de atuar de forma

dinâmica em seu grupo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 35). Assim, a escola atua como reforço ideológico do Estado autoritário, revelando uma distância entre os postulados pedagógicos e seu preenchimento.

No segundo caso, Vieira (1989) analisa a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau e os Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa para 2º grau, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. De acordo com as orientações, o ensino de história da literatura é indispensável para que o aluno compreenda as obras e tenha uma apreensão da cultura do povo, mas esse ensino não deve se limitar ao estudo de fatos, nomes, datas e obras, mas ampliar-se com a leitura, análise e discussão de textos.

Segundo a Proposta, o ensino de literatura deve ser desenvolvido em dois momentos: estudo do texto literário e estudo da história da literatura, evitando, dessa forma, simplificar-se na simples enumeração de fatos e datas. A proposição também enfatiza o papel desempenhado pelo professor na condução do processo pedagógico, quanto à escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino. Por consequência, a proposta só será possível, dessa forma, se o professor tiver uma sólida formação profissional e um repertório de leituras suficiente. Raras são as situações em que isso ocorre. Assim, a não explicitação de conteúdos e a ausência de orientações metodológicas, na avaliação de Vieira (1989), faz com que a Proposição Curricular não seja efetivamente utilizada nas escolas de 2º grau. A maioria dos professores vale-se do livro didático, rejeitando a proposição.

### 5.3 PESQUISAS DE CAMPO

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordam pesquisas de campo realizadas com alunos e professores de todos os níveis sobre o ensino de literatura. De acordo com Minayo (2009), o trabalho de campo é aquele que permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta, de forma que estabelece uma interação com os atores que nela existem, possibilitando, através da fala, descobrir as “condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (MINAYO, 2009, p. 64).

Para isso, o pesquisador pode utilizar dois instrumentos de trabalho: a entrevista e a observação. No caso dos trabalhos analisados, predomina a utilização da entrevista. Segundo Minayo (2009), ela pode ser classificada em cinco tipos: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta em profundidade, focalizada e projetiva. Nas obras analisadas,

encontramos os dois primeiros tipos: a entrevista do tipo sondagem de opinião, que é realizada através de um questionário estruturado; e a entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas na qual o entrevistado pode discorrer sobre o tema. Dessa forma, apresentamos as pesquisas de campo realizadas pelas autoras das obras que compõem o *corpus* deste estudo, divididas em pesquisas com alunos, com professores, com alunos universitários e com professores universitários.

### **5.3.1 Pesquisa com alunos do ensino básico**

A pesquisa de Rocco (1981) buscou a obtenção de dados que exemplificassem como o ensino de literatura no 1º e 2º grau era realizado, onde ele se exercia e que características o definiam. Para isso, realizou uma pesquisa-piloto, de caráter exploratório e qualitativo, em escolas da Capital e Grande São Paulo, utilizando três diferentes questionários: um destinado a alunos pré-adolescentes (entre 11 a 14 anos, cursando as quatro fases finais do 1º grau), outro a alunos adolescentes (14 a 17 anos, e que estejam cursando 2º grau), e o terceiro destinado aos professores desses alunos pesquisados. Dez alunos foram escolhidos de cada série, no 1º e 2º graus, de sexos diferentes. Ao total, a pesquisa obteve 31 questionários de professores, 124 de alunos pré-adolescentes e 78 de adolescentes.

Quanto ao questionário com pré-adolescentes, um aspecto que a pesquisadora destaca é o caráter finalista que os alunos atribuem à atividade de leitura. Ler, segundo as respostas, deve “servir para algo”, como “adquirir cultura”, “saber coisas”, “subir na vida”, entre outros. Apesar disso, grande parte também afirma gostar de ler em virtude de a atividade proporcionar distração, instrução ou forma de relaxamento.

A partir das respostas dos alunos sobre a sua relação com a leitura, que descobertas eles fazem com essa atividade e quais são seus aspectos mais importantes, é possível “detectar o tipo de professor que dirige e orienta essa aprendizagem” (ROCCO, 1981, p. 59), de forma que foi possível identificar aquele que dá respostas prontas, talvez vindas do “Livro do professor”, não aceitando criação livre; o professor que orienta o estudo dos textos a partir de objetivos gramaticais; e o professor preocupado apenas com inferências de ordem moral, humanística, culturalista. Há ainda, entretanto, o professor preocupado em orientar os alunos em direção às descobertas no campo da linguagem, sem deixar de lado outros aspectos informativos. Este seria o “professor que busca essencialmente mostrar o valor da linguagem de um texto, de suas funções, enquanto objeto estruturado de forma especial” (ROCCO, 1981, p. 59).

Com relação ao questionário com os adolescentes, a pesquisa indicou que grande parte dos estudantes não gosta de ler na escola, e que somente o fazem quando se trata de exigência da área de Português. Gostam de ler, no entanto, fora da escola. Há um grande número de obras e autores citados pelos alunos como “cansativos”, visto que “textos e obras literárias, bem como outros tipos de objetos não podem ser dados e impostos ao aluno e nem podem ser pensados sem a presença de um receptor ativo” (ROCCO, 1981, p. 75). A criança ou o adolescente já é capaz de criticar as tarefas que lhes são impostas, e tais tarefas envolvem a leitura de livros para os quais não possui preparo para estudar e analisar. Rocco (1981) identifica quatro grandes problemas que impedem a aceitação de obras: o enredo, a linguagem, os aspectos materiais dos livros (letras pequenas, extensão) e o gosto pessoal.

Os alunos, questionados se leem o que gostam na escola, responderam todos que não, deixando uma série de sugestões do que gostariam de ler e do desejo por liberdade. Muitos são os que pedem, por exemplo, obras contemporâneas, ou os que criticam a falta de consulta dos alunos. De acordo com Rocco (1981, p. 88, “pode-se afirmar que o nível de realização de expectativas é zero”, e o ideal seria consultá-los para que os resultados do ensino literário comessem a aparecer. Assim, o que se conclui das pesquisas com alunos é que gostam de ler e produzir textos, desde que não seja por pura obrigação e que possa participar, de algum modo, na escolha do que será lido: “tanto o livro a ser lido, quanto a folha em branco sobre a qual devem criar textos, representam para eles objetos vivos, dinâmicos, com que dialogam” (ROCCO, 1981, p. 271).

De maneira semelhante, Leite (1983) aplicou um questionário a alunos secundários franceses, adaptando o trabalho de Maria Thereza Fraga Rocco. Essa adaptação permitiria a comparação entre a realidade dos dois países, identificando que “problemas que poderíamos julgar específicos de um país subdesenvolvido, são sintomas de uma crise mais ampla das Humanidades, sob o capitalismo” (LEITE, 1983, p. 18). A análise qualitativa das respostas foi suficiente para confirmar algumas suposições, mostrando a tendência de subestimar os alunos, que criticam aspectos essenciais da escola e dão sugestões.

Predominantemente, quando perguntados sobre o que entendem por literatura, a maior parte dos alunos do 2º grau associou-a a uma série de autores a estudar, na maioria dos casos ligada ao passado, contrastando com a visão dos alunos do primário, que a veem de um modo ainda não tão sacralizada e elitizante. Muitos lamentavam a imposição de análises cansativas que dirigem autoritariamente a interpretação das obras lidas, quanto às leituras realizadas em aula, orientadas pelo professor. Registraram-se reivindicação por maiores oportunidades de se expressar e de um trabalho mais diversificado, e pela divisão mais democrática da palavra.

Também houve reclamações no sentido de intensificar o estudo dos autores modernos e diminuir o estudo dos clássicos, no entanto, de acordo com Leite (1983, p. 138), “Isso não significa que os alunos desvalorizem sistematicamente o trabalho com os clássicos, pelo contrário, sublinham o interesse que há em fazer deles uma leitura atualizada, em que a experiência do passado seja aproveitada pelo confronto com o presente”.

Bordini e Aguiar (1993) apresentam os resultados de uma pesquisa, iniciada em 1983, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CPL/PUCRS), que se desenvolveu da seguinte forma: entrevistou 240 alunos e 80 professores de escolas públicas e particulares de 1º e 2º graus de Porto Alegre, sobre como se procedia o ensino de literatura em classe. Produziu-se então um relatório denominado “Diagnóstico da situação do ensino no 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre, RS”. As conclusões básicas desse estudo foram o desinteresse crescente pela literatura entre os alunos e um considerável despreparo de professores quanto à abordagem da obra literária.

Outra pesquisa realizada pelo mesmo Centro abordou os interesses de leitura de 330 alunos, com dados colhidos em 1983 e analisados em 1984. Realizou-se então a análise dos gêneros preferidos em cada série, revelando que os alunos do 2º grau possuem uma preferência pela música em relação a qualquer outra atividade de lazer. Leem revistas e jornais, mas não livros, e quanto ao texto literário, quando o leem, dão preferência a narrativas lineares. As autoras reafirmam a importância desse tipo de pesquisa:

[...] as pesquisas sobre interesses contribuem para a elaboração de um perfil de leitor em determinado contexto histórico-social. Para tal, faz-se mister o registro do entrecruzamento das atitudes fundadas nos fatores citados acima e em tantos outros como, por exemplo, as experiências anteriores de leitura do sujeito. Pode-se chegar, então, ao conhecimento dos códigos estéticos e ideológicos de que o mesmo se vale no ato de leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 25)

Vieira (1989) buscou traçar o perfil do aluno quanto à sua caracterização pessoal e a sua atitude diante da literatura e de seu ensino, entrevistando 580 jovens, sendo 55% da rede estadual e 45% da rede particular. Os alunos foram classificados de acordo com cinco níveis sócio-econômicos, baseados em uma hierarquia de prestígio da profissão de seus pais. A maioria (60,8%) foi enquadrada nos três últimos níveis sócio-econômicos: ocupações não-manuais de rotina; supervisão de ocupações não-manuais; e profissões liberais/cargos de gerência. Esse dado mostra-se relevante porque a profissão dos pais determina a possibilidade de cursar um 2º Grau, ou seja, influencia nas oportunidades de acesso à escola.

A pesquisa relevou, dessa forma, que apenas 1,8% não pretendiam continuar os estudos, o que mostra que a importância dada ao diploma superior pela sociedade para a obtenção de cargos de maior prestígio influencia o desejo expresso pelos jovens. Outro dado revelado foi que 15% dos estudantes de 3º ano frequentam cursinhos, sendo que apenas aqueles cujos pais exercem profissões de maior prestígio o fazem. Há, portanto, uma relação entre nível socioeconômico e frequência em cursinhos preparatórios.

Quanto à importância da disciplina, a maioria dos alunos deu as mesmas respostas dos professores quanto a seus objetivos: ampliar a formação cultural e humanística, compreender o fenômeno literário, desenvolver habilidades linguísticas e preparar para o vestibular. Os alunos que negam sua importância deram justificativas de pragmatismo e também afirmaram a distância dos conteúdos com a realidade. De acordo com Vieira (1989), em comparação com os estudantes franceses entrevistados por Leite (1983), nota-se um grau mais alto de reflexão crítica e análise dos alunos franceses.

Há uma associação do ensino de literatura à história literária, revelando o que de fato acontece nas aulas. Vieira (1989) não nega sua importância, mas afirma que, se apresentada de maneira esquematizada e estanque, sem relação entre os diversos momentos, pode criar inúmeras confusões entre os alunos. Um saber sobre literatura substitui o contato com os textos, de forma que, raramente, a história literária é vista como reflexão sobre literatura.

A pesquisa de Vieira (1989) também mostra que poucos alunos liam espontaneamente, somente diante do dever de realizar um trabalho ou prova. A obrigação parece impedir a manifestação do prazer. A maioria dos professores utiliza o livro didático, o que, de modo geral, “estimula a mera reprodução de conteúdos, tornando o ensino de literatura algo mecânico e repetitivo” (VIEIRA, 1989, p. 40). Alguns alunos indicaram como problemas a memorização de datas, nomes de livros e autores; o vocabulário e a estrutura de linguagem; e a classificação de obras e autores em estilos de época. No 1º Grau, muitos professores se ocupam da gramática, dando pouca atenção a atividades de leitura, o que pode explicar a dificuldade de muitos alunos com ela. Em consequência, o trabalho com estilos de época “transforma-se em uma espécie de jogo em que professores e alunos tentam, de qualquer forma, enquadrar o texto em um movimento.” (VIEIRA, 1989, p. 41).

