

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MARIANA ROSA SILVA

ENSINO-APRENDIZADO DE LITERATURA:
currículo, recepção e representações de estudantes

SÃO PAULO

2021

MARIANA ROSA SILVA

**ENSINO-APRENDIZADO DE LITERATURA:
currículo, recepção e representações de estudantes**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Se Silva, Mariana Rosa
Ensino-aprendizado de Literatura: currículo,
recepção e representações de estudantes / Mariana
Rosa Silva; orientador Gabriela Rodella de
Oliveira. -- São Paulo, 2021.
253 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Ensino de Literatura. 2. Leitura. 3.
Currículo. 4. Representações sociais. 5. Aprendizado.
I. Oliveira, Gabriela Rodella de, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIANA ROSA SILVA

Ensino-aprendizado de Literatura: currículo, recepção e representações de estudantes

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira
Faculdade de Educação
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Universidade de São Paulo/ Universidade Federal do Sul da Bahia

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Rita Jover-Faleiros
Faculdade de Letras
Universidade Federal de São Paulo

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar ao acolhimento da Prof.^a Dra. Gabriela Rodella de Oliveira, que se deu quando esta investigação era ainda um rascunho. Sou grata não somente pela sua cuidadosa orientação, como também por ela ter me mostrado que pode haver ternura na austeridade da pesquisa científica.

Meus agradecimentos também se dirigem aos alunos que participaram desta pesquisa, que gentilmente compartilharam suas representações comigo, e ao colégio que oportunizou a realização deste trabalho, oferecendo todo o suporte necessário.

À Prof.^a Dra. Neide Luzia de Rezende e à Prof.^a Dra. Rita Jover-Faleiros pelas contribuições feitas durante a banca de qualificação, bem como pelas orientações para a análise dos dados e para a escrita do texto.

À minha mãe, Ana Maria, que com todo seu amor e sua pujança sempre me inspirou e animou. Quando necessário, ela sempre me acalentava dizendo que sabia que eu estava fazendo o melhor que podia.

A meu pai, Jaime, de quem herdei a inventividade e a vontade de, pelo menos tentar, fazer tudo o que eu quiser.

Aos meus irmãos, Jaime, Cristiana e Juliana, pela ajuda com tabelas, gráficos, nuvens de palavras, mas, sobretudo, agradeço pela companhia nesta vida e por me proporcionarem sempre as melhores risadas.

Agradeço aos tios, Luiz Carlos e Djenal, às tias, Sandra e Cidinha, e às primas, Priscilla e Amanda, por sempre me apoiarem na realização de meus projetos.

Meus agradecimentos também se dirigem aos colegas do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação pelas leituras e pelas discussões ao longo da pós-graduação. Em especial, agradeço a Gustavo Hatagima, a Renata Guerra e a Vita Ichilevici pelo carinho e pelas indicações bibliográficas tão assertivas.

À Ana Carolina Borgato, minha sempre companheira da Educação.

A Luiz Melques, amigo e “personal pós-graduação”, pela ajuda desde a escrita do projeto de pesquisa.

Aos amigos Jaqueline Teixeira, Mariana Barros, Carolinne Comerlati, Marcos Afonso, Suzanne Leite e Pedro Raphael pelo incentivo e pelas manifestações de afeto ao longo desses anos de estudo.

Por fim, agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, principalmente aos da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca.

O leitor é o maior mistério da Literatura.
MILTON HATOUM

*O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a porta da literatura para novas
gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de abri-la.*
TERESA COLOMER

RESUMO

SILVA, Mariana Rosa. **Ensino-aprendizado de Literatura: currículo, recepção e representações de estudantes.** Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta dissertação apresenta resultados de investigação que buscou identificar e analisar representações de aprendizado de leitura de alunos do ensino fundamental e de Literatura de alunos do ensino médio, bem como compará-las. Realizada com alunos do 8º ano e do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, esta pesquisa reuniu dados sobre crenças, opiniões e situações vivenciadas pelos alunos em sua formação literária dentro da instituição escolar. Para tanto, a coleta de dados, realizada em dois momentos – novembro de 2018 e junho de 2019 – deu-se por meio de questionários – respondidos por 147 alunos – com perguntas abertas, fechadas, bem como que utilizavam a técnica TALP. A partir de entrevistas realizadas em uma pesquisa anterior a esta, com professores de Literatura de diferentes segmentos de ensino, pôde-se observar três representações predominantes sobre o ensino desta disciplina para esses profissionais: a de “bens incompressíveis” (CANDIDO, 2004), a de que se trata de objeto que não pode ser ensinado e a de ensino de Literatura como experiência de leitura, vinculada à expectativa de que esse ensino resultasse em gosto, hábito, prática. Contudo, na escola, Literatura é conteúdo, ensinado, muitas vezes, por meio da historiografia literária, com pouco espaço para leitura literária em sala, o que levou à ponderação sobre a possibilidade de se afirmar que se aprende literatura, e, caso seja possível esse aprendizado, o que se aprende quando se aprende literatura. A análise dos dados evidencia que o currículo de Literatura interfere nas representações de aprendizado dos alunos, os quais, muitas vezes, reproduzem as representações de Literatura transmitidas pela escola, e por agentes do contexto socioeconômico em que vivem, e deslegitimam suas próprias práticas de leitura. Além disso, também foi possível constatar que as representações dominantes de aprendizado de leitura e de Literatura estão fortemente relacionadas à ampliação de vocabulário, a um bom desempenho em redações e à melhor compreensão de outras disciplinas escolares. A pesquisa é concebida a partir das contribuições teóricas da Estética da Recepção de JAUSS (1994) e ISER (1996), as quais dão destaque para o papel do leitor no ensino de Literatura, e os dados coletados são analisados com base nas contribuições teóricas de GOODSON (1997) (2010) e SILVA (2005) sobre currículo, MOSCOVICI (2003) e JOVCHELOVITCH (2008) sobre representações sociais e MEIRIEU (1998) sobre aprendizado. Ademais, a pesquisa dialoga com outras da mesma área, como as de ROCCO (1981), de LEAHY-DIOS (2000), de OLIVEIRA (2013) e de SOUZA (2015).

Palavras-chave: ensino de literatura; leitura, currículo, representações sociais, aprendizado.

RESUMEN

SILVA, Mariana Rosa. **Enseñanza-aprendizaje de Literatura: currículo, recepción y representaciones de estudiantes.** Tesis (Maestría) Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta tesis presenta los resultados de una investigación que ha buscado identificar y analizar representaciones de aprendizaje de lectura de alumnos de la enseñanza fundamental y de Literatura de alumnos de la enseñanza media, así como compararlas. Realizada con alumnos del 8° año y del 2° año de la enseñanza media de una escuela de la red privada de la ciudad de São Paulo, esta investigación ha reunido datos sobre creencias, opiniones y situaciones experimentadas por los alumnos en su formación literaria dentro de la institución escolar. Para ello, la recolección de datos, hecha en dos momentos – noviembre de 2018 y junio de 2019 – hizo uso de cuestionarios – respondidos por 147 alumnos – con preguntas abiertas, cerradas, así como que utilizaban la técnica TALP. A partir de entrevistas realizadas en una investigación anterior a esta, con profesores de Literatura de diferentes etapas de escolaridad, se ha podido observar tres representaciones predominantes sobre la enseñanza de esta asignatura para esos profesionales: la de “bienes incompresibles” (CANDIDO, 2004), la de que se trata de un objeto que no se puede enseñar y la de enseñanza de Literatura como experiencia de lectura, relacionada con la expectativa de que esa enseñanza resultara en gusto, hábito, práctica. Sin embargo, en la escuela, Literatura es un contenido que se enseña, muchas veces, por medio de la historiografía literaria, con poco espacio para lectura literaria en clase, lo que llevó a la ponderación sobre la posibilidad de afirmarse que se aprende literatura, y, en el caso de que sea posible ese aprendizaje, lo que se aprende cuando se aprende literatura. El análisis de los datos evidencia que el currículo de Literatura interviene en las representaciones de aprendizaje de los alumnos, quienes, muchas veces, reproducen las representaciones de Literatura transmitidas por la escuela y por agentes del contexto socioeconómico en que viven y deslegitiman sus propias prácticas de lectura. Además, también fue posible constatar que las representaciones dominantes del aprendizaje de lectura y de Literatura están fuertemente relacionadas con la ampliación del vocabulario, un buen rendimiento en producciones textuales y una mejor comprensión de otras asignaturas. La investigación se plantea a partir de las contribuciones teóricas de la Estética de la Recepción de JAUSS (1994) e ISER (1996), que destacan el papel del lector en la enseñanza de Literatura, y los datos recopilados son analizados desde las contribuciones teóricas de GOODSON (2007) (2010) y SILVA (2005) sobre currículo, de MOSCOVICI (2003) y JOVCHELOVITCH (2008) sobre representaciones sociales y de MEIRIEU (1998) sobre aprendizaje. Además, la investigación dialoga con otras de la misma área, como las de ROCCO (1981), de LEAHY-DIOS (2000), de OLIVEIRA (2013) y de SOUZA (2015).

Palabras clave: enseñanza de literatura, lectura, currículo, representaciones sociales, aprendizaje.

Lista de ilustrações

Figura 1: Representações de Literatura dos alunos do 8º ano	197
Figura 2: Representações de Literatura dos alunos do 2º ano do ensino médio	199
Figura 3: Representações de leitura literária dos alunos do 8º ano	203
Figura 4: Representações de leitura literária dos alunos do 2º ano	206
Figura 5: Representações de leitura na escola dos alunos do 8º ano	209
Figura 6: Representações de leitura na escola dos alunos do 2º ano do ensino médio	211
Figura 7: Representações de poema dos alunos do 8º ano	213
Figura 8: Representações de poema dos alunos do 2º ano do ensino médio	215
Figura 9: Representações de romance dos alunos do 8º ano	217
Figura 10: Representações de romance dos alunos do 2º ano do ensino médio	219

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS ENSINO MÉDIO	53
GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
GRÁFICO 3 - HÁBITO DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	130
GRÁFICO 4 - HÁBITO DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	131
TABELA 1- IDADE DOS ALUNOS ENSINO MÉDIO.....	52
TABELA 2 - IDADE DOS ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL	53
TABELA 3 - PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	55
TABELA 4 - PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	56
TABELA 5 - PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57
TABELA 6 - PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
TABELA 7 - ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	71
TABELA 8 - CURRÍCULO 8º ANO RELACIONADO À LEITURA	76
TABELA 9 - CURRÍCULO DE LITERATURA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO .	87
TABELA 10 - AULAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL	112
TABELA 11 - DESCRIÇÃO DE AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	117
TABELA 12 - AVALIAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE AS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E SOBRE OS PROFESSORES	121
TABELA 14 - ONDE SE LÊ – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL	135
TABELA 15 - ONDE SE LÊ – ALUNOS ENSINO MÉDIO	135
TABELA 16 - QUANDO SE LÊ – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL.....	139
TABELA 17 - QUANDO SE LÊ – ALUNOS ENSINO MÉDIO	140
TABELA 18 - O QUE LEEM – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL.....	142
TABELA 19 - O QUE LEEM – ALUNOS ENSINO MÉDIO	144
TABELA 20 - REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LEITURA – ENSINO FUNDAMENTAL.....	157
TABELA 21 - REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LITERATURA – ENSINO MÉDIO	168
TABELA 22 - O QUE SE QUER LER NA ESCOLA – ENSINO FUNDAMENTAL	183
TABELA 23 - O QUE SE QUER LER NA ESCOLA – ENSINO MÉDIO.....	189

Lista de abreviaturas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
Comvest	Comissão Permanente para os Vestibulares
Covid-19	<i>Corona Virus Disease</i>
EF	Professora Ensino Fundamental
EM	Professor Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Estabelecendo um (necessário) ponto de partida.....	17
1. PERCURSO DE PESQUISA.....	25
1.1 Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.....	25
1.2 Elaboração de questionários	25
1.3 Seleção da escola	26
1.4 Etapas para autorização da pesquisa no colégio.....	28
1.5 Seleção dos alunos participantes da pesquisa.....	29
1.6 Teste dos questionários.....	30
1.7 Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)	33
1.8 Coleta de dados - ensino médio.....	37
1.9 Coleta de dados - ensino fundamental	39
1.10 Sobre as análises das questões dissertativas	40
1.11 Lugar da pesquisadora na escola	42
1.12 O lugar da pesquisa no contexto apresentado.....	45
2. CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	48
2.1 Características do colégio.....	48
2.2 Características dos alunos participantes da pesquisa	52
2.3 A influência do perfil socioeconômico na formação de representações sociais	60
3. CURRÍCULO	63
3.1 O currículo e suas várias realizações	63
3.2 Currículo da escola pesquisada	66
3.2.1 Elaboração do currículo	66
3.2.2 Avaliações	67
3.2.3 Aspectos gerais do currículo da área de Língua Portuguesa.....	68
3.2.4 Proposta curricular relacionada à leitura no 8º ano.....	74
3.2.5 Critérios de seleção das leituras no ensino fundamental.....	81
3.2.6 Currículo de Literatura - 2º ano do ensino médio	83
3.2.7 Critérios para seleção das leituras no 2º ano do ensino médio.....	96
3.3 Representação de vestibular	98
3.4 O currículo oculto	100
3.5 Inovação curricular	102

3.6 Propostas governamentais para o ensino de Literatura dos últimos vinte anos	104
4. RECEPÇÃO DAS AULAS DE LEITURA E DE LITERATURA NA ESCOLA	111
4.1 Aulas de leitura no ensino fundamental	111
4.2 Aulas de Literatura no ensino médio	117
5. LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO MÉDIO	129
5.1 Hábito de leitura	130
5.2 Onde se lê	134
5.3 Quando se lê	139
5.4 O que se lê	142
6. REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LEITURA E DE LITERATURA	153
6.1 Aprendizado	153
6.2 O que se aprende nas aulas de leitura?	156
6.3 O que não se aprende nas aulas de leitura?	165
6.4 O que se aprende nas aulas de Literatura?	168
6.5 O que também se aprende nas aulas de Literatura	174
6.6 Sobre as representações de aprendizado de leitura e Literatura	175
6.7 O que (não) ler na escola? Mais representações de aprendizado	178
6.7.1 Os alunos do 8º ano e a seleção de obras literárias da escola	181
6.7.2 Os alunos do 2º ano do ensino médio e a seleção de obras literárias da escola	188
6.8 Outras representações	196
6.8.1 Representações de Literatura	197
6.8.2 Representações de leitura literária	202
6.8.3 Representações de leitura na escola	208
6.8.4 Representações de Poema	213
6.8.5 Representações de Romance	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	227
ANEXOS	232
ANEXO A - Questionário 2º ano do ensino médio	233
ANEXO B - Questionário 8º ano do ensino fundamental	234
ANEXO C - Comunicado enviado aos pais	235

ANEXO D - Termo de consentimento	236
ANEXO E - Lista de palavras TALP - LITERATURA - 8º ano	237
ANEXO F - Lista de palavras TALP - LITERATURA – 2º ano do ensino médio.....	238
ANEXO G – Lista de palavras TALP – LEITURA LITERÁRIA – 8º ano	240
ANEXO H - Lista de palavras TALP - LEITURA LITERÁRIA - 2º ano do ensino médio	241
ANEXO I - Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 8º ano.....	243
ANEXO J - Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 2º ano do ensino médio	245
ANEXO K - Lista de palavras TALP - POEMA - 8º ano	247
ANEXO L - Lista de palavras TALP - POEMA - 2º ano do ensino médio	248
ANEXO M - Lista de palavras TALP – ROMANCE - 8º ano	250
ANEXO N - Lista de palavras TALP - ROMANCE - 2º ano do ensino médio.....	252

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa não começa aqui. Parece óbvio, porque antes da escrita da dissertação, houve um extenso percurso, envolvendo o desenvolvimento do projeto de pesquisa, aprovação desse em um processo seletivo, entrada no campo, análise dos dados, etc. Porém, não é sobre isso a que se está referindo. Considero que as representações do objeto de pesquisa são o que mobilizaram toda esta investigação, portanto, penso que é a partir delas que esta tem início.

Isso porque, ao longo desta pesquisa, entendi que a vontade de pensar o ensino de Literatura e analisar as representações de aprendizado de leitura e de Literatura estavam diretamente relacionadas às representações que eu tenho desses objetos. E de onde vieram essas representações? Não é possível identificar exatamente. Moscovici (2003) afirma que a origem da formação das representações sociais é difusa, pois toda representação é constituída por meio de um processo, em que agem mutuamente vários fatores: instituições, discursos, experiências, contexto socioeconômico a que os sujeitos estão expostos. Isso significa que, embora não seja possível reconstituir a gênese de minhas representações, é possível saber que a família em que cresci, as escolas onde estudei, os programas a que assisti, a graduação a qual cursei, enfim, os caminhos que trilhei são responsáveis pelas representações de leitura e de Literatura que eu tenho e que impulsionaram a realização deste trabalho.

