

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU - CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS - DL
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS**

NATÁLIA NADJA DA SILVA SANTOS

LITERATURA E ENSINO: O ALUNO- LEITOR EM FOCO

PATU-RN

2018

NATÁLIA NADJA DA SILVA SANTOS

LITERATURA E ENSINO: O ALUNO- LEITOR EM FOCO

Monografia apresentada ao Departamento de Letras - DL, do Campus Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Orientadora: Prof^a. Dra Claudia Maria Felício Ferreira Tomé

PATU-RN

2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586I Silva Santos, Natália Nadja da
Literatura e ensino: o aluno-leitor em foco. /
Natália Nadja da Silva Santos. - Patu, 2018. 37p.

Orientador(a): Profa. Dra. Claudia Maria
Felício Ferreira Tomé.

Monografia (Graduação em Letras
(Habilitação em Língua Portuguesa e suas
respectivas Literaturas)). Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ensino de Literatura. 2. Produção
Curricular. 3. Sujeito Leitor. I. Ferreira Tomé,
Claudia Maria Felício. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
III.
Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

NATÁLIA NADJA DA SILVA SANTOS

LITERATURA E ENSINO: O ALUNO- LEITOR EM FOCO

Monografia apresentada ao Departamento de Letras - DL, do Campus Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Aprovada em ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dra. Claudia Maria Felício Ferreira Tomé
orientador (a) - UERN

Prof. Ms. Gleison Carlos Souza de Moraes
1º examinador (a) - UERN

Prof. Dra. Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
2º examinador (a) - UERN

Dedico esta como as minhas demais conquistas a minha mãe Maria Ivânia da Silva, por ser exemplo de amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me iluminado durante todos esses anos, me dando força e coragem para continuar e chegar até aqui.

A minha mãe, Maria Ivânia, por sua capacidade de acreditar em mim. Seu cuidado e dedicação foi o que me deram esperanças para seguir, por isso, dedico essa e as demais vitórias a ela que é minha fonte de inspiração.

A pessoa com quem amo compartilhar a vida, o meu noivo, Davisson Caio, por todo carinho e apoio. Tê-lo ao meu lado nessa jornada foi essencial.

A minha amiga Malu, que foi um presente que a universidade me deu. Obrigada, minha amiga, por todos os momentos que passamos juntas, desde as risadas até os momentos de angústia. Com certeza o fardo foi mais leve com você ao meu lado.

A minha orientadora Claudia Tomé, que apesar do tempo corrido, me orientou e se dedicou junto a mim para que esse trabalho fosse concluído. A você, meu muito obrigada!

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse sonho se realizasse.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como se constitui o aluno leitor a partir das práticas de uma professora nas aulas de literatura em uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual de Almino Afonso-RN. A pesquisa é de cunho descritivo e qualitativo. A coleta dos dados se deu através de observações das aulas de literatura e um questionário aplicado aos alunos, a fim de compreendermos como os sujeitos leitores vão se constituindo no âmbito da sala de aula, mais especificamente no que tange ao ensino de literatura. Assim, para fundamentar nossa pesquisa, tomamos como base, estudiosos da área da literatura e da produção curricular como Lajolo (1989), Zinani (2002), Silva (2003), Macedo (2006) dentre outros que nos fazem deslizar de uma leitura estrutural para uma pós-estrutural. Assim, ao analisar nossos dados, compreendemos que a construção do sujeito leitor apresenta dificuldades que denuncia uma falta. A maioria dos alunos não se considera leitores, nem tem o costume de ler livros em seu dia a dia, o que os prejudica nessa constituição. Todavia o processo de significação é incessante, o que não fecha por completo a possibilidade de novas significações, sobretudo se professor e alunos desconstruírem velhos sentidos no que tange ao sujeito leitor.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Produção Curricular. Sujeito Leitor.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the student learns from the practices of a teacher in literature classes in a class of the 3rd year of high school in a public school in Almino Afonso-RN. The research is descriptive and qualitative. The data collection was done through observations of the literature classes and a questionnaire applied to the students, in order to understand how the readership subjects are being constituted within the scope of the classroom, more specifically in what concerns the literature teaching. Thus, to base our research, we take as base, studios the area of literature and curricular production as Lajolo (1989), Zinani (2002), Silva (2003), Macedo (2006) among others that make us slide from a structural reading to a post-structural. Thus, when analyzing our data, we understand that the construction of the reader presents difficulties that denounce a lack. Most of students don't consider themselves readers, neither have the habit of reading books in their daily lives, which harms them in this constitution. However, the process of signification is incessant, which doesn't completely close the possibility of new meanings, especially if teacher and students deconstruct old meanings in what concerns the reader.

Key words: Literature Teaching. Curricular Production. Subject Reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA	16
1.1 Literatura e ensino.....	16
1.2 A produção curricular de literatura.....	19
2 O SUJEITO LEITOR	22
2.1 A construção do leitor no espaço escolar: prazer ou obrigação?.....	24
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Que sujeitos leitores se forma?	34
4 REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

A Literatura é uma área de conhecimento de suma importância em todo âmbito escolar para a formação e o desenvolvimento do aluno, pois a literatura tem um papel cultural fundamental para a formação da imaginação, dos aspectos linguísticos e cognitivos, da intelectualidade do aluno, além de proporcionar conhecer lugares, pessoas, vivências e culturas diferentes da nossa, seja no universo imaginário ou real.

Tendo em vista a importância da literatura, vemos que ela possibilita a reflexão dos leitores em diversas situações. Para Cândido (2002):

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo emprenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo. (CANDIDO, 2002, p. 55)

A leitura literária deixa em cada um de nós um saber que é capaz de fazer com que nós aprendamos as distinções entre uma formação pessoal e profissional. Segundo Cosson (2009),

a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2009, p. 17).

Assim, a literatura passa a desenvolver em nós uma sensibilidade, tornando um leitor em uma pessoa capaz de ser crítico e reflexivo, aberto a vários pensamentos, abertos à novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana.

O ensino de literatura em sala de aula é cada vez mais interrogado, devido as inúmeras questões que surgem em consonância com a falta de interesse do aluno por ler e escrever, pois embora a literatura faça parte do currículo escolar e seja de suma importância para a formação do aluno leitor, essas leituras acontecem

ainda de forma esporádicas, e quando acontecem, resumem-se aos textos do livro didático, o que impossibilita o aluno de fazer uma leitura aprofundada do conteúdo literário e que pode dificultar ainda mais o gosto e o hábito da leitura.