Além disso, a pesquisa expôs a defasagem entre faixa etária e tipo de leitura realizada, assim como no fato de que o índice maior de leituras concentra-se nos livros não indicados (55,1%). Tal dado pode apontar que as possibilidades de leitura dos alunos não são bem exploradas pela escola, conforme afirma a autora:

É no mínimo curioso o fato de, na amostra, o índice de livros não indicados (55,1%) ser superior ao de livros indicados (44,1%). De certo modo, esses índices talvez seja o reflexo da falta de uma política educacional preocupada com a real formação de leitores. Ou, então, expressam a incorporação de certos clichês sociais, que afirmam a falta de interesse dos jovens pela leitura e, portanto, é inútil empreender atividades dessa natureza. (VIEIRA, 1989, p. 49)

As respostas também mostram a importância das indicações do professor e o estímulo que pode propiciar aos alunos. A partir de uma indicação, muitos alunos buscaram outras obras de um escritor. Com relação aos livros de ficção estrangeira, em sua maioria pertencem aos que circulam em bancas de jornal e supermercados, fazendo parte de um alto índice de leitores de best-seller. Tal dado revela um potencial de leitura muitas vezes ignorado, de forma que “Conhecer a natureza da leitura privilegiada pelos alunos, repensar o ensino de literatura segundo a realidade cultural existente, valorizar e incentivar a leitura são alguns pontos que merecem a atenção do professor de literatura, no 2º Grau” (VIEIRA, 1989, p. 51).

A autora apresenta ainda as razões que levam um indivíduo a ler, segundo Barker e Escarpit (1978), sendo elas o comportamento objetivo (fins educativos) e o comportamento de participação (justificativas vagas). A justificativa para a leitura de textos de ficção fundamenta-se no gosto e prazer que sentem ao ler (58,3%), ficando em segundo lugar a leitura feita com fins instrutivos (27,3%), de forma que a maioria dos alunos lê a procura de uma forma de divertimento e evasão, caracterizando o comportamento por participação. Os dados revelam uma disparidade entre as motivações de leitura da escola e dos alunos, visto que “O duplo aspecto da natureza da literatura e da arte, emoção e conhecimento, poucas vezes é considerado por professor e educadores” (VIEIRA, 1989, p. 52). A tendência escolar permanece na valorização do que o autor quis dizer e não no como foi dito ou no que provocou no leitor.

### **5.3.2 Pesquisa com professores do ensino básico**

Com relação às pesquisas com professores, Rocco (1981) realizou uma delas destinada aos professores dos alunos que havia entrevistado. Assim, aplicou um questionário com trinta e um (31) professores, dividido em duas partes: uma parte informativa, que visava a levantar dados profissionais, e uma segunda parte composta por 26 questões divididas em quatro áreas: trabalho com literatura, receptividade do aluno em nível de 1º e de 2º grau diante do ensino de literatura, escolha e critérios de textos literários e metodologia própria. A análise dos resultados centrou-se nos pontos principais que fossem relevantes e que tivessem sido abordados por uma maioria.

A autora constatou o que considerou “vários e sérios problemas (logicamente que referentes ao ensino de literatura), frutos de formação universitária inconsistente e defeituosa” (ROCCO, 1981, p. 27). O primeiro aspecto destacado por Rocco (1981) é como muitos professores acreditam que literatura é uma coisa e texto literário é outra, não enxergando o ensino de literatura no ensino primário.

[...] prevalece a ideia de que literatura é uma coisa e texto outra, onde são privilegiados os aspectos da biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária como determinantes da obra, em detrimento do próprio texto. Logo, sob esse ângulo, ensinar literatura é essencialmente dar os dados culturais da época, contar a vida do autor e acaba aí... (ROCCO, 1981, p. 28).

Além disso, é constante a concepção de que ensinar literatura é essencialmente ensinar periodologia ou sobre a vida do autor. Também chama atenção as menções à resistência dos alunos em lerem livros extensos ou clássicos, com uma linguagem que não seja contemporânea, e que só o fazem quando são obrigados em sala de aula, ameaçados com provas e verificações.

Sobre os objetivos do ensino de literatura, um tipo de respostas apareceu com prevalência nítida: aquele que privilegia o aspecto humano, cultural, histórico em detrimento de uma linguagem literariamente construída. Predomina uma noção de que esses aspectos estão completamente separados, como se essa última fosse apenas coadjuvante ou consequente.

Outra questão levantada é o uso do livro didático. Segundo a pesquisa, apenas um pequeno número de professores não o usava, além de, ao estudar textos literários, utilizarem-se dos roteiros dados pelas obras didáticas, que já traziam pré-determinadamente os textos, os critérios de análise e as respostas prontas no “livro do professor”. Segundo a autora, a presença do livro didático imposta e aceita como essencial impede a reflexão dos professores.

Um dado que chamou a atenção foi a ausência de qualquer “preocupação com a escolha e participação do aluno e sua satisfação diante deste ou daquele tipo de trabalho” (ROCCO, 1981, p.44), bem como a despreocupação com os resultados, de forma que os aspectos qualitativos de seus instrumentos de ensino não eram aferidos. Destaca-se também a presença da preocupação gramatical no ensino de literatura, com vários professores citando como conteúdos trabalhados nessas aulas “a pontuação”, “a ortografia” e “a divisão em ideias maiores ou menores”.

Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma pesquisa realizada em Porto Alegre, concluída em 1984, pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, para o INEP/MEC, com 98 professores sobre o perfil comportamental do professor de 1º e 2º graus com relação ao material literário utilizado e práticas docentes. Foi constatada a tendência de adotar e recomendar o livro didático, usando livros de literatura de maneira esporádica. Quando não o adota, substitui-se por folhas avulsas que contêm fragmentos de textos acompanhados de exercícios. Assim, a leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação ou do senso crítico não é enfatizada. A cada leitura correspondem atividades de gramática e redação ou interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária.

Quanto aos objetivos, afirmam incentivar a formação do hábito de leitura e desenvolver o potencial crítico e criativo dos alunos. Entretanto, a presença maciça do livro didático e a ausência de obras literárias tornam tais metas inexecutáveis, de forma que “As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 33). No geral, predominam atividades repetitivas e com alta carga de obrigatoriedade. Conforme as autoras, está no método de ensino o grande problema da disciplina na escola:

Se os métodos de ensino, como ficou comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais neles do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 33)

Assim, o esvaziamento do ensino de literatura ocorre não somente pelo pouco domínio literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica bem-sucedida.

Vieira (1989) realizou uma pesquisa com 98 professores de 2º grau, primeiramente levantando dados quanto à sua formação acadêmica e profissional, e em seguida, quanto ao seu desempenho em sala de aula. Entre os dados obtidos, registra-se que: 64,3% destes são mulheres, de forma que a predominância do sexo feminino, de acordo com a autora, estaria ligada a profissões desvalorizadas social e economicamente; e 46% trabalham em mais de um período, revelando o pouco tempo disponível para preparação de aulas e de material didático ou de leitores de autoaperfeiçoamento.

Quanto aos objetivos da disciplina, 90,8% destacaram ampliar a formação cultural e humanística do aluno, 29,6% responderam desenvolver no aluno habilidades linguísticas, 27,6% afirmaram ampliar a compreensão do fenômeno literário, 2% disseram ser preparar o aluno para exame vestibular, e apenas 1% estimular uma forma de lazer. Dessa forma, a autora afirma:

Vemos que o objetivo descrito valoriza, principalmente, a transmissão de valores sociais, culturais e éticos, centrando-se nos conteúdos ideológicos expressos e deixando em segundo plano os valores estéticos da obra. No entanto, se é verdade que a obra de arte abre perspectivas para a assimilação de valores extra-literários, não podemos nos esquecer que tal fruição só é possível através da valorização estética [...]

A apreciação estética pressupõe não só a leitura de textos, mas também um trabalho específico de conhecimento e reconhecimento da função poética da linguagem. No entanto, parece-nos que esse aspecto nem sempre é considerado, na sala de aula, tendo os professores de 2º Grau demonstrando, em suas respostas, que a função cultural da literatura está em primeiro lugar. (VIEIRA, 1989, p. 26)

Assim, segundo ela, as funções cultural/humanística e estética deveriam estar presentes nos objetivos dos professores, sem que houvesse um predomínio de uma sobre a outra. A pesquisadora também observa que, mesmo contando com apenas 2% das respostas, muitos professores levam o vestibular em consideração na hora de prepararem suas aulas. Enquanto isso, a pequena porcentagem relativa à literatura como forma de lazer reforça que “a escola, como instituição, valoriza somente um dos aspectos da literatura — o conhecimento. O outro, relativo à emoção, ao prazer, não é considerado”. (VIEIRA, 1989, p. 27). A autora reafirma a importância de que os professores questionem de forma mais crítica suas metas com relação ao estudo de literatura, para que ela não recaia como um pretexto para transmissão de valores.

Com relação aos seus alunos, de acordo com os professores, a maioria deles prefere textos contemporâneos, de estrutura narrativa tradicional e rejeitam textos “clássicos”, por sua temática e complexidade linguística. Apesar disso, 83,7% afirmaram iniciar seus cursos seguindo a linha cronológica da história da literatura, dando a impressão de que se baseiam na ordem dos livros de história da literatura e manuais didáticos, sendo obedientes a uma classificação tradicional. Assim, a autora questiona o fato de a maioria dos alunos possuir um domínio semântico insatisfatório e um nível de compreensão aquém do desejado, de forma que seria incoerente começar um curso de literatura com textos muito antigos, que demandam conhecimento de uma norma culta anacrônica e de situações e realidades distantes. Há a defesa, portanto, de começar-se pelo distante para se chegar ao atual, o que raramente ocorre, já que o tempo é pouco para um conteúdo extenso. Dessa maneira, as reclamações dos

professores de que há falta de leitura dos alunos e desinteresse pelas obras indicadas podem ser também uma consequência da inadequação das obras. Iniciar com textos contemporâneos, de linguagem e temática mais próximas dos alunos, poderia estimular e favorecer a formação de leitores.

Com relação ao livro didático, 61,7% dos professores informaram adotar o manual em seus cursos. Sem tempo para preparar aula, a maioria dos professores encontra no livro didático um condutor de suas aulas, ainda que seja alvo de críticas severas, como as que o denunciam como incompleto, limitado e bloqueador de atitudes críticas e criativas. Tais opiniões complementam-se com a defesa da valorização docente, da necessidade de pesquisa a outras fontes e da leitura de obras completas. De acordo com Vieira (1989, p. 31),

A dependência ao manual explicar-se-ia, de um lado, pelas condições nem sempre favoráveis em que o professor realiza seu trabalho: salários baixos, instalações precárias, falta de bibliotecas, livros caros, poucas aulas semanais, alunos cansados e desinteressados [...] De outro lado, pela falta de preparo pedagógico, ou talvez, pelo medo de romper estruturas tradicionais de ensino (é mais fácil reproduzir do que transformar).

Além disso, a visão cronológica de toda história da literatura brasileira e suas relações com a literatura portuguesa, presente no livro didático, coincide com a postura adotada pelos exames vestibulares. Esse fato conduz a escolha de certos fragmentos e a elaboração de exercícios que envolvem a reprodução de provas já realizadas, o que demonstra como o vestibular faz parte da preocupação de seus autores.

Quando perguntados sobre o vestibular, 83,4% dos professores de terceiro ano afirmaram preocupar-se com ele. Conforme a autora, os vestibulares valorizam excessivamente a história da literatura, exigindo a mera reprodução de dados, de forma que “A leitura de obras, bem como a capacidade de análise e reflexão, poucas vezes são consideradas pelos examinadores” (VIEIRA, 1989, p. 32).

Os docentes apontaram algumas sugestões para melhorar a situação do ensino: melhores condições de trabalho, salários mais altos, disponibilidade de recursos e materiais didáticos, aumento do número de aulas semanais de literatura, reformulação da Proposta Curricular, melhoria dos manuais didáticos, ensino de literatura desde o 1º Grau, integração das disciplinas, ampliação de encontros entre professores, entre outros. Entretanto, de acordo com Vieira (1989), as soluções mais eficazes dependem de uma política educacional voltada para a melhoria do ensino como um todo.