A relação com a Literatura nasceu em casa. Primeiramente, sempre gostei de ouvir histórias, sejam as baseadas em fatos reais (digo baseadas, porque em toda reconstituição de fatos através da memória, entendo que já pode haver fabulações da realidade), ou sejam as declaradamente ficcionais. Foram horas dedicadas a ouvir histórias de avós, pais, tios, vizinhos – na varanda da casa da vó, nos almoços em família, nas calçadas da rua onde cresci. Tenho os ouvidos curiosos.

E, desde que aprendi a ler, por volta dos seis anos, passei a ter os olhos curiosos também e me lembro de gostar de leitura sempre. As primeiras leituras apaixonantes de que me recordo foram os gibis da Turma da Mônica que ficavam disponíveis em uma grande cesta no quarto da tia Sandra. Todas as visitas à casa da vó significavam leitura garantida. A casa em que cresci tinha muitos livros, em geral doados pelas pessoas do bairro – a maioria enciclopédias e dicionários (talvez um pouco por causa desse último me tenha surgido o gosto pela área de linguagens) – que, ao verem uma família com quatro crianças em idade escolar, repassavam os livros utilizados por seus filhos a fim de que esses objetos fossem úteis agora em outro lugar. Havia também algumas obras

literárias. Os livros se encontravam em uma bonita estante, que, por um tempo, ficou na sala, depois migrou para o quarto e hoje não existe mais. No cotidiano, lembro-me de ver meu pai, eletricitista, ler revistas de eletrônica (tinha uma coleção delas) para poder consertar algum aparelho, e de minha mãe lendo diferentes tipos de revistas e livros – literários, religiosos e biográficos (seus preferidos).

Na infância e na adolescência, não frequentei livrarias, porque elas nem existiam em minha cidade, e comprei um livro ou outro por solicitação da escola, quando não era possível emprestá-los. A maioria dos livros literários que li eram emprestados de amigos e vizinhos, que, sabendo de meu gosto pela leitura, ofereciam-nos a mim. Tampouco frequentei muito bibliotecas. No município em que cresci há uma biblioteca municipal, onde às vezes, em um quase inimaginável mundo sem computadores, era necessário ir para fazer as pesquisas escolares. Nas escolas em que estudei, a biblioteca estava sempre fechada.

Na escola, eu gostava da disciplina Literatura, mas a achava pouco cativante. Muito rapidamente, eu entendi que, para obter êxito nesse componente curricular, era necessário apenas decorar informações sobre as escolas literárias – o que eu considerava fácil – e ler o livro indicado em cada bimestre. Nas provas, havia uma questão ou outra mais analítica, entretanto a maior parte pedia apenas que eu reproduzisse as informações anteriormente decoradas. O curso seguiu assim ao longo de todo o ensino médio. Como gostar de algo assim? Para mim, o que valia mesmo nessas aulas eram as leituras indicadas, das quais eu nem sempre gostava, porém achava que valia a pena conhecê-las. Contudo, nunca me esqueci da minha primeira aula de Literatura, no 1º ano do ensino médio: Leandro, o professor, falou que as aulas de Literatura não eram de Literatura, mas sobre a história da Literatura. Sendo assim, eu entendi que aquilo que eu via na escola sobre Literatura não era Literatura. Talvez aqui já tenha nascido uma inquietação relevante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por diversos motivos, entre eles gostar de ler, gostar do ambiente da escola e querer ser professora, fui para a faculdade de Letras na Universidade de São Paulo (USP). No curso, as disciplinas de Literatura se tornaram algo admirável para mim. Vi que era possível destrinchar as palavras dos textos, analisá-las e, por meio delas, criar diferentes sentidos e possibilidades de interpretação para os textos. E as descobertas feitas através dos textos poderiam se estender para o entendimento do que há além deles. Isso provocou em mim um encantamento. Porém, ao final da graduação, começando a dar aulas, eu não me sentia preparada para ensinar Literatura. Parecia se tratar de algo, de uma competência

que eu ainda não tinha, mas que precisava adquirir. Pensei que seria possível desenvolver essa capacidade por meio de uma disciplina de ensino de Literatura (que ingenuidade) e, assim, surgiram tantas outras inquietações que mobilizaram a realização desta pesquisa.

Estabelecendo um (necessário) ponto de partida

Em 2014, nos anos finais de minha graduação, cursei a disciplina Atividades de Estágio – Ensino de Literatura Brasileira, ministrada pelo Prof. Dr. Jaime Ginzburg, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), como parte do currículo de licenciatura em Letras. Essa disciplina era uma das poucas da licenciatura a ser oferecida e cursada na Faculdade de Letras e, apesar do título, não tinha como requisito o cumprimento de nenhum estágio obrigatório. O objetivo desse curso era proporcionar uma reflexão sobre a Literatura como elemento formador do aluno e do educador, bem como discutir e avaliar estratégias metodológicas de ensino de Literatura na educação básica, articulando-as com os conhecimentos adquiridos no bacharelado. Portanto, era um curso que pensava a teoria em relação à prática em sala de aula.

Como uma das avaliações dessa disciplina, o professor solicitou que, em grupo ou individualmente, fossem feitas entrevistas com familiares, amigos e/ou professores a respeito de suas experiências com o ensino de Literatura, na posição de aluno, e/ou de professor – se fosse o caso – priorizando narrativas de vivências. O grupo que integrei optou por entrevistar professores de todos os segmentos de ensino: fundamental, médio e superior, coletando dados de suas vivências de ensino de Literatura tanto como alunos quanto como professores. Assim, entre abril e maio de 2014, na cidade de São Paulo, foram feitas entrevistas com cinco professores, que lecionavam para distintos segmentos de ensino. As entrevistas foram gravadas, em formato de vídeo, editadas e disponibilizadas na plataforma *Youtube* - de maneira a torná-las acessíveis para análise do professor.

As entrevistas feitas nessa ocasião foram semiestruturadas, logo, havia um roteiro de perguntas a ser realizado¹; contudo, outras poderiam ser propostas a partir das lembranças narradas que despertassem o interesse do entrevistador. Os professores concederam-nas fora do expediente, mas dentro do local de trabalho, sendo as entrevistas

¹ 1- Quais lembranças do ensino de literatura você guarda? 2- Lembra-se de alguma aula de literatura específica que foi marcante por alguma razão? 3- Qual foi o momento de maior satisfação quando era estudante de literatura? 4- Houve algum momento de frustração com as aulas de literatura? 5- As experiências que você adquiriu como aluna de literatura foram importantes para a sua vida fora da escola? Se foram, de que forma foram? 6- O que é ensinar literatura? 7- O que seria aprender literatura?

agendadas de acordo com suas disponibilidades. No período em que elas foram realizadas, os professores do ensino fundamental e médio entrevistados lecionavam na rede particular de ensino, em um colégio na região do Morumbi; e a professora de ensino superior ministrava aulas na FFLCH.

Determinadas respostas dadas às questões propostas pelo grupo ficaram ecoando em meus pensamentos. A seguir, são apresentadas algumas das considerações feitas por uma professora de Língua Portuguesa que ministrava aulas para os anos finais do ensino fundamental (EF) – formada pela FFLCH em 2011 – e por um professor do mesmo componente curricular que ministrava aulas para o ensino médio (EM) – formado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) há mais de 20 anos. Os trechos foram transcritos a partir do vídeo editado, já mencionado, e não das entrevistas na íntegra.

As experiências que você adquiriu como aluna de Literatura foram importantes para a sua vida fora da escola? Se foram, de que forma foram?
EF: [...] eu me lembro de uma frase, não sei se era da Yudith² - não sei - dizendo o seguinte: que a ficção existe, porque a capacidade do ser humano, ou o potencial do ser humano, extrapola essa dimensão que a gente vive, quer dizer, a gente é capaz de muito mais, de imaginar muitos outros mundos e de viver muitas outras realidades na forma da ficção. Então, acho que foi muito marcante o que a Literatura fez por mim na faculdade, foi abrir a minha cabeça para entender o mundo à minha volta de outras formas e para nomear algumas coisas que eu sentia e que eu não sabia entender, ou que eu não sabia explicar. Então, lendo a Clarice, ou lendo Guimarães, lembro de ter, sentir essa empatia muito grande pelos dilemas, pelos problemas. [...] O texto literário é como um remédio para todos os problemas. Eu queria muito ter lido o suficiente para que eu conseguisse, para cada problema da minha vida, para cada dificuldade, ou para cada aluno que me pedisse uma ajuda, eu conseguir ter o texto que fosse o antídoto para aquilo. O Candido fala uma coisa que, para mim, faz muito sentido: a forma literária, o texto literário, ele consegue organizar dentro da gente uma coisa que é caótica, que são todos esses “inputs” do mundo - a gente recebe esse monte de informação, a gente vive uma vida muito atribulada e a gente não consegue ordenar os sentidos das coisas – e quando você lê, a forma da obra literária te obriga a dar forma a esse caos interno. Então, nesse sentido, eu acho que a Literatura me ajudou muito, me ajudou a pensar fora do óbvio, fora dos clichês. Eu tinha a sensação que o meu cérebro estava sendo torcido, que a realidade que eu conhecia, que era a realidade da escola, porque eu passei a vida inteira estudando na mesma escola, e pelo fato de ser uma escola particular

² A entrevistada se refere à Prof.^a Dra. Yudith Rosenbaum, professora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

era um mundo ainda mais restrito, [...] a Literatura rasgou aquilo que eu conhecia como verdade, as coisas que eu não questionava, as coisas que eu aceitava e me fez pensar as coisas de uma forma diferente. Acho que, sem dúvida, essa vivência dentro da Universidade dentro da Literatura me marcou para o que eu vivo fora da faculdade.

EF falava de Literatura com o mesmo maravilhamento que eu a enxergava. Contudo, em um momento anterior ao que foi transcrito, a docente comentou que não se lembrava de ter experiências marcantes de ensino de Literatura na educação básica, tendo sido apenas na graduação que ela passou a gostar dessa disciplina – assim como eu. Isso porque, na faculdade, ainda que ela considerasse que as aulas fossem simples – com alguns professores sentados, lendo as próprias anotações –; na seleção cuidadosa de textos, com temas humanos difíceis de digerir, e na forma com que os docentes falavam, era possível perceber que eles realmente tinham experimentado os textos literários como leitores, com o objetivo de construir uma linha de raciocínio junto com os alunos. Ouvindo, lendo e relendo essas considerações, eu me perguntava quantas pessoas têm a mesma experiência pouco marcante com a disciplina de Literatura na escola e apenas conseguem se aproximar dela em outras etapas da vida (ou talvez nunca tenham essa oportunidade).

Na resposta transcrita, EF atribuiu à Literatura o potencial de ampliar os horizontes do conhecimento, de proporcionar uma melhor compreensão do mundo à sua volta e da própria subjetividade. Contudo, após se tornar professora de Literatura, EF disse que lamentava estar um pouco distante das obras canônicas, as quais ela considerava uma Literatura mais significativa. Em sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental, ela convivia mais com os livros paradidáticos³, que não são escritos por “grandes autores”, como ela disse. Ainda assim, a docente destaca a relevância desses livros para o ensino de Literatura:

Mas você gosta dos livros paradidáticos?

EF: Eu gosto, acho muito difícil dar aula de um livro que eu não gosto e o que eu mais aprecio neles é como eles mobilizam os alunos. Então, para mim,

³ A nomenclatura paradidático não é a mais correta nesse caso. A pergunta se refere às obras literárias, em geral, infantojuvenis, indicadas como leitura pela escola. O termo paradidático, de acordo com o dicionário Ceale, refere-se a obras que se fixam em um único tópico de interesse curricular, tratado de forma mais especializada e/ou aprofundada, como classes de palavras, metáfora, neologismo ou poesia, no caso de Língua Portuguesa. Geralmente, esses livros tem um formato diferenciado, por exemplo, é mais ilustrado que os livros didáticos, e os conteúdos podem ser trabalhados de forma narrativa.

o mais importante, vou dar um exemplo: entre ler Jasão e os Argonautas e ler o Ladrão de Raios, eu prefiro que os meus alunos leiam o Ladrão de Raios, que é uma adaptação, que não é o mito original, mas que, para eles, é muito mais interessante, é muito mais divertido, é muito mais cativante. Então, o que eu admiro nesses “livros” paradidáticos, que não são de grandes autores, é isso: eles têm, eles conseguem mobilizar os alunos, fazer os alunos quererem ler. Então, eles leram o primeiro, o Ladrão de Raios, e foram atrás dos outros da coleção, terminaram de ler a primeira coleção, estão lendo Labirinto dos Ossos, então, eles querem ler os próximos. Enfim, eu acho que assim... eu me lembro de uma fala da Yudith, ela falou que para gente ler Guimarães é que nem comer mingau, a gente tem que começar pelas bordas, porque não adianta a gente querer digerir tudo de uma vez só. Eu acho que o gosto pela leitura é uma coisa que você vai cultivando aos poucos também. Então, o que eu acho vantajoso desses livros paradidáticos, ainda que eles tenham uma linguagem que seja muito mais acessível, ainda que eles sejam uma releitura dos mitos, pensando no Ladrão de Raios, é que eles conseguem fazer os meus alunos perceberem que ler é uma coisa gostosa, é uma coisa legal e isso me dá esperança para que eles se tornem melhores leitores no futuro, melhores no sentido de terem a leitura como um prazer, de cultivarem como um hábito, como uma coisa legal e não como uma coisa chata.

Para EF, os livros infantojuvenis, ainda que com linguagem mais acessível, têm a capacidade de mobilizar os alunos para a leitura, e isso seria, de acordo com ela, uma das atribuições da leitura literária na escola: cultivar o gosto pela leitura. Em geral, parece-me que os professores ficam divididos em relação à função da educação literária, pois ao mesmo tempo em que, para eles, é importante desenvolver nos alunos a leitura como prazer, também é necessário transmitir um patrimônio literário – funções distintas nem sempre conciliáveis. Rocco (1981), entrevistando professores de Literatura, constatou que, para muitos deles, essa disciplina serve:

à aquisição de cultura, ao aperfeiçoamento humano, ao conhecimento de dados históricos [...] para desenvolver o hábito de leitura fora escola, trazer satisfação a uma curiosidade, além de proporcionar contato com o desconhecido. (ROCCO, 1981, p. 32)

Nessa investigação, outros professores ainda disseram que o ensino de Literatura tem como objetivo “salientar o valor de uma organização especial de linguagem e da apreensão dessa organização” (ROCCO, 1981, p. 32). Tanto as entrevistas realizadas para a confecção do trabalho da disciplina Atividades de Estágio quanto algumas pesquisas acadêmicas com que eu ia tendo contato, como a de Rocco (1981), e as discussões nas aulas da referida disciplina, alertavam-me sobre a complexidade do ensino de Literatura, sobretudo na escola.

Ademais, nessa etapa de minha formação – finalizando o bacharelado e a licenciatura – tendo cursado muitas disciplinas da Faculdade de Educação (FEUSP), além de ter formado representações de ensino de Literatura, eu também tinha representações de ensino e de aprendizado, por exemplo, a de que se alguém ensina algo, logo, existe um outro que aprende o que foi ensinado. Por causa dessas inquietações e representações, quando entrevistei EF e EM, fiz este questionamento:

O que seria aprender Literatura?

EF: É engraçado isso, eu acho que não tem uma fórmula, por mais que a gente possa fazer um vestibular, ou responder perguntas sobre as escolas literárias, o que que é aprender Literatura? Eu acho que é você descobrir, descobrir esse prazer dessa arte da palavra. Eu acho que, e de novo o que é ensinar Literatura, o que você consegue ensinar de Literatura? Claro que você pode falar dos autores, da biografia, do momento que eles surgiram, do contexto histórico que eles estavam inseridos, com que outros textos aquela obra literária dialoga, tudo isso você pode ensinar, todo esse panorama literário. Mas, para mim, o que eu aprendi de verdade não foram essas informações, nem do contexto histórico, nem da escola literária. Se eu fosse dar aula para o Ensino Médio hoje, eu teria que estudar tudo de novo, todas as escolas literárias, todas as características. Enfim, para mim, o que eu aprendi de Literatura foi esse prazer, prazer de desvendar, de falar “Caramba! Essa forma mexe comigo. Esse jeito de falar, esse jeito de expressar essa ideia, mexe comigo”. Então, acho que aprender Literatura é você descobrir esse prazer nas palavras. Acho que é isso, muito mais que as coisas teóricas, porque elas, de fato, de verdade, para mim, ficaram muito pouco. Você pode ensinar o narrador, a questão do narrador, do foco narrativo, a construção do tempo, do espaço, os usos dos tipos de discurso, mas o que fica para a gente da Literatura é uma sensação, é o que eu diria...fica uma sensação. O que eu gravei da Clarice?⁴ A Clarice fala isso: não importa o fato em si, mas a repercussão que ele tem dentro da gente. Então, para mim, aprender Literatura é isso, é esse efeito que o livro, que o texto, que o poema provoca em mim...é essa reviravolta, essa coisa que mexe lá dentro de mim, acho que é isso...não consigo nomear melhor que isso. Não acho que aprender Literatura é só você gravar um monte de conceitos, acho que eles são importantes para que você consiga falar sobre o que você leu, mas eu acho que o professor vai ter ensinado Literatura se os seus alunos quiserem continuar lendo aqueles autores.

