



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOCIANE MAURINA SALOMÃO

**ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR: FORMAÇÃO INICIAL E
PRÁTICA DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GUARAPUAVA
2016

JOCIANE MAURINA SALOMÃO

**ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR: FORMAÇÃO INICIAL E
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Interfaces entre Língua e Literatura da UNICENTRO.
Orientador: Prof.Dr. Cláudio José de Almeida Mello.

Guarapuava
2016

Salomão, Jociane Maurina
S173e Ensino de literatura em contexto escolar: formação inicial e prática docente / Jociane Maurina Salomão.– Guarapuava: Unicentro, 2016. xi, 101 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras; área de concentração: Interfaces entre Língua e Literatura.
Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Almeida Mello;
Banca examinadora: Prof. Dr. Felipe Munita, Profa. Dra. Denise Gabriel Witzel.

Bibliografia

1. Ensino de Literatura. 2. Práticas Docentes. 3. Cristalização Metodológica. 4. Metodologia. 5. Ensino. I. Título. II. Programa de PósGraduação em Letras.

CDD 20. ed. 807

TERMO DE APROVAÇÃO

JOCIANE MAURINA SALOMÃO

ENSINO DE LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR: FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE

Defesa de Dissertação aprovada em 18 de fevereiro de 2016 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Interfaces entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof.Dr. Cláudio José de Almeida Mello.
Instituição: UNICENTRO

Prof. Dr. Felipe Munita
Instituição: Universidade Austral – Chile

Prof.Dra. Denise Gabriel Witzel
Instituição: UNICENTRO

Prof. Dra. Lidia Stutz
Instituição: UNICENTRO

Guarapuava, 18 de fevereiro de 2016

A Lincoln, amor maior.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a materialização deste trabalho, em especial:

ao professor Dr. Cláudio José de Almeida Mello, por assumir a responsabilidade de orientar meu trabalho e ter ido muito além de suas obrigações enquanto orientador;

aos professores Dra. Denize Witzel, Dr. Felipe Munita e Dra. Lidia Stutz, pelas sugestões que muito contribuíram para o aprimoramento de nosso trabalho;

à Capes e à Fundação Araucária, pelos 24 meses de bolsa;

a Lincoln, meu porto-seguro, pela paciência, dedicação e apoio incondicional;

à amiga-irmã e colega Josiete Schneider pelo apoio incondicional;

aos colegas Thiana, Rosenilda e Adilson, pelo companheirismo;

ao corpo docente, pelos sábios ensinamentos;

aos professores da Educação Básica, que prontamente aceitaram colaborar com nossa pesquisa;

aos professores da graduação, Dr. Wellington e Dra. Maria de Lourdes, pela motivação, apoio e inspiração;

aos queridos amigos, Sandmara, Valmir, Bruna e Felipe, por acreditarem que este dia chegaria;

aos meus amores, Alzira, Verlaine, Rosemeri, Adelcio, e Helis, muito obrigada por tudo o que têm feito por mim.

A Paixão de Bastián

As paixões humanas são um mistério, e com crianças acontece a mesma coisa que com os adultos. Aqueles que se deixam levar por elas não podem explicá-las, e os que não a viveram não podem compreendê-las. Alguns homens arriscam a vida para escalar uma montanha. Ninguém, nem mesmo eles, pode explicar por que o fazem. Outros se desgraçam para conquistar o coração de uma pessoa que não quer nada com eles. Outros se destroem por não saber resistir aos prazeres da mesa... ou da bebida. Alguns perdem tudo o que têm num jogo de azar ou sacrificam tudo a uma ideia fixa que jamais poderá realizar. Alguns acreditam que só poderão ser felizes em um lugar diferente e percorrem o mundo inteiro. E ainda outros não descansam até ser felizes em um lugar diferente e percorrem o mundo inteiro. E ainda outros não descansam até se tornarem poderosos. Em resumo, existem tantas paixões quanto seres humanos...

A paixão de Bastián Baltasar Bux eram os livros.

Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro com as orelhas ardendo e o cabelo caído sobre o rosto, esquecido de tudo o que o rodeia e sem se dar conta de que está com fome ou com frio...

Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo um livro à luz de uma lanterna, depois de o pai ou a mãe ou qualquer outro adulto lhe ter apagado a luz, com o argumento bem-intencionado de que já é hora de ir para a cama, pois no dia seguinte é preciso levantar cedo...

Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim e é preciso dizer adeus às personagens na companhia das quais se viveram tantas aventuras, que foram amadas e admiradas, pelas quais se temeu ou ansiou, e sem cuja companhia a vida parece vazia e sem sentido...

Quem não conhece tudo isto por experiência própria provavelmente não poderá compreender o que Bastian fez em seguida.

Ende, Michel. *A história sem fim*. Martins Fontes / Editorial Presença. São Paulo / SP; 1985; 392 páginas.

RESUMO

Estudo sobre as relações entre formação inicial no curso de Letras e o ensino de literatura na Rede Básica Estadual. Como pressuposto básico, a pesquisa considera que é na formação inicial que os professores constroem os conhecimentos que irão fazer uso em suas práticas docentes. A proposta é a de que embora as metodologias de ensino ancoradas na historiografia Literária, no Formalismo e ainda no Estruturalismo tenham evoluído para novas perspectivas responsáveis pela difusão de teorias tais como o dialogismo bakhtiniano, a Estética da Recepção e o Letramento, o currículo continua a reproduzir práticas cristalizadas desde o século XVIII. Os objetivos a que nos propomos é de refletir sobre as abordagens cristalizadas nos saberes difundidos pela historiografia literária, o Formalismo e as correntes Estruturalistas; compreender as relações entre a formação inicial em Nível Superior e a prática docente na Educação Básica, no ensino de literatura; e mostrar estão configurados, metodologicamente, os saberes reproduzidos nas aulas de literatura, no Ensino Médio. A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica e coleta de dados junto a professores atuantes na Rede Básica Estadual, formados na UNICENTRO, para categorização dos registros e análise das concepções. Os sujeitos de pesquisa são professores atuantes no Ensino Médio e que concluíram a graduação em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na UNICENTRO, entre os anos de 2004-2006 e 2010-2014. Por meio da aplicação de um questionário, buscou-se identificar: 1- Formação inicial e suas contribuições; 2- Importância da literatura no Ensino Médio; 3- Relação dos alunos com o texto literário; 4- Métodos e critérios para o ensino de literatura; 5- Métodos avaliativos do ensino de literatura; e 6- Os documentos oficiais na prática docente. Os resultados demonstram que há uma mescla de teorias, por vezes conflitantes, nos discursos docentes. A constatação é de que o ensino de literatura passa por um momento gradual de transição de teorias, trilhando caminhos em busca de um ensino significativo do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Práticas Docentes; Cristalização Metodológica.

ABSTRACT

Study on the relationship between initial training in the course of Letters and Literature Teaching in the Basic Network State. As a basic premise, the research considers that it is in the initial training that teachers build knowledge that will use in their teaching practices. The proposal is that although the teaching methodologies anchored in Historiography Literary, in Formalism and still in structuralism have been overcome by new perspectives responsible for the spread of theories such as Bakhtin's dialogism, the Aesthetics of Reception and literacy, the curriculum continues playing candied practices since the eighteenth century. The objectives that we propose is to reflect on the candied approaches the knowledge disseminated by literary historiography, Formalism and structuralists' current; understand the relationship between initial training in Higher Education and the teaching practice in basic education, in the teaching of literature; and show how are configured, methodologically, the knowledge reproduced in literature classes in High School. The methodology used is the bibliographical search and data collection with teachers working in state Basic Network, formed in UNICENTRO, for categorization of records and analysis of conceptions. The results demonstrate that there is a mixture of theory, sometimes conflicting, into the teachers' discourse. The research subjects are teachers working in high school and who completed a degree in Letters - Portuguese language at UNICENTRO, among the years 2004-2006 and 2010-2014. Through the application of a questionnaire, this work aims to identify: 1. Initial training and their contributions; 2- The literature importance in high school; 3 ratio of students to the literary text; 4- Methods and criteria for the teaching of literature; 5- evaluative methods of teaching of literature; and 6- Official documents in teaching practice. The results demonstrate that there is a mixture of theory, sometimes conflicting, into the teachers' discourse. The finding is that the teaching of literature undergoes a gradual transition moment of theories, treading paths in search of a significant teaching of the literary text.

Keywords: Literature Teaching; Teachers practices; Methodological crystallization.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1 – ESTRUTURALISMO E FORMALISMO: TENSÕES E INFLUÊNCIAS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA.....	19
1.1 ESTRUTURALISMO.....	19
1.2 A LEITURA SOB O VIÉS DO FORMALISMO.....	27
1.3 CONCLUSÕES.....	31
2 – MUDANÇAS DE PARADIGMA: PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	35
2.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	35
2.2 DIALOGISMO.....	48
2.3 LETRAMENTO.....	53
2.4 CONCLUSÕES.....	56
3. LITERATURA E ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	60
3.1 RECORRÊNCIA DO REFERENCIAL HISTORIOGRÁFICO.....	62
3.2 A CRISTALIZAÇÃO DOS MODELOS ESTRUTURALISTA E FORMALISTA NO ENSINO SUPERIOR.....	66
3.3 CONCLUSÕES.....	68
4. O ENSINO DE LITERATURA: DA TEORIA DISCENTE À PRÁTICA DOCENTE.....	72
4.1 CONTEXTO DE PESQUISA.....	72
4.2 ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS.....	76
4.2.1 Formação inicial e suas contribuições.....	76
4.2.2 Importância da literatura no Ensino Médio.....	81
4.2.3 Relação dos alunos com o texto literário.....	82
4.2.4 Métodos e critérios para o ensino de literatura.....	85
4.2.5 Métodos avaliativos do ensino de literatura.....	86
4.2.6 Os documentos oficiais na prática docente.....	87
4.3 CONCLUSÕES.....	89
5. CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS.....	96

Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão deserdados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida.

(Leyla Perrone-Moisés)

INTRODUÇÃO

Nascidos no contexto histórico do Século XIX e início do Século XX, os referenciais historiográficos, formalistas e estruturalistas ainda estão bastante presentes nas salas de aula e norteiam o ensino de literatura, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A historiografia, responsável pela consolidação das nações, teve origem com estudiosos alemães e chegou ao Brasil durante o período do Romantismo. Dentre os ideais que a caracterizam está a necessidade de construção de um passado. Assim, uma nação só pode receber tal denominação a partir do momento que possuir um passado, uma história. A independência literária do Brasil dependia desse resgate histórico; foi nesse contexto que surgiram as primeiras historiografias literárias, compostas por compêndios quantitativos, que buscavam resgatar textos literários impressos com as cores da nação.

A partir do momento que tínhamos uma historiografia literária, era preciso consolidá-la por meio de sua divulgação: a melhor maneira encontrada para difusão desses saberes foi implantá-la no Currículo Escolar.

A partir de então houve uma escolarização do texto literário e, configurado o ensino desta forma, passou-se a ensinar mais sobre as obras, autores e contexto histórico, fato que acabou por afastar o texto literário das salas de aula.

Consolidada a historiografia, as análises literárias receberam influências da escola formalista e das correntes estruturalistas, que, interessadas nas formas e estruturas internas das obras, desconsideraram o meio social como fator importante para a análise literária. A leitura imanente do texto aceita, a partir de então, uma interpretação restrita àquilo que está exposto no texto escrito, a partir de uma análise intrínseca.

Contrapondo este modelo de ensino, que leva ao estudo diacrônico dos textos literários, surgem diversas pesquisas em torno do ensino de literatura; dentre elas estão os escritos de Bordini e Aguiar (1993), Cavallo e Chartier (1998), Colomer (2007), Cosson (2014), Kleiman (2008), Soares (2004), Solé (1998), Todorov (2014) e Zilberman (1989). A problematização do ensino de literatura voltado exclusivamente para o Ensino Superior, por sua vez, é tema de dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas por Carvalho (2012), Lage (2010),

Mazzanatti (2007), Nagata (2010), Oliveira (2007), Oliveira (2007) e Sagabinazi (2011). Também citamos os livros publicados por Leahy-Dios (2001) e Lins (1977).

Dentre os trabalhos acadêmicos analisados nesta dissertação, destacamos a tese de doutoramento de Oliveira (2007), que buscou identificar a disseminação da teoria historicista em seis universidades estaduais do Paraná. A pesquisadora verificou os planos de aula e entrevistou professores e alunos das disciplinas de Literatura Brasileira. Como resultado de sua pesquisa, Oliveira constatou a predominância de um ensino cristalizado, pautado na historiografia literária.

Ancorados nos resultados obtidos pela pesquisadora, desenvolvemos nosso trabalho com o objetivo de verificar, junto a uma das seis universidades integrantes de seu corpus, como se dá a relação entre os saberes adquiridos na graduação e as práticas utilizadas por esses professores junto à Rede Estadual de ensino.

Os objetivos a que nos propomos é de refletir sobre as abordagens cristalizadas nos saberes difundidos pela historiografia literária, o Formalismo e as correntes Estruturalistas; compreender as relações entre a formação inicial em Nível Superior e a prática docente na Educação Básica, no ensino de literatura; e mostrar estão configurados, metodologicamente, os saberes reproduzidos nas aulas de literatura, no Ensino Médio.

A referida universidade é a Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. A escolha se justifica pelo fato de sermos discente do Programa de Pós-graduação desta instituição de Ensino Superior.

Voltando à pesquisa de Oliveira, os dados foram coletados no ano de 2004, com a verificação dos planos de ensino e entrevistas com professores e alunos das disciplinas de Literatura Brasileira.

Na UNICENTRO, as disciplinas de Literatura Brasileira I, II e III são oferecidas nos segundo, terceiro e quarto anos, respectivamente. Assim, objetivando encontrar os então discentes que colaboraram com o trabalho de Oliveira, resgatamos as listas de formados nos anos de 2004, 2005 e 2006.

Dentre todos os formados, nosso objetivo foi contatar aqueles que estivessem atuando como professores na Rede Estadual de ensino e ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura junto ao Ensino Médio. Também julgamos

interessante contatarmos um segundo grupo de professores, estes formados entre os anos de 2010 e 2014, para uma possível comparação de dados entre os dois referidos grupos.

Ressalvamos que nosso propósito de separação em dois grupos não mostrou-se válido, já que as respostas obtidas não apresentaram diferenças significativas que a justificassem.

Nossa pesquisa pretende verificar, por meio de um formulário preenchido pelos professores e entregue por meio de correio eletrônico, algumas questões referentes à formação inicial (graduação) e a utilização, ou não, das teorias identificadas por Oliveira em suas práticas docentes.

O interesse pelo desenvolvimento desse trabalho se deu primeiramente pela contribuição em compreender como se configura o ensino de literatura nas práticas, tanto em nível superior quanto na educação básica, já que há um consenso de que os jovens não gostam de ler literatura, ou ainda, que leem menos do que deveriam, principalmente se forem comparados os índices de leituras dos brasileiros com outras nacionalidades, caracterizando uma falta de cultura da leitura. Dentre os trabalhos que abordam esta problemática podemos citar: Zilberman (1995), Silva (1998) e Failla (2012).

Enquanto na Espanha, por exemplo, o número de livros lidos por habitante/ano é de 10.3, em Portugal 8.5, na Argentina 4,6 e no Chile 5.4, a média brasileira está em 4.0 livros lidos, isso incluindo os livros didáticos (FAILLA, 2012, p. 30). Além disso, essa pesquisa, que foi desenvolvida em 2011, mostra que o índice nacional teve um leve declínio, pois a média de leitura em 2008 era de 4,7 livros por ano.

Sabemos que a referida pesquisa apresenta algumas falhas, as quais são elencadas no *corpus* do próprio trabalho, que foi publicado em livro no ano de 2012. Dentre as lacunas podemos citar a forma de interpelação dos entrevistados e a alteração na metodologia da coleta de dados, com relação às datas de pesquisa, em comparação com a coleta de 2008 (FAILLA, 2012).

A despeito disso, o fato é que o índice de leituras não tem aumentado, o que é bastante preocupante, uma vez que os investimentos, por parte do governo federal, em aquisição e distribuição de livros parece estar distante de atingir os objetivos desejados.

Talvez uma das possíveis justificativas à discrepância entre o acesso aos livros, que é cada vez maior, e os baixos índices de leitura, seja a falta de incentivo, já que, ainda segundo aponta a pesquisa, o desinteresse pela leitura está em primeiro lugar, seguido pela falta de tempo.

Assim, a grande maioria dos entrevistados revelaram não ter interesse em usufruir da leitura literária, fato que vem instigando o desenvolvimento de muitos trabalhos que relacionam a leitura literária e o ensino, já que cabe ao ambiente escolar estimular o gosto pela leitura, desenvolver novas técnicas de ensino-aprendizagem, enfim, garantir o acesso da melhor maneira possível ao texto literário.

A despeito disso, vivemos em uma sociedade na qual o contato com o código escrito e, em consequência, com a leitura, se dá cada vez mais cedo, principalmente devido ao difundido acesso às tecnologias da informação, tais como computadores, *tablets* e celulares. Assim, nossas crianças parecem que têm cada vez mais cedo habilidades para manusear tais instrumentos, isso porque as adquirem com muita facilidade, ao passo que nós, adultos, por vezes enfrentamos algumas resistências e dificuldades quanto ao uso destas mesmas ferramentas.

Embora o acesso aos meios de comunicação que fazem uso da linguagem escrita seja cada vez maior, o que significa que as pessoas estão lendo cada vez mais, o fato é que o letramento não tem ocorrido de forma satisfatória. Segundo dados obtidos a partir do desempenho dos estudantes nos diversos exames prestados, tais como Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e mesmo o *Programme for International Student Assessment* (PISA), os estudantes brasileiros estão longe de obter resultados aceitáveis.

Diante dos fatos, percebe-se uma discrepância entre o acesso à leitura, - cada vez mais intenso, devido as exigências impostas pelos meios virtuais de comunicação – e seu uso adequado. Observa-se que há leitura, entretanto, o que é lido e a forma com que isso se dá, parecem apontar para sérios problemas metodológicos, já que os níveis de interpretação não condizem com o que é esperado. A conclusão é que, na escola, os alunos aprendem a ler – mas não compreendem o que leem (SOLÉ, 1998).

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31)

Cabe a nós refletirmos de que maneira esse acesso está sendo franqueado, pois parece não haver um fortalecimento da leitura, no sentido de formarmos leitores competentes, capazes de fazer uso dos textos com criticidade. Muitas vezes eles não têm a competência necessária para o entendimento daquilo que leem: apenas decodificam palavras, revelando que o letramento não aconteceu.

Como apontam pesquisas recentes, que medem o desempenho dos alunos, cerca de 5,35% dos jovens apresentam, ao finalizar o Ensino Médio, capacidades de leitura compatíveis com o que se espera ao término da Educação Básica (ROJO, 2009). Constatação gritante, pois a escola, nesse sentido, não atinge seu propósito de formar sujeitos capazes de agir criticamente, isso para não mencionarmos os índices de evasão escolar, que não foram computados na referida pesquisa apresentada por Rojo.

Assim, a escola, em vez de incluir as crianças e jovens na sociedade, parece estar excluindo-as socialmente, ao não garantir a solidificação de formas de leitura de mundo condizentes com as práticas exigidas pela sociedade, ao permitir que a evasão escolar ocorra, enfim, ao engessar o ensino em práticas sacralizadas, que muitas vezes não condizem com as necessidades.

Dessa forma, a construção de conhecimentos fica prejudicada e as formas de leitura avançam cada vez mais em sentido quantitativo, enquanto decaem em termos de qualidade de entendimento daquilo que está sendo lido. Como afirmado anteriormente, a dificuldade está em agir criticamente a partir daquilo que se tem à mão.

Acreditamos que uma das possíveis causas dos problemas relacionados à leitura ineficiente se deva à condução equivocada das práticas de leitura no ambiente escolar. Neste ponto, nos deparamos com metodologias de ensino que não prezam por uma aprendizagem significativa, bem como a leitura literária desvinculada da prática social. A permanência de tais metodologias faz com que tenhamos significativo aumento dos paradoxos da leitura, que têm por um lado o

acesso cada vez maior de toda a população aos textos literários, enquanto que, por outro lado, os níveis de entendimento e mesmo a quantidade de livros lidos apresentam decréscimo.

Ao refletirmos sobre o tema de pesquisa, foi inevitável um retorno um tanto saudosista à graduação: lembrar as aulas de literatura portuguesa, nas quais líamos as obras de Fernando Pessoa e seus heterônimos; também nos foi apresentado o mestre Camões e tantos outros, sempre em harmonia com alguns críticos literários, garantindo, assim, um suporte teórico para as análises literárias.

Na sequência vieram as aulas de literatura brasileira – desde os cronistas do descobrimento, passando pelos sermões do Padre Vieira, Gregório de Matos, os árcades, Aluísio de Azevedo e com ele, inevitavelmente, vieram José de Alencar e Machado, as obras mais significativas do realismo e do naturalismo. Líamos algumas na íntegra, apresentávamos seminários, estudávamos a historiografia literária e também eventuais releituras contemporâneas ou mesmo obras antagônicas que levassem à reflexão sobre o assunto em voga.