### 5.3.3 Pesquisas com alunos de nível superior

Além de pesquisas com alunos do ensino básico, também houve pesquisas realizadas com alunos universitários, como a apresentada por Rösing (1988), com relação às instituições de ensino localizadas no Distrito Geo-Educacional 38, composto por onze instituições de ensino superior. O objetivo era verificar o nível de tratamento dedicado à leitura e à literatura por trinta e três estudantes de Licenciatura em Letras e vinte e nove de Pedagogia, da Universidade de Passo Fundo (UPF). Para isso, os estudantes desenvolveram atividades em torno da prática de leitura, sendo verificadas as diferentes formas de envolvimento desses alunos com essa prática.

Dessa forma, em um primeiro momento, foi solicitado a eles a realização de um trabalho escrito sobre as experiências de leitura como alunos de 3º Grau nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Infantil II, no curso de Pedagogia, e na disciplina de Língua Portuguesa V, no curso de Letras. De acordo com Rösing (1988), os alunos de Letras demonstraram grande dificuldade de explicitar suas preferências, interesses e necessidades de leitura, de forma que “Esta dificuldade tem sua origem na forma como tem sido tratada a leitura no 1 e 2º graus, permitindo o ingresso na Universidade de pessoas que desconhecem a natureza da leitura, seus pressupostos teóricos e suas implicações (RÖSING, 1988, p. 114). Além disso, foi solicitado aos alunos uma sugestão de atividade, de forma que as propostas apresentadas se assemelham às apresentadas em nível de 3º grau. “Ratifica-se, pois, neste caso, a dificuldade de esses alunos identificarem as diferenças básicas entre o 2º e o 3º grau: currículo por disciplina e curso de graduação” (RÖSING, 1988, p. 109).

Na sequência, os alunos deram continuidade às atividades na disciplina de Prática de Ensino, que contou com o apoio técnico de professores de Língua Portuguesa, Teoria da Literatura e Literatura Brasileira e Literatura Infante-Juvenil. Os alunos tornaram-se estagiários em escolas de 1º e 2º graus. Sobre as atividades desenvolvidas, mostra-se a grande dificuldade de elaboração de perguntas aos alunos que corroborem na formação de juízos sobre o que leram ou do que vivem cotidianamente.

Com relação aos estudantes de Letras em específico, propuseram um número reduzido de atividades, apresentando dificuldade de planejar e executar atividades práticas. Segundo Rösing (1988), a superficialidade do trabalho apresentado pelos alunos pode ser explicada, em primeiro lugar, pela divisão de preferência do livro com os meios de comunicação em massa, de forma que a influência do ensino de literatura nesses jovens é insignificante. Assim, “Impõe-se a necessidade de ser adotada uma nova metodologia que resulte no

estímulo à leitura de textos literários por estudantes de 1º e 2º graus, provocando uma nova relação entre os mesmos”. (RÖSING, 1988, p. 127). Essa estudiosa defende, por fim, a construção de uma nova metodologia do ensino de literatura, a partir da coparticipação de professores universitários e de licenciados, bem como de professores e alunos do ensino básico, por meio do estudo aprofundado de pressupostos teóricos das práticas de leitura.

### **5.3.4 Pesquisas com professores de ensino superior**

Com relação às entrevistas realizadas com professores de ensino superior, Rösing (1988) entrevistou oito professores das instituições que faziam parte do Distrito Geo-educacional 38 sobre de que maneira é orientado o ensino de literatura. Optou-se pela entrevista com professores responsáveis pela Prática de Ensino de Língua Portuguesa por não existir outra disciplina prática que se preocupe com a questão da leitura e da literatura em atividades de estágio, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Infantil I, II e III do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo.

O fato de a disciplina de Práticas de Ensino ser ministrada em muitas universidades exclusivamente pelo professor de Língua Portuguesa faz com que a postura tradicional de realizar o estágio só em Língua Portuguesa seja mantida, pois pode revelar que as instituições não têm condições financeiras de pagar o trabalho de mais de um professor para desenvolver tal disciplina. Além disso,

[...] os estudantes universitários ainda não estão sensibilizados quanto à necessidade de se realizar um trabalho integrado entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com o objetivo de implantar uma política de leitura que colabore no processo de aprimoramento da linguagem dos alunos em geral (RÖSING, 1988, p. 36).

Assim, através do questionário com professores das instituições de Ensino Superior do Distrito Geo-Educacional 28, verificou-se que a execução de atividades práticas de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira não é resultado de uma preocupação explícita e formal nas Licenciaturas Curta e Plena em Letras. A questão metodológica na Universidade é recente, de forma que o ensino de literatura costuma ser tratado “sem uma preocupação metodológica que observe a natureza da literatura - os objetivos do seu ensino no 1º e 2º graus, suas funções e suas implicações interdisciplinares” (RÖSING, 1988, p. 40).

Torna-se necessário, para reverter a situação, o encaminhamento da disciplina de Prática de Ensino por um grupo de professores de, no mínimo, Língua Portuguesa, Literatura

Brasileira e Linguística, de maneira que o trabalho com literatura possa ser orientado por um especialista nesse campo do conhecimento. Além disso, é necessário também conhecer a realidade dos universitários, elaborando instrumentos diagnósticos eficazes, de forma que o professor do ensino superior considere a participação dos seus alunos no processo de seleção de obras literárias a serem lidas.

Rocco (1981), após encontrar uma bibliografia pequena sobre o ensino de literatura, realizou entrevistas gravadas com críticos literários e professores universitários de literatura, ligados ao processo educativo-criativo, buscando construir uma bibliografia própria. As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário prévio e procuravam atender a três objetivos específicos: levantar dados sobre literatura e ensino, conseguir bases que indicassem relações entre trabalhos de TV educativa e ensino, e estabelecer ligações entre teatro - processo educativo e ensino literário. Assim, foram entrevistados Alfredo Bosi, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Lucrécia D'Alessio Ferrara, Michel Launay, Nelly Novaes Coelho, Zulmira Ribeiro Tavares, Antonio Soares Amora, Izidoro Blikstein, Clóvis Garcia e Timochenko Wehbi. A pesquisadora não realizou uma análise dessas entrevistas, de forma que iremos apenas destacar alguns pontos interessantes.

O crítico literário e professor da Universidade de São Paulo Alfredo Bosi, por exemplo, admite a importância de se pensar em uma “didática da literatura”, embora reconheça a sua dificuldade pelo fato de lidarmos com muitas variáveis, como o gosto e a sensibilidade. Tudo dependeria, dessa forma, “da acuidade e da capacidade integradora da pessoa que usa uma determinada metodologia, porque a metodologia não é uma receita. Se for uma receita, teremos então só metade do caminho feito” (ROCCO, 1981, p. 100). Com relação aos métodos críticos estruturalistas, reconhece que há o perigo de se reduzir em aplicar determinado vocabulário, esquecendo que seu objetivo é o texto, apesar disso, afirma que provavelmente adotaria o método da análise francesa de textos se fosse professor do ensino secundário.

Outra questão destacada por Bosi é o reconhecimento do problema da formação do professor de literatura, visto por ele como um círculo vicioso que deve ser quebrado na Universidade. Bosi afirmou ainda que o ensino fora da Universidade deve ser mais descontraído, verificando se o texto motiva os adolescentes, de forma que, na Universidade, “a gente pode submeter os alunos a textos para os quais não estão motivados diretamente” (ROCCO, 1981, p. 103). A opinião do crítico pode revelar que alguns professores universitários não consideram o estudante em suas aulas, por acreditarem que esse não é o

papel da instituição, desconsiderando também o novo contingente discente da época nas universidades, provenientes de camadas médias.

A segunda entrevista é com Décio Pignatari, na época, professor de Comunicação e Teoria Literária da PUC-SP. Pignatari ressaltou o perigo de não se cair na ânsia de querer classificar tudo, tratando a literatura com automatismo. Para ele, um método não substitui a sensibilidade e a inteligência de um professor, de forma que é ele quem é determinante no ensino.

Algumas perspectivas presentes nas entrevistas se aproximam daquelas relacionadas à Narratologia, como podemos compreender a partir da fala da professora Lucrecia D'Alessio Ferrara, ao afirmar que “seria útil que o aluno fosse capaz de dividir um texto nos seus movimentos básicos a fim de aprender seus elementos fundamentais e secundários ou, no caso do texto narrativo, saber distinguir as personagens centrais e as secundárias” (ROCCO, 1981, p.170-171), apesar de afirmar ser contra a rotulação metodológica.

O professor de literatura francesa na USP Michel Launay destacou, com relação ao ensino na França, a importância do movimento pedagógico de Freinet, muitas vezes tomado como a contrapartida da tradicional *analyse de texte* francesa. Segundo Launay, as técnicas Freinet não excluem a análise de texto, mas dão outras prioridades ao ensino:

[...] o ensino tradicional de literatura asfixia e atrapalha as possibilidades criativas das pessoas que a ele se submetem [...] No momento atual, deve-se favorecer tudo o que encoraja a criança, o pré-adolescente, o adolescente e mesmo o adulto no sentido de ele criar seus próprios meios de expressão. Nessa perspectiva, em um certo momento, a *analyse de texte* pode ser útil, a meu ver (ROCCO, 1981, p. 177).

Já Nelly Novaes Coelho chamou atenção para um aspecto metodológico do ensino de literatura: “nenhum texto, nem obra literária, podem ser dados para leitura e análise sem que sejam precedidos de uma problemática a ser compreendida. Ou melhor, sem *motivação*.” (ROCCO, 1981, p. 205).

De forma geral, observa-se, como aponta Leite (1983), a falta de amadurecimento da reflexão sobre o uso dos textos na escola, sobretudo pela distância desses universitários em relação à realidade do ensino de 1º e 2º graus. Há propostas do que poderia ser mais adequado, reflexões sobre a presença das nomenclaturas oriundas do Estruturalismo no ensino, a constatação de uma crise de leitura e da concorrência da literatura com outros meios de comunicação, entretanto, não há um engajamento no sentido de investigação científica ou mesmo de uma convivência periódica com a literatura no ensino primário ou secundário.

Leite (1983) realizou entrevistas com professores universitários franceses, porém também não analisou essas entrevistas, de forma que não iremos adentrá-las pelo fato de que tratam especificamente o contexto francês de ensino e de pesquisa, abordando sobretudo os impactos do Colóquio Cerisy-la-Salle no país.

Apresentamos, dessa maneira, os resultados do primeiro conjunto de categorias de análise, referentes ao conteúdo das obras. Na sequência, expomos os resultados do segundo conjunto de categorias de análise, com relação aos paradigmas do ensino de literatura no Brasil.

## 6 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS

De acordo com Cosson (2020), existem quatro paradigmas contemporâneos do ensino de literatura na escola brasileira: Analítico-Textual, Social-Identitário, Formação do Leitor e Letramento Literário. É importante salientar que esses paradigmas surgem por meio de um esgotamento dos paradigmas tradicionais, refletindo as discussões teóricas a respeito da literatura nas universidades. Suas concepções de ensino estão amparadas em correntes como o Estruturalismo, o *New Criticism*, os Estudos Culturais e a Estética da Recepção, na medida em que os Estudos Clássicos e o Historicismo perderam espaço na educação de nível superior. Apesar disso, destacamos que, mesmo após o esgotamento de um paradigma, ele segue existindo, influenciando as práticas de ensino atuais, como aponta Cereja (2005, p. 101) com relação à perspectiva histórica:

Fica claro, portanto, que, pelo menos desde 1881, as práticas de ensino de língua portuguesa já eram muito próximas das práticas de ensino que há décadas tem estado presentes nas escolas brasileiras e que temos chamado de práticas “cristalizadas” de ensino, seja com relação à divisão entre literatura, gramática e produção de texto, seja com relação à abordagem histórica e/ou descritiva da literatura e da língua, seja com relação aos métodos de ensino, ao papel do aluno e do professor no processo de aprendizagem, ao descompromisso com a formação de leitores competentes, aos objetos de ensino, etc.

Nesse mesmo sentido, Chervel (1990, p. 204) afirma sobre a história das disciplinas, de uma forma geral:

A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. Quando uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos “transitórios”, ou de “crise”, que a doutrina ensina é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá, ao mesmo tempo em que o novo sistema se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis.