EF falou do ensino de Literatura como experiência, que, para Larrosa (2002), consiste em algo que nos passa e acontece. O autor explica que, dessa forma, o saber é adquirido pela experiência que se dá na relação entre conhecimento e vida humana, numa espécie de mediação entre ambos, e ele vai sendo assimilado na maneira como o indivíduo

⁴ A professora está se referindo à escritora Clarice Lispector.

vai respondendo ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece. Segundo Larrosa (2002), esse saber da experiência é singular, afetando cada um de maneira distinta. De acordo com EF, a leitura literária proporciona esse saber da experiência – único e individual – possibilitado pelo efeito estético proposto por Iser (1996)⁵.

Ao entrevistar EM, foi possível perceber que ele enxergava o saber literário de maneira semelhante a EF. Para ele, o professor possui o papel de oferecer Literatura, mostrar que ela nos ajuda a viver. De acordo com EM, apenas isso já seria capaz de proporcionar um caminho para o autoconhecimento, e, se o aluno tiver essa experiência, não mais se afastará da Literatura. Mas, não se trata de uma incumbência fácil:

Para você, o que é ensinar Literatura?

EM: É difícil ensinar literatura. Literatura tem muito a ver com troca, com jogo, com o lúdico. Eu acho que o papel principal é oferecer literatura, oferecer arte àqueles que não têm contato, ou tenham um contato tímido com esse universo de belezas. Se isso acontece, a gente já garantiu um caminho bastante próximo da felicidade, ou a gente garantiu um caminho de autoconhecimento que não podemos deixar de lado. O que eu faço ao ofertar literatura: mostro a paixão que a vida é, quando, de fato, ela acontece. Ao invés de sobreviver, que é o que a maioria das pessoas faz, o convite artístico é pela vivência, por isso que a arte, ela busca sempre uma resposta muito original daquele que entra em contato com, porque é uma experiência única, é uma experiência intransferível, é uma experiência, no mínimo, que vai despertar, que vai oferecer ao outro um caminho sem volta. Por isso, aquele que é tocado pela literatura, pela arte, aquele que descobre esse caminho, mesmo num labirinto, não se afasta nunca mais dele.

EM afirmou que ensinar Literatura é transmiti-la, uma representação que pode observar ser frequente nos professores de Literatura, como se pode ver em pesquisas como a de Oliveira, G. (2008) e a de Santos (2017)⁶. Nessas pesquisas, os professores entrevistados falaram que ensinar Literatura é transmitir uma paixão pela leitura, ou um envolvimento com essa, embora nem sempre seja fácil. E a representação de aprendizado

⁵ De acordo com Iser (1996), o efeito estético seria aquilo que resulta da interação entre texto e leitor, em que esse é afetado pelas estruturas do texto, as quais se dividem em dois aspectos: verbal e afetivo.

⁶ Além de constatar isso por meio de pesquisas, ao longo do percurso de pós-graduação, oferecendo oficinas para professores de Língua Portuguesa nos colóquios promovidos pelo Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (GPLE), foi possível observar essa representação sendo manifestada por vários professores, que dizem que o mais importante nas aulas é que os docentes consigam transmitir a paixão que sentem pela Literatura e, dessa forma, seus alunos também aprenderão a gostar de Literatura. Para Munita (2014), essa ideia de que a Literatura se ensina por contágio implica em um lugar secundário para as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária e certo atraso na consolidação de uma educação literária “entendida como processo de aprendizagem, mediado pelo docente e orientado ao desenvolvimento de uma competência interpretativa” (MUNITA, 2014, p. 122, tradução nossa).

de Literatura de EM parece corresponder à representação de ensino da disciplina que ele possui:

Para você, como aluno e como professor, o que seria aprender Literatura?

EM: Acho que é amar a literatura, é amar a arte. É vivenciar esse processo de busca de uma maneira tão colada à proposta de experimentação desse universo de riquezas, que viver e ler passam a ser uma coisa só. É por isso que quando um livro alcança alguém, a pessoa fica tão imersa que ela se esquece do entorno, ela se esquece do, vou chamar de ocasional, comer, beber, respirar, são coisas de segunda linha perto da viagem que esse encontro desperta, sugere e impõe. Quando a pessoa se propõe a isso, e esse encontro ocorre essencialmente, aconteceu. Por isso que não dá para – eu pelo menos penso assim – não dá para ensinar. O que aconteceu comigo, e foi muito grande, certamente aconteceu com outras e outras pessoas de maneiras muito peculiares, de maneiras muito diferentes, e isso não importa, o que importa é que aconteceu, é não perder a oportunidade, porque é algo de uma beleza tão esplendorosa, tão marcante, tão impactante, que aquele que deixa de experimentar essa oportunidade, de verdade, passou, por aqui, sem ter vivido.

Entende-se que para EM, assim como para EF, o principal efeito do ensino de Literatura seria a criação do hábito de leitura e o gosto por essa atividade. Além disso, EM dá à Literatura a mesma classificação de “bens incompreensíveis”, postulada por Candido (2004), em que a Literatura assume a mesma importância de atividades essenciais e corriqueiras do dia a dia, como beber, comer e respirar. Mas, pensando em minha formação e nessas entrevistas, considereei que o ensino de Literatura na escola – com um currículo extenso, cheio de conteúdos –, talvez não fosse capaz de surtir nos alunos os efeitos dos quais falavam EF e EM em suas representações de ensino e de aprendizado de leitura literária e de Literatura.

Através dessas atividades e reflexões, essa investigação se constituiu. Entre as representações de ensino e aprendizado de leitura literária e de Literatura de professores, bem como considerando práticas docentes de ensino de Literatura em minha formação, quais representações de aprendizado de leitura e de Literatura são formadas pelos estudantes? Assim, o que se aprende quando se ensina Literatura torna-se nosso problema de pesquisa. Ao longo da investigação, entendeu-se que era importante averiguar diferentes abordagens do texto literário na escola, para comparar as representações de aprendizado formadas a partir de cada uma delas, e, dessa forma, decidiu-se observar o ensino do texto literário em dois segmentos de ensino: fundamental e médio.

Algumas perguntas norteadoras da investigação são: 1- quais representações de aprendizado de leitura e de Literatura os alunos possuem?; 2- se ensinar Literatura é proporcionar experiências de leitura na escola, como disseram os professores nas entrevistas, o ensino de Literatura, por meio da historiografia, propicia experiências de leitura literária em sala de aula?; 3- a abordagem do texto literário no ensino fundamental oferece mais oportunidades de leitura literária que o ensino de Literatura oferecido no ensino médio?

Durante esta investigação, foi necessário fazer o exercício – nem sempre simples – de se distanciar das próprias representações para deixar que as representações dos alunos se revelassem. Sendo assim, ao longo do texto, optei por uma exposição impessoal, elaborada a partir da 3ª pessoa do discurso. Entre as minhas representações, as representações dos alunos e o processo de coleta e análise de dados, originou-se uma pesquisadora e esta pesquisa.

1. PERCURSO DE PESQUISA

1.1 Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

Antes de se iniciar a pesquisa de campo, o projeto desta investigação, anteriormente apresentado à banca examinadora do processo seletivo do programa de pós-graduação da FEUSP, foi submetido à Comissão de Ética dessa faculdade para que fosse analisado. A comissão entendeu que esta pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS/510/2016 sobre Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

1.2 Elaboração de questionários

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão de Ética da FEUSP, tendo optado pelo instrumento questionário para a coleta e produção de dados, foram elaboradas quatro possibilidades de questionários a serem aplicados como teste com alguns alunos – três deles se destinavam a ser testados com estudantes do ensino médio e um com os alunos do ensino fundamental – a fim de verificar quais perguntas e tipos de questões seriam mais eficientes para o cumprimento dos objetivos desta investigação. Esses questionários-testes foram concebidos a partir de três principais aportes: 1- leituras indicadas pela orientadora desta pesquisa – tais como: *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo* (2013), de Kaufmann, e *Compreender* (2007), de Bourdieu – e nas disciplinas cursadas durante a pós-graduação; 2- o questionário da pesquisa de mestrado de Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em *Literatura, ensino: uma problemática* (1981); 3- o curso de Elaboração de questionários⁷, oferecido pela Fundação Carlos Chagas (FCC), realizado em julho de 2018.

Os questionários foram escolhidos como instrumento de coleta e produção de dados, porque eles possibilitam a interlocução com grande número de pessoas, garantindo, se desejado, o anonimato delas, bem como se trata de um meio de baixo custo e de fácil conversão dos dados para arquivos. A versatilidade desse instrumento possibilitou que fosse utilizado, além de questões convencionais, um procedimento conhecido como Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), o qual será detalhado ainda neste capítulo. Após tomar conhecimento sobre a dita técnica e ponderar que ela poderia contribuir nesta investigação, a orientadora sugeriu que ela fosse aplicada em um

⁷ O curso, com carga horária de 20 horas, foi ministrado pelo Prof.^a Dra. Maria Luiza Zacharias.

dos questionários-testes. Assim, procurou-se ler artigos sobre tal procedimento e se elaborou um questionário-teste utilizando-se exclusivamente o TALP.

Após a realização do teste de três dos questionários com os alunos do ensino médio, e da análise das respostas dadas às perguntas feitas, elaborou-se um quinto questionário (ANEXO A), que foi aplicado com alunos do 2º ano do ensino médio e, com alterações em duas questões, praticamente o mesmo questionário foi aplicado com alunos do 8º ano do ensino fundamental (ANEXO B).

Os questionários, além de perguntas sobre informações pessoais⁸, são compostos por 12 perguntas cada um, sendo cinco delas feitas por meio do TALP⁹, duas questões de múltipla escolha e cinco questões dissertativas.¹⁰

A respeito de aspectos físicos, a elaboração e aplicação dos questionários se deu por meio de uma das ferramentas *Google*, o *Google Forms*, gratuita e específica para o feitiço de formulários.

1.3 Seleção da escola

No início da investigação, quando o objeto de pesquisa ainda estava sendo delimitado, considerou-se realizar um estudo comparativo do ensino de Literatura entre uma escola pública e uma privada. Entretanto, após reuniões de orientação, e com a delimitação do objeto de pesquisa, definiu-se que a comparação se estabeleceria entre o ensino médio e o fundamental, o que possibilitaria que a coleta de dados ocorresse em uma única instituição, pública ou privada, caso nela houvesse os dois segmentos de ensino de interesse da pesquisa.

⁸ 1- Nome. 2- Sexo. 3- Data de nascimento. 4- Escola em que estuda. 5- Série. 6- Bairro em que reside. 7- Profissão do pai. 8- Profissão da mãe. 9- Realizou a maior parte da educação básica em escola pública, particular ou se dividindo entre pública e particular?

⁹ 1- Se eu lhe digo a palavra LITERATURA, o que lhe vem à mente? Diga-me cinco palavras que rapidamente você associa à literatura. 2- Se eu lhe digo a palavra LEITURA LITERÁRIA, o que lhe vem à mente? Diga-me cinco palavras que rapidamente você associa à leitura literária. 3- Se eu lhe digo a palavra LEITURA NA ESCOLA, o que lhe vem à mente? Diga-me cinco palavras que rapidamente você associa à leitura na escola. 4- Se eu lhe digo a palavra POEMA, o que lhe vem à mente? Diga-me cinco palavras que rapidamente você associa a poema. 5- Se eu lhe digo a palavra ROMANCE, o que lhe vem à mente? Diga-me cinco palavras que rapidamente você associa a romance.

¹⁰ Para o ensino médio: 6- Descreva: como são as suas aulas de literatura? 7- Você costuma ler (considerando livros, jornais, revistas [impressas e digitais] e blogs)? 8- Se sim, o que costuma ler? Quando? Onde? O que gosta de ler? 9- O que você estuda nas aulas de literatura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê? 10- Você e seus colegas participam da escolha dos livros paradidáticos a serem lidos na escola? 11- Você gostaria de participar dessa escolha? Por quê? 12- Que tipo de textos/obras (literárias ou não) você gostaria de ler na escola? Por quê? Para o ensino fundamental, foram alteradas duas perguntas, 6 e 9: 6 - Você costuma ler nas aulas de língua portuguesa? Se sim, descreva como são suas aulas de leitura. 9 - O que você estuda nas aulas de leitura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?

Inicialmente, não se considerou realizar a pesquisa na instituição em que a pesquisadora trabalhava, por se acreditar que assim seria melhor para se manter um distanciamento entre ela e os participantes da investigação, e, assim, minimizar sua interferência nas respostas dos alunos.

A primeira escola contatada foi uma instituição da rede privada de ensino, indicada por um membro do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora participa, por, de acordo com ele, ser um colégio que costumava acolher pesquisas da área da educação. A indicação, ou mediação, de alguém foi levada em consideração por se entender que isso facilitaria a autorização da escola para a realização desta investigação.

Essa primeira instituição, além de ser uma possibilidade para a realização da investigação, também serviria para a averiguação do tempo necessário para a tramitação de um pedido como esse, envolvendo conversa com a direção da escola, envio de documentos necessários, concessão de autorização e estabelecimento de uma data para fazer a coleta de dados.

Tendo isso em vista, estabeleceu-se contato com o colégio mencionado, através de chamada telefônica e de envio de e-mail, solicitando a autorização para a realização da pesquisa. Por meio do contato telefônico, a assistente de coordenação da escola orientou que fosse enviado um e-mail para as pessoas responsáveis pela coordenação do ensino médio do colégio, que poderiam, em acordo com a direção da instituição, conceder a autorização para a realização da coleta de dados. Contudo, após o contato telefônico, não houve retorno das coordenadoras da escola, mesmo havendo certa insistência por parte da pesquisadora, seja por telefone, ou por e-mail.

Isso demonstrou que conseguir a autorização para se entrar em uma escola para realizar a pesquisa de campo seria um processo complexo e demorado, acima de tudo, em relação ao tempo dedicado na busca e aquiescência para a realização da coleta de dados. Entretanto, não se tinha disponibilidade para ir pessoalmente às escolas apenas para explicar a pesquisa e pedir autorização para realizá-la, devido às outras atividades concomitantes com o mestrado, ao tempo e aos deslocamentos necessários a essa busca.

Outro fator que interferiu na escolha do colégio foi a proximidade do exame de qualificação. Entendia-se que era necessário apresentar nessa ocasião pelo menos parte dos dados coletados e análises preliminares, a fim de que a banca pudesse averiguar se o instrumento de pesquisa estava adequado, bem como propor encaminhamentos possíveis para as análises.

Sendo assim, era necessário encontrar com rapidez uma instituição que acolhesse a pesquisa para que o cronograma fosse cumprido. Então, em conversa com a orientadora, decidiu-se solicitar a autorização para realizar a investigação na instituição em que a pesquisadora trabalhava, pois se entendeu que a comunicação se daria mais facilmente e com maior agilidade, como necessário. Nesse momento, a pesquisadora assumiu o risco da interferência de seu lugar na escola e precisou considerá-lo nas análises das respostas obtidas dos alunos. Assim, após algumas semanas e etapas burocráticas – que serão descritas a seguir –, a autorização para a realização da pesquisa nessa instituição foi concedida.

Além disso, para a realização dessa solicitação, mais um aspecto foi considerado: na escola em que os dados foram coletados ocorre a segmentação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática, Literatura e Redação, em aulas diferentes e com professores distintos – característica que se procurava, pois se acreditava que isso permitiria aos alunos, sobretudo aos que cursavam o ensino médio, que pudessem distinguir, com alguma objetividade, as aulas que estão no escopo de análise desta investigação e responder ao questionário sem dificuldades.

Ao longo da realização da pesquisa, na divulgação de resultados parciais em eventos acadêmicos, houve questionamentos em relação à escolha do colégio em que a coleta de dados ocorreu, principalmente, por se tratar de um colégio da rede privada de ensino. Não se tratou de uma preferência da pesquisadora, mas o objeto de pesquisa permitia que a coleta de dados se realizasse em uma única instituição, fosse pública ou privada¹¹. Como a mediação se deu mais facilmente na escola em que pesquisadora trabalhava, e pelo conjunto de circunstâncias descritas acima, esta investigação se realizou em uma escola da rede privada de ensino.

1.4 Etapas para autorização da pesquisa no colégio

Para a realização desta pesquisa na escola, primeiramente, foi necessária a solicitação de autorização à diretora geral das duas unidades do colégio. Para tanto, enviou-se por e-mail para essa instituição, endereçados à coordenação pedagógica e à secretaria da direção, o projeto de pesquisa, a carta de aprovação da pesquisa pelo Comitê

¹¹ Seria possível também coletar dados de duas instituições diferentes, comparando-se tanto os segmentos quanto o público e o privado, porém esse não era um dos objetivos desta pesquisa, bem como necessitaria de maior coleta de dados, o que implicaria um tempo maior para a realização da pesquisa.

de Ética da FEUSP e um modelo do termo de consentimento a ser assinado pelos pais/responsáveis dos alunos participantes da investigação.