Segundo Cosson (2009, p.12), a literatura no ensino médio resume-se de forma descuidada, pois são aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características das escolas e obras, e quando há uma oportunidade dos alunos fazerem uma leitura do texto integral, segue-se o roteiro do ensino fundamental, onde são dados preferências para os resumos e debates.

Com base nisso, nos questionamos a cerca do assunto: Como se constitui o aluno leitor considerando as práticas pedagógicas de uma professora de língua portuguesa que ensina literatura? Quais os sentidos produzidos pelo ensino no que toca a literatura? Partindo dessas inquietações o trabalho tem como objetivo geral analisar como se constitui o aluno leitor a partir das práticas de um professor nas aulas de literatura em uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola estadual de Almino Afonso-RN. Nossos objetivos específicos são: analisar as práticas literárias desenvolvidas pelos alunos a partir do ensino de literatura no 3º ano do ensino médio; operar considerando o que se entende por perfil de leitores; verificar se as práticas do professor contribuem para a formação de alunos leitores.

No que se refere ao ensino de leitura literária em âmbito escolar, há vários questionamentos acerca desse ensino na sala de aula, desses questionamentos a principal preocupação é de se dá a importância e o devido lugar para o ensino de leitura literária nas atividades em sala e aula. Nesse sentido, esse trabalho se justifica por causa da sua relevância para a educação e para a formação do aluno enquanto leitor proficiente. Pois, enquanto aluna do curso de letras e futura docente, temos sentido, a partir do campo de estágio, que outras atividades têm sido valorizadas, deixando a leitura literária para segundo plano. Daí a necessidade de investigar a prática de leitura literária na vida dos alunos, pois sabemos que é a partir dela que este desenvolve suas capacidades, tanto de escrita como de interpretação de textos.

O entendimento tem sido que a partir do momento que o aluno começa a se transformar em um leitor, várias possibilidades começam a surgir: Interação, desenvolvimento, coordenação motora, entre outros. Bem como fala Coelho (1982, p. 25-26) sobre o papel motivador da leitura quando diz que a literatura é para

divertir, dar prazer, emocionar e ao mesmo tempo ensina novos modos de ver o mundo, de viver, de pensar e criar.

A escolha pela turma de 3º ano do ensino médio se deu para que pudéssemos refletir e discutir como esse ensino de literatura acontece no âmbito do ensino médio, e de que forma ele contribui para se constituir esse aluno-leitor, já que é nessa fase, que acontece uma transição desse ensino com a universidade.

Dos procedimentos metodológicos

Este estudo é de cunho qualitativo por se caracterizar como uma pesquisa que tem a intenção de coletar dados descritivos de pessoas, lugares e processos que constituem o indivíduo. Procura, também, compreender os fatos e fenômenos que auxiliam no desenvolvimento e atuação dos analisados em questão, pois conforme Andrade (1998, p. 12) “é necessário observar os fatos, analisa-los e expor uma opinião sobre eles”.

Neste sentido, a abordagem qualitativa é importante para essa pesquisa, visto que:

[...] Pesquisa qualitativa que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...) A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (...) Os focos de observação nas abordagens qualitativa de pesquisa são determinada basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.11,30).

Esse tipo de pesquisa permite obter resultados mais amplos, pois apenas com um questionário de perguntas é possível acessar dados em relação ao que se deseja compreender.

Para a coleta dos dados, utilizou-se de um questionário que foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa. A aplicação desse instrumento aconteceu para seis

(06) alunos, o que corresponde a 26% do número de alunos na turma. Os alunos foram escolhidos aleatoriamente no sentido de estudarmos sobre constituição do sujeito leitor que está no ano de transição do ensino médio para a universidade. As observações correspondem a quatro (04) aulas que foram descritas em um diário de campo no qual fizemos anotações relacionadas as aulas de literatura de uma professora do 3º ano. O contato com a professora e alunos ocorreu sem dispensar os esclarecimentos necessários sobre o devido motivo da pesquisa antes de iniciarmos o trabalho.

A população da pesquisa foi fundamentada na lógica de que os alunos tanto podem nos mostrar como ocorre o processo de constituição de um sujeito leitor quanto de como eles se constituem como tal a partir da prática pedagógica de uma professora de literatura. A partir disso, lançamos mão de elaborar questões de pesquisa que constituiria o questionário. Daí fizemos a seleção dos dados por perguntas e respostas, trazendo-as para a análise que constitui o nosso segundo capítulo.

Perfis dos sujeitos investigados

Os alunos participantes da presente pesquisa são do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual de Almino Afonso-RN. A sala investigada é composta ao todo por 23 alunos com faixa etária entre 16 e 20 anos de idade, porém, apenas seis (06) desses alunos foram escolhidos aleatoriamente para responderem ao questionário.

Quadro 1- perfis dos sujeitos investigados

Identificação Fictícia	Idade	Sexo	Escolaridade	Ocupação	Tempo de atuação profissional
A1	17	Masculino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-
A2	18	Feminino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-

A3	16	Masculino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-
A4	19	Feminino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-
A5	18	Masculino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-
A6	19	Masculino	3º Ano do Ensino Médio	Estudante	-
P1	34	Feminino	Nível Superior - Licenciatura em Letras	Professora de Português	8 anos

Vale salientar que como este trabalho desliza entre as teorizações críticas e pós-críticas, antes de pensar nos sujeitos como produtores de algo, o investimento tem sido nas experiências leitoras que fazem com que tais sujeitos sejam produzidos como leitores. O investimento não é no sentido de se traçar um perfil de leitor ou se é um bom leitor ou mau leitor; e sim, no preenchimento da falta no que toca a prática leitora, o que remete ao fazer pedagógico como um dos obstáculos ou contributo para a constituição do sujeito leitor. Daí porque o primeiro passo foi ir às escolas observar a sala de aula. Não para ter acesso a uma realidade, pois se assim fosse cairíamos na lógica de um leitor dado, mas foi para entender a matriz de inteligibilidade que vai dando sentido à prática leitora, constantemente produzida. Por isso não nos furtamos de trazer à cena, ainda que de forma rápida, o currículo como produção discursiva, tendo em vista que situa a literatura e o leitor no campo das discussões curriculares.

Nessa perspectiva, a pesquisa se baseará em estudiosos como Macedo (2006), Lajolo (1989), Zinani (2002), Silva (2003), Zilberman (2001), Freire (2006), Oliveira (2013) entre outros que refletem sobre o ensino de literatura, produção curricular e estudos sobre sujeito leitor.

Organização do trabalho

Para obter uma melhor compreensão dos resultados obtidos da pesquisa o trabalho foi dividido em dois capítulos. O primeiro tem como título “A importância da literatura em sala de aula” que trata do ensino de literatura, do currículo para situar a literatura como componente curricular e do sujeito leitor.