Nisso já haviam se passado três anos de graduação, até chegar o tão esperado Modernismo Brasileiro e as tendências contemporâneas. Teríamos um ano inteiro dedicado a estudar Euclides da Cunha, Guimarães Rosa, Mário de Andrade, Ruben Fonseca, Clarice Lispector, Raquel de Queiroz, Jorge Amado, alguns escritores periféricos, a literatura africana de expressão portuguesa e tudo isso ornado por obras pertencentes ao cânone literário mundial, bem como por críticos literários, tais como Antônio Cândido, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho, Mário Vargas Llosa, Jorge Luiz Borges, Umberto Eco, Linda Hutcheon, Iser, Jauss e Silvano Santiago.

Particularmente falando, sempre fui¹ apaixonada por literatura. Lia sem sacrifício algum quase a totalidade das obras indicadas na bibliografia de literatura, também tinha interesse pela produção literária e teórica hispano-americana, por isso foram citados Llosa e Borges, anteriormente.

Considerando este breve relato de experiência enquanto graduanda em Letras, sem deixar de lado o tema de pesquisa aqui proposto, chegamos ao consenso que o aporte teórico utilizado durante a nossa formação no curso de

¹ O verbo está em primeira pessoa por se tratar de um relato de experiência pessoal. Esta é a única vez, ao longo de todo o trabalho, que utilizamos a primeira pessoa do singular.

Letras está bem fundamentado. Entretanto, o problema foi constatado na sequência, quando da “transposição” dos saberes teóricos para a prática, nos Estágios Supervisionados.

Assumir uma turma com mais de trinta adolescentes de quinze anos está além de qualquer teoria. Ainda mais quando o estagiário não é o docente titular e ministrará apenas algumas aulas no decorrer do ano letivo. Há toda uma estrutura organizacional da instituição de ensino, com a qual o aluno em formação não está familiarizado, e a necessidade de conciliar os saberes acadêmicos, seu plano de trabalho docente e os conteúdos programados anteriormente pela professora titular, para que, no fim, haja produção de conhecimentos.

Em momentos como o descrito acima, o desespero é inevitável. O professor supervisor, em cooperação com a professora titular, avaliando sua atuação enquanto docente, em uma sala de aula com trinta diferentes explosões de hormônios e, em meio a tudo isso, alguns saberes sobre literatura a serem construídos. Todos os olhares se voltam para o “professor” em estágio.

E agora, o que fazer? Como agir? Por onde começar? A sensação de impotência, necessidade de recomeçar a graduação e a pergunta “O que faltou? ” não parecem ser sentimentos singulares, esporádicos, restritos a alguns, apenas. O professor de língua e literatura que não passou por isso, com certeza conhece alguém que já tenha enfrentado tais mazelas.

Foi ao reviver tais experiências que surgiram as perguntas de pesquisa, sendo que os relatos apresentados anteriormente são atuais, pois estão compreendidos entre os anos de 2009 e 2013, período no qual cursamos Licenciatura em Letras Português e Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus de Pato Branco.

Em busca por compreender as relações entre formação inicial em Nível Superior e prática docente na Educação Básica no ensino de literatura, estruturamos este trabalho em 4 capítulos, configurados da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “Estruturalismo e Formalismo: tensões e influências sobre a leitura literária”, apresenta algumas considerações sobre o surgimento, as influências e aspectos teóricos sobre a Escola Formalista e a corrente Estruturalista. No segundo, “Mudanças de paradigma: produção, recepção e comunicação”, a discussão está centrada na superação dos paradigmas teóricos apresentados no capítulo 1. Assim,

são apresentadas as teorias referentes à Estética da Recepção, ao dialogismo e ao Letramento.

No terceiro capítulo, “Literatura e ensino nos cursos de graduação: entre a teoria e a prática”, o ensino de literatura nos cursos de graduação em Letras é problematizado, por meio de análises do tema a partir de teses e dissertações que versam sobre o assunto. Este capítulo busca mostrar que, embora o Formalismo e o Estruturalismo, bem como a historiografia literária tenham sido superados, estes conhecimentos continuam a serem reproduzidos nos cursos de formação de professores.

Já no quarto capítulo, “O ensino de literatura: da teoria na formação inicial à prática docente”, é relatada e problematizada a pesquisa de campo, que buscou investigar em que medida as teorias apreendidas e modelos de ensino vivenciados no curso de graduação, mais especificamente aquelas referentes ao ensino de literatura, estão presentes na prática de professores que atuam no Ensino Médio.

1 – ESTRUTURALISMO E FORMALISMO: TENSÕES E INFLUÊNCIAS SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Ao pensarmos as formas de leitura vigentes hodiernamente, as quais pressupõem contato íntimo entre o leitor e o texto – que se dá por meio da leitura silenciosa –, por vezes acabamos por não considerar a diversidade das práticas leitoras relatadas no decorrer da história.

Na Antiguidade, por exemplo, há fortes indícios de que a leitura era praticada, basicamente, em voz alta; fato que se deve à valorização, por parte da cultura grega, da palavra falada (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 42). Assim, o texto escrito necessitava de uma voz que lhe ativasse, sem a qual era desprovido de sentidos.

Os verbos gregos que significam ler tiveram ao menos três traços que caracterizaram a leitura na Grécia antiga: 1- “caráter instrumental do leitor ou da voz leitora”; 2- “caráter incompleto da escrita, que se acredita necessitar de uma sonorização”; 3- “os destinatários do escrito não são leitores no sentido exato do termo, mas 'ouvintes'” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 48). Assim, observamos que a dinamicidade da leitura depende de questões relacionadas à cultura, tais como as manifestações religiosas, as evoluções históricas, os índices de alfabetização ou mesmo os processos de industrialização.

Trouxemos este exemplo apenas para mostrar sua contribuição constitutiva para a evolução da leitura ao longo do tempo, já que não é nosso propósito fazer uma descrição minuciosa dos métodos de leitura praticados em épocas remotas.

Nosso foco está voltado para os estudos desenvolvidos a partir do século XX, por entender que estes ecoam nas práticas de leitura vigentes. É com este propósito que desenvolvemos o primeiro capítulo, versando sobre as contribuições do pensamento estruturalista e também sobre as implicações do viés formalista ao desenvolvimento de técnicas de leitura e interpretação textual.

1.1 ESTRUTURALISMO

O Estruturalismo não é uma escola, antes, é uma corrente de pensamentos que, diretamente relacionada às ciências humanas, busca apreender as relações sociais não mais de forma isolada, mas sim em seu conjunto. Seguindo esta linha de pensamento, todas as manifestações culturais estão inter-relacionadas e inscritas em uma estrutura que as abrange.

A teoria estruturalista surgiu em oposição à fenomenologia: “Em lugar de descrição fenomenológica da consciência, o Estruturalismo buscava analisar as estruturas que operam inconscientemente (as estruturas da linguagem, da psique, da sociedade)” (CULLER, 1999, p. 120).

Na busca por pontos de intersecção entre as diversas áreas do conhecimento humano, o Estruturalismo tem na Linguística, mais especificamente no Curso de Linguística Geral (1916) seus primeiros fundamentos documentados.

Os estudos desenvolvidos pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, postumamente publicados no então Curso de Linguística Geral, tinham por objetivo tornar a linguística uma ciência autônoma. Seus propósitos são alcançados por meio de estudos que têm como base as relações internas presentes nas estruturas das línguas. Aceita como um ramo da Semiologia ou ciência dos signos, a Linguística conquista, a partir de Saussure, status de ciência autônoma, fato que culmina em influenciar outros campos, como todas as formas posteriores de teoria literária e os estudos culturais.

Em seu Curso, Saussure defende a tese de que estudar o funcionamento de qualquer língua implica em abordá-la como um sistema no qual os elementos constitutivos são definidos pela relação de arbitrariedade que mantém com os demais elementos (SAUSSURE, 2006). Em termos gerais, estas relações de equivalência ou oposição formam a estrutura das línguas.

O objeto que Saussure considera é a língua enquanto sistema de signos social. Assim, a língua não é natural, mas resultado de uma convenção que dispõe de signos organizados em determinada estrutura e que por essa razão proporciona a comunicação entre os indivíduos.

A comunicação ocorre por meio da fala (*parole*), que é o uso individual da língua (*langue*). A língua é constituída por signos, estes, quando agrupados seguindo determinada ordem estrutural, formam uma imagem acústica; esta

imagem, por sua vez, é um significante linguístico em potencial, que passa a significar quando ativado pela fala.

Por meio desta explicação, Saussure chega à arbitrariedade linguística, explicando o fato de cada língua utilizar significantes diferentes para um mesmo significado. Em outras palavras, um signo é composto por duas partes, a relação binária entre o significante e seu significado, ou seja, a relação entre uma palavra e um conceito (e não entre uma palavra e um objeto). Embora arbitrários, Saussure esclarece que ambos não existem separadamente, pelo contrário, é por meio da associação e estruturação dos sinais que as frases são formuladas, garantindo a comunicação social da *parole*.

Dizer que a língua é composta por um sistema arbitrário de signos significa aceitar que a relação existente entre dois signos se dá de forma diferencial. Assim, a relação ocorre por meio da negação. Para simplificar, podemos dizer que “cadeira” é cadeira porque não é “mesa”, ou “giz” e assim por diante. É claro que as relações arbitrárias não se reduzem a esta explicação, pois cada signo se constitui também a partir de relações culturais, onde requer um contexto que transcende a própria existência para que seu significado seja completo.

Destarte, se pensarmos no conceito de “celular”, por exemplo, há uma rede associativa em torno dele, responsável pelo lugar que este ocupa na organização da língua. Esta rede permite a existência de sinônimos: telefone celular, telefone móvel; a relação ainda permite a inferência aos meios de comunicação eletrônica, ao mesmo tempo que se opõe a computador, televisão e assim por diante. Nesse ponto Saussure nos mostra a disponibilidade dos signos às escolhas necessárias para a composição de cada campo semântico, pois há uma relação entre o eixo paradigmático (que corresponde à *langue*) e o eixo sintagmático (da *parole*).

Esta relação permite que os signos dispostos sincronicamente sejam distribuídos diacronicamente, considerando a língua como convenção, ou seja, a distribuição não pode ocorrer de forma aleatória, pois para garantir a comunicação social, deve seguir certos parâmetros preexistentes em sua estrutura interna. É por esse motivo que ouvimos, nas aulas de linguística, que a língua é um sistema relativamente estável de signos. A relatividade é o que garante a inteligibilidade linguística e ao mesmo tempo permite mudanças, de forma sutil, nos sistemas.

As mudanças que ocorrem no sistema linguístico são perceptíveis ao longo do tempo, diacronicamente falando. Aquelas observadas nas formas de leitura, desde a Antiguidade, e para ficarmos no mesmo exemplo citado no início deste capítulo, seguem este modelo que, embora constante, não é previsível. Elas dependem de inúmeros fatores externos à língua e, portanto, referentes ao contexto histórico.

Embora consciente da complexidade da *parole* (fala) e, por isso mesmo, Saussure faz um recorte em seus estudos, optando por trabalhar apenas com a *langue*. Esta escolha implica formas de leituras que não consideram o contexto histórico de produção e a recepção, já que a língua é concebida como um objeto virtual e, portanto, fora da dimensão social.

Estas são algumas das contribuições de Saussure aos estudos semióticos e também ao Estruturalismo, pensamento este presente em diversos estudiosos de várias áreas do conhecimento, sobretudo a partir das décadas de 1950 e 1960, como é o caso de Émile Benveniste, Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Michel Foucault, Jacques Derrida e Louis Althusser.

No campo literário, alguns dos principais textos e seus respectivos autores são: *On Racine*, de Roland Barthes; um ensaio sobre *Les Chats*, de Baudelaire, escrito por Lévi-Strauss e Jakobson; *Análise estrutural de narrativa*, ainda de Barthes; escritos de Tzvetan Todorov, como *A gramática de Decameron* e *Figuras*, de Gérard Genette.

Voltando os estudos estruturalistas à análise literária, temos a busca por mapear a estrutura e o funcionamento do discurso literário. A este esforço convencionou-se chamar *poética* (TEIXEIRA, 1998, p. 35). Embora o termo “poética” nos remeta à obra de Aristóteles, não é objetivo desta elencar normas para a adequação textual aos gêneros literários, antes, e ainda de acordo com Teixeira,

O objetivo da poética estrutural seria, enfim, a descoberta da gramática segundo a qual se articulam as narrativas do homem, que não são aleatórias nem imprevisíveis, mas que obedecem a uma estrutura, entendida como o conjunto de propriedades essenciais do discurso literário.

Em nome do alcance desta estrutura, a análise literária adotou o método dedutivo, partindo-se de leis científicas para a análise textual – vista como manifestação individual da *parole*.

[...] as unidades individuais de qualquer sistema só têm significado em virtude de suas relações mútuas. Tal noção não decorre da simples convicção de que devemos ver as coisas “estruturalmente”. Podemos examinar um poema como uma “estrutura” e, ao mesmo tempo, tratarmos cada um de seus itens como mais ou menos significativos em si mesmos. Pode ser que o poema encerre uma imagem sobre o sol e outra sobre a lua, e pode ser que estejamos interessados em ver como essas duas imagens se combinam para formar uma estrutura. Mas só nos tornamos estruturalistas convictos quando pretendemos que o significado de cada imagem só existe em relação às outras imagens (EAGLETON, 2006, p. 142).

Eagleton apresenta, de forma simples, um exemplo muito pertinente sobre a análise estruturalista, onde os elementos individuais “sol” e “lua” significam na relação que mantém entre si, sem a necessidade de informações externas ao texto.

Este modelo de análise estruturalista das narrativas surgiu com os esforços de Claude Lévi-Strauss, considerado o fundador da antropologia estruturalista. Ao analisar um determinado número de mitos, dentre eles estão mitos indígenas brasileiros, o antropólogo francês percebeu que partindo de mitos relativamente diferentes era possível encontrar temas básicos que se repetiam.

Sob a imensa heterogeneidade dos mitos havia certas estruturas universais constantes, às quais qualquer mito podia ser reduzido. Os mitos eram uma espécie de linguagem: podiam ser decompostos em unidades individuais (“mitemas”) que, como as unidades sonoras básicas da língua (fonemas), só adquiriam significado quando combinadas de determinadas maneiras. As regras que governam essas combinações podiam ser consideradas, então, como uma espécie de gramática, um conjunto de relações subjacentes à superfície da narrativa que constituía o verdadeiro “significado” do mito (EAGLETON, 2006, p. 156).

Até aqui podemos observar a aplicação, por parte de Lévi-Strauss, da teoria saussureana à análise dos mitos. Entretanto, o autor transcende esta teoria ao

inferir que as relações existentes no interior da narrativa possuem caráter sociológico, pois que são inerentes à mente humana,

[...] de sorte que ao estudarmos o corpo de um mito estamos examinando menos o seu conteúdo narrativo do que as operações mentais universais que o estruturam. Essas operações mentais, como a formulação de oposições binárias, é que de certo modo constituem a matéria dos mitos: eles são recursos para pensar, modos de classificar e organizar a realidade, e isso, mais do que a repetição de um determinado conto, é o seu objetivo (EAGLETON, 2006, p. 156).

Para o antropólogo, os mitos têm origem em uma espécie de consciência coletiva, e esta independe do uso da palavra, por esse motivo é que os mitos analisados apresentaram características estruturais semelhantes embora pertencentes a culturas distintas.

A partir das conclusões obtidas por Lévi-Strauss, sua teoria é ampliada a outras narrativas, como é o caso da análise gramatical dos contos reunidos em *Decameron*, proposta por Tzvetan Todorov, ou ainda a análise do poema *Les chats*, de Baudelaire, proposta por Roman Jakobson e Lévi-Strauss, em 1962.

A herança direta do Estruturalismo está na orientação para o trabalho didático com a língua a partir de sua estrutura, com destaque para “a classificação e nomenclatura dos elementos linguísticos (taxionomia), da dissecação dos termos da oração e suas funções (análise sintática), tendo sempre em vista um único conjunto de regras para o uso da língua (gramática normativa)” (MELLO, 2012, p.01). Esta abordagem textual desconsidera quaisquer elementos que transcendam o nível transfrástico, pois entende que tudo o que se faz necessário à interpretação está dentro do texto.

Nesse sentido, “o Estruturalismo scandalizou o mundo literário com sua indiferença pelo indivíduo, sua abordagem clínica dos mistérios da literatura, e sua incompatibilidade clara com o senso comum” (EAGLETON, 2006, p. 162). Ao reduzir a análise narratológica às estruturas interiores, o Estruturalismo nega veementemente a subjetividade leitora, o contexto de produção e recepção das obras, o autor; enfim, a abstração da *langue*, que fora defendida por Saussure (1916) é ampliada às diversas formas de produção e percepção do conhecimento.

Assim, o leitor ideal, segundo os moldes estruturalistas, seria “alguém que tivesse à sua disposição todos os códigos que esgotassem a inteligibilidade dessa obra. O leitor era, assim, apenas uma espécie de espelho refletor da obra – alguém que a compreendia 'tal como era'” (EAGLETON, 2006, p. 182).

Possuidor de poderes sobrenaturais, o leitor ideal do Estruturalismo foi forjado a manifestar-se nas leituras e interpretações textuais realizadas nos meios educacionais. Cabe ao leitor encontrar os sentidos previamente postos pelo autor, sob a forma de análises estruturais pautadas na gramática normativa. Nesse sentido, pouco importa se o aluno consegue compreender, quais suas inferências; definitivamente, não há diálogo.

Nessa perspectiva de estudo, o texto literário é abordado como sendo uma grande frase reduzida, por vezes, à análise gramatical:

[...] a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, é de uma certa maneira, o esboço de uma pequena narrativa. [...] A homologia que se sugere aqui não tem apenas um valor heurístico: implica numa identidade entre a linguagem e a literatura (enquanto esta for uma espécie de veículo privilegiado da narrativa): não é mais possível conceber a literatura como uma arte que se desinteressa de toda relação com a linguagem, já que a usa como um instrumento para exprimir a ideia, a paixão ou a beleza: a linguagem não cessa de acompanhar o discurso estendendo-lhe o espelho de sua própria estrutura. (BARTHES, 1972, p. 24)

A descontextualização característica da abordagem estruturalista, presente nos meios educacionais, é criticada por Todorov (2009), para o autor:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objeto do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas (TODOROV, 2009, p. 32)

Em outras palavras, Todorov chama a atenção para a inutilidade do estudo de nomenclaturas que privilegiam os estudos gramaticais de frases soltas e na mera classificação de palavras, enquanto que a obra é estudada como um elemento morto, que não tem nada a nos dizer. Nesse sentido é que o autor nos

chama: é preciso ir além! É preciso dialogar com o texto literário a fim de construirmos sentidos que nos ajudem a encontrarmos a finalidade de estudarmos uma obra – e esta deve estar, é claro, muito além de descrições taxionômicas.

Implantado no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, com os estudos iniciais do linguista Matoso Câmara Jr, o Estruturalismo exerceu grande influência aos métodos de abordagem textual no contexto escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), “Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos” (PARANÁ, 2008, p. 29).

A principal crítica presente nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa é com relação à descontextualização, já que as correntes estruturalistas visam moldar os alunos às estruturas preexistentes na sociedade, de forma que não cabe participação ativa na construção do comportamento social (PARANÁ, 2008).

Com a aprovação da lei nacional n. 5692/71 (PARANÁ, 2008), que visava uma educação mais voltada ao mercado de trabalho, em Língua Portuguesa, o enfoque dado ao estudo da língua estava em abordá-la como código, meio de comunicação, fator responsável pela defasagem do aprimoramento das capacidades linguísticas.

Na década de 1970, em um período histórico de ampliação das oportunidades de estudo a alunos oriundos de classes menos favorecidas, entretanto, à contramão desta realidade, a abordagem estruturalista se propaga. Vale lembrar que a gramática normativa (principal parâmetro para as análises textuais no Estruturalismo) busca prescrever e ditar as regras linguísticas, aceitando a norma-padrão ou formal como única possibilidade, enquanto o que foge deste padrão é visto como erro.

Assim, ao mesmo tempo que as inovações tecnicistas buscavam inserir as classes menos favorecidas no contexto educacional, as abordagens teórico-metodológicas excluem os sujeitos, por meio da rejeição de seus conhecimentos prévios.

Assumindo papel passivo no processo de ensino-aprendizagem, cabia aos alunos decodificar sentidos previamente estabelecidos e ocultos no interior das estruturas, como se observa nas descrições contidas no excerto que segue:

Nos anos 70, o ensino de Literatura restringiu-se ao então segundo grau, com abordagens estruturalistas e/ou historiográficas do texto literário. Na análise do texto poético, por exemplo, adotava-se o método francês, isto é, propunha-se a análise do texto conforme as estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmo, estrofes, etc. Cabia ao professor a condução da análise literária, e aos alunos, a condição de meros ouvintes. A historiografia literária, que ainda hoje resiste em algumas salas de aula, direcionava e limitava as leituras dos alunos. Em muitos casos, eram interpretações dos professores e/ou dos livros didáticos, desconsiderando o papel ativo do aluno no processo de leitura e, em outros, os textos eram levados para sala como pretexto para se ensinar gramática (DCE, 2008, p. 45).

Nesse período, a ênfase na língua como meio de comunicação se deu de forma tão contundente, que a disciplina de Português passou a ser chamada de Comunicação e Expressão (nas séries iniciais do primeiro grau) e de Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais.

O impacto da abordagem comunicativa começou a gerar questionamentos, por parte dos educadores e estudiosos da área, com relação à eficácia do ensino pautado na gramatização literária; entretanto, as mudanças foram lentas, haja vista a imposição da abordagem tradicional presente no livro didático², que insistentemente continuava “reforçando metodologias que não possibilitavam a todos os estudantes o aprimoramento no uso da Língua Materna tanto no ensino da língua propriamente dito, quanto no trabalho com a literatura” (DCE, 2008, p. 44).