A solicitação de permissão para a realização da pesquisa à diretora geral não foi feita pessoalmente pela pesquisadora, ainda que ela trabalhasse na instituição. O pedido foi encaminhado pelo coordenador pedagógico e pelo diretor da unidade em questão. Essa mediação no pedido resultou em certa demora na entrada para a coleta de dados, maior que o previsto, já que os profissionais responsáveis por mediar a solicitação têm muitas demandas na escola, dando prioridade, constantemente, para outras atividades em detrimento do pedido de autorização da pesquisa.

Após a concessão do pedido, outras etapas burocráticas foram cumpridas. Enviou-se um comunicado (ANEXO C) aos pais dos alunos, explicando que os filhos seriam convidados a participarem de uma pesquisa de mestrado, em que narrariam experiências e emitiriam opiniões a respeito do ensino de Literatura. Nessa comunicação, também, havia informações explicitando os objetivos da pesquisa e condições de participação. Para além da ciência dos responsáveis, o comunicado foi enviado juntamente com um termo de consentimento (ANEXO D) a ser assinado pelos pais e responsáveis, obrigatório pelo fato de os alunos serem menores de idade.

O colégio permitiu à pesquisadora acesso a todos os canais de comunicação que a instituição possui com os pais e disponibilizou materiais (papel, xerox e impressões), assim como permitiu que professores cedessem suas aulas para a produção de dados da pesquisa.

1.5 Seleção dos alunos participantes da pesquisa

O currículo do curso de Literatura do colégio, a ser apresentado detidamente no capítulo **Currículo**, foi determinante para a seleção de quais séries seriam convidadas a participar desta investigação. Por motivos explicitados a seguir, alunos do 8º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio foram convidados a participar desta investigação.

A amostra visava reunir alunos que já tivessem realizado todo o curso de Literatura, feito por meio do estudo de escolas literárias e alunos que ainda não tivessem experienciado o ensino de Literatura dessa forma, com o intuito de se estabelecer uma comparação entre as representações de aprendizado de leitura e de Literatura nos dois segmentos de ensino.

Os alunos do 3º ano do ensino médio, que, durante a coleta de dados, estavam revisando todas as escolas literárias, poderiam ter sido convidados a responderem ao formulário. Contudo, como a primeira etapa de produção de dados com os alunos do ensino médio ocorreu no final do semestre de 2018, não se quis convidá-los por receio de que a preocupação com vestibulares, por parte dos discentes e por parte do colégio, impedissem o engajamento deles na pesquisa; ou ainda, pelos mesmos motivos, de que a escola não desse autorização para que os professores dessa série cedessem suas aulas. Então, como os alunos do 2º ano do ensino médio também já teriam praticamente terminado o curso de Literatura por meio da historiografia literária, e ainda não estariam focados no vestibular, optou-se por convidar essa série para participar da pesquisa, representando o segmento do ensino médio.

Em seguida, como a disciplina de Literatura é inserida na grade curricular do colégio a partir do 9º ano, escolheu-se os alunos do 8º ano para representar o ensino fundamental, por se acreditar que, sendo os alunos mais velhos do colégio a não terem Literatura como disciplina no currículo, eles teriam maturidade e autonomia suficientes para responder ao formulário desta pesquisa.

1.6 Teste dos questionários

Os três questionários elaborados com possibilidade de aplicação com os alunos do 2º ano do ensino médio foram testados no dia 3 de outubro de 2018, no mesmo colégio em que se realizou a pesquisa.

Durante o período da manhã, em que ocorrem as aulas regulares, a pesquisadora procurou alguns alunos de tal série e lhes explicou que estava realizando uma investigação sobre ensino de Literatura, na qual estava previsto que alunos do 2º ano do ensino médio responderiam a um questionário, mas, primeiro, era preciso que um teste fosse realizado com o instrumento de coleta de dados para que se decidisse qual deles era o mais adequado de acordo com os objetivos da pesquisa.

No teste, também seria possível verificar se as perguntas elaboradas estavam suficientemente claras para os alunos, com linguagem acessível, além de se conferir as condições de aplicação, como acessibilidade ao formulário e o tempo que os alunos levariam para responder às questões; verificando se era factível responder ao questionário no período de uma aula, tempo máximo que se julgou adequado para essa coleta de dados.

Alguns alunos que conversaram com a pesquisadora se propuseram a participar do teste, além de convidar outros alunos. Porém, antes de responder afirmativamente ao

convite para participar dessa atividade, uma das alunas perguntou se era necessário “saber português” para responder às questões propostas. Caso fosse, ela não gostaria de participar do teste. Então, foi esclarecido que as perguntas buscavam impressões e opiniões a respeito do ensino de Literatura, não sendo exigido o conhecimento de nenhum conteúdo específico. Sendo assim, a estudante aceitou participar do teste.

A pergunta da aluna ilustra um dos imbróglis do ensino de Língua Portuguesa, e Literatura, na escola, já que, ao questionar se era necessário saber português para responder às questões do teste, fica implícito que a representação de língua que a estudante tem, bem como de domínio e conhecimento dessa, é diferente da que ela traz da língua que ela mesma fala e com a qual ela costuma escrever. Para os alunos, Língua Portuguesa é um conteúdo escolar, ensinado e legitimado pela escola, não um instrumento que eles mobilizam, cotidianamente, para se comunicar. Se a Língua Portuguesa é vista por eles como algo distante, a representação de Literatura, que faz parte desse componente curricular, também deve ser a de algo afastado do domínio deles, algo que foi produzido no passado e que apenas é visitado por eles. Em pesquisa com estudantes do ensino médio, Oliveira (2013) observou que, para os alunos dessa faixa etária, “a concepção do que é literatura está relacionada ao cânone escolar e não parece ter vínculo com os livros que eles escolhem ler por conta própria” (OLIVEIRA, 2013, p. 201).

O teste ficou agendado para acontecer no contraturno das aulas, período da tarde, em uma das salas de aulas, pois, à tarde, alguns alunos costumam ficar na escola para atividades extracurriculares, ou para estudar e fazer trabalhos. Seis alunos (três do sexo masculino e três do sexo feminino) compareceram à verificação e cada questionário-teste foi, então, respondido por dois alunos.

Como no momento em que se realizou o teste, ainda não havia a definição sobre em que escola ocorreria a pesquisa e, por se tratar apenas de uma simulação, enfatizou-se aos alunos que as respostas dadas por eles não seriam consideradas nos resultados da investigação, embora elas fossem importantíssimas para averiguação de alguns aspectos, conforme já descrito anteriormente. Ainda assim, alguns expressaram que gostariam que suas respostas fossem utilizadas na pesquisa.

Outras informações foram apresentadas aos discentes antes de eles responderem às questões: almejava-se sinceridade nas respostas, pois não se tratava de responder às questões para agradar a ninguém, e era relevante que eles prestassem atenção se as perguntas estavam claras, bem como comunicassem qualquer dificuldade, ou incompreensão ao responder ao questionário.

Os questionários foram disponibilizados para os estudantes em uma plataforma digital, *Google Classroom*, com a qual os alunos do colégio estavam habituados, já que ela faz parte da rotina escolar deles, desde a realização de tarefas e atividades, bem como para a comunicação entre professores e alunos.

Na sala em que ocorreu a simulação, havia apenas um computador, o que inicialmente gerou preocupação, mas, acreditou-se que, dessa forma, poder-se-ia observar a realização dos formulários individualmente. Contudo, ao disponibilizar os questionários, cada aluno o acessou por meio de seu próprio celular, tendo o teste dos três questionários-teste ocorrido simultaneamente.

Enquanto respondiam às questões, alguns alunos perguntavam se realmente poderiam escrever o que pensavam, recebendo a confirmação da pesquisadora. Aqui, pode-se ver indícios da necessária reflexão sobre o lugar da pesquisadora na escola, que se iniciará a seguir, mas será mais detidamente desenvolvida em outro tópico. Considera-se que, caso as declarações não correspondessem ao que os estudantes imaginavam ser esperado pela pesquisadora, eles poderiam sofrer sanções, como serem ridicularizados entre os pares, ou serem prejudicados na disciplina objeto de estudo da pesquisa. Também é possível considerar que não seja usual solicitar as opiniões e crenças dos alunos sobre as práticas escolares, o que lhes gerou um estranhamento e provocou esse questionamento. Outra hipótese para esse comportamento dos alunos é a de que eles estavam tentando reproduzir no teste o comportamento adotado e esperado perante as avaliações escolares: há sempre uma resposta correta, que deve ser atingida.

Por meio do teste, os estudantes conseguiram contribuir diretamente na elaboração dos questionários utilizados nesta pesquisa. Por exemplo, em todos os questionários-testes se solicitava o endereço de e-mail dos alunos, o que um dos estudantes alertou que não era necessário, porque, para se ter acesso ao formulário, a plataforma já coletava e registrava essa informação. Logo, essa questão foi retirada do formulário. Outro exemplo de contribuição foi realizado pelas alunas que responderam ao questionário em que foi empregado somente o TALP, elas demonstraram satisfação com esse formato de pergunta, pois disseram que ele torna o processo de respostas simples e rápido, e isso foi determinante para utilização da técnica nesta pesquisa.

Após a finalização do teste, foi perguntado se havia mais alguma consideração que os adolescentes gostariam de fazer sobre o tema ou as perguntas. Então, os alunos começaram a falar sobre o que pensam sobre as experiências literárias que têm na escola, traçaram comparações entre o ensino de Literatura feito no ensino médio com as práticas

de leitura realizadas nos anos finais do ensino fundamental, bem como discorreram sobre a falta de leitura literária em aula e do distanciamento que sentem em relação às obras escolhidas pela escola para a leitura no ensino médio.

A conversa que ocorreu após a realização do teste dos questionários indica que a realização de entrevistas, após a coleta de dados por meio dos questionários, seria profícua, fornecendo mais material para as análises e para a averiguação do objeto de estudo desta pesquisa. Entretanto, as entrevistas não puderam ser realizadas. A segunda coleta de dados ocorreu após a qualificação, conforme já mencionado, e as análises preliminares desses dados se estenderam até o final de 2019, a fim de se desenvolver entrevistas satisfatórias aos objetivos do estudo. Isso dificultou o contato da pesquisadora com os alunos do ensino médio, que haviam terminado o curso, neste ano, e se desligado do colégio. Outros acontecimentos¹² também dificultaram a realização de entrevistas, levando o ano de 2020 a ser dedicado apenas à escrita da dissertação.

O questionário aplicado na pesquisa com os alunos do 8º ano não foi testado. O acesso a esses alunos era mais limitado, já que, por serem mais novos, eles têm menor autonomia de ficarem no colégio no contraturno, assim, permanecem à tarde na escola apenas para atividades determinadas. Diferentemente, os estudantes do ensino médio costumam ficar no colégio no contraturno para realizar tarefas e participar de diferentes atividades (ou mesmo apenas para interagir com os colegas).

Devido a isso, e para que o instrumento de coleta de dados permitisse a comparação proposta por esta pesquisa, decidiu-se que o mesmo questionário seria aplicado com os alunos do ensino médio e com os do ensino fundamental, com algumas modificações, apenas com o objetivo de adequar os termos em função do currículo de cada segmento, permitindo que todos os alunos compreendessem o que estava sendo perguntado.

1.7 Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)

Após a realização de teste de três dos questionários previamente elaborados, bem como da análise das respostas dadas a eles, optou-se por usar o TALP em cinco das questões dos formulários aplicados na pesquisa.

¹² Referência à pandemia de Covid-19, que fez com que governos decretassem o isolamento social e, consequentemente, o fechamento das escolas.

Com exclusividade, um dos questionários-teste foi elaborado integralmente utilizando-se essa técnica. No teste desse questionário, entendeu-se que o método possibilitou a expressão de informações inesperadas e poupou à pesquisa o impasse de se fazer perguntas diretas no questionário oficial, tais como: O que você aprende nas aulas de Literatura? O que é Literatura para você?, que poderiam trazer respostas muito semelhantes entre si e que não fugissem das expectativas da pesquisadora.

De maneira sucinta, mas completa, Merten (1992) descreve a técnica do TALP: “pede-se ao sujeito que responda com a primeira palavra que lhe venha à cabeça a uma série de palavras enunciadas pelo experimentador” (MERTEN, 1992, p. 532), a fim de fazê-lo externalizar representações acerca de um objeto e/ou conceito, explicitando aspectos subjetivos do indivíduo, bem como de como ele se relaciona com o mundo e com as representações que tem a respeito do que está sendo pesquisado. Para Silva et al. (2017), trata-se de uma “técnica que, por meio de induções, consegue captar e receber informações, aparentemente ocultas ou não, e que através de uma resposta associativa a uma imagem ou a uma palavra é possível revelar as opiniões, os pensamentos, as personalidades [...]” (SILVA et al., 2017, p. 74).

Tavares et al. (2017) também explicam que a técnica “atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais (frases, palavras, expressões) ou não verbais (figuras, imagens fixas ou em movimento)” (TAVARES et al., 2017, p. 73), sendo possível evidenciar as representações acerca do objeto indutor.

Tendo por característica a projeção, o TALP não possui perguntas e respostas diretas, mas assume que os dados coletados estão no campo metafórico. De sua criação até os anos 1980, a técnica era utilizada apenas em psicologia clínica, e, de acordo com Merten (1992) “são poucos os métodos psicológicos que, de um ponto de vista histórico, estejam tão intimamente ligados ao desenvolvimento da Psicologia e da Psiquiatria, como o teste de associação livre de palavras” (MERTEN, 1992, p. 531). Contudo, posteriormente ao período citado, ela passou a ser utilizada nas pesquisas em psicologia social, bem como em pesquisas baseadas na teoria das Representações Sociais.

Para a aplicação da técnica apresentada, Coutinho e Do Bú (2017) propõem algumas instruções, que serão elucidadas a seguir. Primeiro recomenda-se que o pesquisador explique ao entrevistado como a técnica funciona, dando-lhe um exemplo, com um estímulo que não será usado na pesquisa. Assim, acredita-se que o entrevistado poderá se familiarizar com o teste. Em seguida, os autores recomendam que se frise para

o entrevistado a importância de não se utilizar frases ou construções verbais mais elaboradas, a fim de que não se invalidem os resultados da pesquisa.

O tempo também é um ponto importante para a aplicação da técnica: quanto mais rápida for evocada e registrada a resposta, o efeito de validade dela será maior, já que a busca por palavras mais adequadas e previsíveis pode deturpar os resultados da pesquisa. De acordo com Coutinho e Do Bú (2017), a ordem de evocação de palavras também é importante para a identificação da estrutura cognitiva e dos esquemas cognitivos de base, sendo necessário que essa informação também seja fornecida aos entrevistados.

No campo da psicologia social, Moscovici (2009) diz que o pensar se faz em voz alta, já que, assim, o pensar se torna uma atividade pública que satisfaz a necessidade de comunicação, ao mesmo tempo em que consolida o grupo: “Se nós pensamos antes de falar e falamos para nos ajudar a pensar, nós também falamos para fornecer uma realidade sonora à pressão interior dessas conversações, através das quais e nas quais nós nos ligamos aos outros” (MOSCOVICI, 2009, p. 51). Dessa forma, o TALP seria uma forma de expressar as representações por meio da fala em voz alta.

Nesta pesquisa, grande parte das instruções aconselhadas por Coutinho e Do Bú (2017) foram colocadas em prática no momento da coleta de dados, exceto aquela que diz respeito a utilizar apenas palavras isoladas nas respostas por esquecimento da pesquisadora.

Para analisar os dados coletados por meio da técnica, Coutinho e Do Bú (2017) sugerem a criação de dicionários para cada estímulo dado, reunindo as palavras elencadas. A segunda etapa consiste em classificar as respostas por ordem alfabética para análise do material coletado. Em seguida, deve-se observar as respostas mais frequentes, como também propõe Merten (1992) “examina-se quantas vezes uma resposta particular foi fornecida por uma amostra de pessoas” (MERTEN, 1992, p. 534), usando a similaridade semântica para possíveis incongruências que se apresentem como impossibilidades para a categorização de palavras.

Merten (1992) considera que a técnica é capaz de reativar experiências importantes por meio de estímulos indutivos, já que

A noção básica do procedimento consiste na consideração de que experiências emocionalmente importantes podem ser reativadas por estímulos associativos, e isso será tanto mais forte quanto mais emocionalmente acentuada tiver sido a experiência. (MERTEN, 1992, p. 536)

Prosseguindo na análise, outra sugestão de Coutinho e Do Bú (2017) é que, ao se elaborarem os dicionários, eles possam servir de banco de dados para a análise das respostas utilizando-se o software Tri-Deux-Mots (5.2 version), capaz de produzir um mapa a partir do número de ocorrências de determinadas palavras e de categorias elaboradas pelo pesquisador.