O segundo capítulo denominamos “A construção do leitor no espaço escolar: prazer ou obrigação?” que mostra a prática do aluno na sala observada, e nossas análises a fim de responder nossos questionamentos. Por fim, apresentamos as nossas “Considerações Finais”, onde procuramos sinalizar não só para o que se apresenta, mas também para as possibilidades no processo de formação do sujeito enquanto leitor.

Assim, e esperamos que nossa pesquisa, contribua na prática de professores e atuais docentes, para que possam refletir sobre a formação leitora dos alunos.

1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA EM SALA DE AULA

1.1 Literatura e Ensino

A literatura sempre foi fundamental desde a história antiga, pois segundo Lajolo (1989) as primeiras reflexões sobre o que ainda hoje chamamos de Literatura surgiram na Grécia Antiga. Foi no mundo clássico dos gregos que começaram as primeiras divergências – várias concepções discussões sobre o que seria a Literatura. (Lajolo, 1989, p.53-54). Neste sentido, a literatura sempre se cruzou com a história, mesmo que sendo a literatura “vulgar”, como algumas pessoas chamavam.

O ser humano sempre procurou conhecer coisas, pessoas, objetos, e texto. Nesse processo há também a tentativa de unir literatura e ensino alguns professores começaram a unir literatura e dia-a-dia para que os alunos pudessem sentir o gosto e necessidade de se estudar a literatura. Para tanto, a leitura pode ser vista como um importante instrumento de ensino, desde que os professores reativem as memórias e interações do aluno para que eles sintam não só o hábito de ler, mas o gosto pela leitura.

A lógica é a de que o ensino de literatura pode surgir como incentivo para que estes estudantes possam desenvolver seus conhecimentos de mundo, suas reflexões sobre si mesmos, além de promover a cultura e o conhecimento que os auxiliará. Portanto:

embora o aluno possa não ser um leitor tão frequente[...] ainda assim, considera a leitura uma atividade importante; por esse motivo é imprescindível que os professores invistam no processo de leitura, criando novas estratégias de abordagem, mas, de acordo com as expectativas do aluno, bem como modalidades pedagógicas adequadas ao ensino da literatura. (ZINANI, 2002, p.4).

Diante disso, é possível ver que o ensino de literatura serve não só como um caminho de muitas leituras, mas também como forma de trabalhar o texto em sala de aula, fazendo uma junção do cotidiano com a história. Dito isto, é importante ver o texto como um plano simbólico que possa possibilitar esse contraste entre história

e realidade, mesmo sabendo que cada contexto literário traz as suas significações para o ensino, seus (re)estabelecimentos sobre os modos de ver e pensar.

Neste sentido, Malard (1985, p.134) afirma que: “o melhor caminho para a aprendizagem da literatura ainda é a leitura dos textos literários e a crítica sobre eles, pois nenhuma outra forma de ver seus conteúdos, como resumos ou adaptações, substitui a prática da leitura original, uma vez que são releituras”. Nesse sentido, para desenvolver a criticidade do aluno, o estudo de textos críticos literários faz com que esse aluno possua uma nova visão de mundo, já que entrará em contato com novas visões e poderá expor o seu pensamento de forma única e, também, prazerosa.

Ainda sobre essa discussão, Antônio Candido (2006, p.13)

observa que os aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes no texto literário, mas é o texto que deve fomentar esse contexto, ou seja, o texto literário não deve ser visto como um lugar onde se busca encontrar um determinado aspecto ou um fator histórico e social, porque o texto traz uma verdade “imaginada” e expressa esteticamente e esses aspectos são o elo entre o leitor e o real.

Nessa perspectiva, o texto literário não pode ser usado em sala de aula como mero instrumento criado para responder indagações sobre aspectos sociais e históricos, mas faz-se potente se usado para despertar imaginação do aluno, fazendo com que esse compreenda os paralelos existentes entre real e imaginários, entendendo que ambos os eixos andam ligados.

É por esses motivos, que o ensino de literatura vem sendo cada vez mais estudado no espaço não só colegial, mas também acadêmico. Por isso é comum encontrarmos pesquisas relacionadas a esse tema. Alguns trabalhos surgem como forma de expressão de professores sobre suas práticas, outros, como novos trabalhos que consideram novas práticas. Vale salientar que muitos desses trabalhos são aceitos, e outros demoraram muitos anos para que pudessem ser considerados bons trabalhos.

Se nos reportamos ao antigo ensino de literatura, a saber, o elitista, vemos que a literatura era vista como instrumento apenas para ser lido em sala de aula, sem que precisasse haver uma interpretação depois. Para Perrone Moisés (1997) apesar de hoje muitos textos literários serem considerados complexos, e até elitistas, o que importa para ele é que todos tenham acesso a esses textos, e que

jamais podemos menosprezar ou duvidar da capacidade de algum aluno em compreender determinado gênero literário.

Diante disso, o professor, sendo maior mediador entre esse ensino e aprendizagem, ainda que tantos recursos tecnológicos apareçam, ele poderá continuar trabalhando com o texto, visto o seu potencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa forma, o texto literário deve ser visto de modo que seus aspectos estilísticos e estéticos sejam contemplados; os fatores estruturais, formais, discursivos e de conteúdo, são elementos para a formação ou visão de um todo, de modo que seja possível, também, a dialética interno/externo que estimule a observação dos fatores socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros. No entanto, é fundamental que seja valorizada a visão interpretativa do aluno, ou seja, embora o professor possa chamar atenção sobre os aspectos estéticos e estruturais do texto, deve ser parceiro do aluno na interpretação, até mesmo para facilitar sua intervenção caso necessário. (ALMEIDA, 2014, p.4)

Com efeito, cada vez que a literatura é trazida para sala de aula, abrem-se possibilidades para que o ensino de literatura faça com que os alunos tenham contato com culturas, povos, etnias, hábitos, costumes e tradições que, na maioria das vezes, são desconhecidos por eles.

Se considerarmos uma obra literária, como por exemplo, “Capitães de Areia”, de Jorge Amado, vemos que o aluno terá contato com vários personagens, realidades, culturas diferentes, fazendo com que sua imaginação seja despertada. Um exemplo disso é – neste mesmo livro, dois personagens diferentes que são Pedro Bala e “Professor”. Um não é alfabetizado, já o outro aprendeu a ler sozinho e é o que mais se destaca quanto ao letramento do bando, bando este que vive de assaltar pessoas.