Nesse período, ressurgem os ideais formalistas da década de 1920, que são reinterpretados, de forma a integrá-los e confrontá-los aos ideais então vigentes. Esta retomada se deve à relação de complementariedade entre as correntes do Estruturalismo e a escola formalista, tema do subcapítulo a seguir, que versa sobre as influências formalistas no âmbito do ensino, sobretudo sobre a leitura e interpretação textual.

1.2 A LEITURA SOB O VIÉS DO FORMALISMO

² Questões relacionadas ao livro didático têm sido pauta de diversos trabalhos que problematizam o ensino de literatura. Dentre eles podemos citar os estudos desenvolvidos pela pesquisadora Maria Amélia Dalvi.

Entre os anos de 1914 e 1915, um grupo de jovens estudantes fundaram o Círculo Linguístico de Moscou, dando início à teoria formalista. Assim como o Estruturalismo, os ideais formalistas nasceram no campo da linguística, mais precisamente da linguística estrutural e sob a influência de Ferdinand de Saussure. O viés linguístico assumido pelos formalistas se deu devido à aproximação da linguística, já reconhecida como ciência, com a poética, assim:

enquanto era habitual para os literatos tradicionais orientar seus estudos para a história da cultura ou da vida social, os formalistas orientaram-nos para a linguística, que se apresentava como uma ciência que se ligava à poética pela matéria de seu estudo, mas a abordava baseando-se em outros princípios e assumindo outros objetivos (EICHENBAUM, 2013, p. 39).

Viktor Chklovsky (2013), Vladimir Propp (2013), Iuri Tynianov (2013), Boris Eichenbaum (2013), Roman Jakobson e Iuri Tynianov (2013) e Viktor Vinogradov (2013) estão entre os principais representantes da escola formalista, que propunha um método científico para estudar a linguagem poética.

Em princípio, os formalistas chamaram a atenção para duas premissas que fundamentam o estudo da literatura: (1) a necessidade de distinguir a literatura das demais formas de produção cultural – tais características devem constituir o objeto da teoria literária; (2) a literariedade da obra deve estar acima dos demais aspectos, sejam eles estéticos, psicológicos ou filosóficos.

O objetivo por trás destes postulados é garantir um status de autonomia para a crítica literária: “O que nos caracteriza não é o ‘formalismo’ enquanto teoria estética, nem uma ‘metodologia’ que represente um sistema científico definido, mas o desejo de criar uma ciência literária autônoma, a partir das qualidades intrínsecas do material literário” (EICHENBAUM, 2013, p. 33).

Com relação à literariedade da obra literária, Culler (1999, p. 118) esclarece que esta seria formada pelo conjunto de “estratégias verbais que a tornam literária, a colocação em primeiro plano da própria linguagem, e o ‘estranhamento’ da experiência que elas conseguem. ” Este estranhamento é o elemento distintivo entre a linguagem poética e a linguagem cotidiana.

O estudo da literariedade devia ser buscado na forma com que a obra fora construída, por meio de uma leitura imanente da mesma, deixando à parte tendências historicistas ou filosóficas:

Livrar a palavra poética das tendências filosóficas e religiosas cada vez preponderantes entre os simbolistas era a palavra de ordem que reuniu os primeiros grupos de formalistas. [...] Era necessário ocupar-nos com os fatos e, distanciando-nos dos sistemas e dos problemas gerais, partir de um ponto arbitrário, desse ponto em que entramos em contato com o fato artístico. A arte exigia ser examinada bem de perto, a ciência pretendia-se concreta (EICHENBAUM, 2013, p. 37)

Para tanto, os estudiosos desenvolveram um método de análise que consistia na comparação entre obras tidas como literárias e diversas produções cotidianas, como os textos informativos; chegando à identificação de uma forma (aquela que contém ou não literariedade) por meio do uso de uma técnica exaustiva de comparação, que considerava, basicamente, os métodos descritivos e morfológicos.

Cabe salientar que para os formalistas tudo é forma, não há distinção entre forma e conteúdo; fato que impulsiona as mais severas críticas de seus inimigos, para usar a terminologia empregada por Eichenbaum. Para os formalistas, o conteúdo é uma linguagem prática, o objetivo da comunicação em geral: é uma função da linguagem poética. Assim, a literariedade está presente nos textos que possuem a predominância da linguagem poética.

Quando surgiram os postulados formalistas (entre as décadas de 1910 e 1930), muitas das publicações ficaram dispersas, devido às distâncias tanto temporais quanto geográficas. Nesse sentido, é notável a obra de Tzvetan Todorov, publicada sob o título de *Teoria da Literatura* (1965), que reúne os mais significativos escritos formalistas de forma a compilar os principais temas teóricos, que são:

[...] a relação entre a linguagem emotiva e a linguagem poética, a constituição fônica do verso (R. Jakobson, *A nova poesia russa e Sobre o verso tcheco*), a entonação como princípio constitutivo do verso (B. Eichenbaum, *A melodia do verso lírico russo*), o metro, a norma métrica, o ritmo em verso e prosa (B. Tomachevski, *Sobre o verso*), a relação entre ritmo e semântica na poesia, a metodologia dos estudos literários (I. Tynianov, *O problema da linguagem poética*) a interferência das exigências impostas à obra pela realidade com as impostas pela sua própria estrutura (A. Skaftymov, *Poética e gênese das bilinas*), a estrutura do conto

maravilhoso (V. Propp, *Morfologia do conto*), a tipologia das formas narrativas (V. Chklóvski, *Sobre a teoria da prosa*) e assim por diante (TODOROV, 2013, p.16).

Como vimos, os postulados formalistas propõem a análise literária por meio da distinção entre linguagem poética e linguagem cotidiana, enfatizando ritmo, som, metrificação, as relações entre ritmo e semântica, também apresenta uma tipologia das formas narrativas e uma definição estrutural do gênero conto.

Vladimir Propp foi um dos estudiosos mais representativos do movimento e responsável pela propagação de uma forma de análise que considera a linguagem de maneira formal e previsível. Na obra *Morfologia do conto maravilhoso*, Propp realiza um trabalho semelhante ao de Lévi-Strauss ao analisar diversos mitos, conforme já exposto.

A partir da análise de contos maravilhosos, Propp descobriu 31 funções, que ele agrupa em 7 esferas de ação: o agressor, o doador, o auxiliar, a princesa e o pai, o destinador, o herói e o falso herói (PROPP, 2006). As funções das personagens, ou seja, as ações por elas desempenhadas no decorrer da narrativa são, segundo Propp, idênticas.

Embora não tenhamos muitos exemplos conhecidos contemporaneamente de contos maravilhosos analisados por Propp, podemos citar, apenas para ilustração, *O Hobbit*³ (2009), de Tolkien, como uma obra que apresenta as características elencadas pelo estudioso.

Ao buscar inspiração nas análises morfológicas da botânica, Propp adapta esse estudo aos contos folclóricos russos e posteriormente a exaustivo estudo de contos pertencentes a diversas culturas. Seus resultados são surpreendentes: os contos maravilhosos possuem uma única forma (descrita por meio das funções) que é adaptada aos mais diversos personagens e realidades. Esse mapeamento realizado por Propp faz de sua obra uma das mais influentes do pensamento formalista.

A princípio, não são identificadas quaisquer relações entre os textos possuidores de certa literariedade e os fatores externos à obra. De fato, os formalistas defendem uma leitura imanente, necessária, segundo eles, para garantir autonomia à crítica literária, como exposto anteriormente.

³ A primeira publicação da referida obra é datada de 21 de setembro de 1937.

Este viés unilateral não foi bem recebido pela crítica de oposição, que os acusava de ignorar as realidades sociais como meio de manifestação artística. Parece-nos que a teoria formalista não foi bem compreendida, e alguns excessos foram cometidos. Isso fica evidente ao lermos “Das tarefas da estilística”, texto originalmente publicado em 1923, de autoria do formalista russo Viktor Vinogradov.

Na oportunidade, Vinogradov esclarece o uso do método imanentista para a análise literária que considera o “dinamismo de um estilo individual” e que, para tanto, “não deve ser imposta nenhuma norma exterior”. Na sequência de seu raciocínio, acrescenta:

[...] mesmo se só tivermos em vista esses objetivos da análise estilística, não podemos admitir o isolamento total de uma das obras literárias de um artista em relação às suas outras obras. Todas as obras do poeta, apesar da unidade interna de sua composição e, por conseguinte, de sua autonomia relativa, são manifestações de uma mesma consciência criadora ao longo de um desenvolvimento orgânico. [...] compreendemos, assim, que o método de descrição imanente não desdenha o dinamismo de um estilo individual (VINOGRADOV, 2013, p. 124)

Assim, é característica do pensamento formalista adequar o método ao objeto de estudo, pois os pressupostos admitem a ciência como dinâmica e instável. O mesmo ocorre com o viés dinâmico característico da forma da obra literária (TYNIA NOV, 2013a, p. 133). Para o autor,

[...] a unidade estática do personagem (como toda unidade estática da obra literária) é extremamente instável; ela depende inteiramente do princípio de construção e pode oscilar ao longo da obra da maneira que lhe for prescrita, em cada caso particular, pela dinâmica geral da obra. Basta que haja um signo que designe a unidade: a sua categoria torna legítimos os casos mais marcantes de violação efetiva e nos obriga a considerá-los como equivalências dessa unidade (TYNIA NOV, 2013a, p.132).

Admitindo a correlação entre os fenômenos literários, Tynianov (2013b, p. 143) diz que “o estudo isolado da obra não nos dá a certeza de falar corretamente de sua construção, ou mesmo de falar da construção mesma da obra”.

1.3 CONCLUSÕES

Embora sejam notórios os esforços para aperfeiçoar o trabalho com o texto literário, a verdade é que, quer as correntes estruturalistas, quer a escola formalista, não conseguiram dar conta de diversos problemas relacionados à leitura e interpretação das obras literárias.

Destarte, esses métodos fazem parte de um processo de evolução e sem eles talvez não tivéssemos chegado até as atuais correntes teórico-metodológicas. Temos como exemplos os trabalhos desenvolvidos por Genette, Todorov e Barthes, que principiaram seus estudos seguindo as correntes estruturalistas e que, sem eles, com certeza não teríamos chegado tão longe nas análises literárias ou mesmo na concepção de texto.

Igualmente, o método formalista de análise literária interferiu fortemente no ensino de leitura literária, e continua presente em muitas práticas docentes, como aponta Leite (1997) ao realizar exaustivo estudo em instituições de Educação Básica, momento no qual:

[...] pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, execução dos exercícios que estes lhes impõem (LEITE, 1997, p. 10).

A citação permite notar na realidade estudada pela pesquisadora uma concepção estruturalista da linguagem, ligada à formação docente e à imposição de regras presentes nos livros didáticos. Muitos dos professores fizeram suas graduações sob o viés formalista e estruturalista, o que os tornou permeáveis a tais práticas. Sabemos que as formações continuadas nem sempre têm cumprido o objetivo de atualização teórico-metodológica e que, para reforçar o atual estado de atraso, há ainda problemas com relação à dinamicidade dos livros didáticos, que não parecem acompanhar as mudanças propostas pela crítica.

A impressão que temos é que, independente de autores ou editoras, os livros didáticos parecem seguir uma estrutura fixa, que obedece a um estudo meramente historiográfico, em detrimento do texto literário. Também estão fixos a uma abordagem que distancia o leitor e o texto: “Sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si” (TODOROV, 2009, p. 39).

A leitura literária fica refém de pequenos excertos e ligada a uma interpretação forjada dos mesmos, que objetiva encaixar autores e obras em determinado período histórico. Nesse modelo de ensino-aprendizagem, o que realmente parece importar são as diversas nomenclaturas e datas decoradas para os testes.

Da Educação Básica ao Ensino Superior, percebem-se ligações significativas. Ao constatar os inúmeros problemas que circundam a educação no Brasil, Lígia Chiappini Moraes Leite propõe “derrubar as portas da Academia do saber instituído” com a publicação do livro *Invasão da catedral* (1983). Na oportunidade, a autora critica seu método de trabalho, que tinha por base as teorias estruturalistas e formalistas:

Os alunos não sabiam escrever, mas nós partíamos do pressuposto de que, como universitários, deveriam saber; os alunos não tinham o hábito de ler textos literários, e nós lhes propúnhamos decompor poemas e contos em unidade e subunidades, como se esses textos e as técnicas que eles manipulam lhes fossem familiares [...]. Na realidade não havia nada disso, porque a escola secundária, há muito tempo em crise, não preparava os alunos segundo as expectativas dos professores universitários. Mas nós continuávamos trabalhando sobre esses pressupostos todos, colhendo cada vez mais insatisfações (LEITE, 1983, p. 28-29).

Semelhante no tom de autocrítica e na busca por repensar os pressupostos teóricos que guiaram seu trabalho como crítico, Tzvetan Todorov publica, em 2007, *A literatura em perigo*, livro este que chegou ao Brasil dois anos mais tarde.

O caráter confessional de um dos principais nomes do Formalismo mostra que as teorias até então defendidas não dão conta de explicar a literatura, e são um problema para o ensino. Ao discorrer sobre a experiência ao auxiliar seus

filhos nas tarefas escolares, Todorov vê seus métodos fracassarem, o que resulta nas medíocres notas obtidas por eles (TODOROV, 2009).

A partir desse ponto, Todorov repensa o papel do ensino de literatura e chama a atenção para a necessidade do contato real entre leitor e obra. Ao falar que a literatura de massa deve ser considerada no âmbito escolar, aponta para o prazer e o gosto pela leitura literária.

No decorrer de sua obra, Todorov chama a atenção para a necessidade de resgatar os textos literários, que estavam, até então, à margem do ensino de literatura:

Não “assassinamos a literatura” (retomando o título de um panfleto recente) quando também estudamos na escola textos “não-literários”, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura (TODOROV, 2009, p. 92)

Este novo enfoque vai ao encontro daquilo que o próprio autor diz ser o papel da literatura, quando responde à pergunta “Literatura para quê? ”, afirmando que ela ajuda a viver e nos aproxima dos outros seres humanos (TODOROV, 2009).

Essa leitura que humaniza, termo amplamente defendido por Cândido (2011) e Colomer (2007) e que, por isso mesmo e em consequência, promove um letramento literário que visa à fruição estética das obras (COSSON, 2011) não seria possível sob as luzes do Estruturalismo e do Formalismo.

Para aguçar as críticas ao Formalismo, Bakhtin (2011) chama a atenção para as relações da obra com o mundo ou mesmo as marcas do autor:

[...] a doutrina formalista, diz ele [Bakhtin], é uma estética do material, pois reduz os problemas da criação poética a questões de linguagem; daí a reificação da noção de “linguagem poética”, daí o interesse por “processos” de todos os tipos. Com isso, os formalistas menosprezam os outros ingredientes do ato de criação, que são o conteúdo, ou relação com o mundo, e a forma, entendida aqui como intervenção do autor, como a escolha que um indivíduo singular faz entre os elementos impessoais e genéricos da linguagem (BAKHTIN, 2011, sn).

Em busca de uma estética da interação entre texto e leitores e dessa forma suprir as lacunas no ensino de literatura identificadas tanto no Estruturalismo

quanto no Formalismo, surgem novos paradigmas, responsáveis por grandes transformações dos estudos literários e, especificamente, na didática da literatura, tema do próximo capítulo.

2 – MUDANÇAS DE PARADIGMA: PRODUÇÃO, RECEPÇÃO E COMUNICAÇÃO

Como já vimos no capítulo anterior, embora tenham sido de suma importância para o surgimento e disseminação de diversas teorias presentes até hoje em várias áreas do conhecimento, as correntes estruturalista e formalista não estavam mais satisfazendo os anseios dos pesquisadores e professores que se debruçavam sobre a problemática da leitura e interpretação dos textos literários. Essa mudança de paradigmas ocorreu paulatinamente e de forma mais intensa no período pós ditadura militar. Sem a censura imposta pelo regime militar, passou-se a ter maior liberdade de interpretação e exposição de ideias, fato que contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica das obras; o leitor passou a assumir um papel ativo diante daquilo que lê, dando crédito à inserção de novas teorias e correntes que visam à produção de significados e reativação das obras por meio da leitura.

Dentre estas novas correntes do pensamento crítico podemos destacar a Estética da Recepção, o dialogismo bakhtiniano e o Letramento, que são os tópicos desenvolvidos ao longo deste capítulo.

2.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A Estética da Recepção ou Teoria da Recepção que conhecemos hoje teve início a partir de 1967, com os postulados de Hans Robert Jauss que, em sua aula inaugural, propôs uma ideia de interpretação literária que levasse em conta produção, recepção e comunicação.

Cabe ressaltarmos que já nos anos de 1938 a estadunidense Louise Rosenblatt publicou sua primeira obra expondo o Método Transacional de Ensino de Literatura, modelo este atualmente considerado precursor das teorias da Estética da Recepção. Infelizmente, os esforços em considerar a experiência pessoal do leitor

no processo de aprendizagem (ROSENBLATT, 1978), não tiveram reconhecimento imediato.

Na Alemanha, além dos esforços desprendidos por Jauss, merecem destaque também os estudos desenvolvidos por Iser; já na França, os mais representativos trabalhos surgem com Barthes, Riccoeur, Todorov e Poulet.

As teorias chegam ao Brasil por meio de traduções dos originais alemães, que foram realizadas por Costa Lima. Atualmente, a Estética da Recepção tem, em âmbito nacional, representantes como: Regina Zilberman (1989), Bordini e Aguiar (1993). Partindo-se da concepção individual dada à leitura para só depois chegar ao entendimento coletivo, tem-se a inversão daquilo que fora aceito até então, por exemplo, a concepção de leitura da Bíblia imposta pela Igreja durante a Idade Média. Na nova concepção de leitura, que surge a partir dos estudos de Jauss, a interpretação não é imposta, antes é construída individualmente e coletivamente, alcançando o âmbito social.

Na eterna busca de identificação do eu no outro, ou seja, do leitor no escritor e/ou na personagem, é que “no século XX, diários íntimos, memórias, relatos pessoais, confissões tornam-se produtos de consumo recorrente, marcados pela crença no indivíduo, pela atitude confessional e pelo objetivo de preservar um capital de vivências, recordações e fatos históricos” (REMÉDIOS, 1997, p. 09).

Por estar supostamente mais próxima do leitor, a literatura confessional pode convidá-lo de modo intenso a participar de sua escrita, por meio da interpretação daquilo que está posto no papel; o leitor é, assim, convidado a interagir com o texto, deixando de ser passivo.

Em sua crítica aos formalistas russos, por estes interpretarem a linguagem literária como um desvio das normas vigentes na fala cotidiana, Terry Eagleton chama a atenção para as mudanças de caráter diacrônico sofridas pela linguagem literária, sendo que “até mesmo o texto mais ‘prosaico’ do século XV pode nos parecer ‘poético’ hoje devido ao seu arcaísmo” (EAGLETON, 2006, p. 07). Assim, percebe-se uma mutabilidade muito mais complexa daquela apresentada por Jakobson, na concepção daquilo que é ou não literatura, não sendo suficiente, portanto, apenas uma “violência organizada contra a fala comum” (EAGLETON, 2006, p. 03).

Nesse sentido, a obra literária admite a existência de juízos de valor, - atribuídos por seus leitores – juízos estes que são mutáveis, têm relação com a distância temporal existente entre autor e leitor, bem como com o local do discurso. Depreende-se dessa questão que a própria história da literatura pode ser repensada se forem consideradas as leituras realizadas ao longo do tempo, revisão que alteraria o cânone literário, posto que o valor estético de cada obra se alteraria a partir das variadas leituras.

Os estudos responsáveis por atribuir ao leitor a existência da obra, haja vista “que a leitura não está inscrita no texto, sem uma distância pensável entre o sentido atribuído a este último [...] e o uso ou a interpretação que dele pode ser feita por seus leitores” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 05) em termos de perpetuação da leitura literária, tem início em 1929, na França, com a fundação da Revista *Annales*.

Esta revista, intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* propunha uma nova interpretação da história, questionando a historiografia tradicional, em detrimento da visão positivista da escrita da História, latente no final do século XIX e início do XX (BURKE, 1991). Assim, ampliando horizontes para o surgimento de uma *nouvelle histoire*, em oposição à *vieille histoire*, é a partir dos estudos iniciados na *École des Annales* que surge a contemporânea história das leituras.

A nova história se opõe ao paradigma tradicional, no qual a história diz respeito somente à política, narra os acontecimentos, está centrada nos grandes feitos dos grandes homens, tem por base os documentos oficiais, considera apenas os fatos, em uma narrativa objetiva (BURK, 1992).

Ao repensar o paradigma anteriormente estabelecido pela velha história, a nova história propõe que tudo (não apenas a política) tem uma história, um passado. Para tanto, a distinção entre centro e periferia é incabível, sendo que a opinião das pessoas comuns, suas experiências com relação às mudanças sociais, bem como evidências visuais, orais e estatísticas são consideradas. Por meio da análise das estruturas, considerando a heteroglossia, a preocupação com as ações individuais, com as tendências e questionando os diversos pontos de vista, a *nouvelle histoire* permite a existência de várias histórias e perspectivas, as quais consideram diversas leituras possíveis.