Ainda que discuta outra técnica de coleta de dados, por meio de protocolos verbais – os quais possuem semelhanças com o TALP – Baldo (2011), em *Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa*, alerta para um risco no uso desses métodos, assumido por esta pesquisa:

A possibilidade de se obter um traço indireto dos processos cognitivos humanos é, no nosso entender, a principal vantagem da técnica. No entanto, ela é também uma de suas maiores desvantagens, pois a transformação da evidência indireta do processo cognitivo em dado mensurável somente acontece por interferência do pesquisador, a qual pode ser equivocada. (BALDO, 2011, p. 154)

Além do risco da análise subjetiva do pesquisador em relação aos dados obtidos em uma pesquisa qualitativa, por meio de qualquer instrumento de coleta de dados, outros aspectos, a serem discutidos em função das condições de realização desta pesquisa, como o lugar do pesquisador no local em que ele produz os dados, também interferem na análise desses, porém, não os invalidam.

Ainda em relação às análises, apesar de Coutinho e Do Bú (2017) recomendarem o uso do software Tri-Deux-Mots (5.2 version), preferiu-se não o utilizar, por se tratar de um programa com necessidade de pagamento de licença e pelo tempo que seria destinado à aprendizagem de seu manuseio. Então, seguiu-se a orientação de elaborar um dicionário de palavras, verificando aquelas que ocorriam com maior frequência, bem como optou-se por apresentar esses dados por meio de tabelas e de nuvens de palavras, assim é possível, rapidamente, visualizar as palavras que se sobressaíram nas respostas dos alunos.

As análises dos dados obtidos com esse instrumento de pesquisa serão realizadas tendo como base a teoria das Representações Sociais, já que a literatura sobre a técnica aponta essa abordagem como possível, bem como se trata de uma teoria que fundamenta as análises de outros dados obtidos nesta através das questões dissertativas.

1.8 Coleta de dados - ensino médio

Entre 12 e 14 de novembro de 2018, alunos do 2º ano do ensino médio do colégio em questão foram convidados a responderem o questionário da pesquisa. A maioria dos estudantes em sala aceitou o convite de participar da investigação e responderam ao instrumento de coleta de dados, tendo participado 70 estudantes dessa série.

O questionário foi respondido em sala de aula, no período da manhã, por três turmas diferentes, sendo que cada uma delas usou uma aula para fazê-lo, contendo de 45 a 50 minutos cada. A professora de Literatura, que lecionava nas três turmas citadas, ao saber da pesquisa, cedeu, gentilmente, suas aulas, e esteve presente em todo o momento da produção dos dados. Assim como na realização do teste, o questionário foi disponibilizado para os estudantes na plataforma digital *Google Classroom*, com a qual os alunos do colégio já estão familiarizados. Também como no teste, o questionário foi acessado pelos alunos por meio do celular de cada um. Isso foi possível porque a escola disponibiliza internet sem fio para os alunos e visto que aqueles que não utilizam a rede da escola utilizam pacotes de internet particulares.

Antes de responder às perguntas, conversou-se com os alunos sobre o objetivo da pesquisa e as condições para que ela fosse bem realizada. Então, foi pedido que os alunos não usassem abreviações (ainda assim elas foram utilizadas), para não gerar dificuldade na compreensão das respostas dadas, e se solicitou que eles usassem de muita sinceridade ao responder às questões. Também foi explicado o formato do questionário, conforme recomendado na utilização do TALP, e, por fim, foram recordadas disposições do termo de consentimento, como a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Durante a aplicação dos questionários, poucas dúvidas foram manifestadas em relação às perguntas, entretanto houve algumas em relação às respostas. Alguns alunos demonstraram dúvida ou dificuldade para descrever a profissão dos pais, sendo assim, a professora e a pesquisadora, presentes em sala, ajudaram fazendo perguntas – como onde os pais trabalhavam, o que faziam – para, assim, definir a profissão.

Nas perguntas sobre representação de leitura e de Literatura, em que se utiliza o método TALP, alguns alunos perguntaram se era possível responder citando o nome da professora, pois quando eles pensam em Literatura, lembram-se dela. Outra questão feita pelos estudantes foi se eles poderiam responder com o adjetivo “chato” a algumas perguntas. A resposta foi afirmativa nos dois casos. Ainda na utilização da técnica já mencionada, alguns alunos não queriam elencar pelo menos cinco palavras. Solicitou-se que eles se esforçassem e reunissem o máximo de palavras que conseguissem.

Andando pela sala e observando os alunos, pôde-se observar que alguns deles ficaram curiosos para ver as respostas dos colegas, e outros queriam fazer uma consulta para responder o mesmo que o amigo. Quando isso ocorria, a pesquisadora intervinha, pedindo que o aluno tentasse responder com as próprias palavras.

Em um determinado momento, quando um grupo de meninas respondia à questão sobre quais tipos de obras literárias gostariam de ler na escola, as alunas comentaram entre si que gostariam de ler *A barraca do beijo*, mas que não iriam colocar isso na resposta, por vergonha. Então, foi pedido para que elas fossem sinceras e respondessem à questão a partir do que realmente almejavam. Contudo, ao se fazer a análise das repostas dadas pelos alunos, essa obra não foi mencionada, o que já revela algumas das representações dos alunos em relação às obras que podem ser lidas na escola. Não sendo o título de uma obra canônica, a representação dessas alunas pode ser a de que esse livro não seja aceitável dentro escola e seja motivo de constrangimento citar um título como esse.

Acredita-se que o procedimento da aluna exemplifica o que Chartier (2001) chama de efeito de legitimidade. Esse consiste em o sujeito que é questionado sobre uma prática cultural, por exemplo a leitura, não dar a resposta de acordo com o que realmente faz ou prefere, mas declarar algo que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido, assim “desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende ‘o que é que eu leio que mereça ser declarado?’ Isto é: ‘o que é que eu leio de fato de literatura legítima?’” (CHARTIER, 2001, p. 236).

De acordo com Jovchelovitch (2008), existem representações coletivas¹³ que, transmitidas pela tradição, pela autoridade e por instituições que fornecem os centros de legitimação para o que é aceitável ou não, definem o que deve ser excluído por uma comunidade. Nesse caso, a escola é esse centro de legitimação sobre o que é aceitável em relação à leitura no ambiente escolar que cria esse discurso de exclusão em relação a determinadas obras literárias na escola, promovendo certa conformidade entre os alunos. Segundo Jovchelovitch (2008), é evidente o elo entre as representações coletivas e a conformidade na esfera pública. Isso porque elas são moldadas não só pelo poder da

¹³ De acordo com Jovchelovitch (2008), as representações coletivas podem ser definidas como enquadres para o pensamento e a ação compartilhados de forma homogênea por uma comunidade. Elas compreendem as ideias, as emoções, os rituais e os costumes que os indivíduos carregam e desempenham, mas sobre os quais eles têm pouco controle.

tradição, mas a partir do componente emocional, o que torna difícil expressar oposição em relação ao grupo:

As representações coletivas moldam e, por sua vez, são moldadas pelas esferas públicas em que o poder da tradição e do componente emocional do vínculo social predomina, onde é difícil discordar e propor visões alternativas, em que profundas desigualdades em *status* organizam e governam a exposição de opiniões e cosmovisões, onde a autoridade de algumas poucas pessoas sagradas define o acesso de outros ao conhecimento e à legitimação das cosmovisões. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 160)

Para a autora, essa conformidade pode trazer consequências em níveis psicológico, social e político já que “se são as tuas representações e o teu saber que são colocados no mais ínfimo degrau de uma escala, isto pode te desvalorizar como pessoa e desautorizar tua visão de mundo diante de outros grupos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 83). O fato de a aluna não querer citar uma obra não-canônica, bem como as análises das representações dos alunos feitas a seguir, revelam que os estudantes – assim como outros colegas que podem ter tido a mesma atitude sem, no entanto, serem “flagrados” pela pesquisadora – estão se adequando às cosmovisões de seu grupo, consideradas mais valorizadas em sua comunidade que as suas próprias. Sendo assim, eles escolhem alterar suas respostas, firmando um pacto com as representações coletivas dominantes, ainda que isso não represente suas reais preferências.

1.9 Coleta de dados - ensino fundamental

Os alunos do 8º ano do ensino fundamental responderam ao questionário da pesquisa nos dias 27 e 28 de junho de 2019. No total, 77 alunos das três turmas da série participaram da pesquisa. Destaca-se que uma mesma professora de língua portuguesa lecionava para as turmas mencionadas.

Cada turma, assim como os alunos do outro segmento, respondeu ao questionário durante o período da manhã, no prazo de uma aula com duração de 45 a 50 minutos. As aulas utilizadas para a pesquisa foram cedidas à pesquisadora por duas professoras, em diferentes dias e horários, que ministravam as disciplinas de Geografia e Inglês. Isso explica por que, dessa vez, levou-se mais de um dia para coletar os dados.

As docentes também cederam suas aulas gentilmente, sobretudo, porque os dados foram coletados no final do semestre, então, todo o conteúdo de suas disciplinas já havia sido ministrado.

Para esses alunos, o questionário também foi disponibilizado pela plataforma *Google Classroom*, mas, diferentemente dos alunos do ensino médio, eles não responderam às perguntas por meio do celular. De acordo com as professoras que cederam suas aulas, a conexão com a internet no 2º andar, onde o 8º ano se localiza, não é boa. Elas recomendaram que reservasse um dos laboratórios de informática, localizados no 3º andar, a fim de que os alunos pudessem participar da pesquisa, o que foi feito.

A dinâmica de aplicação dos questionários foi a seguinte: a pesquisadora foi até a sala de cada turma, na respectiva aula cedida, passou todas as instruções necessárias para a participação nesta pesquisa e para eficácia do instrumento de coleta de dados e, em seguida, conduziu os alunos até um dos laboratórios de informática reservado.

No momento da aplicação do questionário, assim como ocorreu com os alunos do ensino médio, alguns dos alunos do 8º ano também demonstraram dificuldade em definir a profissão dos pais e/ou responsáveis, bem como perguntaram se poderiam ser totalmente sinceros nas respostas e ficaram curiosos em relação às respostas uns dos outros. Entretanto, eles demonstraram maior dificuldade em compreender e diferenciar alguns termos, como Literatura e leitura literária, e perguntaram constantemente às docentes presentes na sala como responder às questões. As responsáveis pelos alunos sanaram as dúvidas, tentando não interferir ou direcionar as respostas.

1.10 Sobre as análises das questões dissertativas

A FCC possui um setor que visa formar e aperfeiçoar profissionais da educação e pesquisadores em temáticas sociais contemporâneas por meio de cursos e seminários. Nessa instituição, teve-se a oportunidade de realizar dois cursos, em momentos diferentes da pesquisa: um que a auxiliou na elaboração de questionários – já relatado – e outro, intitulado *Análise de Conteúdo Temático-Categorial: contribuições de diferentes autores*¹⁴, a fim de conhecer a metodologia que dá título ao curso, considerando-a como possibilidade para organização das etapas de análise desta pesquisa.

Tendo como obra de referência *Análise de Conteúdo* (1977), de Laurence Bardin, a metodologia mencionada consiste em ser um conjunto de técnicas das análises das comunicações, seguindo etapas determinadas de descrição das mensagens dos conteúdos, visando, assim, obter indicadores que permitam a formulação de inferências e hipóteses

¹⁴ O curso, com carga horária de 16 horas, realizado no primeiro semestre de 2019, foi ministrado pelo Prof. Dr. Vicente Sarubbi Júnior.

relativas às condições de produção e de recepção dessas mensagens. De acordo com Rocha e Deusdará (2005), “o objetivo do tipo de análise preconizado pela Análise de Conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p. 307).

Essa metodologia assume que há um sentido a ser resgatado no texto e que cabe ao analista encontrá-lo, sendo a busca tão importante quanto a construção de sentidos. Isso faz com que se possa afirmar que os resultados da investigação desvelarão algo que existe anterior e independente dela, legitimando o instrumento de análise, conforme afirmam Rocha e Deusdará (2005), “As supostas descobertas validam a cientificidade do aparato teórico-metodológico utilizado, visto que o resultado obtido, a saber, o ‘desvendamento’ de uma realidade dada a priori, legitima-o como tal” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p. 313).

As etapas dessa metodologia de análise são apresentadas em diversos artigos¹⁵, além da obra de referência citada, que destacam como sendo a primeira fase o que é chamado de *leitura flutuante* – ou *intuitiva*, ou ainda *parcialmente orientada* –, uma leitura exaustiva do material coletado a fim de que o pesquisador formule suas primeiras impressões, e, a partir delas, hipóteses, a serem validadas ou não ao longo da análise. Assim, é possível encontrar dissonâncias e associações no cruzamento de respostas e formular critérios para estabelecer categorias de significação.

Alguns autores, como Oliveira, D. (2008), destacam a necessidade de se definir uma unidade de registro para cada categoria, a qual pode ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, um tema, entre outros, adotada pelo pesquisador ao longo de uma mesma análise. Ela orientará o analista na formulação de categorias e de itens a serem inseridos em cada uma delas, de forma a permitir a aplicação de regras de quantificação. As unidades de registro adotadas podem ficar destacadas em cada categoria formulada, como um lembrete para o pesquisador.

Em seguida, o analista deve fazer uma nova leitura do material coletado, buscando novamente aproximações e distanciamentos entre os dados, criando novas categorias e agrupamentos se necessário, pois a partir dos temas iniciais podem surgir outros, bem como eles podem ser modificados. De acordo com Bardin (1977), o tema “é a unidade de

¹⁵ Faz-se referência, por exemplo, aos artigos *A análise de conteúdo como metodologia* (2017), de Rosana Maria Mendes e Rosana Giaretta Sguerra Miskulin, ou *Análise de Conteúdo Temático-Categorial :uma proposta de indenização* (2008), de Denize Cristina de Oliveira.

significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (1977, p. 105, apud MENDES e MISKULIN, 2017, p. 1005). A partir dessa etapa, ainda é possível formular unidades de contexto, que foram entendidas como uma leitura do meio em que ocorreu a pesquisa, e eixos-temáticos, os quais agruparão os temas inicialmente formulados.

Para o tratamento e a apresentação dos dados, Oliveira, D. (2008) comenta que os resultados podem ser apresentados em descrições cursivas, acompanhadas ou não de exemplificação significativa para cada categoria, bem como por meio de tabelas, gráficos e quadros, seguidos de descrições cursivas. Para ela, as categorias seriam a reconstrução do discurso a partir de bases teóricas utilizadas pelo pesquisador e, “portanto, expressam uma intencionalidade de rerepresentar o objeto de estudo, a partir de um olhar teórico específico” (OLIVEIRA, D., 2008, p. 573).

Neste trabalho, essa metodologia foi adotada na realização das análises, pois, após conhecer o conjunto de técnicas desse tipo de análise, entendeu-se que ele seria adequado para apreciação dos dados coletados. A maioria dos procedimentos da técnica de análise descritos foram seguidos: leitura flutuante, formulação de categorias, reformulação de categorias e apresentação dos resultados por meio de tabelas e gráficos, seguidos de descrições cursivas, visto que eram pertinentes à organização do trabalho. As bases teóricas utilizadas para realizar as análises são principalmente as teorias das Representações Sociais e do Currículo, que foram se revelando imprescindíveis para a compreensão dos dados.

1.11 Lugar da pesquisadora na escola

Em 2018, a pesquisadora trabalhava no colégio há dois anos aproximadamente e esse fato pode ter causado uma interferência na manifestação dos alunos na coleta de dados. A pesquisadora ter reconhecida sua função de professora de Língua Portuguesa pelos participantes da investigação pode ter causado neles o efeito de legitimidade postulado por Chartier (2001). Assim, buscando atingir uma presumida resposta legítima, os estudantes podem ter demonstrado maior afeição pela leitura e pela disciplina Literatura do que o sentido na realidade.

Faz-se importante destacar que não se ministrava aulas para nenhuma das séries que participaram da pesquisa, mas se mantinha contato frequente com os alunos do 2º ano do ensino médio por causa de atividades extracurriculares, por isso, o acesso a esses alunos para a realização do teste dos questionários foi mais fácil. Já com os alunos do 8º

ano, não se possuía nenhum contato anterior à pesquisa, o que não impede que esses alunos já tivessem visto a pesquisadora pela escola e soubessem de sua atribuição no colégio. Acredita-se que essa diferença de proximidade com os alunos fez com que a influência da pesquisadora em relação às respostas fosse diferente em cada segmento.

Em relação aos alunos do ensino médio, pensa-se que as respostas deles tenham sido mais positivas, considerando as aulas e o ensino-aprendizado de Literatura, do que as dos alunos do ensino fundamental – ainda que não seja possível mensurar exatamente essa diferença, percentualmente falando – por alguns motivos. Entende-se que isso ocorreu porque os estudantes tentaram, em seu discurso, corresponder a uma imaginada expectativa da pesquisadora com relação às perguntas, agradando-lhe nas respostas. Outro motivo que pode ter influenciado as respostas dos alunos do 2º ano do ensino médio foi a presença, em sala, no momento da coleta de dados, da professora de Literatura deles. Assim, eles podem ter se sentido impelidos a falar bem da disciplina e da professora¹⁶.

O que se denominou como “imaginada expectativa da pesquisadora”, Pêcheux, em *Por uma análise automática do discurso* (1990), chama de jogo de representações imaginárias, que são formadas a partir dos lugares de quem fala e dos lugares que são atribuídos ao outro. Elas são resultantes das condições de produção do discurso e de processos discursivos anteriores, havendo uma relação de dominância entre os elementos que compõem um discurso¹⁷.