Nesse sentido, vale dizer que o aluno poderá criar personagens, não deixando, de maneira alguma, de manter contato com o texto, pois estaria viajando através da leitura do livro. Desta feita, a ficção sempre será uma boa porta de abertura para o ensino de literatura, pois cada aluno trará conteúdos ilusionários, mas que poderão entrar em consonância com o mundo exterior que vivem.

Neste aspecto, surgem várias indagações de como a literatura poderia ser ensinada. Uma dessas questões é o ensino da literatura de forma linear, considerando os vários aspectos do tempo, suas mudanças cronológicas, entre

outros, ou de forma moderna, que é a que muitos autores consideram como forma mais próxima do aluno. Para isso, Cereja (2005) observa que o interessante é que o professor busque dois parâmetros, o primeiro fazendo um elo entre os textos de diferentes épocas e buscando caminhos apontados pelo próprio texto, ou seja, deixar que o texto conduza ao tempo e ao espaço para fazer essa ligação.

Dessa forma, cabe ao professor não utilizar apenas o imaginário, mas fazer com que seu aluno entenda as várias situações histórias de determinado gênero literário; por isso é necessário que o professor compreenda os vários estilos literários, a fim de que o aluno faça as corretas mediações entre literatura e história.

Todorov (2009 *apud* Almeida 2014, p.7), por sua vez, observa que nas escolas, de um modo geral, o texto não é visto a partir dele mesmo, mas pela visão dos críticos. Essa perspectiva mostra que o aluno é levado a ver do outro. Se a literatura sofre transformações de estilos, é porque ela acompanha as transformações do mundo, então não se pode tirar o mundo de dentro do texto, mas observar como ele representa o mundo. Assim, torna-se imprescindível que o professor faça a ligação entre cultura e história, estilos literários e compreensão do aluno, para que não se estude apenas o hoje, mas o que foi a literatura antigamente, visto que ela é considerada a chave que dá acesso a nossa literatura atual.

Outro fator importante e que não pode deixar de ser mencionado, é a importância da interpretação textual para alunos de diferentes faixas etárias (lógico que os tipos de textos são escolhidos com base em suas idades), visando sempre a descoberta de novos textos, culturas, entre outros. Daí a importância de, conforme salienta Paulo Freire “Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes” [...] (2002, p. 171-178). Dito isto, a forma como o aluno aprende literatura depende de vários fatores, evoca, pois, o professor, ou o entendimento de que é um formador de opinião. O que é necessário é que nós, como futuros professores, saibamos a importância de sermos formadores de opiniões críticas, troca de opiniões e esclarecimentos.

1.2 A produção curricular de Literatura

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento. (MACEDO, 2002). Neste

sentido, não só os estudos sobre gramática sejam aperfeiçoados, mas também os de literatura têm sido tratados pelo ângulo do conhecimento válido. Todavia, currículo é em si, uma prática discursiva, o que não deixa de considerar seus vários aspectos constituintes, visto que “trata-se de uma prática produzida na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (SILVA, 2003, p. 41). É, também, um aglomerado de práticas que variam de acordo com a necessidade da comunidade escolar, para Macedo (2006):

Uma leitura que não se fixe nas distinções entre cultura, economia e política, mas que entenda que o cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política. Uma leitura que perceba como o espaço-tempo da cultura incorpora valores de mercado, mas também alternativas que o tornam político por excelência. Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço tempo da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos. (MACEDO, 2006, p.256)

Nesse sentido, operar com literatura em sala de aula vai muito além de trazer textos e fazer a leitura destes. Trata-se de abordar no currículo as várias ideologias, crenças e pensamentos de determinados grupos sociais, já que isso varia, visto que são “pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 45).

Muitos teóricos afirmam que as novas propostas curriculares abordam melhores questões para se trabalhar a literatura, questões essas que passam pela lógica de que as intenções são mais claras em trazer propostas novas sobre os programas político pedagógicos que dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses e não como listas de saberes oficiais. (MALHARES, 2010 *apud* SOUZA, 2002, p.34)

Portanto, percebemos que currículo e literatura também têm intrínseca relação com ideologia, identidade, práticas de resignificação, entre outros, pois ao estudarmos literatura novos estudos surgem, dependendo da interação, eixos sociais abordados pelos textos que os professores trazem para sala de aula.

Se as tradições globalizantes, em geral disciplinadoras (como lembra o pós-estruturalismo), são parte integrante do currículo, a função performática da educação e do currículo está em criar lugares-tempo híbridos de sentido. Nesses lugares-tempo, o ato de tradução cultural impede que as culturas

globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global (MACEDO, 2006, p.143)

Na literatura, isso não se reduz a propostas curriculares com guias chave para o desenvolvimento da literatura. Em um mundo quase ou totalmente globalizado, administrar um currículo se torna mais que uma prática obrigatória, mas, muitas vezes, de difícil aceitação por parte das escolas, por exemplo.

Neste sentido, escola e professores devem pensar a educação não só como uma forma obrigatória, mas precisa ter um nível de escolarização que parte desde as práticas curriculares, até o ensino. Nisso, Macedo (2013, p.5) diz que “o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico”. E acrescenta: “Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo” (MACEDO, 2013, p.7). Assim, os projetos políticos pedagógicos devem visar não apenas o ensino, mas as várias formas que farão com que um sujeito se torne leitor crítico e de mundo.

2 O SUJEITO-LEITOR

A leitura é uma ferramenta fundamental na sociedade, principalmente entre as crianças e adolescentes que passam a desenvolver sua criticidade. Neste contexto, surge o sujeito-leitor, àquele que é capaz de desenvolver suas ideias críticas sobre um assunto.

O sujeito-leitor é, também, sujeito produtor de conhecimento e de ideias sobre leituras. Precisa ser considerado em seu contexto e de ser pensado em suas condições de produção. É sabido que um leitor pode ser considerado um sujeito que pode percorrer ambientes desconhecidos, criar novas ideias, reagir diante do tempo, fazer novas propostas e ser crítico se não concordar com elas. Esse leitor também não precisa necessariamente de uma escola para que se torne amante dos livros, pois quem gosta de ler tem isso como hábito e não só como condição.

Esse *status* criado em ser ou não leitor vêm de muito tempo, ou seja, é construído através da simbologia do “gostar ou não gostar”. Por exemplo: Em algumas comunidades a leitura não é tão importante como em outras, mas ainda existem crianças que terão o gosto pela leitura mesmo que a escola que este estude não influencie a isso. Neste ponto, leitura e currículo é produção de sentidos, já visto por Freire assegura que:

o processo mesmo de enleituramento – a ação de tornar-se leitor através do lúdico, nesse caso, leitor crítico – não se esgota na decodificação pura da linguagem escrita, se antecipa a ela e se alonga na inteligência do mundo, essa da qual fazemos parte, na qual tecemos nosso ethos. (FREIRE, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2013, p.63)

Ler vai muito além do letramento, pois o leitor precisa dar sentido a leitura, caso contrário aquilo só se tornará uma decodificação de letras e palavras.