Essa perspectiva renovadora da história foi desenvolvida paralelamente nas concepções de leitura de maneira geral e em particular na interpretação literária considerada a partir de um viés tanto diacrônico quanto sincrônico, que dialoga com as ideias difundidas por Jauss, pois para o estudioso alemão:

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim nos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios esses de mais difícil apreensão. (JAUSS, 1994, p. 07-08)

Em busca de uma estética que englobasse o papel do leitor na recepção das obras, Jauss propõe suas teses, contrapondo-se às correntes de críticas literárias até então vigentes, as quais centravam seus estudos no autor e na obra, sem considerar o leitor como produtor de sentidos. A Estética da Recepção refuta a teoria marxista, por entender que a interpretação literária não se dá *apenas* nas relações entre a obra e o contexto social, antes, ela é, como produto social, uma parte da sociedade. Tampouco a obra é vista por Jauss como um todo completo, que possa significar a partir de uma leitura imanente, como propunha a escola formalista:

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ela trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (JAUSS, 1994, p. 23)

Assim, o Formalismo Russo, o Estruturalismo, a Crítica Sociológica e o *New Criticism* são repensados e a leitura é entendida muito além da decodificação dos signos inseridos em determinado sistema linguístico; ela passa a ser vista como ferramenta que torna o leitor coprodutor, pois é ele quem atribuirá significados ao texto.

Questões referentes à tradição, desenvolvidas na Escola de Warburg (JAUSS, 1994) estavam superadas pela nova história, a qual buscou demonstrar o nexo da literatura em seu espelhamento da realidade social (escola marxista), e também, através do estranhamento, a distinção entre linguagem poética e linguagem prática (escola formalista), pois os métodos formalistas e marxistas não consideram o leitor em toda a sua potencialidade, na percepção de Jauss.

A partir do viés crítico proposto pela nova corrente de estudos, que delega ao leitor o papel de atualizar os textos que lê, “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativas dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, 26).

A partir de então, a literatura passa a ser entendida e interpretada de uma forma peculiar, vista como um conjunto de obras, diferentemente da interpretação propagada pela *vieille histoire*, na qual os fatores sociais e os autores estavam em primeiro plano de análise.

A *nouvelle histoire*, portanto, não abandona os autores e o meio, ela entende que os elementos psíquicos e sociais são parte integrante da formação textual, sendo que a interpretação do texto literário que considera os elementos extratextuais vem a acrescentar, enriquecer a análise; no entanto, a relevância maior está na interpretação daquilo que o texto exprime. Assim, a historicidade ocorre através do diálogo entre a obra e o leitor, o qual atualiza a obra a cada leitura, pois, lembrando Jorge Luis Borges, a pergunta que cada leitor em cada momento de leitura faz à obra nunca é a mesma.

Para tanto, a historicidade tanto da literatura quanto da história, deve repensar questões como a relação de interpretação pautada na sincronia e na diacronia.

O histórico na literatura não se esgota na sucessão de sistemas estético formais, assim como o da língua, o desenvolvimento da literatura não pode ser determinado apenas de forma imanente, através de sua relação própria entre diacronia e sincronia, mas há de ser definido também em função de sua relação com o processo geral da história. (JAUSS, 1994, p. 20)

Com isso, Jauss propõe a interpretação da evolução literária considerando a sucessão histórica de sistemas, em conjunto com um encadeamento dinâmico de situações sociais, abrangendo tanto literatura quanto história, sem que para tanto haja exclusões.

Como base para uma dinâmica interpretativa, Jauss propõe sete teses, nas quais ele detalha os mecanismos a serem seguidos. A primeira tese faz referência à historicidade da literatura, a ressonância da leitura, através do diálogo que faz com que o leitor possa entender a obra. O historiador deve fazer-se leitor; e a historicidade é vista como atualização, a qual implica na mutabilidade. Propondo a relação triádica entre autor, público e texto, na qual a obra ganha novos significados a cada leitura.

Na segunda tese, o estudioso alemão enfatiza o saber prévio do leitor, que é considerado, não mais como *tabula rasa*, mas como alguém que modifica, por meio de suas leituras, a obra. Nesta tese, Jauss chama a atenção para a primeira reação do leitor em seu primeiro contato com a obra. Nesse sentido, a interpretação se dá individualmente, no entanto, é construída socialmente, através da vinculação do ser em sua época.

Assim, cada leitor interpreta, o livro, o mundo, de acordo com suas capacidades, suas leituras prévias, de forma a modificar também estas, que constituem o texto último, como um mosaico interpretativo, o qual é formado por diversos discursos e que tem como objetivo a busca por novas verdades. Segundo o autor:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

A terceira tese versa sobre o horizonte de expectativas do leitor com relação à obra. O horizonte de expectativas é dinâmico, tem relação com a distância

temporal, a qual determina o caráter estético da obra, implicando no surgimento de novas leituras a cada momento histórico. Para exemplificar, Jauss lembra duas obras do século XIX – Madame Bovary, de Gustave Flaubert e Fanny, de Feydeau: inicialmente o romance de Flaubert não foi bem aceito, ao passo que Fanny ganhou destaque, sendo o mais lido da época. Com o passar do tempo, os horizontes de expectativas mudaram, então houve uma inversão, Madame Bovary foi “imortalizado” no cânone, sendo lido até os dias atuais, enquanto Fanny caiu no esquecimento. Para Jauss:

O caso ideal para a objetivação de tais sistemas histórico literários de referência é o daquelas obras que, primeiramente, graças a uma convenção do gênero, do estilo ou da forma, evocam propositadamente um marcado horizonte de expectativas em seus leitores para, depois, destruí-lo passo a passo – procedimento que pode não servir apenas a um procedimento crítico, mas produzir ele próprio efeitos poéticos. (JAUSS, 1994, p. 28)

Uma das particularidades do horizonte de expectativas está, portanto, em indicar se uma determinada obra permanecerá – no sentido de ser lida ou não, em determinada época. Como explica o autor, “é somente tendo em vista essa mudança de horizonte que a análise do efeito literário adentra a dimensão de uma história da literatura escrita pelo leitor, e as curvas estatísticas dos best-sellers proporcionam conhecimento histórico.” (JAUSS, 1994, p. 33).

Com relação ao valor artístico atribuído às obras levando em consideração a distância estética, o autor esclarece que:

Se, inversamente, trata-se de avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial, segue-se daí que tal distância – experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura. (JAUSS, 1994, p. 32)

A quarta tese chama a atenção para a reconstrução do horizonte de expectativas do leitor da época de publicação da obra, que se faz necessária à interpretação atual. Comparando-se a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, ou seja, a pergunta feita à obra na época de sua

publicação e aquela feita atualmente, se faz possível recuperar o porquê do seu surgimento.

No entanto, “[...] a pergunta construída não pode mais inserir-se em seu horizonte original, pois esse horizonte histórico é sempre abarcado por aquele de nosso presente. [...] A pergunta histórica não pode existir por si, mas tem de transformar-se na pergunta que a tradição histórica construiu para nós” (JAUSS, 1994, p. 37). Por meio da confrontação dos diversos horizontes de expectativas, a obra receberá novas significações e a partir destas estabelecer-se-ão novos horizontes de expectativas, os quais serão responsáveis pela permanência (ou não) da mesma no cânone, ou mesmo fazer com que uma obra anteriormente vista como periférica passe a assumir um valor canônico.

As últimas três teses formuladas por Jauss apresentam o seu projeto estético recepcional. Assim, a quinta tese trata do aspecto diacrônico, a recepção ativa, por parte do leitor que atribui significado à obra ao longo do tempo. Para tanto, a teoria recepcional “demanda também que se insira a obra isolada em sua ‘série literária’, a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura” (JAUSS, 1994, p. 41).

Em sua sexta tese, o escritor traz o aspecto sincrônico, ou seja, a análise da obra em determinado espaço de tempo. Estes cortes sincrônicos efetuados em diversas épocas, como são sugeridos pelo autor, possibilitam a percepção da mudança estrutural da literatura, e, articulados historicamente, possibilitam desenvolver o princípio expositivo de uma nova história da literatura (JAUSS, 1994).

Na sétima e última tese, Jauss apresenta a relação da literatura como história geral com a história particular. Por meio das implicações e transformações que a literatura possibilita na vida prática, é que se faz possível verificar a sua função social, a qual está além das funções sincrônicas e diacrônicas.

A crítica pensada a partir da Estética da Recepção, criada por Jauss, enfatiza o leitor como aquele que, ativamente, cria significados a partir de sua leitura. Este leitor ativo preenche as lacunas existentes entre a obra e sua existência social no ato de leitura. Para Jauss:

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p. 23)

Os conhecimentos referentes aos textos de ficção e os históricos, portanto, não estão separados. O leitor utiliza-os de acordo com seus conhecimentos prévios, interpretando-os a partir das diversas leituras anteriormente realizadas – leituras estas tanto literárias e históricas quanto de mundo –, as quais são alteradas até mesmo por meio das leituras que posteriormente serão realizadas, seguindo a ideia de Borges (1960) em seu ensaio "*Kafka y sus precursores*".

É claro que um autor não pode influenciar seus antecessores, no sentido de estes escreverem de uma forma diferente a partir de uma *não* leitura, haja vista que não se pode influenciar por aquilo que não existe; no entanto, a maneira como as obras são interpretadas não apenas podem como são constantemente modificadas. Assim, seguindo as ideias borgeanas, as obras do passado são influenciadas por Kafka, que, através de uma significativa mudança no horizonte de expectativas de seu público, faz com que este último reavalie as obras anteriormente lidas.

A partir de então, a possibilidade do direito do outro (leitor) na interpretação textual é garantida por meio dos estudos iniciais de Hans-Georg Gadamer, ao ampliar os horizontes da hermenêutica – arte ou ciência da interpretação, que passa da interpretação restrita das escrituras sagradas ao estudo de todos os tipos de textos.

Em *Verdade e método*, estudo desenvolvido na década de 1960, Gadamer, com quem Jauss estudou, retoma problemas recorrentes à interpretação literária questionando, como é possível observarmos no excerto a seguir, retomado por Eagleton:

Qual o sentido de um texto literário? Que relevância tem para este sentido a intenção do autor? Podemos compreender obras que nos são cultural e historicamente estranhas? É possível o

entendimento “objetivo”, ou todo entendimento é relativo à nossa própria situação histórica? (EAGLETON, 2006, p. 101)

Considerando o fato histórico a partir das diversas leituras ao longo do tempo, as quais diferem-se em si, posto a mutabilidade das significações atribuídas pelos leitores ao longo da história, o objetivo investigativo da dupla tarefa da hermenêutica está em:

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 1979, p. 46)

Assim, o que Jauss propõe em sua estética é compreender três pontos fundamentais de análise e interpretação textual, que considera a *poiesis* (produção), a *aisthesis* (recepção) e a *katharsis* (reflexão). A ênfase está, portanto, no leitor ativo, que a partir da leitura da obra infere significados a ela, vindo a transformar a mesma por meio de sua reflexão.

Paralelo e complementar ao estudo da recepção desenvolvido por Jauss, Iser preocupa-se com o efeito da interação estabelecida entre a obra e o leitor, no ato de produção da leitura. Recuperando o jogo de perguntas e respostas na interação entre obra e leitor, que fora proposto por Gadamer e difundido por Jauss, Iser chega ao conceito de *espaço vazio* referente às lacunas presentes na obra, as quais devem ser preenchidas pela interpretação do leitor para que haja o entendimento do todo da obra.

Para Iser, a interação entre leitor e obra se faz possível apenas por meio do vazio:

[...] são os vazios, a assimetria fundamental entre o texto e o leitor, que originam a comunicação no processo da leitura. [...] Os graus de indeterminação da assimetria, da contingência e do nonada (no-thing) são, portanto, as formas diferentes de um vazio constitutivo, através do qual se estabelecem as relações de interação. Este vazio, contudo, não é apresentado como um fundamento ontológico, mas é formado e modificado pelo desequilíbrio reinante nas interações diádicas e na assimetria do texto com o leitor. O equilíbrio só pode ser alcançado pelo

preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções. (ISER, 1979, p. 88)

É por meio da comunicação permitida pelos vazios da obra que novos sentidos serão atribuídos ao texto e o leitor será, nas palavras de Iser, capaz de vivenciar algo que até então não fazia parte de seu horizonte, mas que, a partir de então, levará à alteração de experiências já vivenciadas.

A partir de então, Iser (1996) cria o conceito de leitor implícito, que, seguindo a ideia de preenchimento dos vazios do texto, é potencialmente capaz de percorrer as pistas interpretativas da obra. Assim, a leitura, ocorre a partir das dicas deixadas na obra, em outras palavras, ocorre por meio do preenchimento dos vazios pelo leitor implícito.

A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento desta forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. (ISER, 1996, p. 73)

Embora, ainda de acordo com Iser (1996), o texto traga em sua própria estrutura um leitor implícito, o efeito do texto será obtido apenas no ato de leitura, que é particular a cada indivíduo. Assim, cabe a cada leitor real, a partir de seu horizonte de expectativas, buscar na “estrutura de tema e horizonte” da obra, novas significações, vindo a produzir sentidos para a mesma. Concebemos essa teoria à luz do que explica Colomer (2003):

[...] o texto apresenta um efeito potencial, que é atualizado pelo “leitor implícito”, como construção teórica diferente do leitor real. O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade, que Iser denomina “repertório”, e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituiriam, pois, a base funcional na qual se desenvolve o ato de leitura. A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação de expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória. Assim, a leitura

passou a ser vista como busca intencional de significado por parte do leitor. (COLOMER, 2003, p. 96)

Os espaços vazios mencionados por Iser, portanto, têm uma razão em existir: deixar ao leitor parte do trabalho, a tecitura que gerará a interpretação. Umberto Eco, ao discorrer sobre os espaços vazios ou espaços brancos, esclarece:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; [...]. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2012b, p.37)

A iniciativa interpretativa que cabe ao leitor provem de sua imaginação; assim, o Leitor Modelo de Eco (2012b) coopera com a atualização do texto através de sua imaginação, fato que remete ao leitor implícito de Iser (1996), pois “a compreensão de leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação” (ISER, 1996, p. 79). A imaginação, por sua vez, está implicada no horizonte de expectativas, de Jauss.

No entanto, se faz necessário chamar a atenção para o fato de que não é possível a admissão de qualquer interpretação; conforme explica Eco (2012a), a obra como produto acabado tem a sua própria intenção, a qual não necessariamente corresponde à intenção daquele que a escreveu e tampouco admite ser distorcida para servir ao propósito do leitor: “Dizer que a interpretação [...] é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz” (ECO, 2012a, p. 28).

Em um outro momento, quando da escrita de *Obra aberta* Eco (1991) posiciona-se com relação à ambiguidade da obra: embora sua mensagem constitua-se em uma pluralidade de significados presentes em um mesmo significante, que é a obra enquanto estrutura física, a ambiguidade não aceita toda e qualquer

interpretação, antes, ela permite uma certa abertura, pois o autor produz uma obra acabada em si:

[...] uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa recompreender a mencionada obra. [...] o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. (ECO, 1991, p. 40)

A fruição, portanto, é concebida a partir da obra, que só é válida devido à interpretação atribuída pelo leitor, sem, no entanto, deixar de considerar, de forma alguma, aquilo que está posto na estrutura física da mesma. Ainda de acordo com Eco (1991), embora a obra esteja aberta a distintas interpretações, cada fruição deve considerar a perspectiva original da obra, pois a abertura não significa indefinição: “há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor” (ECO, 1991, p. 43).

Os espaços brancos, portanto, fazem com que sejam possíveis diversas formas de fruição, considerando múltiplas intervenções pessoais ao mesmo tempo que chamam o leitor, a cada instante, para a amplitude maior, que é direcionada pelo texto, de uma forma orientada pelo autor:

O autor oferece, em suma, ao fruidor uma obra a acabar: não sabe exatamente de que maneira a obra pode ser levada a termo, mas sabe que a obra levada a termo será, sempre e apesar de tudo, a sua obra, não outra, e que ao terminar o diálogo interpretativo ter-se-á concretizado uma forma que é a sua forma, ainda que organizada por outra de um modo que não podia prever completamente: pois ele, substancialmente, havia proposto algumas possibilidades já racionalmente organizadas, orientadas e dotadas de exigências orgânicas de desenvolvimento. (ECO, 1991, p.62)

A obra de arte enquanto forma definida contém em si um leitor implícito que é configurado pelos espaços brancos, tais espaços pedem a interpretação, a

contribuição de um leitor modelo, que atribua significados à forma posta, para que esta passe a existir enquanto texto detentor de significados.

Embora cada interpretação tenha um fim em si, ou seja, independa das demais interpretações para existir, haja vista que para o leitor a sua interpretação é a própria obra, elas são provisórias, pois a cada leitura o texto adquire novas significações, as quais estão implicadas e têm uma relação de dependência com o horizonte de expectativas, o contexto histórico e a subjetividade de quem lê.

Em síntese, a obra literária é aberta no sentido de possuir lacunas, espaços brancos, os quais requerem um *leitor implícito* (Iser, 1996) necessário à interpretação da mesma. Cabe ao *leitor modelo* (Eco, 2012b) a tarefa de preencher os espaços brancos, tecendo significados a partir de seu *horizonte de expectativas* (Jauss, 1994), de forma que a obra seja atualizada, exista enquanto detentora de significados.

Assim, o leitor que anteriormente era visto e admitido apenas como sujeito passivo, que lhe era concedida a leitura de obras acabadas e que tinha a interpretação condicionada antes de mais nada à leitura imanente do texto e depois à sociedade, é substituído nas teorias da recepção por um leitor ativo, que a partir de seu conhecimento de mundo e de seu posicionamento enquanto sujeito detentor de conhecimentos, garante a continuidade (ou não) das obras por meio de suas leituras.

2.2 DIALOGISMO

A concepção dialógica da linguagem, tema deste subcapítulo, foi desenvolvida ainda em 1918, com as publicações de Mikhail Bakhtin, entretanto, a difusão dos postulados bakhtinianos ocorreu apenas a partir da década de 1970, com a tradução de seus textos do russo para outras línguas.

Para entendermos a teoria dialógica, partiremos do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado na Rússia, em 1929 e assinado por V. N. Volochínov, um dos amigos e discípulos de Bakhtin, membro do então Círculo linguístico de Moscou, que tinha como membro principal Bakhtin.

O livro em questão discute “as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (BAKHTIN, 2012, p.13). Em outras palavras, Bakhtin valoriza a fala como elemento

social necessário à comunicação; o signo, enquanto elemento dialético da linguagem, determina a atividade mental ao mesmo tempo que a ideologia determina a linguagem.

Nesta relação dialógica, todo signo é ideológico, contrapondo a concepção monológica da linguagem e aceitando o meio social como primordial e constitutivo dos mais diversos discursos. Assim, os discursos são construídos levando em conta o contexto social e ao mesmo tempo são constituídos por ele.

Esta visão refuta os pensamentos imanentes defendidos pelo Formalismo e pelo Estruturalismo e impulsiona uma nova interpretação da linguagem literária; a dinamicidade das obras é considerada e garantida a cada nova leitura.

Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin / Volochínov chama a atenção para o fato de que “A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação” (BAKHTIN, 2012, p.15).

Sendo o signo um elemento vivo, ele é moldado a cada ato de enunciação. Pensando assim, parece-nos que a significação dos ditos (e não ditos) depende de quem fala, com quem fala, com quais propósitos e em qual contexto; entretanto, muitas vezes o óbvio escapa aos nossos olhos, e nos deparamos com interpretações textuais que propõem que os alunos afirmem o que o autor quis dizer com aquilo que escreveu, por exemplo.

Como já dito anteriormente, é necessário conduzir os alunos para a formação de uma consciência crítica. Como propõe Bakhtin (2012, p.34), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Assim, é o conjunto das diferentes visões de mundo que tece os possíveis significados daquilo que lemos:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p.27)

Pensando com Bakhtin e seus antecessores, o *eu* só existe em relação ao *outro*, de forma semelhante se dá a interpretação literária, que só faz sentido e,

nas palavras de Bakhtin, só se torna consciência, devido à promoção de interação social; é por meio dela que a dinamicidade é garantida, já que os signos são plurivalentes e as estruturas sociais estão presentes em cada signo. Por meio desta teoria compreendemos que a língua é um elemento vivo e não estático, ela influencia e, ao mesmo tempo, é influenciada pelas relações sociais.

Base da filosofia marxista da linguagem, a enunciação não existe fora de um contexto social. Assim, as superestruturas e a base estão sempre em interação, pois, “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula” (BAKHTIN, 2012, p. 17).

Em um outro momento, Bakhtin nos explica a relação entre palavras e ideologia de forma muito interessante, ao dizer que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2012, p. 42). É esta significação ideológica da palavra que a faz palavra, a constitui enquanto palavra sónica presente no mundo exterior à língua; palavra viva, maleável.

Nesse momento, o interacionismo bakhtiniano ganha respaldo e o texto é concebido como potencialmente significativo (PERFEITO, 2005). A ativação dos significados ocorre em colaboração com o leitor, no ato de leitura, por meio da fusão dos horizontes de expectativas na relação dialógica entre o eu e o outro, ou seja, entre o texto e o leitor, ambos situados sócio historicamente.

Para melhor compreendemos a Teoria Interacionista, que considera o diálogo entre o leitor e o texto, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, chamamos a atenção para a distinção entre enunciação e enunciado. Sabemos que na Teoria Interacionista o sujeito é considerado como o centro da reflexão da linguagem, o que faz com que a atenção esteja voltada para os atos de enunciação, pois os enunciados são os já ditos, e o que interessa para a investigação interacionista é a produção de significados.