Já Orlandi, em *Análise do Discurso – Princípios e procedimentos* (2007), chama as representações imaginárias de formações imaginárias e explica que elas são as imagens elaboradas pelos sujeitos do discurso a partir de suas projeções, bem como das projeções que os sujeitos fazem de seus interlocutores:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. (ORLANDI, 2007, p. 42)

¹⁶ No momento da coleta de dados, a reflexão sobre essa interferência era muito incipiente ainda, por isso, não foi solicitado, por exemplo, que a professora da disciplina não estivesse presente na sala no momento da coleta de dados.

¹⁷ Durante a pós-graduação, a pesquisadora cursou a disciplina *Análise do Discurso e Ensino*, ministrada pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Tendo entrado em contato com as bases teóricas da Análise do Discurso sob a perspectiva francesa, ela julgou que essas a ajudariam a explicar o efeito, na pesquisa, de seu lugar na escola.

Outro autor que ajuda a entender a influência da presença da pesquisadora e sua reconhecida função de professora de Língua Portuguesa na coleta de dados é Foucault, em *A ordem do discurso* (1996). De acordo com esse teórico, todo discurso é controlado, já que precisa ponderar, para ser realizado, o desejo e as instituições que lhes impõem formas determinadas, com desenvolvimentos esperados. Tanto a pesquisadora quanto a professora poderiam assumir, segundo os alunos, a representação de instituições, como a escola, o conhecimento, a cultura legítima ou a própria Literatura, agindo como reguladoras do discurso.

De acordo com Foucault (1996), existe uma vontade de verdade na produção dos discursos, mas o que é considerado verdadeiro é construído histórica e institucionalmente, e pode ser modificado de acordo com os interesses de quem está ocupando um lugar de poder. Sendo assim, o modo como o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e atribuído, em uma sociedade, pode exercer pressão e coerção nos discursos, modificando-os de acordo com interesses das instituições.

Do ponto de vista das representações sociais, que, de acordo com Jovchelovitch (2008), são construções mentais que emergem de um trabalho simbólico feito a partir das inter-relações entre Eu-Outro-Objeto, é necessário considerar que o status e o posicionamento dos interlocutores estabelecem simetrias e assimetrias nas interações e que relações simétricas são raras. Nessa relação, escola e professores estão em relação assimétrica com os alunos, tendo maior controle na execução desse trabalho simbólico. Dessa forma, há aqueles que possuem maior autoridade dentro dessa relação, determinando quais representações serão transmitidas e aceitas por um grupo.

A partir dessas considerações, entende-se que a presença da pesquisadora e da professora de Literatura influenciaram nas respostas dos alunos, porém não foram preponderantes. A análise dos dados mostrará que críticas e aspectos negativos sobre a leitura e o ensino de Literatura foram apontados nas respostas dos alunos, o que demonstra que, embora eles reconheçam a hierarquia a que estão submetidos, isso não foi um impedimento para que, em determinados momentos, eles se expressassem como gostariam.

Contudo, acredita-se que o lugar da pesquisadora na escola não trouxe apenas limitações à investigação, mas trouxe contribuições na obtenção de informações necessárias para a análise dos dados, como o conhecimento minucioso sobre o currículo do colégio, os critérios de seleção para leitura de obras literárias e a relação dos alunos com a biblioteca da escola. Em outras circunstâncias, para se ter acesso a essas

informações, seria preciso fazer uso de mais instrumentos de coleta de dados, como observação e entrevista.

1.12 O lugar da pesquisa no contexto apresentado

O colégio em que a pesquisa foi realizada possui características muito específicas em relação ao cenário brasileiro. Então, ainda que essa não almejasse selecionar uma instituição que representasse o perfil das escolas do país, já que se considera que isso nem seria possível, é importante destacar essa especificidade.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁸, em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas privadas de todo o país, das 11.905.232 milhões de matrículas de alunos no Brasil nos anos finais do ensino fundamental, as escolas municipais eram responsáveis por 42,9% das matrículas, as estaduais por 41,6%; as privadas sem convênio¹⁹ por 15,1%; as privadas com convênio por 0,3% e as federais por 0,1%.

Já no ensino médio, das 7.465.891 milhões de matrículas, considerando o ensino integrado e não integrado à educação profissional, as escolas estaduais possuíam 83,9% das matrículas, as privadas sem convênio 12,2%; as federais 3%; as municipais 0,5 % e as privadas conveniadas 0,3%.

¹⁸ A declaração das informações escolares ao Censo Escolar é obrigatória para todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica no País e deve ser feita com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino, tendo por referência a situação observada na última quarta-feira do mês de maio – em 2019, a data de referência da pesquisa foi o dia 29 de maio. A coleta de dados da pesquisa é realizada por meio do Educacenso, um sistema eletrônico que possibilita que os formulários da pesquisa sejam preenchidos diretamente por seus usuários (informantes), ou por meio de processo de migração de dados de forma automática, a partir dos sistemas próprios de gestão das escolas e redes de ensino. Portanto, trata-se de um levantamento estatístico com base na coleta indireta de informações documentais por meio de um questionário eletrônico autopreenchido.

(Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 29 maio 2020.

¹⁹ Escola privada conveniada – Acordo celebrado entre poder público e entidades privadas para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração. O convênio pode compreender acordo de cooperação técnica, repasse de recursos, prestação de serviços, entre outros. O convênio tratado neste documento é o realizado entre entidade pública – secretaria de educação estadual ou municipal - e privada sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto na área educacional, com duração definida. Suas regras são disciplinadas no art. 116 da Lei nº 8.666/1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública.

(Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0> – Acesso em: 29 maio 2020.

Saindo de uma escala nacional e olhando para a realidade do estado de São Paulo, através de dados obtidos por meio da plataforma QEdu²⁰, a qual tinha como fonte o Censo Escolar de 2018, é possível ver que, no estado, das 2.333.731 matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 57,7% delas estavam na rede estadual; 23,04% na rede municipal e 19,26% na rede privada. Em relação ao ensino médio, das 1.554.879 matrículas, 83,01% delas estavam na rede estadual; 16,14% na rede privada e 0,84% na rede municipal.

Esses dados demonstram que a escola selecionada para realizar esta pesquisa não chega a representar nem um quinto das escolas, seja do Brasil, seja do estado de São Paulo. Sendo assim, conclui-se que esta investigação se realizou com um público que usufrui de infraestrutura e de acesso a recursos tecnológicos privilegiados, no espaço escolar – como também demonstra o Censo Escolar 2019²¹ – e em casa, bem como que possui um poder aquisitivo que interfere nos hábitos de consumo de bens, inclusive de livros²² e de internet, o que é relevante nesta pesquisa, pois esses são meios comuns de acesso a obras literárias.

As características apresentadas contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura e representações em relação à leitura e Literatura que serão pertinentes apenas para esse grupo de estudantes, que usufruem desses recursos e pertencem a uma determinada classe social. Entretanto, considera-se que esta pesquisa é um ponto de partida para uma reflexão e não de chegada, por isso, é importante colocar os dados desta investigação em diálogo com outras da mesma área, como as pesquisas de Rocco (1981), de Leahy-Dios (2000), de Oliveira (2013) e de Souza (2015), ressaltando semelhanças e diferenças nas

²⁰ A pesquisadora buscou os dados do Censo Escolar 2019 por estado e, não obtendo esses dados, em seguida, buscou pelos dados do Censo Escolar 2018 por meio do site do INEP. Os dados estavam à disposição, contudo os arquivos estavam corrompidos e não era possível lê-los, por isso, recorreu-se à plataforma QEdu, a qual informava que tinha como fonte os dados divulgados pelo INEP em 2018. A plataforma QEdu, de acordo com texto encontrado no próprio site da plataforma, tem o ideal de aplicar tecnologias inovadoras e design moderno para facilitar o acesso aos dados educacionais, usando referenciais teóricos sólidos. Trata-se de um projeto idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira – e pela Fundação Lemann em 2012.

Disponível em: https://qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/censo-escolar?year=2018&localization=0&dependence=3&education_stage=0&item=matriculas Acesso em: 29 maio 2020.

²¹ No Censo Escolar 2019, há o levantamento de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental e médio. Para citar apenas um dos itens, que exerceu influência nesta pesquisa, a internet para alunos era oferecida, nas instituições de ensino fundamental, em 83% das escolas federais, 57,2% das estaduais, 44% das privadas e 21,1% nas municipais. E nas instituições de ensino médio, em 96,8% das escolas federais, 63,2% das privadas, 61% das estaduais e 44,7% nas municipais.

²² Em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), o índice de compras de livros nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa, por classe social, era de 63% para classe A, 40% para classe B, 24% para classe C e 13% para classe D.

representações dos alunos, a fim de se estabelecer quais contribuições os resultados obtidos por esta investigação proporcionam para o campo.

2. CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 Características do colégio

Conforme já mencionado, a coleta de dados se realizou em um colégio da rede particular de ensino. Situada na cidade de São Paulo, na região central, essa instituição iniciou suas atividades no ano de 1925 e possui duas unidades, aquela em que se realizou a pesquisa e uma outra situada em outro município, próximo à capital paulista.

Sobre a equipe de pessoas que trabalham no colégio, além de professores e funcionários administrativos, atualmente, o quadro hierárquico da instituição se organiza da seguinte maneira: 1-Diretoria Geral, que administra as duas unidades do colégio; 2-Diretoria de Unidade; 3-Coordenação Pedagógica, que se responsabiliza pedagogicamente pelos professores; 4-Coordenação de área, a qual é desempenhada por um profissional de cada disciplina, que atua na orientação dos grupos de professores de cada disciplina nas duas unidades do colégio.

No colégio, há profissionais que possuem o cargo de orientação educacional, nos quais exercem as funções de acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos, de propor orientações de estudos, de mediar conflitos entre alunos – ou entre alunos e professores – e de mediar a relação entre a escola e a família dos alunos. Trata-se de profissionais que devem acompanhar os alunos de maneira muito próxima, bem como trabalhar em conjunto com os docentes.

Ainda sobre a relação escola e família, o colégio realiza reuniões de pais periodicamente. No calendário da escola, desde o início do ano, ficam indicados os dias em que ocorrerão os encontros entre pais e professores. Dias antes dessa data determinada, os pais podem fazer chamadas telefônicas para a instituição a fim de agendar um horário com os professores com quem desejam conversar. A escola estipula um prazo limite para a duração de cada reunião com o objetivo de que os professores consigam atender a todos os pais agendados. Exceto em ocasiões especiais, não é protocolo da instituição realizar reuniões entre pais e docentes fora desse dia determinado.

Fazem parte da rotina da instituição reuniões pedagógicas semanais, contando sempre com a participação do corpo docente e dos coordenadores de área, e periodicamente se unem a eles a orientação educacional, a coordenação pedagógica e/ou a direção (geral e/ou de unidade). Essas reuniões possuem 100 minutos (duas aulas) e nelas são abordados diversos assuntos do âmbito escolar, como planejamento do bimestre ou de projetos, avaliações e diferentes protocolos de procedimentos do colégio.

Detendo-se agora também na parte dos espaços físicos do colégio, trata-se de uma escola que funciona em um prédio de cinco andares e atende a alunos da educação infantil ao ensino médio, tendo, no período em que se realizou a pesquisa, o total de 1.042 alunos, que pagavam mensalidades entre 2.239,25 e 3.636,00 reais.

Em quatro andares, do térreo ao quarto andar, a escola possui muitas salas de aula, em geral, espaçosas – comportando, tranquilamente, 30 alunos em cada –, equipadas com computador e projetor, bem como com internet disponível por meio de conexão por *wi-fi*. Essas salas também possuem lousas de giz, carteiras e cadeiras individuais, mesa e cadeira para professor, ventiladores e murais para afixação de recados e trabalhos escolares. As salas utilizadas pelos alunos da educação infantil possuem algumas características diferentes, como brinquedos distribuídos pelo espaço.

Os alunos ficam divididos da seguinte maneira pelo espaço escolar: crianças da educação infantil e do 1º ao 5º ano se localizam no andar térreo; aqueles que cursam do 6º ao 8º ano ficam no segundo andar; alunos do 9º ao 2º ano do ensino médio têm suas aulas no primeiro andar, e, por fim, os adolescentes do 3º ano do ensino médio têm suas aulas no quarto andar. Nos anos de 2018 e de 2019, a partir do 6º ano do ensino fundamental, o colégio contava com três turmas de cada série, com classes formadas por um número de alunos que variava de 25 a 30.

Nos corredores das salas de aula, há armários, fixados nas paredes, para o armazenamento e organização do material escolar, os quais podem ser utilizados pelos estudantes mediante o pagamento de um aluguel anual. Igualmente nos corredores, durante a maior parte do dia, fica um inspetor de alunos, auxiliando os professores, quando necessário, e ajudando na organização do espaço e dos alunos.

Nesse colégio, há turmas dos anos finais do ensino fundamental²³ e do ensino médio apenas pela manhã, que funcionam concomitantemente com as turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. No período da tarde, há turmas apenas desses dois últimos segmentos citados. Em relação ao número de aulas diárias, sabe-se que há seis aulas diárias para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, com um intervalo de 30 minutos ao longo do período, e, no ensino médio, são sete aulas diárias, contando também com um intervalo de meia hora. As aulas, nesses dois segmentos, possuem a mesma quantidade de minutos: as aulas que ocorrem antes do intervalo têm 50 minutos cada e, após o intervalo, elas passam a ter 45 minutos.

²³ Na descrição, considera-se anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Além das aulas regulares, o colégio oferece aos alunos cursos extras, sem custo adicional nas mensalidades. Dentre eles estão algumas modalidades de esportes (vôlei, basquete, handebol), xadrez, teatro e os plantões de dúvidas de cada disciplina. Os professores que ministram os plantões de dúvidas são graduados e possuem, em sua maioria, pelo menos uma especialização, seja ela *lato* ou *stricto-sensu*, e, em geral, eles não são os mesmos docentes que ministram as aulas no período da manhã. Algumas vezes, esses professores também oferecem cursos sobre um determinado assunto, como forma de complementar as aulas regulares, visando, principalmente, à preparação dos alunos para os vestibulares da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O espaço físico da escola ainda conta com duas bibliotecas – uma infantil – e hemeroteca, localizadas no segundo andar, sempre abertas e com funcionários disponíveis. Já no terceiro andar, há laboratórios, sendo um de física, um de química e um de biologia, com técnicos responsáveis por esses locais; sala multimídia, com acesso a computadores e a *Chromebooks*. Entre o terceiro e o quarto andar há um grande auditório, por vezes cedido pela escola para ensaio de peças de teatro, produzidas pelos próprios alunos ou com produção externa.

Passando para o andar térreo, o colégio possui duas quadras para a prática de esportes e para as aulas de educação física, bem como para a realização de outras atividades, como dinâmicas, brincadeiras e a festa junina. Além disso, há pátio, lanchonete, restaurante e papelaria.

Exceto pela biblioteca, à qual os alunos e professores têm acesso livremente, os outros espaços mencionados são utilizados nas aulas se reservados. Na biblioteca, além da bibliotecária, trabalham três funcionárias que, tendo cargos administrativos, foram direcionadas para trabalhar no espaço. Parte do acervo fica ao alcance dos estudantes, inclusive com jornais do dia (Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo), e outra parte é acessada somente pelas funcionárias. Ao longo do ano, as funcionárias desse espaço fazem atividades (exposições, palestras, dinâmicas) para promoção da biblioteca e da leitura.

Em relação às leituras indicadas em cada bimestre para cada série, é comum que a biblioteca tenha exemplares da obra solicitada pelos professores, que são disputadas e ficam todas emprestadas durante o período da leitura. Há alunos que, por motivos variados (entre eles economia de recursos financeiros ou falta de vontade de adquirir o objeto), não compram as obras solicitadas pela escola. Presenciou-se conversas entre os

professores em que a discussão se centrava no perfil de consumo de objetos culturais dos alunos desse colégio (compra de livros, frequência em teatros, em shows, em exposições e no cinema), nas quais se discutia que, apesar do alto poder aquisitivo, o público da escola não era um grande consumidor (ou não tanto quanto poderia, ou se esperaria) de objetos culturais como os mencionados.

Para emprestar os livros na biblioteca, os alunos podem pegar os que estão ao seu alcance e passar no balcão da recepção para oficializar o empréstimo, ou eles podem pedir para que a funcionária da recepção consulte se a obra está disponível no colégio para, então, ela pegar o objeto e realizar o empréstimo. Foi possível observar que os alunos costumam frequentar a biblioteca para ler, fazer empréstimos de livros, conversar com as funcionárias, usar os *Chromebooks* disponibilizados no espaço para se conectarem à internet, fazer tarefas e trabalhos (com auxílio de recursos digitais ou não). A biblioteca está frequentemente com um número razoável de alunos devido a todas as atividades citadas, realizadas no espaço.