Apesar das perspectivas cristalizadas de ensino de literatura, ainda hoje presentes nas escolas, fruto de “antigos sistemas”, foi na década de 1980 em que se constatou “a recusa ou a falência dos métodos tradicionais de ensino baseado nos paradigmas tradicionais, tanto no

campo conceitual-metodológico quanto em sua recepção pelos alunos” (COSSON, 2020, p. 10). Foram delineando-se, dessa forma, novos paradigmas. Assim, o presente capítulo objetiva analisar sete obras publicadas no período, que compõem o segundo *corpus*, aproximando-as dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura e observando quais críticas realizam aos paradigmas tradicionais. Para isso, na seção seguinte, apresentamos os paradigmas contemporâneos, na sequência, expomos as aproximações possíveis com eles, e por fim, os distanciamentos com relação aos paradigmas tradicionais.

## 6.1 PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE LITERATURA

O primeiro paradigma abordado por Cosson (2020) é um reflexo das correntes do estruturalismo, do formalismo russo e do *new criticism* nos estudos literários. O paradigma Analítico-Textual compreende a literatura como um texto de alto grau de elaboração estética, contrastando com os paradigmas anteriores por não possuir restrições a obras por aspectos exteriores a elas, como a valorização dos autores do passado ou de autores que glorificam a nação. Podem fazer parte, portanto, obras contemporâneas ou de autores de diferentes nacionalidades, caso sejam consideradas de qualidade. Prefere-se, entretanto, quanto à escolha das obras, os traços estilísticos em detrimento de seu conteúdo, pois o valor da literatura está em ser um objeto estético que possibilita a fruição. Para ser considerada objeto estético, a obra deve ser dotada de originalidade, universalidade e plurissignificação, à medida que expressa uma visão de mundo, transcende o tempo e o espaço para alcançar experiências universais do humano e permite uma multiplicidade de sentidos a seus leitores (COSSON, 2020).

Nesse paradigma, o objetivo do ensino literário é dotar os alunos de uma consciência estética, possibilitando a identificação de textos de qualidade. Além disso, também busca desenvolver sua capacidade de análise literária e dotá-los de um conhecimento técnico sobre literatura. Assim, os elementos necessários para o estudo de uma obra literária estão intrínsecos a ela, deixando de serem relevantes elementos como a história literária ou a biografia dos autores. O conteúdo que se ensina neste paradigma compreende a análise textual, também denominada *close reading*, e, por consequência, os elementos composicionais dos textos literários, como personagem, espaço, tempo, enredo, foco, narrador, sonoridade, ritmo, verso, estrofe, entre outros.

Metodologicamente, em um primeiro momento, consiste na demonstração de uma análise de um texto literário por parte do professor, buscando, em um segundo momento,

dotar o aluno para realizar tal análise, perceber o caráter literário do texto e levar a sua fruição estética. Nesse sentido, o professor desempenharia o papel de *expert*, um leitor especializado que mostra as possibilidades de aprofundamento dos textos, e de mediador pedagógico, na medida em que acompanha as capacidades interpretativas dos alunos. Enquanto isso, o aluno é visto como aprendiz, que deve adquirir um repertório literário e desenvolver sua habilidade analítica. No ambiente escolar, portanto, o aluno teria acesso à fruição de obras de alta qualidade estética, de forma que é papel dessa instituição, no paradigma Analítico-Textual, democratizar a literatura, ao tratá-la como um aspecto cultural de relevância para a formação dos alunos, garantindo a ela um espaço de destaque na formação, através da reivindicação de uma disciplina própria no ensino médio e de seu ensino enquanto matéria no ensino fundamental (COSSON, 2020).

Com relação ao cotidiano do ensino da literatura, a seleção de textos pode se pautar nas obras clássicas ou no cânone nacional, de forma que essas obras já passaram pelo crivo da crítica literária e podem ser mais facilmente encontradas nas escolas, mas também pode investir em obras contemporâneas de alta elaboração estética, ainda em processo de canonização. Quanto ao material de ensino, buscam-se textos curtos, possíveis de serem analisados no tempo de aula, dando preferência, dessa maneira, a poemas e contos. Predominam folhas esparsas com os textos literários destinados à análise, perdendo a importância o livro didático, comumente utilizado para apresentar a história literária (COSSON, 2020).

Enquanto isso, a biblioteca adquire maior relevância, tanto para a consulta do professor quanto para leituras complementares e extensivas dos alunos. As atividades de sala de aula estão centradas na análise literária, dela decorrendo etapas como a apresentação do texto, a leitura de reconhecimento, a descrição minuciosa das categorias de análise e a interpretação. Por consequência, a avaliação do aluno é caracterizada justamente pela escrita de um texto em que o aluno analisa uma obra curta ou, ainda, em uma prova que teste seus conhecimentos a respeito dos elementos composicionais.

O paradigma Social-Identitário absorve uma série de discussões advindas dos estudos culturais e das teorias marxistas, pós-colonialistas e feministas que se relacionam a questões identitárias e que questionam a universalidade do cânone. De acordo com Burke (2008, p. 64), “uma das principais razões para a reação contra a grande narrativa da civilização ocidental constitui na consciência cada vez maior daquilo que ela havia deixado de fora ou tornado invisível”. Assim, esse paradigma defende uma postura crítica diante da herança cultural do ocidente e a inclusão de identidades marginalizadas por questões raciais, de

gênero, de orientação sexual e classe (COSSON, 2020).

Nesse paradigma, dessa maneira, a literatura é uma produção cultural que representa as relações sociais e que se relaciona com as identidades. Por meio da literatura, é possível lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando autores e representações positivas de personagens pertencentes a grupos historicamente excluídos. Seu efeito é o empoderamento simbólico dos membros desses grupos e a humanização dos leitores através do favorecimento da empatia social. O cânone, embora reconhecido, é revisitado, denunciando-se representações estereotipadas e preconceituosas, e demandando a inclusão de obras esquecidas e desvalorizadas por conta da origem social de seus autores. Há a inclusão também de gêneros considerados periféricos, de novas manifestações culturais escritas, diários, transcrições da tradição oral, entre outros (COSSON, 2020).

O valor da literatura compreende o espaço de representação social que produz, servindo ao combate à opressão e à valorização positiva de identidades minoritárias. Por consequência, o foco deste paradigma está centrado em seu conteúdo: nas temáticas e representações sociais. O objetivo do ensino é desenvolver a consciência crítica do aluno, buscando a sua autonomia para se posicionar politicamente em relação à sociedade, reconhecendo a alteridade e a diversidade humana e elevando a autoestima do aluno através da valorização de sua identidade. Para isso, o conteúdo que se ensina neste paradigma é a análise das representações sociais por meio da leitura desconstrutora do patrimônio literário e da leitura ressignificadora das obras esquecidas pelo cânone, através dos aparatos conceituais dos estudos culturais, teorias de gênero, teorias pós-coloniais, entre outras, embora esses conceitos não sejam trabalhados enquanto conteúdos de fato (COSSON, 2020).

Quanto à organização do ensino de literatura neste paradigma, a metodologia se baseia em uma análise crítica e coletiva dos textos literários, demandando o posicionamento político do aluno em relação aos textos e às representações sociais nele inseridas, a fim de desenvolver uma reflexão comum entre professor e estudantes. Assim, o papel do professor consiste em conduzir o debate, ser um conhecedor das literaturas marginalizadas e ter o compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária, ao buscar desenvolver a consciência crítica do aluno, que é considerado um cidadão em processo de formação (COSSON, 2020).

Desse modo, o papel do aluno é ser ativo e colaborar nas discussões, aderindo às temáticas e às discussões propostas pelo professor. Através de uma atitude empática diante das temáticas sociais, o aluno poderá desenvolver e aprimorar sua sensibilidade e reconhecer sua identidade minoritária. A escola, nesse sentido, possui como função formar o cidadão

através da divulgação da cultura e do conhecimento e da conscientização sobre tensões sociais, além de promover um espaço democrático de socialização entre diferentes indivíduos. A literatura, enquanto disciplina ou matéria, assume a função política de buscar a formação do cidadão democrático, exigindo dos indivíduos posicionamento ético e consciência crítica, e constituindo um espaço de reconhecimento e legitimação das identidades minoritárias.

Com relação ao cotidiano do ensino da literatura, a seleção de textos é realizada pelo professor, que deve buscar aqueles adequados à conscientização política de cada turma, tomando o cuidado para não cair em representações estereotipadas e discriminatórias e exigindo um repertório amplo de leituras de autores resgatados do passado ou de obras contemporâneas com temáticas identitárias. O material de ensino consiste em qualquer texto considerado socialmente relevante, incluindo obras literárias e outras manifestações artísticas, privilegiando textos distintos da produção cultural dominante. Há a preferência por textos que abordem situações de violência social, preconceitos e discriminações ou trajetórias de empoderamento e resistência. As atividades de sala de aula são centradas na discussão ou debate das questões sociais envolvendo a obra, mas também podem se apresentar através de projetos temáticos, recontextualizações ou saraus literários. Quanto à avaliação, compreende-se que é uma formalidade escolar, de forma que o que costuma ser valorizado é o esforço em realizar as tarefas demandadas e o envolvimento nas atividades de aula, diferenciando-se das avaliações tradicionais, centradas na reprodução e memorização de informações (COSSON, 2020).

O paradigma de Formação do Leitor envolve práticas escolares e propostas teóricas diversas, relacionadas a pesquisas sobre hábitos leitores e gosto literário que envolvem a Sociologia da Leitura, a Estética da Recepção e a História da Leitura, mas que possuem em comum o fato de promoverem a formação do leitor como seu objetivo principal na escola.

A concepção de literatura desse paradigma é bastante ampla, e envolve todo tipo de objeto impresso que participa da formação literária dos indivíduos, desde livros destinados à primeira infância, histórias em quadrinhos e biografia aos livros do cânone ocidental. É comum ao paradigma, diante de uma concepção que abarca obras tão distintas, segmentar essa produção de acordo com a faixa etária, com a etapa de ensino e com os seus gêneros (COSSON, 2020). Destacamos que esse paradigma privilegia a manifestação escrita e, conseqüentemente, dá ao seu veículo de divulgação, o livro, um grande destaque. Com relação ao valor da literatura, reconhece-se o seu papel formativo no ensino, e através dele justifica-se o espaço de destaque na escola. Assim, a literatura possui um potencial de

promover o desenvolvimento do indivíduo, ampliando suas experiências e conhecimentos e o auxiliando a entender o mundo e a sua subjetividade. Essa concepção vai ao encontro do que pensa Jorge Larrosa (2012, p.25-26, tradução nossa), para quem pensar a leitura como formação implica:

[...] pensá-la como uma atividade que tem relação com a subjetividade do leitor: não apenas com o que o leitor sabe, mas também com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos questiona sobre quem somos.<sup>10</sup>

Além disso, a literatura também deve ser valorizada por ser o instrumento capaz de promover o gosto e o hábito pela leitura, possibilitando a formação de um leitor crítico e autônomo. O objetivo geral do ensino de literatura, nesse paradigma, obviamente é a Formação do Leitor, mas podemos destacar três objetivos específicos: desenvolver o hábito da leitura, incorporando em seu cotidiano; criar o gosto pela leitura, a partir do prazer por ela gerado; e formar um leitor crítico e criativo, lendo de forma livre e aprimorando seus gostos em direção a uma leitura mais crítica. Podemos observar que não há de fato um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática que visa à leitura pessoal e à fruição estética (COSSON, 2020).

Quanto à organização do ensino da literatura, a metodologia é centrada na leitura do texto literário em si, abdicando-se de abordagens críticas, históricas ou estruturais, de forma que se prioriza a interação do aluno com o texto. Nesse sentido, o papel do professor não é mais necessariamente o de técnico ou o de conhecedor do cânone, mas o de alguém que possui uma relação pessoal com a leitura literária. Além disso, deve funcionar como um leitor-modelo, na medida em que apresenta seu entusiasmo com leituras próprias e as compartilha, e como um mediador, no sentido de animar para introduzir o texto, preparar e motivar a leitura, orientar a seleção de textos, coordenar debates, colaborar na criação de sentidos e prever livros que possam interessar aos alunos (COSSON, 2020).