Ideologicamente posicionada, “a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2012, p. 112).

O caráter dos enunciados é definido por meio da interação existente entre os mais diversos enunciados, tanto contemporâneos quanto aqueles pertencentes ao passado, como podemos observar no excerto que segue,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 296-297)

Como o próprio autor explica na sequência de seu raciocínio, “O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Com este exemplo fica claro o caráter dialógico dos enunciados, que embora tenham autor e destinatários, sempre estarão impregnados de já ditos, que são atualizados e adaptados para cada particularidade.

Assim, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2012, p. 127)

Dessa forma, a língua só existe significativamente em contextos reais de comunicação, que pressupõem um autor, um destinatário e um canal. Para melhor compreendermos esta afirmação, basta pensarmos na relação existente entre significação e tema:

[...] o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si

mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

Esta significação em potencial passa a significar concretamente no ato de interação devido à capacidade inerente ao homem de correlacionar suas palavras com as palavras do outro, formando assim uma réplica que permite a compreensão da palavra enunciada pelo interlocutor.

Em síntese, apresentamos mais uma citação da obra de Bakhtin (2012), na qual o autor faz um breve resumo dos mecanismos de apreensão dialógica dos significados:

O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAKHTIN, 2012, p. 141)

Na prática, os pressupostos bakhtinianos vêm sendo incorporados no ensino por meio dos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (PCNL) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), documento este desenvolvido e amplamente utilizado no estado do Paraná.

Assim, a concepção sociointeracionista da linguagem está presente nos PCNLP, como podemos observar no excerto que segue:

[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas. (BRASIL, 1998, p. 18)

A partir de então, os conhecimentos linguístico-discursivos são vistos como primordiais ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo a

participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe:

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Para finalizarmos este tópico, ressaltamos que a linguagem como acontecimento social, pautada nos postulados bakhtinianos está igualmente presente na formulação das DCE:

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Tendo como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem [...]. (PARANÁ, 2008, p. 49)

Nesse sentido, o então documento retoma Bakhtin para afirmar que a realidade fundamental da língua se materializa na interação verbal e, portanto, dialógica. Cabe lembrarmos que uma discussão mais ampla com relação às DCE pode ser encontrada no capítulo 4, momento no qual discutimos alguns aspectos de sua presença nos discursos e práticas docentes.

2.3 LETRAMENTO

O termo letramento surgiu, no Brasil, em meados da década de 1980, como tradução de *literacy*, palavra inglesa que originalmente era utilizada para descrever “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18). Portanto, o *letramento* implica o uso social da língua, divergindo de *alfabetização*:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2003, p.29)

Assim, observamos que o termo *letramento* sugere algo muito além da decodificação de palavras. Cassany e Castellà (2010) descrevem o letramento, ou letramento crítico, como o uso social do texto escrito, acrescentando que:

En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354)

Inicialmente, surgiu a necessidade de nomear certas situações nas quais as pessoas faziam uso da palavra escrita sem necessariamente serem alfabetizadas. Dentre os mais variados exemplos podemos citar pessoas que, embora não saibam ler ou escrever, têm plenas capacidades de ditar cartas estruturadas dentro do gênero, ou ainda, crianças que encenam leituras literárias com entonação condizente antes mesmo de conhecer o código escrito. Estas pessoas são consideradas letradas, no entanto não foram alfabetizadas; portanto, embora os termos *letramento* e *alfabetização* estejam intimamente implicados, um não garante a existência do outro, conforme nos explica Soares (2004):

[...] uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita [...]. (SOARES, 2004, p. 24)

Entendemos que situações de alfabetização propiciam maiores possibilidades de letramento, já que ocorrem em meio ao contato com os mais

diversos meios de leitura e escrita, assim, quanto mais tempo em contato com a leitura e a escrita, maior as condições das pessoas tornarem-se letradas (SOARES, 2004, p. 99). Entretanto, o fato de participarem de condições de alfabetização, de saberem ler e escrever não garantem o letramento das pessoas, fato bastante preocupante, já que o letramento é, ainda de acordo com Soares (2004), um direito humano absoluto:

[...] o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2004, p. 120)

Ainda pensando a terminologia do termo letramento, Kleiman esclarece que seu surgimento nos meios acadêmicos se deve à “[...] tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (2008, p. 15). Segundo a autora, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18).

As especificidades do termo restringem-no a uma forma social de utilização dos conhecimentos por parte da escola, como vemos no excerto abaixo:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 19)

Estes usos peculiares dos conhecimentos, de forma significativa, são implantados para o contexto literário por Cosson (2014), quando o autor cunha o termo *letramento literário*, que segue os princípios de *letramento* presentes em Kleiman e Soares. Para o autor,

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2014, p. 12)

Ainda de acordo com o autor, embora o letramento literário possa ocorrer em ambientes extraescolares, é obrigação da escola garanti-lo:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23)

Cosson defende um trabalho sério, pautado na análise literária, que segundo seu entendimento, fornece meios para compreender melhor as obras, ampliando assim a magia propiciada pela leitura literária. “Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler [...] na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor [...]” (COSSON, 2014, p. 29-30).

Esta leitura transformadora implica uma boa seleção de textos. Cosson defende o trabalho com os clássicos, independente se a pretensão seja de afirmá-los, negá-los ou expandi-los, o importante é garantir o acesso a esses bens culturais que, via de regra, são clássicos por serem atuais, independentemente de serem contemporâneos ou não. A leitura crítica, pautada em teorias que estão além da fruição literária é amplamente defendida pelo autor, que finaliza seu raciocínio com as seguintes palavras:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2004, p.120)

2.4 CONCLUSÕES

Neste capítulo abordamos teorias que se caracterizam pela postura crítica diante das obras literárias e que buscam dar maior respaldo à imagem do leitor enquanto construtor de significados. Também insistimos na real presença do texto literário em sala de aula, não apenas de simulacros ou teorias que falam sobre a literatura.

Comungando com as ideias presentes no prefácio ao livro de Solé (1998), o bom leitor é aquele que gosta de ler, aquele que lê por prazer, não apenas aquele que lê mais ou melhor, pois ao ler com prazer ele também transmite seu ato como prática social. Somente quem gosta de ler é capaz de ensinar a ler por prazer, do contrário, não serão formados leitores perenes e capazes de propagar o gosto pela leitura. Ao contrário do que muitos pensam, gostar ou não de ler literatura é algo que se aprende, e depende da abordagem empregada no contexto escolar.

É claro que quando há o incentivo por parte dos pais e familiares, o papel da escola se torna menos complexo, entretanto, pensar em uma sociedade na qual todas as crianças cheguem à escola com uma base crítica formada, pois oriundas de famílias bem estruturadas e conscientes da importância da promoção adequada dos saberes escolares é um ideal utópico, pois sabemos que muitas das nossas crianças não têm sequer uma família que lhes garanta as condições mínimas, os bens incompressíveis, para utilizar a nomenclatura de Cândido (2011).

Nesses casos cabe à escola, além da família e do entorno social da escola, como bibliotecas e livrarias, garantir o acesso ao texto literário, por meio da atuação de profissionais conscientes de seu papel e que possuam objetivos claros, dentre os quais se pressupõe:

- a) apresentar uma concepção definida de literatura, bem como da importância da presença da mesma nos currículos escolares;
- b) planejar atividades profícuas à promoção da leitura literária, que tenham objetivos bem delineados;
- c) adequar os textos à faixa etária dos alunos, buscando iniciar com temáticas pelas quais os mesmos demonstrem interesse;

d) promover leituras compartilhadas, para que haja maior interação e troca de experiências entre os leitores;

e) mediar atividades de leitura, vindo a contribuir criticamente para a compreensão textual e também para incentivar e apoiar quando surgirem eventuais dificuldades no decorrer da atividade de leitura.

Ao serem garantidas tais atividades na prática educacional, os alunos se sentirão seguros diante do texto literário e, por conseguinte, preparados para ler cada vez mais e melhor. Como leitores competentes (CECCANTINI, 2009), possuirão plenas habilidades para comparar suas leituras, escolher obras que lhes interessam mais, analisar criticamente o que leem e, dessa forma, superarem os monstruosos índices de não leitores e de leituras exíguas que assolam nossa sociedade.

Para finalizar, achamos importante apresentar, como síntese, um trabalho composto por dez teses sobre o ensino do texto literário na aula de português, que foi proposto por Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998) e mais tarde apropriado, adaptado e atualizado por Dalvi (2013).

O conjunto das dez teses, as quais citaremos apenas seus títulos, a seguir, traz o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com o texto literário, em âmbito escolar, que sintetiza as propostas apresentadas e discutidas ao longo do capítulo. Um trabalho no qual a literatura é o principal elemento do ensino, como se faz possível observar:

Tese I – a preeminência da literatura na educação;

Tese II – a centralidade do texto literário no ensino de língua;

Tese III – a qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos);

Tese IV – a nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos;

Tese V – a recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografias”;

Tese VI – a redução dos programas e da massa de informação em defesa de uma literatura para a vida;

Tese VII – o respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico;

Tese VIII – a defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja;

Tese IX – a potencialização do papel da literatura na invenção de identidades e evidênciação de sua potência ética e política;

Tese X – a parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários.

Assim, Dalvi (2013, p.77-81) propõe, em linhas gerais, que deveríamos ensinar o texto literário de forma central nas aulas, buscando pautá-las em textos de qualidade, ensinados por meio da articulação com outras esferas, sem cair no historicismo. É preciso formar leitores para a vida, para tanto, se faz imprescindível certa liberdade de leitura, que possibilitará a formação de sujeitos leitores, capaz de agir sobre as obras, ampliando horizontes e vindo a, apenas então, ser pertinente o contato com terminologias metalinguísticas.

Isso posto, cabe aos sujeitos da educação sair da zona de conforto em busca de aprimoramentos que tragam resultados diferentes daqueles apresentados no início deste texto. A literatura precisa deixar a zona de perigo de extinção, já denunciada por Todorov (2014), e, como quer Cândido (2011), cumprir seu papel de humanizar o homem, pois muito embora tenhamos visíveis mudanças no sentido de contribuir com a promoção da leitura literária em diversos segmentos da sociedade, ainda há lacunas a serem preenchidas, principalmente quando buscamos estudar as relações entre as teorias estudadas no Ensino Superior e as práticas desenvolvidas pelos professores atuantes na Educação Básica, tema este desenvolvido no próximo capítulo.

3. LITERATURA E ENSINO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Conforme verificamos na introdução deste trabalho, os níveis de leitura, em âmbito nacional, apresentam dados nada satisfatórios. Failla (2012) aponta em sua pesquisa que, de fato, os brasileiros não têm o hábito de leitura: de acordo com os dados obtidos na referida pesquisa, os retratos da leitura no Brasil apontam para uma média de 4 livros lidos por habitante/ano.

De fato, trata-se de um número bastante reduzido, principalmente se compararmos esse índice ao da Espanha, que passa de 10 livros lidos por habitante/ano. Outro fator agravante, que é exposto no trabalho de Failla (2012), é que um número significativo dos entrevistados citou ler a bíblia ou então livros muito conhecidos, o que levou a pesquisadora a concluir que os sujeitos de pesquisa nomearam alguns livros na iminência de mostrarem-se leitores, sem necessariamente os terem lido.

Considerando que as crianças iniciam a fase escolar curiosas diante dos livros, demonstrando prazer em ouvir histórias (COLOMER, 2003) ou mesmo em fazer de conta que estão lendo, isso anteriormente à alfabetização, com entonação e dramatização das “leituras” que inventam (SOARES, 2004), já seria um excelente começo para a formação de leitores perenes. Entretanto, ao passo que vão crescendo parecem perder o interesse pela leitura literária, sendo que na adolescência a situação já se apresenta de forma crítica, com muitos dos jovens confessando certa rejeição pela literatura.

A escola tem, nas sociedades atuais, o compromisso de ensinar os alunos a lerem mais e melhor (COSSON, 2014). Sob esta perspectiva, nossa constatação é que o ensino de literatura que não considere em suas práticas a leitura literária em busca da fruição e do interesse efetivo pelo texto, está mais propensa a fracassar no propósito de formar leitores.

Assim, temos como hipótese que as perspectivas metodológicas vigentes a partir da década de 1980, as quais consideram a leitura de uma forma dialógica (BAKHTIN, 2012), com ênfase no papel do leitor enquanto produtor de sentidos (COLOMER, 2007), estão sendo alijadas em nome de uma prática ancorada em saberes cristalizados que fazem uso do texto literário como

pretexto e não como um fim. Estas práticas não têm origem na Educação Básica, antes, estão inscritas nos cursos de formação de professores.

A escola está, conforme veremos no quarto capítulo, seguindo, por vezes, um modelo tradicional de ensino, cristalizado na transmissão da historiografia literária, com ênfase na periodização (OLIVEIRA, 2007). Configurado dessa forma, o ensino privilegia um estudo *sobre* as obras, de forma que o texto literário acaba por se fazer presente apenas por meio de fragmentos engessados em análises que têm por base os estilos de época e a herança estruturalista e formalista para as análises literárias.

A historiografia e a recorrência a ela iniciaram no Brasil durante o Romantismo, com o propósito de consolidar a identidade nacional, por meio de um resgate histórico. A partir de então, houve a compilação dos mais diversos textos, assim como ocorreu com as historiografias literárias.

Para ter ideia da influência que a historiografia exerceu e ainda exerce nos meios acadêmicos, basta lembrar alguns dos autores que, de alguma forma, contribuíram para a difusão de seus ideais, é o caso de: Sílvio Romero e José Veríssimo, críticos literários de renome no final do Século XIX, e Nelson Werneck Sodré, Afrânio Coutinho, Antônio Cândido, Massaud Moisés, Wilson Martins, Alfredo Bosi, José Guilherme Melquior, estes no Século XX, dentre outros.

Dentre as obras mais difundidas, encontra-se *História Concisa da Literatura Brasileira*, livro publicado por Bosi na década de 1970, o qual se faz presente na grande maioria dos planos de ensino das disciplinas de Literatura Brasileira, nos cursos de graduação no país (OLIVEIRA, 2007). Sem tanta ênfase, Oliveira (2007) aponta também a presença dos demais autores que, em maior ou menor proporção, também imprimem seus legados historicistas nos cursos de formação de professores.

De fato, quando se analisam as práticas e modelos teóricos presentes no Ensino Superior, nota-se ainda a predominância da historiografia, seguida de análises literárias que têm um fim em si, sem levar em consideração o meio, ou mesmo o leitor. Estas análises estão ainda pautadas nos ideais da Escola Formalista e das correntes estruturalistas.

Conforme observamos no capítulo um, o Formalismo e o Estruturalismo são complementares e, enfatizando forma e estrutura dos textos literários, levam a uma interpretação imanente dos mesmos. Esta leitura exclui o leitor, enquanto produtor de significados, bem como o meio, enquanto influência para produção e/ou recepção das obras.

Intensamente incorporados nas metodologias de ensino para a Educação Básica, anteriormente à década de 1980 (PARANÁ, 2008), os pressupostos formalistas e estruturalistas, bem como a historiografia literária, estão cristalizados na Educação Básica, contrapondo os saberes desenvolvidos a partir do dialogismo bakhtiniano e da Estética da Recepção.

Este capítulo vai demonstrar em que medida esses elementos encontrados nas práticas da Educação Básica estão presentes no Ensino Superior, enfatizando a historiografia e a fundamentação estruturalista e formalista.

3.1 RECORRÊNCIA DO REFERENCIAL HISTORIOGRÁFICO

Ao realizar suas pesquisas em seis universidades estaduais do Paraná, Oliveira (2007) investigou o trabalho pautado na historiografia, ou seja, buscou identificar a disseminação das histórias literárias, bem como de seus conceitos entre os acadêmicos de Letras:

Esta reflexão considera o fato de que o estudo de Literatura Brasileira nos cursos de graduação em Letras fica restrito ao imposto pelas histórias da literatura, além dos modelos de análise elaborada (sic) por críticos, como única via de abordagem do texto literário. (OLIVEIRA, 2007, p. 14)

De fato, a pesquisadora encontrou um número muito reduzido de propostas metodológicas que buscam inovar o ensino de literatura. O principal problema apontado com relação à historiografia é a periodização, por estar restrita ao julgamento do historiador e restringir obras a designações comuns a determinados períodos literários.

Em contraposição a esse modelo de ensino, a autora defende o trabalho com o texto literário, tecendo relações entre o texto e a história, mas sem reduzi-lo a quadros de autores e obras. No entanto, a realidade se mostra contrária a isso:

o ensino de Literatura Brasileira se apoia na sistematização exposta nas divisões propostas pelas “clássicas” histórias literárias brasileiras [...]. Os princípios e métodos produzidos por estas histórias literárias revelam que, de uma periodização condicionada a fatos políticos ou simplesmente cronológica, nossa historiografia passou para uma periodização estilística, isto já na segunda metade do século XX [...] a maioria delas preza pela análise diacrônica da literatura, utilizando conceitos de continuidade literária progressiva, herança dos historiadores do século XIX, que consiste em organizar dados e fatos que coincidam com traços estilísticos e que revelem momentos de ascensão, plenitude e decadência. (OLIVEIRA, 2007, p. 29)

Com resultados semelhantes ao acima citados, Mazanatti (2007) analisa os currículos e planos de ensino de três universidades, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Assis) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), um recorte, portanto, mais amplo, incluindo três estados brasileiros de regiões diferentes.

Ao citar entrevistas realizadas com professores que atuam na rede básica de ensino, a pesquisadora constata que estes:

[...] assinalam a predominância da abordagem historicista da literatura, a escolha de livros determinada pelos vestibulares, a transmissão dos conteúdos feita pelo professor que faz a mediação entre os manuais didáticos adotados e os alunos, o engessamento do curso voltado para os vestibulares, constatando que o ensino de literatura no nível médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares, entre outros, o de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. (MAZANATTI, 2007, p.19)

A herança historicista identificada por Mazanatti (2007) pode ser observada em excertos extraídos dos planos de ensino. Assim, dentre as especificidades encontradas no curso de Letras da UNESP/Assis, citamos: “serão

propostas a leitura e análise de algumas obras representativas desses autores (poesia e ficção), procurando-se continuamente discuti-las nas suas relações com os correspondentes momentos estéticos e contextos históricos” (MAZANATTI, 2007, p. 114).

Já ao analisar o currículo do curso de Letras da UEL, a pesquisadora encontrou como objetivos “conduzir o aluno ao conhecimento da Literatura Brasileira dos séculos XIX e XX, bem como da crítica literária que a enfoca” e “induzir o aluno às diferentes formas de abordagem de uma obra de arte literária” (MAZANATTI, 2007, p. 116). Estes objetivos estão dispostos em uma carga horária reduzida, fato que confirma uma visão panorâmica de conceitos, obras e autores.

Dentre os objetivos encontrados nos planos de ensino pertencentes à UEMS, foram destacados: “estabelecer contato com obras significativas da Literatura Brasileira e conhecer os aspectos centrais dos períodos literários nos quais se inserem”; “analisar os diferentes tipos de textos literários, a saber: poesia; conto; romance”; “fornecer subsídios teóricos para elaboração de análise literária”; conhecer os aspectos centrais das tendências estéticas e estilo individual que predominam nos textos pertencentes ao período literário que consta na ementa” (MAZANATTI, 2007, p. 119).

O ensino de Literatura Brasileira pautado na periodização literária também foi constatada por Lage (2010, p. 157), ao desenvolver sua pesquisa em sete universidades federais de Minas Gerais: dos doze docentes entrevistados, seis afirmaram trabalhar com a periodização. Em seus depoimentos a autora encontrou respostas que afirmam a necessidade da historiografia e da periodização como contextos de ensino, bem como a afirmação de que a periodização não é uma escolha particular dos docentes, antes, é uma escolha do curso.

Oliveira (2013) também encontra nas instituições paranaenses as heranças historiográficas, com atividades pautadas no contexto histórico, vida e obra dos autores, reafirmando que “não há presença de inovações metodológicas” (OLIVEIRA, 2013, p. 119) nas metodologias utilizadas para o ensino de Literatura Brasileira.

As escolas literárias são problematizadas também por Wanderley (2011) ao entrevistar alunos concluintes do curso de Letras Vernáculas, na

Universidade Federal da Bahia, que afirmam não saberem trabalhar de outra forma, já que não tiveram outros exemplos ao longo da graduação. As entrevistas concluem que há insegurança com relação ao trabalho docente, uma vez que os discentes não conseguem estabelecer relações seguras entre a teoria apresentada pelos seus professores e os saberes necessários à atuação profissional. Dentre os depoimentos obtidos pela autora é comum nos depararmos com o desespero discente, ao confessarem que:

“Ah, formada é difícil de me ver. Eu me sinto completamente despreparada. ” -“Eu fico desesperada só de pensar. ” -“Meu problema não é com estágio, porque agora eu tenho alguém para me socorrer. É o depois que me preocupa, porque vou ficar sozinha. ” -“Eu só vou sentir segurança, quando fizer uma especialização. ” -“É na prática que vou ver se realmente eu estou formada. ” -“Eu mesmo, procuro nem pensar sobre isso. Na hora é que vou ver no que vai dar. ” (WANDERLEY, 2011, p. 173)

Já com relação às práticas de estágio, esses mesmos alunos disseram reproduzir muito daquilo que tiveram acesso quando eram alunos da Educação Básica (WANDERLEY, 2011), uma vez que não têm segurança para fazer algo diferente. Aqui não fica explícito o que seria esse “algo diferente”, o que podemos depreender das falas discentes é que, na prática de estágio, eles optaram pela periodização e historiografia literária.