Contudo, em conversa com uma das funcionárias, ela demonstrou preocupação em relação ao número de empréstimos de livros por parte dos alunos e com uma outra constante no colégio: o uso da biblioteca como “punição”. Segundo a funcionária, é comum que alunos retirados de sala de aula regular, por comportamento inadequado, sejam enviados à biblioteca, pelos próprios professores, ou pela orientação educacional, para realizarem algumas atividades, passar o tempo. Também há aqueles que, tentando acobertar a situação de terem sido retirados de sala, escondem-se na biblioteca. De acordo com ela, isso já foi sinalizado para instâncias superiores.

Sobre a declaração da funcionária, é possível ver que ela possui uma representação de leitor ideal, que corresponde a certa quantidade de empréstimos de livros por aluno, o que não ocorre e, por isso, ela se aflige. Não se obteve acesso ao número de empréstimos de livros por parte dos estudantes para confirmar se os números são realmente baixos ou se, na realidade, não atendem à representação de leitor que a funcionária possui. Sobre usar a biblioteca como “punição” ou “esconderijo”, a funcionária se preocupa que os alunos tenham a representação de biblioteca e de leitura como sanção, o que poderia afastá-los da leitura.

Anualmente, a escola realiza dois eventos culturais: a Feira do Livro e a Mostra Cultural. Na primeira, pais, amigos, funcionários e alunos são convidados para conversas com autores de livros e, normalmente, busca-se trazer autores de obras que estão sendo lidas pelos alunos nas aulas, ou que abordem temáticas semelhantes às dos livros lidos.

No segundo evento, realiza-se a exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo do ano.

2.2 Características dos alunos participantes da pesquisa

Com as informações pessoais dos participantes, buscou-se construir um perfil dos alunos que fizeram parte da pesquisa. De acordo com Franco (2004), é fundamental que se conheça as condições de contexto em que os sujeitos estão inseridos para estudar as representações, pois essas “são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam” (FRANCO, 2004, p. 170-171). Por isso, optou-se por aprofundar a análise das condições contextuais de produção das representações dos alunos participantes da pesquisa, apresentadas no capítulo de **Percursos de pesquisa**.

Franco (2004) ainda acrescenta que as representações sociais refletem as condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos que as elaboram, sendo assim, é importante ampliar o conhecimento que se tem desses indivíduos, considerando-os como seres históricos, inseridos em determinadas realidades familiares, com diferentes expectativas, dificuldades e representações.

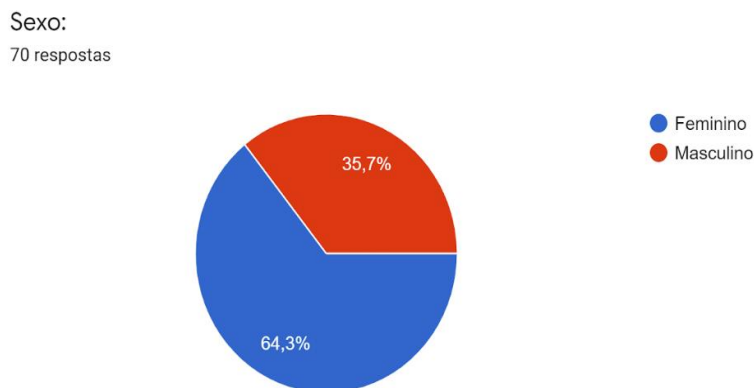
No momento em que se realizou a pesquisa, os alunos do **segundo ano do ensino médio** participantes da investigação tinham entre 15 e 19 anos, mas majoritariamente 16 anos, sendo uma ocorrência para 19 anos, duas para 18 anos, 13 para 17 anos, 39 para 16 anos, uma para 15 anos e 14 ocorrências foram desconsideradas, porque as datas de nascimento acusavam o ano da pesquisa. A tabela a seguir sintetiza as informações descritas:

TABELA 1- IDADE DOS ALUNOS ENSINO MÉDIO

IDADE DOS ALUNOS	OCORRÊNCIAS
15 ANOS	1
16 ANOS	39
17 ANOS	13
18 ANOS	2
19 ANOS	1

No período em que se realizou a produção dos dados, todos os participantes se declararam moradores da cidade de São Paulo. A maior parte dos sujeitos se declararam como pessoas do sexo feminino, sendo 45 do sexo feminino e 25 do sexo masculino.

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS ENSINO MÉDIO



A respeito do percurso formativo dos estudantes, dos 70 alunos que responderam ao questionário, grande parte afirmou ter realizado a maior parte da educação básica em escola particular (69 alunos), havendo apenas uma ocorrência em que o participante declarou ter-se dividido, em seus estudos, entre a escola particular e a escola pública.

Em relação aos **alunos do 8º ano**, eles tinham entre 12 e 15 anos, mas majoritariamente 13 anos. Houve duas ocorrências para 12 anos, 57 para 13 anos, quatro para 14 anos e uma para 15 anos, como demonstra a tabela a seguir. As idades de 13 alunos não foram identificadas, pois eles apontaram o ano da pesquisa como o do próprio nascimento.

TABELA 2 - IDADE DOS ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL

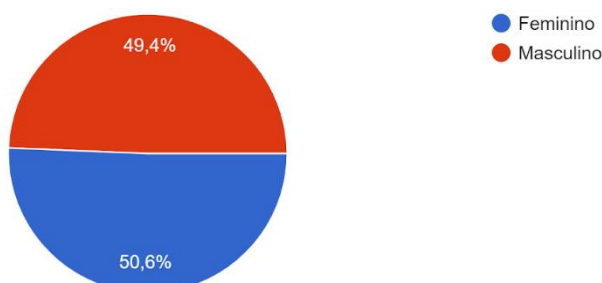
IDADE DOS ALUNOS	OCORRÊNCIAS
12 ANOS	2
13 ANOS	57
14 ANOS	4
15 ANOS	1

Dos 77 alunos participantes da pesquisa no 8º ano, 39 alunos declararam ser do sexo feminino e 38 alunos do sexo masculino.

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE MENINOS E MENINAS ENSINO FUNDAMENTAL

Sexo:

77 respostas



Em relação ao local de residência, apenas dois alunos do 8º ano declararam que não moram no município de São Paulo e dois apontaram ter realizado a maior parte do ensino básico em escola pública, o que confere a essas duas categorias um percentual de 97,4% de alunos que residiam na cidade de São Paulo e que tinham realizado a maior parte do ensino básico em escola particular.

Na pesquisa realizada por Maria Thereza Fraga Rocco, publicada em *Literatura, ensino: uma problemática* (1981), a autora menciona que a escolha por perguntar sobre a profissão dos pais dos alunos poderia servir para se traçar um perfil socioeconômico dos pesquisados, pois, a partir da ocupação dos responsáveis, seria possível chegar indiretamente a informações como a formação dos pais, bem como vislumbrar a renda deles. Sendo assim, nesta pesquisa também se optou por perguntar qual a atividade econômica desenvolvida por pais e responsáveis para traçar um perfil socioeconômico dos alunos em vez de perguntar sobre a renda da família, porque os estudantes poderiam não saber responder sobre a receita familiar e se acreditava que a profissão dos pais seria sabida por eles. Após a coleta de dados, a decisão de não perguntar sobre a renda se mostrou ainda mais acertada, já que alguns alunos tiveram dificuldades em definir até mesmo a profissão de seus pais.

As tabelas a seguir apresentam as profissões dos pais e das mães dos alunos dos dois segmentos, bem como o número de ocorrências de cada profissão. Dois alunos do ensino médio não souberam identificar a profissão dos pais e, dos alunos do ensino fundamental, seis não souberam identificar a profissão dos pais e um não soube identificar a da mãe.

TABELA 3 - PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

PROFISSÃO DOS PAIS			
PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS
Empresário	12	Corretor de Imóveis	1
Médico	10	Consultor de empresas	1
Advogado	7	Delegado	1
Comerciante	4	Diretor de empresa	1
Administrador	3	Engenheiro Civil	1
Dentista	3	Engenheiro Elétrico	1
Administrador de empresa	2	Engenheiro Mecânico	1
Economista	2	Engenheiro de Produção	1
Empreendedor	2	Executivo Público	1
Não sei	2	Gerente de empresa	1
Analista de Sistema	1	Jornalista	1
Aposentado	1	Metalúrgico	1
Bancário	1	Procurador	1
CEO	1	Professor	1
Confeccionista	1	Promotor de justiça	1
Contador	1	Vendedor	1
Corretor	1	Zelador	1

TABELA 4 - PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

PROFISSÃO DAS MÃES			
PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS
Empresária	9	Economista	1
Advogada	4	Engenheira Civil	1
Médica	3	Estilista	1
Enfermeira	3	Farmacêutica	1
Estudante	3	Fonoaudióloga	1
Dentista	3	Fotógrafa	1
Dona de Casa	3	Funcionária Pública	1
Procuradora	3	Gerente	1
Arquiteta	2	Gerente de lojas	1
Professora	2	Gerente de TI	1
Psicóloga	2	Gestora de Patrimônio	1
Administradora	1	Instrumentadora Cirúrgica	1
Administradora de empresa	1	Jornalista	1
Aposentada	1	Operadora de viagem	1
Ascensorista	1	Nutricionista	1
Cartorária	1	Pedagoga	1
Confeccionista	1	Promotora	1
Comerciante	1	Psicanalista	1
Consultora	1	Psicopedagoga	1
Contadora	1	Recepcionista	1
Consultora de imagem	1	Tesoureira	1
Desembargadora	1	Vendedora	1

**TABELA 5 - PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

PROFISSÃO DOS PAIS					
PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS
Advogado	9	Corretor de valores	1	Professor de Arquitetura	1
Empresário	9	Desembargador	1	Professor de Educação Física	1
Médico	9	Desempregado	1	Procurador	1
Não sei	6	Diretor de esporte de emissora de televisão	1	Radiologista	1
Vendedor	4	Economista	1	Representante de uma vinícola	1
Administrador	3	Empreendedor	1	Segurança	1
Arquiteto	3	Engenheiro	1	Tradutor	1
Dentista	2	Engenheiro Civil	1	Técnico em Segurança do Trabalho	1
Administrador de empresa	1	Engenheiro Mecânico	1	Trabalha com moda	1
Aposentado	1	Engenheiro Químico	1	Trabalha com gráficos e pesquisa	1
Auditor fiscal do trabalho	1	Farmacêutico	1	Trabalha com softwares	1
Chefe do Google Cloud da América Latina	1	Gerente de fábrica	1	Trabalha com informática	1
Contador	1	Jornalista	1	Trabalha com tecnologia da informação	1
Consultoria	1	Mecânico	1	-	-

TABELA 6 - PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFISSÃO DAS MÃES					
PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS	PROFISSÃO	OCORRÊNCIAS
Advogada	11	Desempregada	1	Professora de Arquitetura	1
Empresária	8	Designer gráfica	1	Professora de história	1
Médica	4	Designer de Interiores	1	Produz e vende bijuterias	1
Dentista	3	Empreendedora	1	Psicanalista	1
Jornalista	3	Empregada doméstica ²⁴	1	Radiologista	1
Administradora	2	Enfermeira	1	Tradutora	1
Administradora de empresa	2	Engenheira	1	Veterinária	1
Bancária	2	Escritora e roteirista	1	Violoncelista	1
Dona de Casa	2	Estilista	1	Trabalha com moda	1
Psicóloga	2	Facilities de Faculdade ²⁵	1	Trabalha com tecnologia da informação	1
Vendedora	2	Gerente de marketing	1	Trabalha com informática	1
Aposentada	1	Guia de viagem	1	Trabalha com imobiliária	1
Agente de viagem	1	Não sei	1	Trabalha em uma empresa	1
Arquiteta	1	Nutricionista	1	Trabalha com o prefeito da cidade na prefeitura	1

²⁴ Dentre as profissões mencionadas, algumas – como zelador, ascensorista, empregada doméstica e segurança – chamam a atenção por, em geral, não terem remunerações que custeiam as mensalidades do colégio. Sabe-se que o colégio concede bolsas de estudo para filhos de funcionários e há a possibilidade de que outras pessoas paguem a mensalidade dos alunos cujos pais exercem as profissões citadas.

²⁵ Nas pesquisas para elucidar no que consiste essa profissão, encontrou-se duas possibilidades: 1- cargo exercido por profissional que, dentro de uma empresa, é responsável pela gestão daqueles que prestam serviços para essa (empresas terceirizadas); 2- Prestador de serviço terceirizado que visa otimizar e simplificar o trabalho de seus contratantes.

Catering ²⁶	1	Oficial de justiça	1	Trabalha com estatística	1
Coaching	1	Personal Branding	1	-	-
Chefe	1	Professora	1	-	-

As profissões empresário, médico e advogado são as que têm o maior número de ocorrências tanto para pais quanto para mães nos dois segmentos de ensino. A ocupação de empresário é a mais citada para os pais e para as mães nos dois segmentos, seguidas de médico e advogado, que foram se alternando entre segundo e terceiro lugar nas tabelas.

Das 34 profissões dos pais dos alunos do 2º ano do ensino médio citadas, 23 delas (71,87%) necessitam de ensino superior para serem exercidas, e entre aqueles que atuam nas 11²⁷ restantes, por causa da ocupação, pode-se deduzir que alguns deles tenham cursado o ensino superior. Já em relação às mães, das 44 ocupações mencionadas, 28 (63,63%) precisam da realização de um curso superior para serem exercidas, e entre as que desempenham as 16²⁸ demais, acredita-se que algumas delas tenham nível superior completo.

Fazendo a mesma observação para os pais dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, das 41 profissões dos genitores citadas, 26 (63,41%) delas precisam de ensino superior para serem exercidas, e alguns daqueles que exercem as 15²⁹ restantes podem ter cursado o ensino superior. Em relação às mães dos alunos dessa série, das 47 ocupações descritas, 26 (55,31%) precisam do ensino superior para serem praticadas, e entre as que desempenham as 21³⁰ demais algumas podem ter nível superior completo.

²⁶ Designa o serviço de fornecimento de comidas prontas e todos os serviços envolvidos nesse contexto, como fornecimento de equipamentos e serviço de limpeza.

²⁷ Empresário, comerciante, administrador, empreendedor, aposentado, confeccionista, vendedor, corretor de imóveis, corretor, metalúrgico e zelador.

²⁸ Empresária, vendedora, gerente, gerente de loja, consultora de imagem, estudante, dona de casa, aposentada, ascensorista, cartorária, confeccionista, administradora, recepcionista, fotógrafa, operadora de viagem, comerciante.

²⁹ Empresário, administrador, empreendedor, aposentado, confeccionista, vendedor, mecânico, técnico em segurança do trabalho, representante de vinícola, segurança, gerente de fábrica, trabalha com moda, trabalha com gráficos e pesquisa, trabalha com softwares, trabalha com informática, trabalha com tecnologia da informação.

³⁰ Empresária, dona de casa, produz e vende bijuterias, aposentada, guia de viagem, design de interiores, catering, coaching, agente de viagem, administração, vendedora, empreendedora, empregada doméstica, trabalha com moda, trabalha com tecnologia da informação, trabalha com informática, trabalha com imobiliária, trabalha em uma empresa, chefe, trabalha com o prefeito da cidade, trabalha com estatística.

Sobre a relação entre a formação acadêmica dos pais e o envolvimento dos jovens com a leitura, Oliveira (2013) constatou que o nível de escolaridade dos pais não é o único fator determinante em relação às práticas de leitura dos filhos, porém é uma característica que possibilita a aproximação entre os adolescentes e os livros, pois, de acordo com a autora, “algumas práticas de leitura de pais e mães certamente são determinadas por necessidades profissionais e pressupõem um acúmulo de capital cultural objetivado nas casas das famílias de origem dos estudantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 144) e isso faz com que esses alunos tenham “o acesso e convívio com um capital cultural familiar que atua fortemente sobre suas trajetórias escolares” (OLIVEIRA, 2013, p. 233).

2.3 A influência do perfil socioeconômico na formação de representações sociais

A partir das considerações sobre as representações sociais³¹ de Moscovici (2003) e Jovchelovitch (2008), compreendeu-se que sua principal função é prover a manutenção de uma comunidade, que vai repassando para e compartilhando suas representações com seus membros e, dessa forma, consegue promover o sentimento de pertencimento do indivíduo em relação a esse grupo. Sendo assim, de acordo com Moscovici (2003), as representações possuem igualmente como finalidade tornar familiar algo que em algum momento foi estranho aos membros de uma comunidade. Para tanto, entende-se que, para criar essa familiaridade, as representações dão a objetos, pessoas ou acontecimentos, formas definidas, inserindo-os em determinadas categorias, as quais serão compartilhadas por um grupo de pessoas.