Por fim, o que faz de um leitor, um leitor, em primeiro lugar são as ideologias sobre as quais ele constrói a sua autoimagem, a importância social que a sua comunidade atribui à ação leitora, inclusive a família. Em segundo lugar, mas não em ordem de hierarquia, apenas em ordem pedagógica de escrita, a importância que a escola atribui à leitura e seu papel na mediação do processo de enleituramento. (OLIVEIRA, 2013, p.68)

Nisso, o leitor, além de estar em contato com novas experiências atribuídas através da leitura que fez, ele entrará em consonância com as varias ideologias

que possui, aprenderá a escrever melhor, além de incluir outras pessoas nesse papel de formação leitora. Todavia,

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2005, p. 49-50).

Com efeito, o sujeito-leitor acaba, pois, por atribuir sentidos e produzir texto literário, reproduz-se padrões, ao invés de se conhecer. Nesse sentido, para Orlandi (2004, p.15), “a sala de aula não é só fonte de aprendizado, já que em muitos desses ambientes existe o lugar do discurso autoritário, que tem na imagem do docente o agente exclusivo do dizer”. No entanto, “é na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2010, p. 20).

O sujeito-leitor, antes, é um produtor de ideias, e não como ser oprimido que deve apenas ouvir o que o professor tem a dizer, talvez seja esse o maior caso de crianças e adolescentes que detestam o fato de precisarem ir à escola.

[...]São, portanto, necessários preenchimentos de muitas nuances sociais, culturais, religiosas, econômicas, para dar a um sujeito a condição de leitor. E, se assim não for considerado, se considera-se leitor aquele que lê determinados títulos ou determinadas quantidades de determinadas leituras num espaço-tempo determinado, corremos o risco, com essa ação democrática, de ferir a equidade, provocando injustiças e produzindo preconceitos. (OLIVEIRA, 2013, p.63)

Assim, para que alguém se torne um sujeito leitor, muitas coisas devem ser consideradas, inclusive a forma como ele trata suas ideias, pois as ideologias variam de pessoa para pessoa. Para isso, também deve-se considerar o papel do professor nessa mediação entre livro e alunos, por exemplo, pois como bem cita é papel do professor refletir coletivamente sobre sua bagagem cultural, cruzando novos horizontes, impenetrando e acionando o mecanismo de aprendizagem, a fim de integrar interdisciplinaridade e planejamento com harmonia e coerência.

Nesse contexto, “ser leitor”, ou “formar um aluno leitor” são concepções diferentes e que precisam ser revistas, pois existe um grande jogo de ideias, manifestações, composições e ideologias por trás disso.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (AGUIAR, 1996, p.17).

A partir disso, pode se conceber esse gosto pela leitura, sempre sabendo que ele não é adquirido rapidamente, mas depende de todo um processo de construção individual e pessoal.

Sabendo que ler não é simplesmente trazer ideias de um determinado autor, mas dar sentido as várias situações de mundo, vivências específicas de cada um, ou formas de se fazer essa leitura, a compreensão do que se está lendo é potente para que o aluno seja capaz de realizar atividades por si próprio, tendo noção do que dizer ou não através de suas leituras, sejam elas por indicações, ou por escolha própria.

2.1 A construção do leitor no espaço escolar: prazer ou obrigação?

É sabido que a leitura contribui de forma significativa na construção de uma sociedade mais interativa, sociável, inteligente, e amplia as relações entre si, fazendo com que os alunos saibam interpretar o mundo e a si mesmos. Dito isto, faz-se importante que professores mantenham essa prática em sala de aula, visando não só a formação escolar de seu aluno, mas também interessando-se pelo que a leitura pode trazer para sua vida, visto que

a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. É por meio do texto que adquiri-se e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e consequentes ilações. (SUSANA, 2015, p.3)

Considerando isso, neste primeiro capítulo de análise trataremos a construção do aluno como sujeito leitor. Para isso, utilizamos a análise de aulas no Ensino Médio e um questionário aplicado a seis (06) alunos escolhidos para saber se eles são leitores assíduos, se leem por prazer ou se por obrigação, instituída pela professora.

Nas primeiras aulas observadas, o P1¹ optou por compor a sua aula com o conto “*Amor*”, da escritora Clarice Lispector. Este conto fala da estória de vida de uma mulher “comum” que cuidava de casa e dos filhos, e depois de um longo dia de trabalho deparou-se com uma realidade diferente da sua.

Após a leitura do poema, o P1² explicou características da escritora e em seguida questionou aos alunos o que eles entenderam do texto, possibilitando a eles discutirem o texto de acordo com suas interpretações, mas pouco houve participações, apenas o P1 explicava o texto. Após esse momento, o P1 pediu que os alunos fizessem uma reflexão do texto trazendo para a vida pessoal.

De outra feita, a pesquisa teve como foco unicamente os alunos. Ao responderem um questionário para esta pesquisa, os alunos³ mostraram constrangimento para falar sobre leitura e ato de ler, e nesse momento sentimos que eles não tinham o costume de realizar o ato da leitura. A primeira pergunta foi sobre o que é literatura para eles. Eles responderam:

A1: A arte de ler, pensar e refletir sobre as várias obras que a literatura nos propõe.

A2: Conhecimento da área textual e literária da língua portuguesa

A3: Literatura é expressão, é viajar sem sair do lugar...

A4: Algo bastante importante

A5: Contos de escritores

A6: É uma coisa que tende tocar o seu leitor.

As enunciações, até aqui, nos mostram que as respostas remetem a uma ideia de disciplinarização, ou seja, apontam para o desenvolvimento da disciplina de literatura. O sentido disciplinar da literatura, como componente curricular, é inscrito pelos alunos como de suma importância. Vale salientar que as enunciações dos alunos são curtas. Embora o sentido seja para a literatura como componente curricular, o fato de que muito comum ouvirmos que a leitura é viajar, começa a tomar corpo na resposta de A3, que repetiu essa expressão. É importante frisar que a sua resposta traz um sentido deslocado da disciplinarização inscrevendo, ainda

¹ Significa “professor 1”.

O uso da abreviação P1 significa professor 1, e foi usada para manter a identidade do professor resguardada, visto que esse não quis se identificar.