Em pesquisa concluída no ano de 2010 na Universidade Estadual de Campinas, Nagata chama a atenção para um problema que, presente na Educação Básica, muitas vezes se estende ao Ensino Superior:

Pautada nos vestibulares, a formação curricular está quase sempre voltada aos grandes nomes da literatura, sua biografia e principais obras, seguindo assim, sucessivamente, a uma cronologia literária que afasta os alunos da fruição e reflexão sobre o texto. (NAGATA, 2010, p. 14)

Por fim, Segabinazi (2011) apresenta, em comunhão com os demais trabalhos aqui apresentados, a síntese dos planos de aula por ela analisados, com os seguintes resultados:

[...] os planos de cursos de literatura examinados por nós no terceiro capítulo revelam a continuidade de uma visão historicista e teórica na constituição dos "professores" de literatura na Licenciatura em Letras, assim como as respostas obtidas nos questionários dos alunos. (SEGABINAZI, 2011, p. 235)

Como pudemos observar, dos sete trabalhos que apresentamos, seis deles identificam a presença da historiografia literária, bem como o consequente trabalho com a periodização. O único trabalho aqui presente que não contempla esses recortes, não apresenta nenhuma metodologia inovadora; o que temos é uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Carvalho (2012) que dispensa esse tipo de questões, já que analisa o trabalho com o texto literário em contextos não escolares. Entretanto, a autora menciona, em alguns momentos, que a escola está pautada em uma visão historicista e pouco motivadora do trabalho com o texto literário, daí a importância de possibilitar o acesso a esses materiais para além dos muros escolares.

Com uma pequena ressalva de trabalhos ancorados em metodologias que veem o texto literário como dialógico, como são os casos isolados, que configuram trabalhos individuais de dois docentes, um relatado por Oliveira (2007) e outro por Mazanatti (2007), o ensino de literatura nos cursos de graduação analisados nas pesquisas relatadas é ainda tributário das heranças historiográficas, fato que está, por vezes, intimamente ligado ao ensino que prevê as concepções formalista e estruturalista do texto literário, tema do subitem a seguir.

3.2 A CRISTALIZAÇÃO DOS MODELOS ESTRUTURALISTA E FORMALISTA NO ENSINO SUPERIOR

Como vimos no capítulo um, a corrente de pensamentos denominada estruturalista teve seus primeiros escritos publicados em 1916, no Curso de Linguística Geral, de Saussure. Posteriormente, os pressupostos saussureanos foram amplamente difundidos nos cursos de Letras, pois a partir de então a linguística tinha um objeto de estudo – a língua – adquirindo assim status de ciência.

Caracterizado por adequar o método ao objeto de estudo, muitas vezes depreende-se da essência formalista análises forçadas dos textos literários, análises estas que, infelizmente, ainda estão presentes nas nossas salas de aula, o que

sugere que professores estão sendo graduados sob este viés de pensamento. Sob esta perspectiva, o texto literário não é trabalhado na íntegra, sendo que os fragmentos apresentados, muitas vezes de forma superficial, são problematizados a partir de uma perspectiva formalista e/ou estruturalista.

Este viés de ensino está presente em ambos os níveis, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, como é possível observarmos nas teses e dissertações que ilustram nosso trabalho.

Oliveira (2013), ao realizar entrevistas com discentes dos cursos de letras, constata que:

Sobre o primeiro bloco de questões relativas ao ensino de literatura, a maioria dos alunos responde que sua importância está relacionada à ampliação da formação cultural, identificando-o a um “banco de dados”, a um conhecimento sobre “obras e autores” ou sobre escolas literárias, conteúdos que fazem referência direta ao ensino de história da literatura. Uma outra parte dos estudantes aponta que tal ensino serve para a ampliação do vocabulário, para o aprendizado da ortografia e para o desenvolvimento da expressão oral, o que pode estar ligado tanto a uma tradição retórica presente no ensino de literatura no Brasil (RAZZINI, 2000) como ao que Zappone (2001) identifica como uma linha estruturalista de ensino de leitura [...]. (OLIVEIRA, 2013, p. 64)

O raciocínio de Oliveira (2013) evidencia, mais uma vez, que os cursos de formação de professores são, ainda, devedores de um modelo de ensino que enfatiza a historiografia literária, o saber sobre as obras e seus autores, formando uma espécie de compilação de dados a serem armazenados. Não obstante, a autora também identifica um grupo de alunos que veem na literatura a oportunidade para ampliação de vocabulário, ou mesmo para aprender a ortografia, revelando um viés estruturalista dos estudos literários.

Ao rememorem a graduação, professores entrevistados por Lage (2010), também enfatizaram uma visão formalista e/ou estruturalista marcante nas aulas de literatura. Em momento algum são citadas teorias que considerem a voz do leitor, leituras dialógicas ou qualquer outro elemento que indique uma possível mudança de paradigmas.

Oliveira (2007) também destaca os mesmos problemas: uma visão historicista do ensino de literatura, por parte dos docentes que atuam em cursos de Letras. Diante do exposto, Oliveira (2007) questiona tais docentes sobre a

viabilidade de se criar nova metodologia para o estudo de Literatura Brasileira, desvinculada da visão diacrônica e historicista. A resposta obtida é afirmativa, entretanto revela a necessidade de grandes esforços, pois adotar uma nova metodologia de ensino “depende de uma articulação tanto dos professores da disciplina de LB, quanto dos de Teoria Literária, de outras literaturas e Práticas de Ensino na área, tendo em vista uma perspectiva transdisciplinar [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 155).

Como podemos perceber, os docentes se mostraram abertos às mudanças, mas, ao mesmo tempo, nota-se certa resistência, já que tal atitude demanda o envolvimento de todo o programa de graduação, sendo ineficazes atitudes isoladas.

As interpretações textuais pautadas no Estruturalismo e no Formalismo também estão bastante vivas nas respostas dos discentes entrevistados por Mazanatti (2007), ao responderem quais as correntes teórico-metodológicas utilizadas por seus professores. A autora registrou, ainda, a presença do Estruturalismo como prática nas entrevistas realizadas com os docentes:

Respondendo sobre as abordagens de análise literária que conhecem, a maioria dos alunos demonstrou não saber quais são e nem identificá-las. De modo geral, citaram principalmente o estruturalismo e, visivelmente confusos, autores de história literária, evidenciando um ensino calcado na historiografia e na periodização literárias. (MAZANATTI, 2007, p. 176)

Na fala de discentes entrevistados por Wanderley (2011) também encontramos referências ao trabalho com fragmentos de obras, forte presença do cânone literário – sem menção às obras não canônicas, e a presença das cristalizadas teorias que parecem indissociáveis do ensino de literatura:

As concepções apontadas sobre leitura, literatura e ensino deixam perceber um excesso de especialização que faz da literatura um pretexto para os estudos literários que envolvem as práticas de leituras das análises críticas, em detrimento do texto. Ao aluno, futuro professor, resta a árdua tarefa: interiorizar o que aprendeu na universidade, porém, em vez de ensiná-lo, fazer com que os conhecimentos e técnicas apreendidos se transformem numa ferramenta invisível. (WANDERLEY, 2011, p. 105)

3.3 CONCLUSÕES

Na análise das pesquisas acadêmicas aqui problematizadas, constatamos que, embora tenhamos diversas pesquisas que demonstram a importância de metodologias que considerem a Estética da Recepção, o dialogismo e o Letramento – conforme problematizamos no capítulo 2 -, as teorias difundidas no Ensino Superior permanecem cristalizadas em parâmetros anteriores.

Assim, as pesquisas apresentadas apontam currículos fragmentados, teorias pautadas na historiografia literária e nas visões formalista e estruturalista do texto literário.

Concordamos com Oliveira (2007), que constata:

[...] haver um descompasso entre a formação e as pesquisas na área, que a historiografia brasileira iniciada no século XIX até os dias de hoje constituíram a solides do nosso cânone e que há, por isso mesmo, necessidade de rever os padrões ideológicos e políticos [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 154)

Dentre os oito trabalhos, um deles não traz questões referentes a escolhas teóricas e/ou metodologias de ensino; já nas demais teses e dissertações é unânime a constatação deste atraso, que gera enorme descompasso entre aquilo que as teorias sugerem para trabalho em sala de aula o que ocorre nas práticas docentes.

Historicismo, Formalismo, Estruturalismo: os cursos de graduação parecem estar longe de, sem deixar de incorporar as grandes contribuições dessas teorias, aceitarem novos desafios para o trabalho com o texto literário.

Assim, seguir o livro didático como principal, quando não único material didático, ensinar historiografia literária, em detrimento das obras, ou ainda ver o texto literário como pretexto para o ensino de gramática, interpretação, entre outros, acaba por ser a principal saída. Não há espaço para a problematização de algo diferente:

O discurso do livro didático, sendo muitas vezes o único meio de contato com a literatura ao qual o aluno tem acesso, fornece análises cristalizadas que parecem ser partes integrantes dos textos literários, apagando-se, dessa forma, a provisoriedade e a particularidade delas. Dessa forma, na escola, sobretudo no discurso sobre a literatura que é veiculado pelo material didático, a noção de que o texto literário tem já a sua interpretação fixada,

estabilizada ao longo do tempo como um sentido que lhe é inerente, marca fortemente a recepção do texto. (LIMA, 2008, p. 91)

Em meio a tantos embates, que insistem em permanecer, Cyana Leahy-Dios (2001) lança alguns questionamentos, ainda no ano de dois mil e um, que perpassam pelos saberes teóricos e práticos nos cursos de Letras:

Como fazer a *ponte* bilateral entre os saberes tratados no curso de Letras, que muitas vezes parecem cair em um vácuo profundo e desvinculado da realidade, e a realidade concreta de salas de aula habitadas por uma maioria de estudantes cujo aprendizado escolar os leva a pouco ler e a pouco refletir sobre o mundo que habitam, a língua que falam e a literatura que leem? Como exercer a criatividade e a competência de refletir criticamente quando os conteúdos escolares não recebem tratamento pedagógico como objeto de estudo, reflexão e análise crítica nas disciplinas específicas do curso básico? Como lidar com a dissociação imposta entre pensar e fazer, entre produzir e consumir, entre pesquisar e lecionar? Como educar criticamente *pela* palavra? (LEAHY-DIOS, 2001, p. 08)

Mais de dez anos se passaram, desde a publicação de Leahy-Dios, e as perguntas permanecem em aberto, ao menos na prática. Os relatos observados nas dissertações e teses são os mesmos apontados pela autora:

Ao chegar ao último ano do curso, a maioria das alunas tristemente – e preocupantemente – reconhece costumar se valer apenas da lembrança dos conhecimentos adquiridos em seu próprio estudo de ensino médio na hora de pensar e planejar as aulas práticas que irão lecionar, dada a distância entre a escola e os currículos, programas e objetivos da licenciatura. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 13)

Não podemos negar a dificuldade de integração entre os saberes teóricos e práticos. A academia, grande parte das vezes, está dividida entre formar pesquisadores e professores. O desprestígio por questões relacionados ao ensino emperra na grande maioria das instituições e os estágios são vistos como um trabalho enfadonho, um ritual a ser cumprido o mais rápido possível. Ao constatar tais problemas, (SEGABINAZI, 2011, p.17) acredita:

[...] que esta é uma postura que tem colaborado para o descompasso e a fragmentação do ensino na Universidade e, em

decorrência, no Ensino Médio. Essa se manifesta quando o professor de literatura, arraigado ao discurso canônico, modelador e controlador das leituras literárias, reproduz da academia e da disciplina, o conteúdo desprovido de reflexão e crítica.

A fragmentação curricular, a falta de diálogo entre departamentos, professores, alunos e professores e a inexistência de leituras críticas, que conduzam à reflexão e, conseqüentemente, à mudança de paradigmas, continuam sendo os principais problemas a serem superados (LEAHY-DIOS, 2011).

Coincidentemente ou não, o fato de “o texto ainda segu[ir] sendo tratado como pretexto para estudos lineares de língua, base para exercícios superficiais e acríticos de ‘interpretação’” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 34) faz parte da atual situação vivenciada nas nossas escolas, como observado nos excertos.

Tinha razão Todorov, ao dizer que a literatura está em perigo, devido à forma com que vem sendo oferecida, não apenas na educação básica, mas em todos os níveis de ensino. “O perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos propriamente literários” (Todorov, 2014, p. 10).

Diante do exposto, finalizamos este capítulo com a certeza que muito ainda precisa ser debatido para que tenhamos uma real mudança dos ineficientes paradigmas que assolam o ensino de literatura nos cursos de graduação e, como consequência, nos demais níveis de ensino. Concordamos, mais uma vez, com Leahy-Dios (2001), quando a autora aponta como um dos caminhos possíveis de ser trilhado,

[...] que um número significativo de professores doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73).

4. O ENSINO DE LITERATURA: DA TEORIA DISCENTE À PRÁTICA DOCENTE

Apesar dos novos paradigmas, apresentados no capítulo 2, verifica-se a manutenção dos paradigmas estruturalista, formalista e historiográfico no Ensino Superior, conforme podemos observar nos dados problematizados no capítulo 3.

Este capítulo busca explicitar como se dá a relação entre os saberes adquiridos na formação inicial e as práticas docentes no Ensino Médio. Para tanto, apresentamos um pouco da trajetória acadêmica dos professores entrevistados, principalmente no tocante às aulas de Literatura Brasileira e Teoria Literária; em seguida trazemos concepções dos professores com relação à importância do ensino de literatura e a visão que eles têm da relação dos seus alunos com o texto literário; por fim, os indagamos sobre as formas de avaliação das atividades que envolvem a leitura literária, bem como sobre seus conhecimentos acerca das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação.

4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

O foco desta pesquisa tem origem na identificação de relações íntimas entre a formação inicial e a prática docente. Nosso raciocínio parte da tese de Vanderléia da Silva Oliveira, concluída em 2007, sob o título “História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições”. Na oportunidade, a autora desenvolveu pesquisa de campo em seis universidades paranaenses, dentre elas, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – na qual desenvolvemos nossa pesquisa.

O trabalho de Oliveira (2007) buscou analisar os programas da disciplina de Literatura Brasileira, bem como das concepções de cânone, texto literário, literatura, e metodologia de abordagem da Literatura Brasileira em sala de aula. Para tanto, a autora entrevistou docentes e discentes por meio de formulários.

Ao analisar os materiais coletados Oliveira constatou uma cristalização de saberes voltados à historiografia literária, conforme exposto:

Os resultados demonstram que há uma incorporação dos paradigmas da historiografia literária brasileira no ensino de Literatura Brasileira. A constatação é a de que ensinar literatura significa usualmente ensinar “história literária”, o que resulta na cristalização – como um espelho de cânones e tradições – de autores e obras. (OLIVEIRA, 2007, s/n)

Para analisar o caso da UNICENTRO, a pesquisadora utilizou “as ementas de Literatura Brasileira I, II e III, em vigor no ano de 2004, pertencentes ao currículo implantado em 2003, na habilitação: português e literaturas de língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2007, p. 84).

As respostas encontradas por Oliveira vão de encontro às propostas teórico-metodológicas que consideram o texto literário como dialógico, o leitor como produtor de significados, dentre outros aspectos, conforme apresentamos em nosso segundo capítulo. Em síntese:

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o contexto lido, enfatiza a idéia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem que reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura como fato social, neutralizando tudo que ela tem condição de proporcionar. (ZILBERMAN, 2004, p. 110)

Partindo da tese de Oliveira, buscamos identificar como se dá a transposição dos saberes adquiridos durante a formação inicial para a prática docente. Para tanto, considerando que a autora coletou os dados, na UNICENTRO, no ano de 2004, e ainda levando em conta que as disciplinas de Literatura Brasileira são ofertadas nos três últimos anos da graduação, selecionamos como sujeitos da presente pesquisa os ex-discentes que responderam ao formulário de Oliveira e atualmente se encontram em exercício no magistério. Para tanto, analisamos as listas de formados em Letras, com habilitação em português e literaturas de língua portuguesa dos anos de 2004, 2005 e 2006.

Tendo em mãos a relação de formados, julgamos interessante traçarmos um paralelo entre os professores formados entre 2004 e 2006 e aqueles que concluíram suas graduações recentemente, assim, buscamos a relação de

formados nos últimos cinco anos, a saber: formados em 2014, 2013, 2012, 2011 e 2010.

Em posse das listas de formados, enviamos projeto ao Comitê de Ética, assim, todos os participantes de nossa pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando-os cientes de todos os aspectos éticos que englobam a pesquisa em questão.

O contato dos sujeitos de pesquisa se deu de duas formas: por meio do auxílio que obtivemos junto ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, que nos forneceu uma lista de professores atuantes na Educação Básica, e também por meio das redes sociais, momento no qual entramos em contato com os formados para verificar se estavam atuando enquanto docentes.

Buscamos por docentes que estavam atuando como professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio de escolas estaduais, devido ao interesse em saber como se dá o ensino de literatura nesse nível de ensino.

Assim, em um primeiro momento, encontramos um total de 29 professores que prontamente aceitaram colaborar com nossa pesquisa: 2 formados em 2004, 1 em 2005, 6 em 2006, 4 formados em 2010, 4 em 2011, 5 em 2012, 6 em 2013 e 1 em 2014.

Em um segundo momento enviamos os formulários, acompanhado do TCLE, aos sujeitos de pesquisa. Ao buscarmos identificar quais as teorias que nortearam a formação inicial, bem como verificarmos suas práticas em sala de aula, elaboramos nove questões, a saber:

- 01-Você poderia fazer um relato sobre o ensino de literatura brasileira em seu curso de graduação?
- 02-O que você incorporou de sua formação inicial na área de literatura brasileira e teoria da literatura em sua prática docente?
- 03-Qual é a importância do ensino de literatura no Ensino Médio?
- 04-Que percepção você tem da relação de seus alunos com literatura?
- 05-Que metodologias você utiliza para ensinar literatura?
- 06-Quais os critérios que você usa para selecionar os textos literários para seus alunos?

07-Que referências (teóricas e literárias) você mais indica para o estudo da literatura em sala de aula?

08-Como você faz avaliações das atividades realizadas com literatura? O que você pretende com essas avaliações?

09-O que você conhece das orientações curriculares do Paraná acerca da literatura para o Ensino Médio? Em que medida adota essas orientações em sua prática?

Ressalvamos que optamos, em nossa pesquisa, por analisarmos os discursos docentes, não sendo nosso propósito verificarmos suas práticas docentes.

Em posse dos formulários respondidos, iniciamos as análises de conteúdo, sempre ancorados nas teorias, conforme exposto a seguir. Nosso propósito de dividirmos as respostas em dois grupos – o primeiro composto por professores formados entre os anos de 2004 e 2006; o segundo por professores concluintes entre 2010 e 2014 – acabou, após lermos todas as respostas, não tendo relevância, pois observamos que as respostas encontradas por Oliveira (2007) estão presentes tanto na voz daqueles professores que foram entrevistados pela pesquisadora, quando ainda eram acadêmicos, quanto nas falas dos professores que obtiveram seus títulos recentemente.

Da mesma forma, encontramos discursos renovadores na voz dos professores de ambos os grupos. Este conflito de saberes parece estar intimamente ligado às práticas de determinados docentes e que foram incorporadas pelos então discentes. Alguns dos entrevistados citaram nomes de seus docentes, ora aprovando suas práticas, ora reprovando-as.

Assim, constatamos que o curso de Letras da UNICENTRO não possui um currículo homogêneo, e embora Oliveira (2007) tenha verificado uma cristalização de práticas voltadas à historiografia literária, com ênfase no estudo de períodos literários, sob o cunho das teorias formalistas e estruturalistas, observamos que algumas práticas docentes não condizem com esta realidade. Depreendemos disso um ponto positivo na tentativa de inovar o ensino de Literatura Brasileira na formação inicial de professores.

Para exemplificarmos o exposto e entendermos como se dá a relação entre as teorias presentes na graduação e os saberes utilizados na prática docente, apresentamos algumas das falas presentes nos formulários:

4.2 ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS

Mediante as respostas obtidas, categorizamos as falas dos sujeitos de pesquisa, identificados como docentes no Ensino Médio, nos seguintes conceitos:

- 1- Formação inicial e suas contribuições;
- 2- Importância da literatura no Ensino Médio;
- 3- Relação dos alunos com o texto literário;
- 4- Métodos e critérios para o ensino de literatura;
- 5- Métodos avaliativos do ensino de literatura;
- 6- Os documentos oficiais na prática docente.

4.2.1 Formação inicial e suas contribuições

Sobre a formação inicial e suas contribuições, buscamos saber dos professores, quais metodologias lhes foram ensinadas, quais as suas relações / lembranças com relação à formação inicial e também de que maneira os saberes apreendidos naquele momento fazem parte de suas práticas como professores na atualidade.