Enquanto isso, o aluno tem a função de praticar a leitura dos textos literários, tendo como garantia a liberdade na escolha das obras, a ausência de cobrança sobre suas leituras, e o acolhimento de suas interpretações pessoais. Para isso, detém uma posição ativa no ensino. O papel da escola é o de proporcionar o acesso aos livros e garantir tempo para a leitura de fruição, defendendo tal prática diante dos produtos da cultura de massas. Esse paradigma é mais frequente na educação infantil e no ensino fundamental, diante da dificuldade do ensino

---

<sup>10</sup> “[...] pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquellos que somos”.

médio em se desvincular do ensino historicista. Na educação infantil, a literatura se mistura com outros textos, no intuito de entreter e divertir a criança, através de jogos verbais, poemas e narrativas. No ensino fundamental, é mais frequente a presença da literatura nos anos iniciais, diminuindo nos anos finais, diante da disputa com outros textos e modelos de escrita.

Quanto ao cotidiano do ensino de literatura, a seleção dos textos encontra algumas dificuldades, como as limitações dos acervos escolares, a diversidade de gostos e interesses dos alunos e a necessidade de conciliar premissas do paradigma com objetivos pedagógicos, mas sua premissa central é de se aproximar dos interesses do aluno, e, progressivamente, faça com que desenvolva o hábito de leitura e amplie seu repertório, depurando seu senso crítico e estético (COSSON, 2020).

Para isso, não há um material de ensino específico, de forma que os textos literários são os materiais utilizados, preferencialmente o livro, a partir do texto integral. Entre as atividades de sala de aula, podemos destacar três muito usuais que se relacionam ao paradigma de formação do leitor: a hora do conto, momento em que o professor narra uma história aos alunos, presente sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; o cantinho da leitura, constituída por um espaço em que se localizam os livros e de almofadas e tapetes para que os alunos possam realizar a leitura; e o diário de leitura, registros das impressões individuais de leitura dispostos em um caderno, agenda ou bloco de folhas. Podemos citar ainda a proposta desenvolvida por Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi (2011) denominada circuito do livro, baseada em uma experiência realizada em 1981, em turmas de quinto a oitava séries, na qual os alunos dispunham de tempo para ler livremente e de uma certa quantidade de livros na sala de aula. Quando o aluno terminava o livro, era levado a trocar a leitura com outro colega. Assim, o único controle realizado pelo professor era o registro do livro escolhido para leitura, buscando evitar uma postura impositiva e normativa e fazer com que o aluno leia uma maior quantidade de obras. Conforme Fonseca e Geraldi (2011, p. 112),

Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Escolhemos um caminho que, respeitando os passos do aluno, permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê.

/

Dessa forma, em consonância com o que os pesquisadores afirmam, o paradigma de Formação do Leitor é composto por atividades que têm em comum a livre escolha do texto, sem o acompanhamento de uma avaliação formal sobre ele, com o predomínio do controle

quantitativo. Com relação à avaliação, há uma compreensão de que ela, em forma de testes ou fichas de leitura, impediria a fruição da leitura, de forma que as escolhas para realizá-la costumam recair sobre o simples registro das obras lidas, como na atividade anteriormente apresentada, em registros como o diário de leitura ou em atividades de oralização.

O paradigma do letramento literário, diferentemente dos paradigmas anteriores apresentados por Cosson (2020), constitui antes uma síntese da sua concepção de ensino de literatura do que de fato uma reflexão crítica sobre diferentes propostas. O termo “letramento literário” foi cunhado no Brasil por Graça Paulino, no final dos anos 1990, ganhando notoriedade através dos textos da autora e pelo seu uso por parte dos membros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A expressão popularizou-se nos estudos sobre ensino de literatura no Brasil, sendo recorrente sua aparição em artigos, teses e dissertações.

Na definição de Paulino e Cosson (2009), letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), na medida em que não se trata de um processo iniciado ou finalizado na escola, mas aprimorado por ela, e tendo em vista que nos apropriamos por tornar algo que é alheio em algo próprio, como ocorre através da leitura literária. Neste paradigma, a literatura é tomada como uma linguagem, presente em todas as culturas humanas, pela qual damos sentido ao mundo em que vivemos, envolvendo um repertório de textos e práticas de produção e interpretação desses sentidos. O seu valor está na transação entre leitor e texto, sempre única e intransferível, que, condicionando-se, criam uma experiência de linguagem libertária e humanizadora.

Assim, o literário não é algo dado *a priori*, mas presente no momento de experienciação e elaboração de uma obra, e existente não apenas no livro, mas também em outros suportes como filmes, vídeos, voz e o próprio corpo. O objetivo do ensino de literatura compreende, dessa maneira, o desenvolvimento de uma competência literária, termo cunhado por Jonathan Culler<sup>11</sup>, que parte do princípio de que os alunos detêm, assim como na gramática internalizada de Noam Chomsky<sup>12</sup>, uma gramática internalizada da literatura, ao conseguir depreender sentido literário de enunciados. Essa gramática é adquirida através da

---

<sup>11</sup> Crítico literário norte-americano e professor de literatura inglesa e literatura comparada na Universidade Cornell. Trabalhou em diversas universidades, como em Oxford, Yale e Cambridge. Publicou *On Deconstruction: Theory and Criticism After Structuralism* (1988), *Teoria Literária: uma introdução* (1999), *Theory of the lyric* (2015), entre outras obras.

<sup>12</sup> Linguista norte-americano e professor emérito no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, responsável pela elaboração da Teoria Gerativa, que estuda a linguagem a partir do ponto de vista das propriedades da mente humana.

experiência e do estudo das obras literárias e do reconhecimento de suas convenções, de forma que o Culler (1981) aborda três dimensões dessa competência: a competência de performance, relativa especificamente às convenções literárias; a competência constitucional, referente à capacidade humana de imitação; e a competência de transferência literária, relativa à capacidade de dar sentido ao texto através de experiências pessoais. O conteúdo de ensino da disciplina, neste paradigma, envolve a prática da leitura literária em si, a partir de um repertório de textos e práticas de ler e produzir literatura. Esse repertório, segundo Cosson (2020), compreende a relação entre três instâncias: a do repertório como texto, ou seja, o conjunto de obras reconhecidamente literárias; o repertório como intertexto, ou seja, a relação que o leitor estabelece com outros textos; e o repertório como contexto, ou seja, as relações estabelecidas pelo leitor com os dados sobre o mundo que traz consigo, as convenções literárias que reconhece, o horizonte histórico da obra, a materialidade em que está lendo, entre outros.

Quanto à organização do ensino de literatura, a metodologia se baseia em dois polos: o do manuseio do texto literário, envolvendo tanto a leitura quanto a produção de textos literários, e o compartilhamento das leituras, visando à ampliação e ao aprimoramento da experiência literária e criando uma comunidade de leitores na escola. Pode-se estabelecer a passagem entre esses dois polos com base em três estações que se interconectam para promover a experiência literária: o encontro pessoal da obra com o aluno; a leitura responsiva através de um registro escrito ou oral; e a prática interpretativa através das três instâncias de leitura anteriormente mencionadas: texto, intertexto e contexto (COSSON, 2020).

O papel do professor, neste paradigma, envolve planejar as atividades que serão realizadas pelos alunos, conduzindo-os para a experiência literária. Essa função exige que o professor seja de fato um leitor literário e que possua uma competência literária superior aos alunos, sem que isso signifique impor uma leitura específica, mas para que ele possa oferecer os andaimes necessários para o aluno construir sua experiência. Além disso, outro papel do professor é o de construir uma comunidade de leitores na sala de aula, propondo atividades que façam com que os alunos compartilhem suas experiências literárias (COSSON, 2020).

Enquanto isso, o aluno possui um papel ativo e colaborativo e é o centro do processo pedagógico, porque é somente através de seu empenho que poderá experimentar a literatura e atuar na comunidade de leitores em que está inserido. Quanto ao papel da escola, ela deve garantir o espaço e as condições adequadas para o ensino de literatura, visto que é sua responsabilidade a formação humana dos indivíduos, através do desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a literatura, pelo seu potencial na construção simbólica do mundo,

cumprindo uma função importante na construção dos indivíduos, deve fazer parte do processo de ensino. Esse paradigma não reivindica uma disciplina própria destinada ao ensino de literatura, apenas o reconhecimento da especificidade do letramento literário, que deve ser desenvolvido na escola e que se diferencia do ensino de leitura em si.

No que diz respeito à seleção de textos, a principal orientação é a de buscar aqueles que sejam significativos para a experiência do leitor e da turma, dialogando com o aluno e com a comunidade de leitores. Ser significativo quer dizer selecionar textos que atendam à necessidade de experiência literária da turma, evitando obras que estejam muito acima de suas competências literárias, mas também buscando as que os desafiem a aprofundá-las. Além disso, a seleção deve considerar também a pluralidade das obras, diversificando o repertório dos alunos seja quanto ao gênero literário, quanto à temática ou quanto ao nível de complexidade. O material de ensino de literatura são os próprios objetos textuais, que podem ser livros, impressos, filmes, canções, anúncios, notícias ou qualquer texto que mantenha um elo com a linguagem literária, e que, pela força da recepção, adquirirem o estatuto de literário.

Quanto às atividades de sala de aula, Cosson (2018) apresenta duas propostas de sequência didática: a sequência básica, composta pelos momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação (externa e interna); e a sequência expandida, destinada sobretudo ao ensino médio, composta por motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Além dessas propostas, Cosson (2019) também destaca outras possibilidades, como os círculos de leitura, a leitura e discussão de uma obra em grupos; e a leitura cumulativa, em que o aluno lê de quatro a oito obras relacionadas intertextualmente e depois realiza um registro de cunho ensaístico sobre elas. Também são possibilidades a leitura do silêncio, a leitura da voz, a leitura da memória e as oficinas de leitura e produção.

Por último, com relação à avaliação deste paradigma, o que se busca é avaliar a competência literária do aluno, de forma que isso pode ser realizado tanto pela avaliação do processo, durante a observação das atividades realizadas em aula, ou através da realização de um produto final variado, no qual o aluno aborda o texto através da inserção de sua experiência pessoal.

Por fim, destacamos que abordamos os paradigmas antigos e contemporâneos elencados por Cosson (2020), de forma que a sua existência nunca é completa ou única, mas fragmentada e entrecruzada, e que partimos desses paradigmas para realizar a análise de conteúdo das obras publicadas durante a década de 1980, a qual abordaremos na seção seguinte.

## 6.2 APROXIMAÇÕES EM RELAÇÃO AOS PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS:

De forma geral, podemos aproximar a obra de Rocco (1981) do paradigma de Formação do Leitor, tendo em vista os seguintes aspectos: em primeiro lugar, a autora defende o conhecimento, por parte do professor, das características e interesses dos alunos, de forma que a literatura não é dada de maneira pré-determinada, como nos paradigmas tradicionais, em que a disciplina escolar deve ensinar apenas o cânone, mas pode se basear em obras que consideram o interesse e o gosto dos leitores. A própria pesquisa realizada por ela põe em evidência o interesse dos estudantes.

Dessa maneira, conforme aponta Rocco (1981), é preciso que exista um atendimento em parte das necessidades do leitor para que resultados do ensino possam aparecer. Isso se reflete na participação dos alunos na escolha das obras e na conseqüente escolha de objetos literários próximos a eles. Assim, o ideal seria começar a entrar em contato com textos da época dos alunos para, mais tarde, trabalhar com outros tipos de textos, de outras épocas. Essa postura se aproxima da caracterização de Cosson (2020, p. 148-149) quanto ao paradigma de Formação do Leitor:

O pressuposto básico é que a escolha deve tomar como ponto de partida o texto que é, de alguma maneira, próximo ao aluno. O passo seguinte é a introdução de outros e novos textos para que, progressivamente, o aluno desenvolva o hábito da leitura, crie o gosto pela leitura, amplie o repertório de tipos de texto e depure o senso crítico e estético.

Em segundo lugar, há uma relação em que se aceitam os produtos da cultura de massas, no intuito de neutralizar seus efeitos: “espera-se que a escola [...] também funcione como uma espécie de barreira ou trincheira contra a avalanche de produtos de cultura de massa e das práticas a eles associadas” (COSSON, 2020, p. 144). Rocco (1981, p. 79) defende tal ponto quando afirma que as obras mais antigas devem ser oferecidas aos alunos no momento certo:

Logo, as obras dadas fora do tempo ou antes do tempo, em vez de neutralizar os efeitos de massificação, irão provocar reações adversas como, por exemplo, o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis contatos com os textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola.