³Os alunos foram escolhidos aleatoriamente e não os identificamos por questões éticas e para uma melhor análise das respostas do questionário.

que de forma rápida, outros sentidos para literatura, a saber, o de criação e invenção.

Interessante notarmos que as respostas dos três últimos alunos são mais resumidas ainda, eles não se preocupam em citar exemplos, outros livros que leram, por exemplo, mesmo sendo alunos do Ensino Médio. A resposta A4 faz com que possamos refletir sobre que é produzido em termos de sentidos para e pelos alunos: “importância da literatura”, visto que cada um atribui um sentido diferente para o livro lido. Daí porque não basta apenas que o professor leia um livro ou faça isso impondo uma obrigação— um modo de tratar o livro apenas como um sistema de palavras –, mas é importante que ele envolva instigando-o a interpretação, aspectos pré-textuais, entre outros, posto que:

A leitura não deve ser concebida como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. Ela proporciona ao leitor, o contato com o seu significado seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto. (SUSANA, 2013, p. 8)

Ao indagar o que é literatura, é notável a consonância com o que Susana (2013) disse anteriormente sobre leitura como um processo de decodificação e reprodução do que foi dito. A intenção foi saber o que era entendido por literatura, além de compreendermos as relações da disciplina com a leitura – ou seja, se é feita por gosto ou obrigação. Assim, foi questionado: Você acha que é importante estudar literatura?

- A1:** Com certeza
- A2:** Os principais autores da mesma
- A3:** Sim, literatura é fundamental⁴.
- A4:** Sim, bastante
- A5:** Não
- A6:** Sim

As respostas são resumidas, sem outras explicações, mesmo depois de ter feito uma pergunta que exigiria uma resposta mais elaborada. Dos alunos entrevistados, apenas um deu uma resposta negativa, já os outros, demonstram, mesmo que de forma resumida e breve, as suas opiniões sobre o assunto.

⁴ As respostas foram transcritas de acordo com o que os alunos responderam. Não houve alterações.

Na questão seguinte, optou-se por conhecer os gostos literários, motivações ou frequência de leitura dos alunos. Com isso, foi perguntado: Você já leu algum livro literário?

- A1: Sim
- A2: Sim, já, O Quinze entre outros.
- A3: Sim, muitos.
- A4: Sim
- A5: Sim
- A6: Sim, no dia que o professor passou

O aluno A6 deixa claro que o leitor passa pela tarefa de obrigação e cumprimento da leitura literária exigida pelo professor. Os demais alunos não trazem explicações sobre as respostas. Assim, o que é comum atualmente é que os sujeitos não se considerem praticantes da leitura, ou seja, a prática social não é concebida como algo satisfatório. Entretanto, é importante considerar a leitura como uma prática que deve ser adotada por todos, e, pensando nisso, Susana (2013) reflete dizendo: “A leitura constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas”. (SUSANA, 2013, p.8). Essa prática social faz com que possamos entender nossos alunos como seres atuantes em uma sociedade que não lê e nem se interessa por isso.

Na pergunta anterior questionamos se os alunos já leram livros de literatura. As respostas, em sua maioria, também consistem em “sim” ou “não”. O A3 diz que leu vários livros, mas em nenhum momento cita o nome deles, diferente do A2 que é o único a citar a obra que leu, mas também não diz o autor desta obra. Para o leitor A6 o sentido que atribui a prática da leitura é de obrigação, já que o aluno diz que leu apenas o livro que o professor indicou.

Considerando que a leitura reflete nas práticas sociais dos sujeitos, na construção, vivências; remete-os ao mundo imaginário e despertador da literatura, perguntamos: Você já leu algum livro indicado pelo professor?

- A1: Sim
- A2: Sim “O Quinze” Raquel de Queiroz
- A3: Não
- A4: Sim, vários
- A5: Não
- A6: Sim

Dos seis alunos, quatro responderam que sim, e o A2 respondeu com precisão o nome do livro e autor indicados pelo professor. O A2 respondeu que já havia lido e citou o livro, além de citar também a autora, que é Rachel de Queiroz. Já o A4 também diz ter lido livros indicados pela professora, mas não cita nomes, nem autores.

É interessante notar que, no mesmo dia que essa pergunta foi feita, o professor da disciplina passou a leitura de outro conto de Clarice Lispector, o famoso “*Felicidade Clandestina*”. Mas, mesmo diante da atenção dos alunos na hora da leitura, percebe-se que eles não possuem prazer ao ler, mas que aquela leitura é feita por obrigação. Com isso, perguntou-se qual a sensação de ler. A intenção era sabermos se a leitura é feita de uma forma prazerosa ou de pura obrigação. Lançamos, pois, a pergunta: Qual a sensação que a leitura causa em você?

- A1:** Curiosidade
- A2:** O conhecimento de algo novo e diferente do casual.
- A3:** Vontade de escrever, vontade de ser...
- A4:** Emoções, às vezes
- A5:** Nenhuma
- A6:** Um mundo magico

Conforme cita Lajolo (1996), a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. Neste sentido, “o que a leitura desperta em você” é a forma encontrada para que alunos expressem o que é isso, e a partir daí também vemos o que é prazer e o que é obrigação. Se por um lado, as respostas têm inscrito um sentido de disciplinarização da literatura (vista como obrigação); por outro lado, vemos apontando para um processo de inspiração, pois os alunos questionados falam da leitura de um modo inspirador, uma vez que curiosidade, emoção, mundo mágico são algumas das respostas utilizadas, mas o que mais é crítico nessa pergunta é o fato de que A5 diz não sentir despertar nada em relação com a leitura. Assim, esse misto de emoções trazidos por maior parte dos alunos, entra em contraste com aquele que não desperta em nada para a literatura, ou seja, o sentido produzido não é igual para todos. Daí porque lançamos o olhar para as diferentes relações entre sujeitos e cultura com a seguinte pergunta: Alguém incentivou ou incentiva você a praticar a leitura?

- A1:** Ionara, professora de português
- A2:** Sim, a professora

A3: Sim. Minha mãe.

A4: Sim, meus familiares.