O caráter estético, a literatura enquanto arte, a presença do texto “vivo” em sala de aula, em contraste com a presença intensa de teorias, que deixavam à parte o texto literário ou ainda o estudo deste sob o viés formalista são fatos exemplificados na fala de um dos entrevistados, conforme segue:

Nos primeiros anos de graduação tive aulas de literatura que valorizavam o caráter estético das obras, a literatura como arte. O encantamento aconteceu de uma forma extraordinária, uma vez que o estado de contemplação e a fruição se tornaram cada vez mais presentes, o que tornava as aulas prazerosas. O contato com os diferentes estilos, o texto “vivo” realmente proporcionou experiências estéticas que nunca me abandonaram. Nos dois últimos anos as aulas de teoria literária e história da literatura se

intensificaram, especialmente o estudo de teóricos de linha marxista e sociológica. Nesse período o contato com as obras se tornou menos intenso, uma vez que os textos da crítica ocupavam a maior parte do tempo. No final do curso houve acentuada leitura de obras modernas e contemporâneas, bem como o estudo de críticas mais voltadas à obra enquanto forma. (P1EB – 2006)⁴

São nítidas as marcas docentes no trabalho desenvolvido em sala de aula. Os primeiros anos marcados por teorias que buscam um trabalho mais intenso com os textos literários, enquanto que nos últimos anos percebemos a presença de teorias contrárias, as mesmas identificadas por Oliveira (2007).

Dentre os diversos depoimentos, chamou a atenção uma fala que detalha com bastante propriedade o trabalho de alguns professores, inclusive citando seus nomes, fato que confirma a heterogeneidade curricular apontada por nós, acima.

Literatura brasileira, no primeiro ano, aconteceu com o professor [P1ES⁵]. Líamos romances ou textos e fazíamos análises logo após a leitura. Sem pesquisas acerca da obra, apenas o que percebíamos no texto. Ele falava calmamente e muito baixo, era difícil entender o que tanto dizia. Como avaliação exigia análises de um texto ou obra.

No segundo ano tínhamos mais liberdade e interação com a professora [P2ES], ela questionava nosso entendimento, dialogava explicando o que exigia além de nossa compreensão e todo mundo compartilhava o que pensava a respeito do texto lido. Toda interpretação era comentada. Ela falava muito sobre o período histórico dos autores. Destas aulas nunca esqueci o “Dar a Ler” de Daniel Pennac e o modo como ele defende o direito que o leitor tem de abandonar uma leitura se a obra não nos prende a atenção ou se sua trama nos causasse tédio.

Na disciplina de Introdução à Literatura tivemos o saudoso professor [P3ES] falando sobre o prazer de ler. Tãmanha era a paixão que demonstrava pelas obras lidas que era quase impossível não marcar no caderno o nome de todos os livros que ele indicava. Foram 36 obras compradas das tantas que ele indicou. E fomos além das que estavam previstas na ementa, todas minuciosamente exploradas, dialogadas e compreendidas com entusiasmo pelo simples prazer de ler.

Tivemos muita poesia e muito dos conceitos de Antonio Candido acerca do papel humanizador da literatura com a professora [P4ES]. Com ela as aulas pareciam ter o dever de conscientizar, humanizar e criticar tudo que nos é imposto. Eram aulas que daríamos tudo para apenas ouvi-la falar. Destas aulas nunca

⁴ Professor 1, da Educação Básica. Os nomes dos professores foram substituídos números, seguidos do ano de conclusão da graduação.

⁵ Professor 1, do Ensino Superior. Os nomes dos docentes foram substituídos por P1, P2, P3 e assim sucessivamente, conforme citados.

esqueci “Vai Carlos ser gauche na vida”. Daí vem também meu carinho pelo teórico citado.

No último ano tivemos a professora [P5ES] e sempre que penso nela lembro Macunaíma, Modernismo e uma enxurrada de diálogos e seminários que esmiuçavam até a alma dos autores e de suas obras. Não dava tempo de ler os romances, eram muitas análises e ficávamos mais tempo estudando a respeito dos conceitos do contexto histórico e apresentando nossas descobertas aos demais colegas. (P5EB – 2012)

Nesta fala observamos que o professor nos fornece detalhes de sua formação, que nos levam a entender o curso como uma “colcha de retalhos”, formada pelas mais diversas formas que os docentes apresentam teorias e o próprio texto literário aos futuros professores. Assim, é no conjunto dos retalhos teóricos apresentados, que o todo passa a significar. É interessante observar que o professor entrevistado parece lembrar alguns momentos com fervor, principalmente ao relatar as aulas de (P3ES), que parecia encantar a todos com sua paixão pelo texto literário.

Outra resposta que nos chamou atenção denota um problema na formação docente, que é a falta de amparo teórico decorrente muitas vezes da distância existente entre os saberes acadêmicos e as reais possibilidades discentes de compreender o que está sendo ensinado:

Concluí meu curso há dez anos, não lembro de quase nada, vagamente sobre crítica literária, mas não entendia o que o professor falava, só sabia que era crítica porque ele dizia essa palavra, depois de bastante tempo e outros estudos entendi o verdadeiro significado de crítica. Sobre história da literatura ficaram também as mesmas dúvidas, recordo-me com mais significância da professora de poesia, quando ela lia os poemas de Camões, usava recursos visuais, isso me faz lembrar com mais facilidade. A professora de Conto, enfática em colocar suas interpretações, também a professora de Textos Fundamentais marcaram minha formação. Da poesia, [P6ES]. Dos contos, [P7ES]. Dos textos fundamentais, [P8ES]. Até o nome das professoras recordo-me e tenho saudades. Ao retorno à questão notei que você pediu literatura brasileira, lembro-me de autores que conheci com as professoras citadas: Machado de Assis, Dalton Trevisan, Clarice Lispector, Graciliano Ramos. São estes que permaneceram vivos, os outros se foram citados morreram em minha memória. (P6EB – 2005)

Observamos na fala acima a presença de um ensino bastante tradicional, sem abertura para diálogo em sala de aula, já que muitas dúvidas não

foram sanadas, tanto com relação à crítica literária, quando à história da literatura. A aula centrada no sujeito docente também é explicitada quando o professor relata que a professora de conto insistia em dar a sua interpretação aos textos trabalhados. Outro ponto interessante é observarmos que apenas autores canônicos foram citados; assim, temos um ensino pautado nos pressupostos historiográficos, com a afirmação do cânone, em aulas expositivas, centradas no professor.

As demais respostas dos sujeitos da pesquisa relatam em sua formação inicial na UNICENTRO: Aulas expositivas, com debates e discussões em torno de livros lidos, a presença da historiografia literária ou ainda discursos repletos de elogios ao corpo docente, sem menção a teorias, autores ou métodos de ensino.

A fim de estabelecer relações entre o conteúdo das memórias dos sujeitos da pesquisa citadas e a aplicação dos conceitos trabalhados em sua formação inicial nas aulas do Ensino Médio, perguntamos quais daqueles saberes foram incorporados na prática docente, e obtivemos respostas interessantes, que mostram uma mescla de teorias que, embora não denominadas, se fazem presente.

Uma fala em particular nos chamou atenção, quando o professor responde que, mesmo inconscientemente, os saberes adquiridos na graduação acabam por contribuir nas práticas de ensino:

Acredito que toda a vida acadêmica acaba se fazendo presente, mesmo que inconscientemente, na prática de ensino. Contudo, alguns estudos, como os dos formalistas russos, a “crítica da faculdade do Juízo”, de Kant e as reflexões sobre poética e estética de outros autores, como David Hume estão sempre alicerçando a minha prática docente. A forma como os professores sugeriram exercícios de análise de algumas obras, realizados em obras de Guimarães Rosa, Machado de Assis e de outros autores da literatura brasileira servem-me constantemente como ferramenta no planejamento das aulas. (P1EB – 2006)

Esse pensamento revela uma tendência à incorporação na prática docente dos saberes que estão, de acordo com Oliveira (2007), cristalizados na academia. Entretanto, nos deparamos com alguns depoimentos interessantes, como o que registramos na sequência:

Incorporei fragmentos de tudo que estudei e o melhor de cada professor reflete em muito das minhas práticas de ensino. Alguns métodos considere imprescindíveis, nem todos do mesmo autor.

Gosto de trabalhar textos ou obras de modo a despertar inquietações e um olhar humano sobre tudo que nos cerca. Trabalho a dificuldade que temos de nos colocar no lugar do outro em situações que a literatura tão bem nos apresenta. Simpatizo com as ideias de Pennac e também penso que é preciso “dar a ler”, promover o gosto pela leitura para então incitá-los à procura de leituras cada vez mais significativas. Quando não estão interessados na leitura ou o texto exige um esforço além do que estão acostumados, leio para eles com entonação de voz, expressões faciais e até caretas. Eles adoram ver a gente dando vida ao texto. Em relação à Teoria Literária, minha melhor referência é o professor [P9ES]. Falava com tanta certeza de tudo que mesmo nada compreendendo, suas aulas eram ouro para mim. Ele falava sobre discussões teóricas e sempre exigia nosso posicionamento acerca de uma situação literária. As aulas eram boas, mas complexas demais para o meu entendimento. (P14EB – 2005)

Também nos deparamos com depoimentos que nos lembram o que Cosson (2014a) diz ao abordar o texto literário em sala de aula. Na oportunidade o autor defende a ideia de que a escola deve ajudar o aluno a ler mais e melhor, sendo que a qualidade daquilo que é lido depende, de acordo com o pesquisador, da presença de aporte teórico. Nesse sentido, encontramos em cerca de 38% dos formulários falas que compartilham dessa proposta; escolhemos uma delas para exemplificarmos:

Muitos dos conteúdos que estudei na graduação pude passar para meus alunos, mostrei a eles que as teorias fundamentam as obras/textos literários, as teorias fazem com que os conteúdos literários fiquem mais claros ou que existem outras possibilidades de compreensão. (P23EB-2012)

A existência de outras possibilidades de interpretação, convidando o leitor a participar ativamente do texto, nos leva a outro depoimento, caracterizado pela liberdade de escolha dada aos alunos, assim como a oportunidade de expressão de seus sentimentos com relação à obra lida:

[...] tento passar para os meus alunos o que aprendi com meus professores, falar com convicção sobre os temas abordados, dar oportunidade para que os alunos falem, se gostaram ou não e o porquê da opinião deles. Também tento fazer debates e discussões, porém em algumas turmas isso não é possível. (P26EB – 2010)

Finalizamos este tópico com uma fala que despertou interesse, por entendermos que, em meio a tantas dificuldades, como a falta de tempo ou mesmo a realidade comportamental dos alunos, presente em outras respostas, mesmo assim, há sempre o esforço de fazer com que a literatura signifique positivamente na vida dos alunos:

É a primeira vez que parei para refletir sobre isso. Acho que procuro relacionar a literatura brasileira com a realidade da formação do povo, suas características, o romantismo principalmente, ou a falta dele, e a interferência que os estilos dos escritores refletem nas nossas interpretações de mundo, mas tudo sem muita solidez, na verdade falta tempo para aprimorar a leitura. (P6EB – 2005)

Em síntese, observamos que a formação acadêmica proporcionada pela UNICENTRO se deu por meio de uma heterogeneidade de teorias e metodologias, desde o trabalho tradicional, que pressupõe a presença da historiografia voltada ao cânone literário, até alguns trabalhos inovadores, que acontecem por meio dos gêneros textuais. Nos depoimentos citados aqui observamos a presença de nove docentes que foram nomeados, sem repetição de nomes no total dos formulários.

Outro ponto observado é a incorporação de um pouco de cada teoria, de cada método de ensino. Alguns dos professores demonstraram um vínculo afetivo muito positivo com relação aos seus mestres, já em outros casos parecem terem em seus mestres exemplos de como não agir em sala de aula.

4.2.2 Importância da literatura no Ensino Médio

Identificados alguns dos principais aportes teóricos apreendidos durante o curso de graduação e também seus usos em sala de aula, perguntamos aos sujeitos de pesquisa sobre a importância da literatura no Ensino Médio. Com esta pergunta, buscamos identificar que ênfase é dada ao texto literário em suas aulas, ao mesmo tempo em que resgatamos mais indícios sobre as correntes teóricas que ancoram o trabalho em sala de aula.

Encontramos como resposta, unanimemente, a literatura como meio para o desenvolvimento do pensamento crítico e seu papel humanizador, tema este muito caro a alguns dos mais influentes nomes em termos de teoria literária e ensino de literatura, como é o caso de Antônio Cândido (2011 e 2000), Tzvetan Todorov (2014) e Teresa Colomer (2007).

O aumento da disponibilidade de meios que propiciam o acesso do leitor à produção literária e a mágica capacidade que a literatura tem ao “nos ajudar a viver” (TODOROV, 2014, p. 23), que transcende a ficção e “nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p. 36), tudo isso não basta, ou ainda, não garante que a leitura literária aconteça de forma satisfatória, conforme veremos mais à frente, no item 4.2.2.

Dentre as respostas obtidas, citamos uma que problematiza aquilo que Cândido nos ensina, com relação ao papel humanizador da literatura, de uma forma simples e muito clara:

Acredito que ensinar a literatura é de suma importância, pois nela está fundamentada a nossa história, a nossa figura enquanto “personagens brasileiros”, a nossa essência enquanto humanos que somos. Os personagens estereotipados de cada obra, as características que cada um apresenta, nos remete sempre a um tipo de “brasileiro” que conhecemos, que lembramos ou mesmo que somos. Nossos alunos devem aprender literatura para aprender a pensar, criticar, analisar comportamentos, identificar intenções entre outros aspectos. Assim, terão a consciência de que existem variados tipos de pessoas, variados tipos de pensamentos e que muitos já tentaram mudar o mundo com suas ideias, infelizmente não conseguiram, porém, o legado de suas tentativas, ideais e sonhos, ainda se fazem presente até os dias de hoje. (P3EB – 2006)

Percebemos, na unicidade das respostas, forte adesão aos escritos de Antônio Cândido, principalmente com relação ao papel humanizador da literatura. Estes saberes são mencionados nas falas dos professores não somente graças à formação acadêmica, mas também devido ao fato de estarem presentes nos documentos oficiais, como é o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), documento que analisamos no item 4.2.6.

4.2.3 Relação dos alunos com o texto literário

Cientes do papel humanizador e do viés crítico que a literatura propicia, buscamos identificar a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da relação de seus alunos com o texto literário. Estas respostas não ajudam a perceber se, de fato, o papel humanizador da literatura está funcionando na prática, ou seja, está sendo aplicado no contexto das salas de aula.

Cerca de 31% dos entrevistados citaram os meios de comunicação como empecilho ao gosto pela leitura literária, ou mesmo a estruturação da sociedade capitalista, que inibe a fruição, o tempo destinado à leitura:

Percebo, certamente pela influência de uma sociedade cada vez mais utilitária, tecnológica e capitalista, uma certa resistência a se entregar a um momento de leitura, a saborear as relações de sentido e as formas de se dizer algo. É interessante observar que esse comportamento apresenta-se com maior frequência nos meninos, sob a forma de questões como: “estudar literatura não irá me trazer dinheiro”; “pra que serve? ” “Onde eu vou usar isso depois que eu sair daqui?” (P8EB – 2004)

Não encontramos depoimentos positivos com relação ao gosto pela literatura, especialmente em se tratando de Literatura Brasileira:

É decepcionante se avisarmos os alunos que vamos falar sobre literatura, “acendem um alerta” que nos mobiliza perante a qualquer tema, os alunos têm verdadeiro tédio sobre o assunto. A grande maioria prefere literatura americana ou nada que tenha que ler e decifrar o sentido conotativo presente na literatura, é muito difícil atingir algum objetivo que se refira à literatura brasileira [...]. (P17EB – 2011)

Na fala acima percebemos uma tentativa de trabalhar com o texto literário, problematizando questões, lendo-o em sala. No entanto, o professor encontra dificuldades, resistência por parte dos alunos. Ele diz que os alunos não gostam de literatura brasileira, que preferem ouvir falar sobre a historiografia, e aponta ainda que esses mesmos alunos estavam habituados a trabalhar assim por terem conhecido apenas este método de ensino, pois haviam tido aulas com a mesma professora por quatro anos consecutivos.

A realidade de escolas de pequeno porte não permite uma circulação maior de professores, muitas vezes os profissionais fixam seus padrões na escola e passam muitos anos lecionando ali. Quando a escola recebe novos professores,

com ideias novas, os alunos resistem às mudanças, o que acaba, muitas vezes, comprometendo o trabalho desse novo professor. Vamos ao excerto:

Trabalhei com o 1º ano do Ensino Médio, percebi que gostavam muito mais de ouvir sobre Literatura, compreensão das obras, autores e contextos literários que ler uma obra. Talvez pelo fato da professora, da qual fui substituta, estar com eles desde o 7º ano. Ela cobrava a leitura de uma obra em cada bimestre e a apresentação da mesma para a turma toda como nota bimestral. (P20EB – 2013)

Reforçando os dois últimos excertos, apresentamos mais uma fala, que retoma questões de tradição e de repulsa às obras nacionais:

Muitos de nossos alunos “não gostam de ler” as obras clássicas de nossa literatura. Eles preferem uma literatura contemporânea, cheia de assuntos novos, e linguagem moderna. Particularmente, a grande parte dos meus alunos de ensino médio, se mostram interessados na teoria, na história literária; demonstram interesse pelas histórias dos livros, mas sempre dando prioridade a resumos e a leituras fragmentadas das obras. Penso que a maior dificuldade é fazê-los terem interesse pela leitura dos textos, visto que muitos são obras longas e que causam, à medida da leitura, enfado e desistência. (P8EB – 2013)

Acreditamos que os alunos gostam de ler, o que eles não gostam é da forma com que são conduzidas as atividades que a escola impõe após a leitura literária, pois, conforme nos mostra Soares (2004), quando a leitura literária tem um fim em si (o que ocorre principalmente na Educação Infantil), as crianças gostam de ler, entretanto, rejeitam o texto literário nas séries seguintes, coincidentemente, ou não, nos momentos em que o texto literário passa a ser pretexto para outras atividades escolares, tais como o ensino da escrita e da leitura. Outro fator que precisamos considerar, enquanto educadores, é que muitos dos nossos alunos não gostam de Machado ou Alencar, por exemplo, porque não têm maturidade literária suficiente para compreenderem, sozinhos, o contexto ou mesmo a linguagem da obra (COSSON, 2014b). Para tanto, destacamos o papel do professor enquanto mediador das leituras literárias.

Dentre as falas dos professores, identificamos o sentimento de repulsa pelas obras literárias, sobretudo as nacionais. O que podemos perceber é que os alunos rejeitam, em sua maioria, os nossos clássicos. Quando os professores entrevistados afirmam isso e acrescentam que os alunos preferem ler resumos ou então ouvir

sobre as obras, somos levados a nos perguntar se esta condição é realmente uma opção dos alunos ou se apenas uma perpetuação de práticas aceitas, em detrimento de mudanças. Parece-nos que a segunda hipótese é a mais aceita, principalmente se levarmos em conta toda a tradição historiográfica que buscamos demonstrar e problematizar ao longo de nosso trabalho.

4.2.4 Métodos e critérios para o ensino de literatura

Ao perguntarmos sobre os métodos e critérios utilizados para o ensino de literatura, nosso objetivo foi conhecer como o texto literário é trabalhado em sala de aula. Analisando as respostas, percebemos forte presença de atividades que promovem as leituras compartilhadas, como podemos observar no exemplo:

Trabalho primeiramente a compreensão dos alunos acerca do tema que o texto apresentará. Em seguida leituras silenciosas, compartilhadas ou de audição. Depois das dúvidas que surgem a respeito da compreensão ou vocabulário convido-os a uma recepção um pouco mais profunda. Percorro trechos dialogando, questionando, ouvindo as inquietações que surgem. Só então apresento o contexto no qual tal texto ou trecho de romance foi criado e procuro criar relações entre situações retratadas no texto com a realidade do aluno. Como nas escolas públicas, talvez em todas, há a exigência de seguirmos o PTD [Plano de Trabalho Docente] e nele é imprescindível que se aplique o conteúdo do livro didático, trabalhei de forma a respondermos juntos as questões surgidas, por meio do diálogo e de modo a induzi-los às pesquisas minuciosas dentro do próprio texto em busca de respostas. (P18EB – 2006)

Além das leituras compartilhadas, observamos a problematização do texto buscando elementos externos à obra, e que de fato signifiquem para o aluno. A fala do professor transparece a insatisfação com relação à forma com que os textos literários são abordados pelo livro didático, fato que demonstra a tentativa de quebrar paradigmas e trabalhar de uma maneira mais dinâmica, que propicie maior contato entre os alunos e o texto literário:

Geralmente começo a aula fazendo uma fala com caráter informativo sobre a obra a ser estudada, sobre o autor, época e contexto no qual se deu a sua produção. Penso que isso situa o aluno acerca do chão no qual está pisando, dando-lhe suporte para uma leitura mais rica. Depois disso, é iniciada a leitura do “texto vivo”. Esse momento varia. Algumas vezes eu convido os alunos a sair da sala de aula e encontrar um lugar confortável na escola para a

realização da leitura individual. Outras vezes sorteamos um ou dois alunos para ler para a classe. Quando os alunos solicitam, eu faço a leitura, utilizando elementos da prosódia, uma leitura dramática, o que deixa a aula bem interessante. Terminada essa parte, começo a chamar a atenção dos alunos para a “forma como as coisas são ditas” no texto, direcionando-os para os aspectos estilísticos e formais. Só depois disso é que provoço os alunos a “darem olhos ao que é dito”, ou seja, temática, aspectos sócio ideológicos e outras possibilidades de leitura. Vez em quando escolho alguma música que estabelece relações dialógicas com o texto e canto com os alunos. (P10 – 2004)

Os dois depoimentos apresentados representam, de forma geral, todas as respostas obtidas para este item. Observamos nas falas dos professores que há em suas práticas uma mescla de teorias; eles demonstraram seguir os livros didáticos, em acordo com os Planos de Trabalho Docentes propostos na dinamicidade de cada instituição de ensino, ao mesmo tempo em que buscam fugir dos fragmentos presentes nos livros didáticos e trabalharem os textos literários problematizando questões em busca de uma leitura significativa das obras.