Em terceiro lugar, também encontramos a defesa do desenvolvimento da imaginação e da criação, de forma que a autora afirma que é a imaginação que permite ao adolescente “se descobrir, se adivinhar, conseqüentemente também permitirá um desvendamento, uma descoberta da obra de arte” (ROCCO, 1981, p. 17). Tais elementos assemelham-se ao paradigma de Formação do Leitor, na medida em que, para ele, “a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo” (COSSON, 2020, p. 133).

Por último, Rocco (1981) também reafirma, com base no pensamento de Jean Piaget, a importância do conhecimento acerca das estruturas mentais dos alunos por parte dos professores para “a escolha de textos e obras literárias que se adaptem a cada uma das faixas” (ROCCO, 1981, p. 19). Essa preocupação pode se aproximar da segmentação da literatura em faixas etárias e períodos de ensino, comum ao paradigma de Formação do Leitor, de forma que “Tal segmentação é largamente disseminada e justificada por meio de ligações com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (COSSON, 2020, p. 130). Além disso, a autora também defende a postura ativa do aluno. Assim, podemos relacionar a obra com o paradigma de Formação do Leitor.

De igual modo, Leite (1983) aproxima-se do paradigma de Formação do Leitor, pela sua defesa do caráter artístico da literatura, e de suas implicações em liberdade, criatividade e prazer. Dessa maneira, o ensino de literatura deve ser aberto, diferente da tradicional transmissão do conhecimento, em que o aluno possa descobrir os livros e sua própria identidade, de forma que “A recusa das abordagens críticas, históricas ou estruturais do texto literário [...] traz ao professor ampla liberdade sobre como conduzir as aulas de literatura” (COSSON, 2020, p. 140). A autora inclusive afirma que “a própria situação da literatura hoje parece exigir o descentramento como método de leitura e aprendizagem.” (LEITE, 1983, p. 48), ou seja, a perda de seu caráter aurático exigiria não mais um ensino centrado no conhecimento do professor, mas descentrado, em que os alunos também ocupam uma posição ativa, característica da posição de leitor, pois

Assumir a condição de leitor - ativa por excelência - é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida. [...] Em decorrência dessa atitude nova (diante dos textos e diante de nós mesmos), respeitamos a leitura alheia - especialmente a dos alunos - e saberemos explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e nas nossas cabeças. (LEITE, 1983, p. 110).

Dessa forma, os métodos de ensino envolveriam “o diálogo, a dúvida, a busca, a troca, deixando as contradições aflorarem para que, encarando-as de frente e trabalhando com elas, os nossos alunos possam também ir fazendo suas opções” (LEITE, 1983, p. 113). Semelhantemente, para o paradigma de Formação do Leitor, a escola não deve fazer da leitura literária uma atividade escolar tradicional, restringindo-se em garantir o acesso aos textos e ao tempo para a leitura. Não há um conteúdo específico a ser ensinado, mas uma prática.

Com relação à Malard (1985), embora seja possível observar influências diversas na obra, é possível notar uma tendência ao paradigma Analítico-Textual. Isso porque defende o ensino de noções de Teoria da Literatura no 2º grau e atividades que envolvem a análise de textos em sala de aula e nas avaliações. Apesar disso, a autora conceitua a literatura como uma prática social e defende o estudo da História Literária, que não deve se confundir com a literatura, apenas ajudar o seu estudo. Ainda assim, quando elenca os objetivos da disciplina, não menciona o desenvolvimento do hábito de leitura ou a construção da subjetividade do leitor. Também há a recomendação, quanto ao trabalho com narrativa, de gêneros mais curtos, como o conto ou a novela, para a realização de um estudo mais aprofundado, que remetem ao paradigma mencionado: “o material de literatura é constituído de textos curtos, que permitem a leitura de uma só vez no limite de uma aula. [...] Dessa forma, os gêneros mais usados terminam sendo os poemas líricos e os contos, que são textos curtos por definição (COSSON, 2020, p. 89)”. Assim, parece-nos que a tendência maior é de fato o paradigma Analítico-Textual.

A obra de Rösing (1988), centrada em pesquisas que relacionam os três níveis de ensino, pouco permite realizar aproximações com um paradigma em específico. Ela ressalta, no entanto, a importância de se conhecer a realidade e o interesse dos alunos, para a escolha e indicação de textos para leitura. Permitiria também a sua participação no processo de seleção de obras, levando a um ensino menos autoritário. É possível tomar tais posturas como comuns aos paradigmas Social-Identitário, de Formação do Leitor e do Letramento Literário.

A obra de Bordini e Aguiar (1993) pode ser aproximada do paradigma de Formação do Leitor, em função da defesa de uma experiência de leitura abrangente, que aguace a curiosidade e o senso crítico dos alunos em direção a obras e autores heterogêneos. Dessa forma, o trabalho deve orientar-se de maneira dinâmica, partindo de textos conhecidos e de autores atuais, gradativamente sendo propostas novas obras, menos conhecidas, de autores

contemporâneos ou do passado. Há a argumentação em prol do cotejo de obras de diferentes épocas, visto que o trabalho exclusivo com o texto moderno impediria a visão da historicidade da literatura. Conforme Cosson (2020), esse aspecto é uma das dificuldades do paradigma, visto que “a seleção do texto que busca atender às preferências dos alunos não é fácil de ser conciliada com o princípio da progressividade que levaria ao gosto pela leitura, à ampliação do repertório e à formação do leitor autônomo” (COSSON, 2020, p. 152).

Outro aspecto que a aproxima do paradigma mencionado é a defesa de que todo texto pode ser objeto das aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento às normas que nele se configuram. Os materiais de ensino sugeridos nos exemplos das propostas metodológicas nos mostram o entendimento de texto como um material escrito, de forma que, para o paradigma abordado, há uma “identidade entre literatura e escrita e o seu veículo preferencial, que é o livro” (COSSON, 2020, p. 132). A obra de Bordini e Aguiar (1993), dessa forma, não inclui a presença de outras mídias, caracterizando, portanto, essa identidade entre literatura e escrita.

Apesar desses fatores, as metodologias propostas baseiam-se em duas classes de teorias literárias: as que valorizam o discurso linguístico e as que valorizam a equivalência entre o universo criado e o universo real. Dessa forma, podemos aproximá-las da proposta metodológica de Cosson (2018, 2020), em que texto, contexto e intertexto são abordados. Destacamos ainda que as Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma proposta mais elaborada que a do paradigma de Formação do Leitor, caracterizado por uma maior liberdade metodológica e pelo centramento na atividade de leitura.

Assim como em Rösing, torna-se difícil aproximar obras centradas em aspectos externos dos paradigmas, como a de Zilberman (1988). Entretanto, destacamos que a autora critica a abordagem pragmática que tem sido dada à literatura na escola, sobretudo a presente nos livros didáticos. Segundo ela, a concepção de leitura acha-se comprometida, pois não se desvincula da escrita, de forma que “Para que a valorização da leitura seja de fato um projeto de escola [...] talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesmo (ZILBERMAN, 1988, p. 114)”.

O caráter antipragmático de suas colocações permite-nos aproximá-la do paradigma de Formação do Leitor, cujo objetivo central é o desenvolvimento do hábito da leitura. A autora também defende a adoção de uma metodologia “que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz” (ZILBERMAN, 1988, p. 44). Assumindo o papel de facultar a entrada do texto literário, retirando sua carga de obrigatoriedade, o

professor deve buscar uma relação de prazer da turma com o texto literário, aproximando-se, dessa forma, do paradigma de Formação do Leitor.

Vieira (1989) afirma que o professor deve adotar uma concepção de literatura livre de preconceitos e aberta à realidade cultura de nossos tempos, de forma que a desmistificação de textos e autores e a discussão sobre as modificações do conceito de literatura aproximaria os jovens da leitura. Assim, estando aberto com relação a presença do *best-seller* na sala de aula, seria possível chegar a outros textos mais elaborados. Partindo do repertório dos estudantes, caberia oferecer meios para que os alunos de classes sociais e culturais diversas tenham acesso ao saber erudito. Essas constatações, somadas à defesa de um espaço destinado à emoção e ao prazer no ensino de literatura e à afirmação de que o principal objetivo do professor de literatura deve ser formar leitores, aproximariam a obra do paradigma de Formação do Leitor.

Entretanto, é possível aproximá-la do paradigma Analítico-Textual, que privilegia a escolha de obras avaliadas de maneira positiva quanto ao critério estético, quando a autora: a) afirma que há a possibilidade, no ensino, de transformar o prazer “emocional” em prazer “estético”, na medida em que leitor perceba matizes de significação textual e literária e deixa de ser um “aficionado” de obras de literatura de consumo; b) defende que a escola deve privilegiar e estimular a leitura de obras ficcionais, cujo valor estético e literário pode ser avaliado e compreendido.

Por fim, considerando o paradigma mais próximo das obras, podemos afirmar que Rocco (1981), Leite (1983), Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1988) e Vieira (1989) relacionam-se com o paradigma da Formação do Leitor, enquanto Malard (1985) aproximasse do paradigma Analítico-Textual, e Rösing (1988) apresenta informações inconclusivas. Concluimos, dessa maneira, que a maioria das obras se aproxima do paradigma de Formação do Leitor, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 3 - Aproximação com os paradigmas contemporâneos**

Obra	Autor	Ano de Publicação	Aproximação com os paradigmas contemporâneos
1.Literatura/ensino: uma problemática	Maria Thereza Fraga Rocco	1981	Formação do Leitor
2. Invasão da catedral - Literatura e ensino em	Lígia Chiappini M. Leite	1983	Formação do Leitor

debate.			
3. Ensino de literatura no 2º grau - Problemas & perspectivas.	Letícia Malard	1985	Analítico-Textual
4. Ler na escola	Tânia Rosing	1988	Inconclusivo
5. Literatura - A formação do leitor.	Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar	1988	Formação do Leitor
6. A leitura e o ensino da literatura.	Regina Zilberman	1988	Formação do Leitor
7. O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura.	Alice Vieira	1989	Formação do Leitor

**Fonte: elaborado pelo autor (2023)**

É possível pensar que tal fato se justifica pela necessidade de se recuperar, na época em que as obras foram escritas, o caráter subjetivo da literatura, como forma de mobilizá-lo para obter a simpatia dos alunos. A crise da literatura, diagnosticada na época, expunha os problemas que a escola estava tendo em formar novos leitores, logo, pareceria incoerente ensinar períodos literários, se os alunos não demonstraram interesse em ler as obras clássicas. A tomada de posição, portanto, parece ser em direção a desarmar o ensino de categorias, nomenclaturas e informações, buscando o contato direto do aluno com o texto. Nesse sentido, pensar a formação do leitor torna-se um caminho.

É importante registrar também que, diferentemente dos demais paradigmas, o do Letramento Literário não constitui um recorte de propostas diversas, mas é uma síntese do trabalho do autor sobre o tema. Assim, apresenta-se de maneira mais elaborada. Compreendemos que não é possível afirmar, dessa maneira, que uma obra da década de 1980 promova o letramento literário, porque pensar dessa forma seria anacrônico. O que apresentamos aqui são apenas aproximações, com o interesse em sistematizar quais caminhos os pesquisadores da década de 1980 estavam propondo, dentro do nosso recorte.

Quanto ao paradigma Social-Identitário, Leite (1983) apenas menciona como o cânone se configura em detrimento da censura a diversas temáticas e a grupos minoritários, entretanto, parece que os estudos de gênero, raça e sexualidade só passam a influenciar os estudos literários muito mais tarde no Brasil. Por isso, encontramos poucas reflexões com relação a essa temática, que permitiram uma aproximação a esse paradigma.

Também chama a atenção a presença do paradigma Analítico-Textual na obra de Malard (1985), na abordagem com relação à análise de textos. Percebe-se, através disso, que as correntes derivadas do Estruturalismo, dando origem à Narratologia nos estudos literários, ganharam força no Brasil, por influência das escolas francesas no país. Logo encontram seu lugar no ensino, assim como logo são absorvidas de forma indevida, com a priorização do domínio das nomenclaturas ao invés da reflexão sobre o texto, como já apontam algumas obras, ao lado das críticas aos paradigmas tradicionais, que foram abordados a seguir.