A5: Sim

A6: Sim, por ele quer que eu saiba um pouco da literatura

Consideramos importante frisar que a leitura é importante desde cedo na vida de crianças e adolescentes. Costuma-se perceber que na maioria dos casos os alunos quando têm ou estão adquirindo o hábito de leitura são incentivados em casa ou na escola. A1, por exemplo, cita sua professora de português, assim como o A2 e A6. A família também é um ponto importante nessa constituição, já que é desde casa que o aluno percebe a relação da mãe, pai ou irmãos com os livros. Lajolo (1996) afirma bem isso, já que muitos alunos se dividem entre escola e família, pois de um lado existe uma família que talvez não incentive os alunos, e de outro, uma escola que exige que estes alunos leiam, mesmo que de forma obrigatória. Acrescenta a autora:

Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (1996, p. 28)

Nesse ponto, torna-se de fundamental importância no ensino-aprendizagem as práticas estratégicas como ferramenta de construção sujeito leitor. O mais fundamental ainda é quando os alunos tem alguma motivação, como professores (não só de português) e a família, o que vem a:

calhar ao professor, a missão de atrair os alunos para o traquejo da leitura, diferenciadamente, sobressaindo-se por meio da criatividade e expressividade. Causar, anseio, pela sensatez à leitura, a fim de torná-la agradável e, com efeito, exigirá do preceptor, perspicácia e autenticidade ao fazê-lo com encantamento e devoção, munindo-se de artifícios persuasivos, os quais envolverão o leitor, levando-o a relacionar-se sincera e esmeramente com a narrativa, inicialmente, proposta e posteriormente, quista (...) (Grazioli e Coenga, 2014 *apud* Susana, 2013, p.10)

Com isso, os maiores influenciadores na construção de um sujeito leitor quase sempre serão os professores de português/literatura, ou a família e amigos.

Diferente das outras respostas que incluíam basicamente sempre “não”, para essa pergunta, vários “sim” são apontados, alguns com justificativas, outros sem, mas que mesmo assim, existe a influência por parte de alguém para que o leitor surja.

A leitura, neste sentido, torna-se um alvo importante para a busca de resultados nesta pesquisa. Com isso, é interessante que possamos notar que os alunos têm lido recentemente, ou se não tem feito leitura. Nesse sentido fizemos a seguinte pergunta: Você tem lido recentemente? Se sim, qual livro?

- A1:** Por enquanto não
- A2:** Não, só no início do ano
- A3:** Sim, a cruz e o punhal.
- A4:** Sim, Memórias Póstumas de Brás Cubas.
- A5:** Sim, Ex-patriotas
- A6:** Não

Nessa pergunta, um fato importante deve ser analisado: De seis alunos, três estão fazendo leituras, dois não deixam escapar que leem alguma coisa, mas que atualmente não fizeram a leitura de nenhuma obra. No caso destes alunos, o incentivo talvez não tenha sido significativo, já que eles não negam já terem feito leituras, apenas não estão lendo recentemente.

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Em assim sendo, vemos que o quadro que ora se apresenta, no que toca a alunos leitores, não desconsidera não desconsidera outras leituras, além disso, a afirmação de que não estão lendo recentemente, inscreve uma abertura que não dar para fecharmos na lógica de inexistência da formação de leitor. Ademais A1 não demonstra interesse na leitura e os alunos A3, A4 e A5 citam a obra que leram, embora tenha sido apenas uma obra. O aluno A6 responde de forma rápida que não está lendo recentemente, mas também não diz o motivo.

Entretanto, ainda é preocupante a vivência desses alunos com a leitura. Dos alunos que responderam o questionário, nenhum se vê como leitores, e mesmo assim não possuem em seu acervo literário a leitura de muitos livros, o que poderia ser esperado quando nos referimos a alunos de Ensino Médio. Em muitos casos, a construção do sujeito leitor é empobrecida, pois alguns não leram nenhum livro durante o ano, e outros que leram, foi apenas por indicação da professora. Vale

destacar ainda que o tornar-se leitor deve-se também a uma agregação do aluno à escola, ou as aulas de literatura.

A pergunta que será apresentada a seguir, só confirma o que foi dito anteriormente, ou seja, a construção leitora não se dá de forma satisfatória. Vejamos as respostas para a pergunta: Você se considera um leitor? Por quê?

- A1:** Acho que não, por que não leio frequentemente
- A2:** Não, não leio com frequência
- A3:** Não, não mantenho uma certa frequência.
- A4:** Não.
- A5:** Não, não leio muito
- A6:** Não, por quê não gosto de ler

Considerar-se leitor é saber que a leitura transforma vidas e que provoca um gosto especial, não se trata apenas de um hábito ou de uma obrigação por parte da escola. No entanto, as instituições de ensino também podem favorecer isso, pois como cita Manguel (2000, p.11) reforça a tarefa da escola em proporcionar aos estudantes, o espaço ao ato de ler, permitindo-lhes, “confortável, solitário e vagorosamente sensual. Assim, é vale frisar que A6 apresenta-se como um inverso disso, já que ele diz não gostar de ler. De tal modo, vários fatores podem estar associados a essa resposta, como por exemplo: questões ligadas a escola, ou as aulas de literatura, assim como o próprio incentivo vindo por parte da família.

Assim, as enunciações anteriormente citadas, revela um sujeito que não é instigado pela escola a se tornar um leitor, já que na aula que foi observada, o professor trabalhou apenas um conto durante um curto período de tempo, sendo que a gramática da Língua Portuguesa – vista em um bom período –, poderia ter sido utilizada de forma contextualizada em que gêneros textuais se fizessem presentes. Ora, se o currículo é entendido como uma prática/políticocultural (LOPES; MACEDO, 2011), as práticas curriculares em torno da língua e da literatura são tomadas pela gramática como representação e como regulação de sentidos do social, produzindo uma não identificação com a literatura, o que passa pelo processo de subjetivação.

Para Bhabha (2010), três condições compõem a analítica de subjetivação e, portanto, do desejo, a saber: o sujeito, a alteridade de si e os processos de identificação. De tal modo, existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade. No lugar da identificação, entre a demanda e o desejo, há uma tensão que é desde sempre um espaço de cisão e uma questão da identificação. Jamais

será a afirmação pura e simples de uma identidade pré-dada, autossuficiente e fixa—ela é, desde sempre, uma imagem, ou melhor, a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao desejar assumir aquela imagem.

É tanto que quando questionados sobre o ser considerado um leitor, as respostas variam de “não” ou “não leio muito”, mas em nenhum dos casos os alunos responderam que “sim”, ou que leem frequentemente. Percebemos uma não identificação com a literatura e, por conseguinte, um operador dos níveis de leitura que as escolas vêm produzindo atualmente, pois quando alunos respondem perguntas como essas, com operadores que assumem a imagem descontextualizadora, o ensino é visto como um não mediador e não facilitar no processo de formação estudantil.