4.2.5 Métodos avaliativos do ensino de literatura

Por meio das respostas obtidas sobre os métodos avaliativos, verificamos qual a finalidade da leitura dos textos literários em sala de aula. Buscamos verificar se é feito algum tipo de cobrança, e em caso afirmativo, como se dá isso.

Sabemos que entre os teóricos há divergências com relação aos métodos de avaliação. Colomer (2007), por exemplo, defende a ideia de que a leitura deve ter um fim em si mesma, não devendo ser utilizada como pretexto para outro propósito utilitário, daí a valorização da fruição ou interesse efetivo pelo texto literário. Já para Cosson (2014a), a leitura literária que objetiva apenas o prazer do texto tem diversos espaços para acontecer, sendo a escola um lugar exclusivo para problematizações teóricas que possibilitem um aprofundamento qualitativo da leitura das obras.

Pelas respostas dos sujeitos da pesquisa, constatamos que o que prevalece como métodos avaliativos no ensino de literatura é a realização de seminários, que têm como objetivo levar os alunos a um conhecimento mais profundo da obra em análise ou ainda proporcionar o gosto pela leitura literária. Os

professores deixaram claro que estas atividades compõem grande parte, quando não o total, da nota bimestral, como é o caso do depoimento que segue: “Realizo as avaliações através de Seminários, pretendo com isso, desenvolver e gosto pela leitura e tornar os alunos bons leitores.

Um fato interessante foi verificarmos que nenhum dos entrevistados citou como atividade avaliativa o uso de métodos que enfatizam o trabalho fechado com perguntas e respostas. Dentre as demais atividades propostas, as que aparecem em maior quantidade são aquelas que preveem avaliações processuais e continuadas, com exposição de ideias. O professor aparece como mediador das atividades em quase todos os momentos, entretanto, observamos também a presença das teorias criticadas por Oliveira (2007), como é o caso do excerto a seguir, que deixa clara a existência de uma visão formalista e historicista:

A avaliação é contínua, isto é, toda aula é possível de ser avaliada. Literatura tem tudo em comum com leitura, por isso é necessário que desta forma seja cobrada. Aliado à leitura, acho importante uma boa interpretação do texto, da história criada pelo escritor; pode-se também procurar identificar as ideias defendidas pelo autor contextualizado com a época ou escola literária a que pertence. As pretensões que se devem ter com esse tipo de atividade é basicamente tornar nosso aluno mais informado historicamente, mais criativo em suas ideias e pensamentos, e crítico, à medida que ele é interrogado sobre algum fato cotidiano ou mesmo de uma leitura qualquer. (P27EB – 2005)

As atividades de avaliação compõem um tópico de destaque nas Diretrizes Curriculares Estaduais, documento base para os professores que atuam na Rede Estadual de Ensino. No item a seguir traremos um apanhado geral das orientações presentes nesse documento, enquanto verificamos junto aos professores sobre seus conhecimentos acerca do documento, bem como em que medida esses conhecimentos são aplicados em suas práticas.

4.2.6 Os documentos oficiais na prática docente

Embora saibamos que todos os professores da Rede tenham acesso a esse material, 44% das respostas dos sujeitos da pesquisa se mostraram evasivas.

Não foram apontados conhecimentos específicos, tampouco formas com que se dá a prática daquilo que está documentado nas DCEs.

Por outro lado, a grande maioria das respostas (51%) citaram a Estética da Recepção e os postulados bakhtinianos:

Sei que elas [DCEs] são baseadas no método receptivo. Os professores são orientados a trabalhar o horizonte de expectativa dos leitores. É uma proposta de trabalho que tem como objetivos uma leitura compreensiva e crítica, receptiva e questionadora. Acredito que essas orientações se fazem presentes nas minhas aulas, na maneira como trato o texto literário e na forma de apresentá-lo ao leitor. Também no trabalho com a ruptura e ampliação do horizonte de expectativa. Como já respondi acima, conheci as orientações curriculares quando participei do concurso de professores e a exigência era que baseássemos nossas práticas na Estética Receptiva de Jauss e em alguns conceitos bakhtinianos de leitura. Desde então, ou seja, desde 2013 eu procuro incluí-las em minhas práticas pedagógicas de leitura. (P1EB – 2006)

Como sabemos, as DCEs direcionam o ensino da literatura a ser pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura (PARANÁ, 2008, p.58).

A junção destas três modalidades de ensino representa grande avanço na produção de saberes, que passa a ser significativo, como podemos observar, “o ensino de língua realizado a partir dessa fundamentação privilegia o discurso como prática social, com práticas de leitura, produção de texto e oralidade em situações de uso que circulam no meio social dos alunos (e não só no livro didático)” (MELLO, 2011, p. 06).

Os saberes vinculados ao meio social garantem o acesso efetivo daquilo que é ensinado, fato que remete também ao direito de acesso aos saberes e, mais especificamente, ao direito à literatura.

Ainda com relação às respostas obtidas, identificamos a predominância das referências aos estudos desenvolvidos por Jauss, com relação à Estética da

Recepção. Assim, os professores demonstraram, por meio de suas respostas, uma constante preocupação com a aprendizagem significativa.

4.3 CONCLUSÕES

Lidos os formulários e analisadas as respostas, concluímos que:

1) A formação inicial tem forte influência na prática docente, mesmo que, como mencionou um de nossos entrevistados, inconscientemente. Houve relatos tanto positivos quanto negativos com relação às contribuições da formação inicial para a prática docente.

2) A literatura é valorizada no Ensino Médio pelo seu papel humanizador e a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico.

3) Na visão dos sujeitos da pesquisa, seus alunos não gostam de literatura brasileira, eles preferem literatura estrangeira moderna ou apenas de ouvir falar sobre a literatura brasileira, talvez por estarem habituados ao ensino de literatura sob os moldes historiográficos.

4) Verifica-se a prática do ensino de literatura pautado na historiografia, ocorre também o ensino de literatura por meio de leituras compartilhadas.

5) Como métodos avaliativos destacamos as atividades de seminário e avaliações processuais e contínuas, que visam a ampliar o horizonte de expectativas dos alunos.

6) Pelo acesso às Diretrizes Curriculares, os docentes assimilaram em seus discursos os postulados bakhtinianos, com relação à leitura dialógica e o Horizonte de Expectativas, de Jauss.

Diante do exposto, percebemos que há uma forte adesão, por parte dos professores, dos saberes adquiridos na formação inicial, fato que contribui para a homogeneidade de teorias, que comentamos anteriormente. Esta adesão também leva à transmissão do ensino historiográfico, já que, conforme constatou Oliveira (2007), ela continua presente no Ensino Superior.

Acreditamos que as respostas evasivas com relação ao conhecimento sobre as DCEs, bem como a utilização desse documento nas práticas docentes, se devam ao fator conflitante entre as teorias historiográficas, formalistas, estruturalistas e os saberes sugeridos nas Diretrizes, que defendem o trabalho docente voltado à recepção das obras e à interpretação dialogada.

5. CONCLUSÃO

O objetivo a que nos propomos neste trabalho, inserido numa perspectiva de revisão bibliográfica sobre o ensino de literatura, foi o de refletir sobre as abordagens cristalizadas nos saberes difundidos pela historiografia Literária, o Formalismo e as correntes Estruturalistas. Esta reflexão levou-nos a verificar como está sendo franqueado o ensino de literatura na Educação Básica, uma vez que os documentos oficiais, tais como os PCNLP e as DCE, anteriormente problematizados, orientam para um trabalho que pressupõe o leitor enquanto construtor de significados por meio da relação dialógica.

Conforme relatamos ainda na introdução deste trabalho, nossa pesquisa teve início a partir da leitura da tese de doutoramento de Oliveira (2007) e, por meio de um recorte em seu *corpus* de estudo, entrevistamos professores da Educação Básica que responderam às questões de Oliveira (2007) quando alunos do curso de Licenciatura em Letras da UNICENTRO, nos anos de 2004, 2005 e 2006. Também nos mostrou interessante entrevistarmos um grupo mais recente de formados, assim, buscamos professores formados nos anos de 2010 a 2014. Nosso objetivo inicial era o de compararmos as respostas obtidas nos dois grupos, para uma posterior problematização das mudanças ocorridas, entretanto, não obtivemos dados suficientes para configurar-se como uma mudança metodológica, fato no mínimo curioso, uma vez que não identificamos mudanças significativas, em termos metodológicos, no período dos 10 anos de formação docente englobados em nossa pesquisa.

Ao aplicarmos o questionário, buscamos saber quais os alicerces metodológicos da formação inicial de nossos sujeitos de pesquisa como docentes, bem como verificarmos de que forma se dá a transposição desses saberes nas práticas docentes, problematizando, ao mesmo tempo, as orientações presentes nos documentos oficiais.

Diante disso, procurou-se responder às perguntas que apresentamos no quarto capítulo e que retomamos aqui, de forma sintetizada:

- 1- Na primeira, com relação à “Formação inicial e suas contribuições”, observamos que embora façam diversos outros cursos ao longo de sua

carreira profissional, a formação mais significativa é identificada como a adquirida na graduação; por isso, reconhecemos a importância da insistência em uma educação de qualidade no Ensino Superior.

- 2- A segunda questão, sobre a “Importância da literatura no Ensino Médio”, verificamos a unanimidade dos discursos em defender a literatura como primordial à formação e inserção dos alunos no meio social; um fato curioso foi nos depararmos com estes discursos inovadores proferidos por docentes que, por vezes, não demonstraram, ao longo das diversas questões, darem todo o respaldo mencionado aqui ao trabalho com o texto literário.
- 3- Ao indagarmos sobre a “Relação dos alunos com o texto literário”, constatamos nas falas docentes que os alunos não demonstram muito interesse por leituras literárias, sobretudo as nacionais. Este crescente desinteresse apareceu nos discursos de todos os docentes que responderam à essa questão. Novamente fomos indagados a entender a discrepância entre estas duas últimas perguntas, pois uma literatura engajada, capaz de promover a atuação dos alunos nos meios sociais despertaria, ao nosso ver, o interesse dos alunos.
- 4- Com relação aos “Métodos e critérios para o ensino de literatura” observamos a predominância da reprodução dos saberes adquiridos na formação inicial, bem como o trabalho guiado pelo livro didático, embora não identificamos satisfação, por parte dos professores, na forma com que os textos literários são apresentados nos livros didáticos. Também identificamos o esforço em trabalhar elementos extratextuais e a preocupação em seguir as orientações presentes nos documentos oficiais.
- 5- Ao indagarmos sobre os “Métodos avaliativos do ensino de literatura”, constatamos a presença de uma mescla de atividades, com a predominância de seminários. Pudemos observar neste item, que embora haja métodos que pressupõem avaliações gradativas e processuais, que têm no professor o papel de auxiliar na construção de conhecimentos, também estão presentes nas salas de aula as avaliações com mero objetivo verificador de saberes, avaliações estas ainda

ancoradas nos métodos historiográficos, na transmissão de conhecimentos sobre a literatura, alijando o texto literário. Ideais formalistas e estruturalistas também foram identificados.

- 6- Por fim, ao perguntarmos sobre “Os documentos oficiais na prática docente”, nos deparamos com diversas respostas evasivas. Esta pergunta direcionava o professor à falar sobre seus conhecimentos com relação, principalmente, às DCE, bem como a incorporação das orientações nas suas práticas docentes. Nos preocupa constatar que mais de 40% dos sujeitos de pesquisa não responderam efetivamente à referida questão, embora todos tenham afirmado conhecerem o documento e fazerem uso do mesmo. Aqui nos parece evidente o confronto de teorias ou mesmo o desconhecimento das propostas apresentadas nos documentos oficiais, uma vez que os professores demonstraram fazer uso e não indicaram de que forma isso acontece na prática. Diante do exposto, concluímos que todos sabem da importância do documento, bem como da obrigatoriedade do seu uso, entretanto, nem sempre as orientações presentes nos documentos oficiais são postas em prática nas salas de aula. Já com relação ao grupo de professores que demonstraram conhecimento efetivo dos documentos, constatamos que os saberes predominantes nas respostas dizem respeito à Estética da Recepção e ao dialogismo bakhtiniano. Este grupo representou 51% do total das respostas obtidas para esta questão.

Diante das respostas obtidas, bem como da pesquisa como um todo, concluímos que o curso de graduação está ainda amparado sobre as correntes teóricas da historiografia, com ênfase na periodização, e que esta configuração é reproduzida no Nível Médio de ensino. Assim, defendemos a tese de que, embora superados os paradigmas historiográficos, na prática de sala de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, permanece o ensino voltado à historiografia, à periodização literária e as análises pautadas nos saberes disseminados pelo Formalismo e as correntes estruturalistas.

Sabemos que tanto a historiografia literária, quanto os ideias formalistas e estruturalistas foram importantes para a formulação de referenciais

posteriores como a Estética da Recepção, o dialogismo e o Letramento, temas já abordados no capítulo dois; entretanto, por vezes estes novos pressupostos ficam restritos à teoria, sem chegar às práticas educativas: o fato é que, na prática, a historiografia continua bastante presente no trabalho docente, que acaba por incorporar também os modelos de análise imanente das obras, sem, entretanto, um propósito pedagógico que contribua para a formação de leitores.

Por outro lado, concluímos que há esforços bastante significativos em superar modelos de ensino de literatura centrados de maneira insatisfatória com a historiografia, o Formalismo e o Estruturalismo. Dentre eles podemos citar as práticas docentes de alguns dos professores responsáveis pela formação inicial de nossos entrevistados, além dos conteúdos problematizados em palestras, mesas redondas e minicursos disponibilizados pelo programa de Formação Continuada da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, a SEED.

A Formação Continuada oferecida pela SEED ocorre duas vezes ao ano, a primeira no início do ano letivo e a segunda ao final do primeiro semestre. Os trabalhos acontecem com atividades variadas e têm duração de duas semanas. A partir da implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, este período de formação tem privilegiado discussões em torno do Documento. Assim, os professores reúnem-se por disciplina de atuação e discutem, com apoio de um profissional capacitado, questões específicas de sua área.

Os reflexos deste trabalho, que vem sendo desenvolvido desde 2009, estão presentes nos depoimentos de 51% dos nossos entrevistados, quando disseram ter conhecimento e utilizarem em sala de aula as teorias de Jauss e Bakhtin, referentes à Estética da Recepção e ao dialogismo, respectivamente. Entretanto, este resultado é um paradoxo, uma vez que as demais questões problematizadas demonstram que ainda há um longo caminho a ser trilhado para que alcancemos 51% das práticas docentes voltadas às então mencionadas teorias da estética da recepção e do dialogismo.

Coincidentemente ou não, estes dois temas são os mais debatidos durante as referidas formações. Acreditamos que este trabalho continuado é essencial para que ocorram mudanças, já que as Diretrizes representam um confronto metodológico para muitos docentes, conforme identificamos nas respostas ao questionário que aplicamos.

Percebemos ao longo das respostas que os docentes estão mais cientes da importância e necessidade de um trabalho dialógico e que considere os saberes prévios dos alunos, entretanto, a teoria encontra alguns empecilhos para sua materialização. Por meio do debate em grupo e a realização de atividades guiadas, que visam a reproduzir situações reais de ensino-aprendizagem condizentes com as orientações presentes nos documentos oficiais configuram-se de extrema importância para a implementação dos novos paradigmas, que apresentamos no segundo capítulo do nosso trabalho.

Atualmente, a SEED disponibiliza em seu site um espaço destinado ao recebimento de sugestões para a confecção das Formações Continuadas, de forma que docentes e demais profissionais possam opinar e solicitar temas que julgam pertinentes ao aprimoramento de seus saberes.

Nas conclusões que apresentamos ao final do terceiro capítulo, apontamos problemas referentes ao uso indevido do livro didático e a fragmentação do currículo, temas estes levantados nas teses e dissertações que apresentamos. Ao analisarmos as respostas obtidas por meio da pesquisa de campo, constatamos, conforme os dados apresentados no quarto capítulo, uma visão crítica sobre o livro didático.

Na oportunidade citamos a fala de um professor que critica a forma com que o livro didático sugere o trabalho com a literatura; de acordo com o professor, seria necessário um respaldo maior ao texto literário que, nas palavras dele, é apresentado em forma de fragmentos que exemplificam períodos historiográficos.

Nesta fala transparece a crítica ao modelo historicista de ensino de literatura e confirma, juntamente com o conjunto dos dados obtidos por meio de nossa pesquisa, que as mudanças estão acontecendo, muito embora de forma tímida, mas são claros os avanços em busca de um ensino mais voltado à estética da recepção e ao dialogismo.

Concluimos, portanto, que a implementação de atividades voltadas ao estudo dialógico do texto literário, a presença do professor enquanto mediador de saberes a serem construídos coletivamente, avaliações que considerem os saberes prévios e se deem processualmente, enfim, uma reestruturação do currículo escolar

que absorva as teorias defendidas em nosso segundo capítulo, está em fase de construção.

Vivenciamos, ainda, um período de transição, conforme observamos nas falas docentes que, por vezes, denotam a presença de metodologias conflitantes. Assim, nosso trabalho busca contribuir para a compreensão de todo o processo de transformações metodológicas que ecoam na forma com que concebemos a Educação nos dias atuais.

Propomos, ainda, uma reflexão sobre a forma com que o ensino de literatura vem sendo franqueado em instituições de Nível Superior, bem como os reflexos deste nas práticas desenvolvidas por professores que atuam na Educação Básica.

Assim, nosso trabalho tem como público alvo professores e pesquisadores interessados em questões referentes ao ensino de literatura, e em especial, os docentes que atuam na Educação Básica, no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ática, 1993.
- BORGES, J. Kafka y sus precursores. In: *Otras inquisiciones*. – Buenos Aires: Emecé, 1960.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Universidade Estadual Paulista, 1991.
- _____. *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burk (Org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 2006.
- CÂNDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: Momentos decisivos 1750-1880*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARVALHO, L. Q. *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões da formação de professores*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.
- CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. *Aproximación a la literacidad crítica*. Florianópolis: Perspectiva, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 dez de 2015.
- CAVALLO, G. CHARTIER, R. *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. – São Paulo: Ática, 1998.
- CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

CHKLOVSKY, V. A arte como procedimento. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2013 p. 83-108.

COLOMER, T. *Andar entre Livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

_____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

CULLER, J. *Teoria Literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DALVI, M. *Leitura de literatura na escola*. Dalvi, M; Rezende, n.; Jover-Faleiros, R. (orgs). São Paulo: Parábola, 2013.

DRAAISMA, D. *Metáforas da Memória: uma história das ideias sobre a mente*. – Bauru: Edusc, 2005.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra: 4ª ed. -São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. *Interpretação e Superinterpretação*. Tradução MF; revisão da tradução e texto final Monica Stahel. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. – São Paulo: Perspectiva, 2012b.

_____. *Obra Aberta*. 8 ed. – São Paulo: Perspectiva, 1991.

EICHENBAUM, B. A teoria do “método formal”. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2013 p. 31-82.

FAILLA, Z. *Retratos da Leitura no Brasil*. Instituto Pró-Livro – Imprensa oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2012.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

_____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAKOBSON, R.; TYNIA NOV, I. Problemas dos estudos literários e linguísticos. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2013 p. 157-160.

JAUSS, H. *A História da Leitura como Provocação à Teoria Literária*. - São Paulo, Ática, 1994.

_____. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAGE, M. M. *Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Claudia Lage Flores Menezes (colaboradora). – Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, L. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *A invasão da catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, C. Y. P. *Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MAZANATTI, V. L. *Ensino de literatura brasileira em Cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

MELLO, HIDALGO, LIRA. Formação como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura, *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v.36, n.60, p. 02-16, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 05 de jul. de 2015.

MELLO, C. Concepções e práticas no ensino de literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA/CONGRESO LEER. Es, 4., Salamanca, 2012. *Anais...* Salamanca, 2012. Disponível em:

<http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/De20Almeida_Claudio.pdf>. Acesso: 30 de jun. 2015.

NAGATA, A. A. *Ensino de literatura: formação, reflexão e prática*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

OLIVEIRA, G. R. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, V. S. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, *Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: _____. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de professores EAD 18). v.1, n.1.

PROPP, V. As transformações dos contos maravilhosos. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2013 p. 217-304.

_____. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2006.

REMÉDIOS, M. *Literatura Confessional – autobiografia e ficcionalidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSENBLATT, L. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP, 1978.

SAGABINAZI, D. M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, S. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas. Mercado de Letras: ALB, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, I. Estruturalismo. *Cult: Revista Brasileira de Literatura*, São Paulo, 1998, p.34-37.

TINYANOV, I. Das tarefas da estilística. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp. 2013a. p.129-136.

_____. A noção de construção. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp. 2013b p. 137-156.

TOLKIEN, J. O Hobbit. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TODOROV, T. Apresentação. In: _____. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp. 2013, p. 13-27.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VINOGRADOV, V. A noção de construção. In: TODOROV, T. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp. 2013, p. 123-128.

WANDERLEY, M. A. C. *A formação do professor e a literatura: a terceira margem*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

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

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. “De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura”, IN: *Leituras no Brasil*. Antologia comemorativa pelo 1º COLE. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.