### 6.3 DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO AOS PARADIGMAS TRADICIONAIS

Rocco (1981) distancia-se dos paradigmas tradicionais ao criticar a concepção de literatura de muitos professores que entrevistou, compreendida como sendo um elemento diferente do texto literário em si, “onde são privilegiados os aspectos da biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária como determinantes da obra, em detrimento do próprio texto” (ROCCO, 1981, p. 28). Há, portanto, uma noção de que ensinar literatura é ensinar periodologia ou sobre a vida do autor, coerente com a descrição do paradigma Histórico-Nacional, da qual a autora discorda. A autora critica, inclusive, a ordem cronológica com que está organizado o ensino escolar de literatura, defendendo que o ideal seria começá-lo com textos contemporâneos para, mais tarde, trabalhar com outros tipos de textos, de outras épocas.

A autora também menciona a despreocupação dos professores com os resultados de suas aulas e com a satisfação dos alunos. Não realizavam, dessa forma, questionários para conhecer os interesses dos alunos ou análises qualitativas para saber a efetividade de seu trabalho, mostrando uma despreocupação com um aspecto central no ensino de literatura, o leitor. Os dados da pesquisa também mostraram que há um predomínio de um objetivo que privilegia o aspecto cultural e histórico em detrimento da construção linguística “como se esta última fosse apenas coadjuvante ou consequente” (ROCCO, 1981, p. 33). De acordo com a autora, o primeiro não deve se sobrepor ao último.

Ainda de acordo com Rocco (1981), há dois males do ensino de literatura no 1º e no 2º graus, de forma que o primeiro deles pode ser identificado como o paradigma histórico-nacional:

[...] jogar sobre o aluno uma enorme carga de dados, como nomes de autores e de obras e biografias, totalmente isolados de uma consciência histórico-cultural, mas onde se nota, com nitidez, uma tendência exageradamente historicista, determinada pelo rígido e famoso panorama de datas fixas, que dividem com a mesma

inflexibilidade os não menos famosos *movimentos e tendências* (ROCCO, 1981, p. 272-273)

O segundo mal aparenta ser uma versão deturpada do paradigma Analítico-Textual: "intoxicação dos alunos, causada por excessiva dosagem de vocabulário técnico-crítico que acaba por levar o indivíduo a confundir o aparato da crítica com a própria essência do conhecimento" (ROCCO, 1981, p. 273). Segundo a autora, esse último trata-se de um "eco tupiniquim do último grito estruturalóide francês" (ROCCO, 1981, p. 273). É interessante notar a presença de uma crítica direcionada ao que corresponderia a um paradigma contemporâneo, na medida em que esse se fragmenta em classificações e nomenclaturas, perdendo a essência do fenômeno literário e tornando-se mais um conteúdo escolar. Apesar das críticas, Rocco (1981) reafirma a importância do estudo da história literária e das estruturas formais, de maneira que o ideal seria corrigir "certos exageros".

Em Leite (1983), observamos críticas quanto ao paradigma Histórico-Nacional na medida em que a autora afirma que a história literária constrói sua verossimilhança na censura de diversos tipos: social, escamoteando a luta de classes; sexual, na medida em que considera a sexualidade uma temática obscena; linguística, ao impor a norma padrão; entre outros. É interessante observar que, de uma maneira simplificada, é esse o argumento que origina o paradigma Social-Identitário. Apesar disso, a autora não se aprofunda nesses aspectos.

Leite (1983) denuncia também as relações entre a escola e a propagação da ideologia das classes dominantes. A escola seria, dessa forma, um instrumento para formar indivíduos, conformando-os com os valores, a língua, e a literatura selecionados e difundidos pela burguesia. O professor, inserido nessa sociedade, pode romper com a lógica de dominação, ou tornar-se subserviente a ela. Nesse último caso, o professor será obediente ao manual, respeitando a história literária nele apresentada, sendo subserviente às classes dominantes e estando a serviço do Estado, confirmando os padrões da sociedade. Lembramos que há uma relação entre o paradigma Histórico-Nacional e a propagação de uma identidade enquanto nação, de interesse do estado, de forma que vários escritores, como Olavo Bilac e Francisca Júlia, escreveram para infância sobre a pátria<sup>13</sup>.

Malard (1985) destaca algumas deturpações com relação ao uso da análise de texto e da história literária. Para ela, o que ocorre muitas vezes é que o professor aparenta ser um árbitro de textos, realizando análises complexas, que não são acompanhadas pelos alunos, e

---

<sup>13</sup> Tal fato foi analisado por Marisa Lajolo em *Usos e Abusos da Literatura na Escola* (1982). Na obra, originária de sua tese de doutoramento, a autora verifica a assimilação compulsória dos valores da classe dominante nos livros didáticos de Olavo Bilac.

promovendo uma visão da literatura como algo que “esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação” (MALARD, 1985, p. 10). Embora não compreenda uma crítica aos paradigmas tradicionais, destacamos tais colocações por mostrarem como o Estruturalismo e a Narratologia já estavam sendo incorporados ao ensino brasileiro. Malard (1985) critica também a História literária e os estilos de época sendo mal-caracterizados no ensino, parecendo aos alunos um acervo de cultura “inútil”, apenas decoradas por eles. Também destaca que deve haver um cuidado para não se ensinar história ou crítica literária ao invés de literatura em si.

Bordini e Aguiar (1993) apontam que, antes de formalizar o estudo por meio de técnicas ou períodos literários, de maneira impositiva, é preciso que os alunos vivenciem muitas obras e que possam preencher seus esquemas conceituais. Criticam, dessa forma, o conteúdo apresentado pelo paradigma Histórico-Nacional, bem como sua metodologia tradicionalmente adotada nas escolas, como as aulas expositivas e atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, afirmando serem carentes de criatividade e desmotivadoras da leitura, dando pouca margem para imaginação.

Além disso, reprovam a presença apenas de fragmentos de textos em livros didáticos, tratados do ponto de vista gramatical e observam, através da análise das diretrizes do ensino de literatura dos Estados da União, que está presente a preocupação moralizante, que evidencia a tendência a prender os indivíduos em padrões estabelecidos pela sociedade em vez de estimulá-los ao questionamento. Os tipos de textos sugeridos nesse documento reforçam a voz do adulto e atendem aos objetivos de moldar os jovens segundo os modelos dominantes, através de adaptações que empobrecem o conteúdo das obras originais ou criações de textos pelos planejadores dos currículos, cuja linguagem mostra pobreza vocabular e os temas envolvem a supervalorização da família e da Pátria. Além disso, observa o texto literário pensado como pretexto para estudo de gramática e não vinculado à experiência de vida do aluno. Assim, questiona-se a presença de um ensino moralizante nesses documentos, mostrando que o paradigma moral-gramatical ainda estava presente na escola, em seu uso como reforço ideológico do Estado autoritário.

Ademais, Bordini e Aguiar (1993) mencionam a entronização do texto, quando é considerado como um repertório de ideias fixas, verdadeiras e indiscutíveis. Essa noção, comum aos paradigmas Moral-Gramatical e Histórico-Nacional, impõe interpretações tidas como as melhores, limitando o ensino de literatura.

Zilberman (1988) defende, por sua vez, que o ensino de literatura não deve se fundamentar no endosso submisso da tradição e na repetição mecânica e sem critérios de

conceitos desgastados, evitando assim que a obra de arte seja compreendida pelos alunos como um objeto acabado, impenetrável a sua interferência, cujos significados já foram decifrados. Isso ocorre quando a literatura se confunde com a história literária ou com normas linguísticas e quando os interesses do leitor não são levados em conta.

Essa postura deve ser evitada inclusive em função das novas camadas sociais que passam a ter acesso à educação. Segundo Zilberman (1988, p. 136), “Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de expressão”. Com o objetivo de atender a esse novo público, o ensino literário deve evitar a transmissão de valores autoritária e normativa, considerando o seu caráter autônomo e a experiência do leitor.

Vieira (1989) coloca as novas possibilidades para o ensino de literatura como dependentes de uma recuperação do prazer pelo texto, “em um trabalho que necessariamente desvincula-se da obrigatoriedade, de um lado, de transmitir informações e formar moralmente os indivíduos e, de outro, de memorizar, catalogar e reproduzir informações” (VIEIRA, 1989, p. 4). Estão presentes aí, de certa forma, as características dos paradigmas tradicionais. Para a autora, a ênfase exagerada nos clássicos, distanciados em espaço e tempo dos alunos, e em atividades de memorização ou relacionadas a aspectos gramaticais e morais torna o ensino desinteressante e desvinculado de qualquer prazer que o aluno possa ter em relação ao texto literário.

A autora critica também a presença de textos do século XVI ou XVII diante do domínio semântico e de compreensão dos alunos, demandando conhecimento de uma norma culta anacrônica e de situações e realidades distantes. Assim, diante do nível da maioria dos alunos que chegam ao ensino secundário, é incoerente continuar fazendo essas escolhas de texto.

Vieira (1989) não nega a importância da história literária, mas afirma que é apresentada de maneira esquematizada e estanque, sem relação entre os diversos momentos e sem uma reflexão real sobre a literatura. Tal fato pode confundir os alunos e gera uma substituição do contato com os textos por um saber sobre a literatura que não é benéfico, visto que os alunos reclamaram, em sua pesquisa, sobre a memorização de datas, nomes de livros e autores e sobre a classificação de obras e autores em estilos de época. Desvinculado do texto, o trabalho com estilos de época “transforma-se em uma espécie de jogo em que professores e alunos tentam, de qualquer forma, enquadrar o texto em um movimento.” (VIEIRA, 1989, p. 41).

A partir da análise, observamos que a maior parte das obras se concentrou em criticar o paradigma Histórico-Nacional, no que diz respeito ao ensino superficial da história literária, afastada da leitura das obras (ROCCO, 1981; LEITE, 1983, MALARD, 1985; VIEIRA, 1989) ou quando assume um caráter incontestável, não aceitando novas ou diferentes interpretações daquelas destacadas pelo professor ou pelo livro didático (ZILBERMAN, 1988; BORDINI; AGUIAR, 1993). Cronologicamente mais próximo da década de 1980 do que o paradigma Moral-Gramatical, é possível pensar que sua presença era mais frequente no ensino, transformado em conteúdo nos livros didáticos, divididos em períodos e autores. Entretanto, também estão presentes as críticas ao paradigma moral-Gramatical, quando a literatura se vincula aos ensinamentos morais ou à norma linguística (ZILBERMAN, 1988; BORDINI; AGUIAR, 1993; VIEIRA, 1989).

O que também se configura nas obras é a defesa de uma outra abordagem quanto à história literária, ou ainda quanto à Narratologia, em posicionamentos que não negam a sua importância no ensino, mas que acreditam que elas devem ser abordadas enquanto uma reflexão sobre os textos lidos. Tendo em vista a abordagem das aproximações e dos distanciamentos das obras analisadas quanto aos paradigmas do ensino de literatura no Brasil, concluímos o trabalho no capítulo seguinte.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, ressaltamos o tema da pesquisa como sendo a mudança no paradigma do ensino de literatura no Brasil em publicações sobre o assunto durante a década de 1980. Sua delimitação consiste na mudança no paradigma do ensino de literatura no Brasil a partir da análise do conteúdo de sete obras sobre o assunto publicadas durante a década de 1980. Dessa maneira, o problema de pesquisa se constitui da seguinte maneira: é possível afirmar, através da análise de obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980, que se iniciou um processo de mudança de paradigmas sobre a temática?

O objetivo geral da pesquisa é analisar obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, na década de 1980, verificando as contribuições para uma mudança de paradigma sobre o assunto no país, de forma que seus objetivos específicos são a) sistematizar as discussões sobre o ensino de literatura realizadas no período; b) identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema do ensino de literatura no Brasil, na década de 1980, contextualizando-o historicamente; c) Apontar como as obras selecionadas se aproximam dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura e quais críticas realizam aos paradigmas tradicionais.