É tanto que nas últimas aulas observadas, o professor trabalhou o gênero crônica e fez a leitura de uma crônica chamada “*Medo da Eternidade*”, da escritora Clarice Lispector. Assim, mais uma vez fica notável que escola não aborda muitas questões sobre literatura, já que no ano letivo, pouco se estuda sobre isso, sendo que a gramática é priorizada. Desse modo, embora a leitura seja vista por parte dos alunos como importante, tocante, vontade de escrever, vontade de ser, emoções, algo que desperta curiosidade, a prática discursiva que tem significado a leitura, chama à cena também a obrigatoriedade e menos ou quase nada de prazer. Todavia, no quesito “leitura”, espera-se da escola

[...] organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Tal situação torna-se mais presente com o passar dos dias, confirmando-se como um dos motivos relacionadas à exclusão social e cultural dos membros de uma sociedade detentora de inúmeros contrastes. (SUSANA, 2013, p.8)

Nessa perspectiva, se requer que o ensino valorize a literatura, haja vista que irá possibilitar a construção de sujeito leitor. Dito isto e por considerarmos as negativas de respostas anteriores, pensamos ser necessário perguntar sobre reprovação ou evasão no sentido de saber se influencia na construção de um sujeito leitor, visto que em muitos casos, alunos que são reprovados em português não são considerados leitores. Dessa feita questionamos: Você é repetente?

A1: Graças a Deus não.

A2: Não

A3: Não
A4: Não
A5: Não
A6: Sim “o quinto ano”

Pelas respostas, reprovação não foi um fator decisivo na construção ou não do sujeito leitor. Embora consideremos que dos seis alunos que responderam o questionário, um repetiu de ano, e esse aluno foi o que disse nas perguntas anteriores não se considerar um leitor e que não leu nenhum livro esse ano. Esse aluno é resultante de uma reprovação no 5º ano, fase em que o aluno está se preparando para ingressar em um mundo de novas leituras. Dos outros cinco alunos que não foram reprovados, A1 foi a que mais se destacou pela resposta, pois mostra alívio em nunca ter repetido de ano, e é relevante citar que foi a que mais citou nomes de obras e suas respectivas autoras, como Rachel de Queiroz. Todavia representa um número reduzido quando se está falando de sujeito leitor. De fato, a leitura ainda precisa ser motivada, pois mesmo os parâmetros curriculares abordando essas questões, o ensino ainda centraliza a gramática, sendo que o ensino de literatura fica apenas com o tempo restante do ano letivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE SUJEITOS LEITORES SE FORMA?

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento. (MACEDO, 2002). Nisso, entendemos que trazer a literatura para sala de aula vem sendo um desafio tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, pois pouco se trabalha com isso em algumas escolas. No entanto, o problema já aqui apontado em torno da gramática descontextualizada, não está na gramática em si, mas o lugar (central) que ela ocupa no currículo escolar. Quando se analisa as aulas e as respostas dos alunos no questionário, é perceptível que a vivência escolar não corrobora para formação de leitor por prazer.

É importante frisar que sujeitos leitores têm sido considerados como sujeitos que fazem uso da literatura em sala de aula, exercendo-a e tendo em sua memória leituras já feitas. Assim sendo, as aulas no Ensino Médio da escola em estudo, nos fazem pensar em um ensino de literatura que não aborda questões específicas da literatura, já que não faz menção a escolas literárias e a obras literárias de forma abundante, à biografia dos autores, assim como não incentiva a leitura e não faz da leitura um momento prazeroso.

Entretanto, compreender o que é prazer e o que é obrigação é entender que o ensino de literatura ainda vem sofrendo muitos questionamentos. Se forem consideradas as respostas dos alunos, muitos tratam a leitura como obrigação e raramente praticam a leitura, mesmo que seja na forma de um livro indicado pela família ou professora de português. E, se voltarmos para a questão do sujeito leitor a partir do questionário e considerarmos que as respostas são negativas, chegamos a pensar que a produção curricular em torno da literatura é preocupante.

Nessa perspectiva, a prática da leitura pode parecer, por um lado, um desafio e, por outro, um vazio de conteúdos (BISPO, JÚNIOR, 2016). Assim, quando o professor traz contos ou crônicas de Clarice Lispector para sala de aula, muitos alunos não se sentem motivados, já que não tem a prática constante ou o hábito de ler em casa, tornando-se isso uma frustração. No entanto, a BNCC destaca a importância de “Ler e apreciar textos literários tradicionais, da cultura popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos, compreendendo algumas de suas

características” (p. 42), Dito isto, reside aí a esperança de uma prática motivadora e de uma formação/constituição do sujeito leitor, afinal as produções e significações que constituem os sujeitos nunca cessam.

4 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sara. **Metodologia do trabalho científico**, USP – São Paulo, 2013
- AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-24, jan./mar. 1996.
- ALMEIDA, Maria do S. P de. **A sacralização da natureza em Patativa do Assaré e Alberto Caeiro**. In: anais do III Colóquio da Pós-Graduação em Letras UNESP-Assis – SP. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010a. _____. Resolução n. 4/2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**, 2010. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTAÇÃO.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica**. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação
- BRASIL. Pluralidade cultural e orientação sexual. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. portal.mec.gov.br/sed/arquivos/pdf/livro101.pdf. Último acesso, 02 de abril de 2016. _____. Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Último acesso, 27 de junho de 2016.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BISPO, Erica, JUNIOR, Eleno. **Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos**, Rio de Janeiro, 2016
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura na escola**. Ed. Ática. São Paulo, 2002
- CEREJA, Willian Roberto. Uma proposta dialógica de ensino de literatura. Tese de **Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem**. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática / Rildo Cosson.1. Ed., 3ª reimpressão**. – São Paulo: Contexto, 2009.
- COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Quiron/Global, 1982.
- COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos**. Campinas, SP: [s.n.], 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz na terra, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [trad]. SAVANI, M, 1993.
- KOCH, Ingdore V., ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. Tadeu da SILVA e Guacira Lopes LOURO. 10ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Elisabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Interação Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.
- MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino, **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.
- MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Minas Gerais, UFMG. 2012
- MALHARES, Marisa. **Os PCNs e o ensino médio**. 3º. Ed. São Paulo: Editora Atual, 2010. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- OLIVEIRA, Rosamary. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**, 2013, Universidade Estadual da Bahia.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, SANDRA et al (org) **Literatura, artes, saberes**. São Paulo: ABRALIC – HUIITEC, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001
- ZINANI, FRED. **Ensino de literatura: possibilidades e alternativas**, 2002, PUC/São Paulo.
- SILVA, M. **complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: JM editora, 2003.
- SUSANA, Flavia. **A importância da leitura na formação do leitor**, São Paulo, 2013
- MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar Elisa. **Literatura Infanto juvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.