Dessa maneira, com relação aos resultados da pesquisa, concluímos que houve, a partir da década de 1980, o início de um processo gradual de mudança de paradigma no ensino de literatura no Brasil. Esse processo se deu tanto como uma consequência da expansão do ensino público, de forma que os métodos tradicionais de ensino não davam conta de formar as novas massas de alunos como leitores de literatura, quanto pelo avanço dos estudos literários e linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário, ou de refletir sobre os processos cognitivos e sociais que envolvem a leitura e suas influências em pesquisas sobre suas práticas na escola. Assim, neste trabalho, identificamos as causas para um aumento do interesse pelo tema do ensino de literatura no Brasil, na década de 1980, contextualizando-o historicamente, sendo esse o nosso primeiro objetivo específico.

Tendo como período analisado a década de 1980, encontramos vinte e seis obras sobre o tema publicadas no período, excluindo aquelas que reuniam textos de diversos autores, que eram traduções de obras estrangeiras, que traziam apenas sugestões de leitura ou que abordavam a leitura de uma forma mais ampla. Dessas vinte e seis obras, foram contabilizados vinte e dois diferentes autores, sendo que, com relação ao gênero dos pesquisadores, 95,5% são mulheres e 4,5% são homens; quanto à instituição, 31,8% filiam-se

à USP, 13,6% respectivamente à PUC-RS e à UNICAMP, 9,1% UFMG e 31,8% a outras instituições; quanto à área de atuação, 63,6% pertencem à área das Letras, 27,3% à Educação, 4,5% à Comunicação e também 4,5% à Psicologia; quanto à região do país, 72,7% pertencem ao Sudeste, 22,7% ao Sul e apenas 4,5% ao Nordeste. Com relação à editora das obras, 15,4% das obras pertencem respectivamente à Ática, à Global e à Mercado do Livro, enquanto 7,7% pertencem à Quíron e à E.P.U., de forma que 38,5% das obras pertencem a outras editoras. Dessa forma, destacamos a presença majoritária de pesquisadoras mulheres e a localização dos pesquisadores no eixo Sul/Sudeste, com predominância do último.

Em seguida, restringimos o *corpus* a sete obras sobre ensino de literatura, com enfoque no segundo grau, de forma que as suas contribuições quanto à discussão acadêmica sobre o assunto foram analisadas de acordo com três categorias: questões teóricas e metodológicas, questões sócio-históricas e pesquisas de campo. Dessa maneira, atentamos para o objetivo específico relacionado a sistematizar as discussões sobre o ensino de literatura realizadas no período.

Embora não seja possível inserir cada obra em apenas uma das categorias elencadas, é possível afirmar que elas apresentam uma predominância. As obras de Malard (1985), Bordini e Aguiar (1993) e Vieira (1989) abordam predominantemente questões metodológicas; as de Leite (1983) e Zilberman (1988) apresentam questionamentos de ordem sócio-histórica; e Rocco (1981) e Rösing (1988) preocupam-se principalmente em expor os resultados de suas pesquisas de campo. Vieira (1989) também apresenta uma pesquisa de campo realizada com alunos e professores do ensino básico, entretanto, além disso, investiga questões de literatura da FUVEST e documentos oficiais, a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau e os Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa para 2º grau da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Apesar de duas das sete obras analisadas possuírem um enfoque nas questões metodológicas, podemos afirmar que apenas uma, de Bordini e Aguiar (1989), apresentou propostas metodológicas consistentes. Malard (1985) aproximou-se mais de orientações a professores daquilo que deve ou não ser feito para o que acredita ser um ensino de literatura exitoso. Como em um primeiro momento de tomada de consciência dos problemas, o interesse maior por questões sócio-históricas e por coletar dados sobre a realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras revela, respectivamente, uma vontade de diagnosticar e explicar sua situação, antes de propor uma metodologia articulada com uma teoria, que investigue questões relacionadas aos objetivos, critérios de seleção de texto e conteúdos da disciplina.

Com relação às questões sócio-históricas, duas foram muito recorrentes: o ensino de literatura no vestibular e no livro didático. Quanto à primeira delas, nas obras analisadas, o vestibular é visto como um elemento responsável por ditar os conteúdos e a metodologia utilizada pelo professor, que se vê forçado a ensinar a história literária, através da cobrança de informações sobre obras e autores. Distancia-se, dessa forma, o ensino de literatura da leitura literária de fato, prejudicando a formação de novos leitores. Com relação ao livro didático, critica-se o ensino de história literária a ele atrelado, bem como seu conteúdo repleto de textos fragmentados, que impedem uma compreensão abrangente das obras trabalhadas.

Também estão presentes questões sócio-históricas de ordem geral, como as que relacionam à expansão da leitura a um projeto de poder burguês ou as que apresentam as transformações geradas pela expansão educacional ocorrida durante a década de 1960; a influência dos meios de comunicação de massa nos hábitos de leitura dos alunos, usualmente vista de forma negativa; o conteúdo de documentos oficiais; a infraestrutura das escolas; entre outros.

Com relação especificamente aos documentos oficiais, é interessante notar que a reflexão sobre eles esteve presente em apenas duas obras, em Bordini e Aguiar (1993) e Vieira (1989), contrastando com a existência contemporânea de documentos oficiais mais abrangentes, que se referem a todo o território nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a Base Comum Curricular (BNCC, 2017).

Após a sistematização do conteúdo das obras nas três categorias supracitadas (questões teóricas e metodológicas, questões sócio-históricas e pesquisas de campo), buscou-se atender ao terceiro objetivo específico, apontar como as obras selecionadas se aproximam dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura e quais críticas realizam aos paradigmas tradicionais. Dessa forma, o paradigma mais próximo da maioria das obras foi o de Formação do Leitor, sendo elas as obras de Rocco (1981), Leite (1983), Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1988) e Vieira (1989). É possível pensar que tal fato se justifica pela necessidade de se recuperar o caráter subjetivo da literatura, como forma de mobilizá-lo para obter a simpatia dos alunos, e de distanciar o seu ensino das nomenclaturas e classificações em períodos e estilos de época que estava atrelado

Quanto aos distanciamentos em relação aos paradigmas tradicionais, a maior parte das obras apresenta críticas direcionadas ao paradigma Histórico-Nacional, de forma que as encontramos em todas as obras, com exceção de Rösing (1988). Assim, as obras questionam o ensino superficial da história literária, que se realiza sem uma preocupação com a leitura de fato, ou o caráter incontestável do cânone na escola.

Também estão presentes as críticas ao paradigma Moral-Gramatical, quando a literatura se vincula aos ensinamentos morais ou à norma linguística. Temporalmente mais distante da década de 1980 que o paradigma histórico-nacional, esse paradigma ainda encontrava espaço na escola, estando presentes críticas a respeito dele em Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1988) e Vieira (1989). Dessa forma, predominam as críticas com relação ao paradigma Histórico-Nacional, ainda que também estejam presentes as relativas ao paradigma Moral-Gramatical.

Por conseguinte, a análise das obras selecionadas, atentando-se para seus conteúdos e para as possíveis aproximações e distanciamentos com os paradigmas contemporâneos e tradicionais, permitiu verificar as contribuições do período para uma mudança de paradigma sobre o assunto no país, atingindo seu objetivo principal.

Por meio dessa pesquisa, buscamos contribuir para uma tomada de consciência dos estudos realizados, possibilitando que a história da pesquisa nessa área seja contada com o devido destaque à década de 1980. Reconhecemos as suas limitações, visto que é impossível cobrir a totalidade das pesquisas realizadas no período, de forma que foram excluídas obras que são coletâneas de textos com vários autores, bem como artigos, dissertações e teses, mas acreditamos que, com o *corpus* analisado, conseguimos apresentar uma parte da história do ensino de literatura no Brasil, ressaltando a importância do período. Acrescentamos ainda que outros estudos podem ser realizados tendo como base o interesse pela década de 1980, a partir do olhar para os materiais que não foram analisados nessa pesquisa, ou ainda buscando cobrir a produção da área nos períodos subsequentes, permitindo compreender a sua evolução.

Por fim, reconhece-se a importância dos pesquisadores que fizeram parte do período analisado, fundamental para o questionamento de um ensino elitista e já cristalizado, e para abertura às novas possibilidades do ensino da arte literária, recriando seu vínculo, em sala de aula, com o seu caráter subjetivo e humano.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil - Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar: Interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.
- ANNIBAL, S. F.; VAZ SILVA, G.B. Aspectos da história do ensino de literatura nos periódicos acadêmicos brasileiros. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p. 15-32, 2019.
- ATHAYDE, Tristão de. Didática literária. *Diário de notícias (RJ)*, 14 de novembro de 1948.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- AZEVEDO, Fernando de. A escola e a literatura. IN: COUTINHO, Afrânio (org.). **A Literatura no Brasil – Volume 1**. São Paulo: Global, 1999. p. 195-220.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. **Literatura - a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARDOSO, João Escobar. **Os cânones escolares: Formação da historiografia da Literatura Brasileira (1759-1890)**. Curitiba: Appris, 2016.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil - Visão Histórica e Crítica**. São Paulo: Global, 1987.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2, p. 177-229, 1990.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura: comunicação e expressão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise.** São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, Nelly Novaes Coelho. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil.** São Paulo: Quíron, 1985.

COLOMER, Teresa. La evolución de la enseñanza literaria. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**, Zaragoza, v. 8, p. 127-171, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria - Literatura e Senso Comum.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COOMBS, Philip H.. **A crise mundial da educação.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Poesia na escola.** São Paulo: Discubra, 1976.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de. O que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **DLCV**, João Pessoa, PB, v. 8, n. 2, p. 37-58, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura. **Voz da Literatura**, Brasília, p. 1 - 3, 19 abr. 2021.

DARTON, Robert. **O beijo de Lamourette.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEBUS, E. S. D. ; RAMOS, A. M. . Os estudos sobre literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal: uma análise comparada. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 08-32, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?** São Paulo: Piracicaba: Cortez, Universidade Metodista de Piracicaba, 1982.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995.** Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago, 2002.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. IN: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 104-114.

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B.. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. IN: **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 21-41.

KLEIMAN, Angela B.. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: a literatura escolar de Bilac**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. IN: **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2012. p. 25-54.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. **Problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALARD, Leticia. **Ensino de literatura no 2º grau - Problemas e perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário L. ; OLIVEIRA, F. R.. Produção acadêmica brasileira sobre literatura infantil (1970-2016): desafios de um campo em constituição. In: SILVA, Márcia Cabral; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. (Org.). **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 21-50.

MORTATTI, Maria do Rosário L.; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; OLIVEIRA,

Fernando Rodrigues de (Orgs.). **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)**. Marília : Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-77.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura - Relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, FR. Bárbara V. de Carvalho (1915-2008) na história do ensino da literatura infantil. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 221-244.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. IN: ZILBERMAN, Regina (org.); ROSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura - velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAVONI, Amarilis. **Os contos e os mitos no ensino**. São Paulo: EPU, 1989.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RAZZINI, Marcia P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REZENDE, Neide. Da abordagem técnica para a abordagem literária: questões de didática da literatura. IN: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo; AIRES, Diógenes Buenos (orgs.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 75-96.

RIBEIRO, Luísa Santos. **História da educação brasileira: A organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

ROSEMBERG, Fulvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985

ROHING, Tânia M.K.. **Ler na escola - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOUZA, Roberto Acízelo. **O império da eloquência: Retórica e Poética no Brasil**

oitocentista. Rio de Janeiro/Niterói: EDUERJ/EDUFF, 1999.

STOPA, Rafaela. Panorama de publicações sobre o ensino de literatura no Brasil. IN: STOPA, Rafaela; BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues. **Leitura Literária na sala de aula**: propostas de aplicação. Curitiba: CRV, 2012. p. 15-40.

VIEIRA, Alice. **O Prazer Do Texto** - Perspectivas Para O Ensino De Literatura. São Paulo: E.P.U., 1989.

YUNES, Eliane; PONDÉ, Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZAPPONE, M. H. Y. . Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, v. 54, p. 409-433, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil**: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para Crianças** - Para Conhecer Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Global, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. IN: ZILBERMAN, Regina (org.); Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura** - velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania M. K.. Apresentação: Leitura na escola - Parte II: a missão. IN: ZILBERMAN, Regina (org.); Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura** - velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2010.