As representações sociais possuem vários vetores de disseminação, os quais agem essencialmente pela comunicação. Entendendo que essas são transmitidas pela fala, e que se entra em contato com elas assim que se estabelece relação com outros, logo, desde a

³¹ Moscovici explica que as representações sociais devem ser entendidas como uma imagem capaz de retratar uma ideia: “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Ademais, o autor afirma que as representações sociais devem ser entendidas como uma rede de imagens e ideias, mais ou menos interligadas e, sendo imagem, algo que pode ser manifestado, as representações sociais se tornam, então, um fenômeno concreto e observável. Para Chartier (1988), que analisa as representações por meio de uma perspectiva da história cultural, além de a representação poder ser entendida como a imagem de algo ausente, é preciso considerar todos os signos, atos ou objetos como símbolos e simbólicos, pois são eles, por meio de todas as categorias e processos, que constroem a apreensão do real e que constroem o mundo como representação. De acordo com Franco (2004), as representações sociais são elementos simbólicos que as pessoas expressam por meio de palavras – na forma oral ou escrita – e gestos, e essas manifestações são “construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem” (FRANCO, 2004, p. 170). Dessa forma, “o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação” (FRANCO, 2004, p. 171).

infância, pode-se afirmar que pais, irmãos, parentes próximos, vizinhos, são alguns dos primeiros vetores de transmissão das representações sociais de um sujeito. Essas são difundidas por meio de “práticas culturais profundamente sedimentadas, possuem pouca maleabilidade e abertura à mudança e resistem fortemente à variação que provem da pluralidade em perspectiva” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 181).

Além da instância dos sujeitos, as representações também são propagadas por meio das instituições, como a escola e a mídia, e, ao longo do tempo, a permanência de determinadas representações faz com que elas se tornem institucionalizadas, “de modo que novas gerações encontram a atividade da representação como um ambiente simbólico já organizado em tradições culturais e enquadres institucionais que lhes precedem” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 73).

Moscovici (2003) explica que as representações do indivíduo são formadas a partir de representações vigentes propagadas pelo grupo com o qual esse convive, sendo assim, “nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p. 33 e p. 37).

Assim, fica entendido que as representações sociais circulam pela sociedade, elas estão ao redor do sujeito, em um conhecimento partilhado chamado de senso comum³², por isso, Moscovici (2003) declara que elas também devem ser vistas como uma atmosfera, em relação ao indivíduo e ao grupo. Tendo isso em vista, fica evidente que o perfil socioeconômico de alunos e pais, bem como a formação acadêmica desses, têm interferência direta nas representações manifestadas pelos filhos.

Os dados apresentados demonstram que a maioria dos alunos participantes desta pesquisa possuem pais com ensino superior. Segundo Chartier (2001), quando se trata de leitura, o nível de instrução é o principal fator que explica o desenvolvimento de práticas de leitura, dessa forma, “quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu no ano etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler” (CHARTIER, 2001, p. 6). De acordo com o autor, a origem social é o segundo fator que mais determina o

³² De acordo com Moscovici (2003), para se identificar as representações sociais, deve-se explorar o senso comum, porque ele oferece acesso direto a elas. O autor explica que o senso comum é a ciência tornada comum, o conhecimento partilhado/conhecido pela sociedade, por meio da linguagem, formando “um conjunto estruturado de descrições e explicações, mais ou menos interligadas umas às outras [...] que todas as pessoas possuem, mesmo que não estejam cientes disso e que elas usam para organizar sua experiência” (MOSCOVICI, 2003, p. 202).

desenvolvimento de práticas de leitura. Por essa razão, pode-se inferir que tal grupo de pais, embora heterogêneo, deve compartilhar, além de condições socioeconômicas, processos de escolarização e aspectos responsáveis pela propagação de determinadas representações, por exemplo, de Literatura. Os estudantes passam, então, a conviver com essas representações e se apropriam delas a fim de se sentirem pertencentes a essa comunidade. De acordo com Moscovici (2003), “nossas representações são sempre filtradas dos discursos de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 221).

De acordo com Moscovici (2003), analisar as representações é sempre analisar seus percursos, então, passa-se a examinar as representações das representações. Entretanto o autor ressalta que, mesmo que se busque as origens delas, é preciso saber que essas são difusas, já que “toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la” (MOSCOVICI, 2003, p. 218).

Moscovici (2003) ainda afirma que, enquanto as representações estão atuando na sociedade, sendo compartilhadas pelos membros de um grupo, elas não são racionalizadas pelos indivíduos, elas são somente reproduzidas por eles: “enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-representadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37). Isso significa que, ao reproduzir as representações disseminadas pelos pais e pela escola, os alunos estão confirmando o seu pertencimento a uma determinada classe social e formando suas próprias representações.

A partir dessas colocações, é possível compreender que apresentar características socioeconômicas e culturais dos alunos faz com que se reconstitua o percurso das representações sociais que esses estudantes manifestaram nesta pesquisa. Ademais, entende-se que essas representações dos pais, elaboradas sob a interferência de diferentes agentes – como a realização do ensino superior – e de seus contextos sociais, influenciam na formação das representações de seus filhos, ainda que seja impossível resgatar uma origem determinada.

3. CURRÍCULO

3.1 O currículo e suas várias realizações

Durante a análise dos dados coletados, ficou evidente que, além das representações transmitidas por pessoas próximas aos alunos, o currículo do colégio onde se realizou a pesquisa também era responsável pela formação e transmissão de muitas das representações de aprendizado de leitura e Literatura manifestadas pelos alunos. Para alguns deles, por exemplo, o fato de a escola indicar uma obra literária já lhe confere qualidades intrínsecas e inquestionáveis. Por isso, considerou-se necessário explorar os conceitos de currículo, bem como analisar aquele que é proposto e realizado nessa escola.

Antes de se iniciar a pesquisa, tinha-se a representação de que o currículo eram documentos de produção federal, estadual ou municipal, deliberativos dos conteúdos que deveriam ser lecionados nas disciplinas, bem como indicadores de alguns procedimentos didáticos, e que deveriam ser impreterivelmente cumpridos. Ademais, as instâncias proponentes do currículo, para garantir o cumprimento dele, promoveriam avaliações periódicas, verificando se o que foi descrito nos referidos documentos havia sido cumprido. Não se pensava que se poderia chamar de currículo planos produzidos no nível da escola, por exemplo.

Contudo, por meio de uma revisão bibliográfica, depreendeu-se que currículo pode ser entendido de diferentes formas e para designar variadas ações envolvendo conteúdos, atividades, docentes e avaliações. Para Goodson (2010), o termo currículo, desde a sua etimologia, traz dificuldades para a compreensão sobre o que ele pode significar dentro da escola. O autor explica que currículo vem da palavra latina *Scurrere* e designa curso, trajetória, então, “o currículo é definido como curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 2010, p. 31). Em relação ao currículo ser seguido, isso não ocorre necessariamente, pois, de acordo com o mesmo autor, o “currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2010, p. 21).

Embora possa ser modificado no cotidiano da sala de aula, Goodson (1997) explica que o currículo escrito – o qual o autor define como o plano de estudos, as orientações programáticas ou dos manuais das disciplinas (GOODSON, 1997, p. 20) – apresenta orientações importantes para as ações dos professores em classe. O teórico

comenta que o estudo do currículo escrito auxilia na compreensão do modo como as influências e interesses de diferentes setores da escola, e potencialmente de setores fora da escola, atuam no currículo, o que fornece conhecimento sobre os valores e objetivos representados na educação: “Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais” (GOODSON, 1997, p. 79). Goodson postula que o currículo é construído histórica e socialmente, o que leva à conclusão de que ele traz consigo representações sociais sobre os conteúdos e procedimentos que organiza.

Além de nomear planos educacionais escritos de currículo, a partir das leituras sobre o tema, compreendeu-se que procedimentos em sala de aula também podem ser chamados de e compor um currículo, ainda que não estejam registrados em um documento. Sacristán (2000) propõe que o currículo escolar seja interpretado em diferentes fases ou dimensões, considerando que ele pode ocorrer como documento escrito – que ele chama de prescrito –, como organização dos conteúdos feita pelos professores, como conjunto de atividades desenvolvidas pelos docentes. Nas palavras do autor, essas fases e dimensões seriam:

(1) o Currículo prescrito – nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola; **(2) o Currículo apresentado aos professores** – nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas; **(3) o Currículo moldado pelos professores** – a forma de organização coletiva no interior da escola, que envolve arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes, e, no nível individual, os planos do professor; **(4) o Currículo em ação** – o conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre esses agentes e o conhecimento a ser ensinado/aprendido; **(5) o Currículo realizado** – as consequências do currículo, como as aprendizagens, para os alunos, e a socialização profissional para os professores, além dos efeitos que se projetam nos âmbitos social e familiar; **(6) o Currículo avaliado** – os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola. (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106 apud GALIAN, 2016, grifo nosso)

Através das proposições de Goodson (2010) e Sacristán (2000), é possível entender que o **currículo escolar escrito** é apenas uma das dimensões de sua ocorrência na escola, e acredita-se que não seja nem mais, nem menos importante que as outras dentro do processo de ensino e aprendizado, porque essas dimensões atuam em conjunto umas com as outras. Entretanto, o **currículo prescrito** é mais facilmente observado por

estar registrado, o que, em determinadas ocasiões, como uma pesquisa, favorece a observação das representações sociais das quais estão imbuídos os sujeitos e as instituições elaboradores desse currículo, pois ele conduz a práticas e discursos sobre os conteúdos a serem ensinados pelos docentes. De acordo com Goodson (1997), ao se analisar um currículo escolar escrito, é necessário não ser ingênuo para não o tomar como um elemento neutro, pois ele não o é, o “currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objectivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p. 17).

Independente de suas várias realizações, o currículo cumpre a função de organizar e guiar um processo de ensino, como postula Fittipaldi (2015). Para essa autora, é importante ter consciência de que os saberes a serem ensinados sempre são muitos e o tempo é pouco, por isso, o currículo cumpre uma função primordial no sentido de “colaborar com o processo de construção da aprendizagem por parte dos docentes e dos estudantes, a partir do oferecimento de uma forma de organizar e guiar esse processo” (FITTIPALDI, 2015, p. 43, tradução nossa).

Segundo Fittipaldi (2015), um currículo, ao ser elaborado, envolve distintos elementos: **1 - O que ensinar e para que fazê-lo**, que se refere, inicialmente, aos conteúdos e objetivos que se propõem para a aprendizagem, mas que diz respeito também a estratégias, habilidades, valores, procedimentos e atitudes adotadas; **2 - Quando ensinar**, que se refere à organização temporal dos conteúdos e objetivos a serem ensinados, agrupando-os em sequências, ciclos, bimestres e níveis, estabelecendo critérios de organização e progressão da aprendizagem, bem como definindo o tempo dispensado para cada conteúdo; **3 - Como ensinar**, o qual se refere à explicitação das concepções que orientam o processo de ensino-aprendizado e às metodologias de ensino escolhidas; e, por fim, **4 - O que, quando e como avaliar**, que diz respeito a como se acompanha o processo educativo dos estudantes, propondo atividades para avaliação e conteúdos a serem avaliados.

No colégio em que se realizou esta pesquisa, teve-se acesso ao que Sacristán (2000) chama de **currículo moldado pelos professores** e, nele, será possível observar a maioria dos elementos que descreve Fittipaldi. O currículo construído pelos docentes para as disciplinas está registrado em um documento intitulado de Planejamento Anual. No início de todos os anos, no retorno do recesso do final de ano, em uma, ou duas semanas dedicadas ao planejamento das atividades do próximo ano letivo, os professores de cada componente curricular das duas unidades do colégio, juntamente com seus coordenadores de área, elaboram o currículo de cada disciplina. As duas unidades devem seguir

igualmente esse planejamento, pois as avaliações realizadas pelos alunos – o sistema avaliativo do colégio será apresentado a seguir –, feitas pela equipe de professores de cada série, são as mesmas para as duas escolas.

3.2 Currículo da escola pesquisada

3.2.1 Elaboração do currículo

A elaboração dos currículos de cada disciplina ocorre majoritariamente entre os professores da mesma área, sobretudo da mesma série, embora sempre seja reservado um período para que professores de diferentes componentes curriculares interajam e planejem um projeto interdisciplinar. Embora projetos interdisciplinares possam ocorrer em todos os segmentos de ensino, inclusive mesclando alunos de segmentos diferentes³³, observa-se que eles são mais frequentes do 6º ao 9º ano.

Apenas com essa introdução, presume-se que o colégio valoriza a interdisciplinaridade³⁴, tendo a representação de que ela é um aspecto que colabora com o processo de ensino-aprendizado. Para a instituição, ela parece interessante porque propicia o desenvolvimento de atividades novas, diferentes das que são comumente realizadas pelas disciplinas, já que essas são capazes de envolver diferentes áreas do conhecimento e fazem com que os componentes curriculares se distanciem da representação do conhecimento isolado, sem relação. Pensando sobre o que leva o colégio a desenvolver tal representação, não há como não mencionar a organização dos conhecimentos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por meio de grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias – envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Artes; Ciências Humanas e suas Tecnologias – integrando História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias – envolvendo Física, Química e Biologia; e Matemática e suas Tecnologias – a qual abrange as diferentes ramificações da matemática, como álgebra e geometria. Observa-se que essa avaliação em âmbito nacional é capaz de interferir nas representações e na maneira de

³³ Ao perceber, por exemplo, que os conteúdos de química do 1º ano do ensino fundamental possuíam semelhanças com os conteúdos do 7º ano do ensino fundamental, os professores de química e ciências formularam um projeto envolvendo os alunos desses dois segmentos.

³⁴ Em *Linguagem e Interdisciplinaridade* (2008), Fiorin analisa a etimologia de termos como disciplina, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, na tentativa de elaborar uma definição para esses. O autor pondera que a interdisciplinaridade “pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas” (p. 38). Fiorin ainda acrescenta que “A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se organizam, que buscam elementos noutras ciências” (p. 39).

organizar o currículo do colégio, o qual pretende que seus alunos alcancem notas altas no referido exame. Esse êxito é revertido para a escola em forma de publicidade e, conseqüentemente, destaque entre seus pares, portanto, torna-se importante elaborar uma trajetória de aprendizagem baseada na interdisciplinaridade. Para Goodson (1997), as disciplinas são construções sociais e históricas e estão à mercê das representações e dos objetivos daqueles que as conduzem: “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

De acordo com Chervel (1990), as disciplinas merecem que se recaia sobre elas um interesse especial. Isso porque elas são criações espontâneas do sistema escolar e a forma com que são organizadas no currículo tem a capacidade de delinear a cultura da sociedade: “o sistema escolar [...] desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). Em outras palavras, entende-se que a organização do currículo é capaz de transmitir representações sobre as áreas de conhecimento e sobre os saberes ensinados.

Chervel (1990) define as disciplinas como aquilo que se ensina, aquilo que se constitui como “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Segundo esse autor, a organização interna das disciplinas é produto da história e, a partir dessa afirmação, entende-se que é com o passar dos anos que se vai legitimando determinados conteúdos e se vai inserindo-os no currículo.

3.2.2 Avaliações

Em relação ao conjunto de avaliações adotado na escola, com exceção das disciplinas de Artes, Educação Física e Redação, que possuem parâmetros de avaliação diferentes, a média dos alunos do ensino fundamental é composta por três atividades avaliativas no bimestre: uma prova dissertativa – sem um número de questões determinado –, uma prova de múltipla escolha – com dez questões – e uma atividade a ser definida pelo professor da disciplina, que pode ser desde a realização de tarefas, a participação nas aulas, até a realização de um trabalho.

No ensino médio, o conjunto de avaliações permanece semelhante, tendo acrescido a ele a realização de provas que simulam o Enem, ou as provas da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), os chamados simulados. É comum que esses simulados se intercalem em cada bimestre, ou seja, ora ocorre um simulado Enem, ora ocorre um Fuvest. Em geral, os resultados dos simulados se convertem em bônus na média bimestral dos alunos. Além de realizar os simulados, no ensino médio, é habitual que, nas provas convencionais do sistema avaliativo de todos os componentes curriculares, as questões propostas sejam de vestibulares de anos anteriores, podendo haver algumas adaptações. A aplicação desses simulados pela escola demonstra para quais exames de admissão ela prepara os estudantes preferencialmente, bem como que o colégio toma como parâmetro avaliativo para seu currículo as provas desses vestibulares.

Por causa da organização das aulas da área de Língua Portuguesa, apresentada no item a seguir, no componente Língua Portuguesa, é usual que, nas provas do ensino fundamental, tanto nas dissertativas quanto nas de múltipla escolha, ocorram questões sobre a leitura indicada no bimestre pela escola, cabendo aos professores determinar quantas questões da prova serão sobre essa leitura. Como a leitura indicada é uma parte do componente, nas questões da avaliação isso se reproduz à medida que, do total de perguntas, uma ou duas são sobre o livro. No ensino médio, a leitura é conteúdo das avaliações do subcomponente de Literatura, novamente cabendo ao professor decidir como abordará a leitura na avaliação.

3.2.3 Aspectos gerais do currículo da área de Língua Portuguesa

Apesar de poder haver cooperação entre as disciplinas, Silva (2005) comenta que o currículo é um território, em que ocorrem disputas por poder e em que se atua ideologicamente. Para elucidar o que esse autor propõe, com um exemplo simplório, pode-se pensar no número de aulas semanais atribuído para cada disciplina escolar no currículo. Primeiramente, se elas fossem vistas com igual relevância, todas as disciplinas teriam o mesmo número de aulas, o que se acredita que não ocorra na maioria dos currículos na educação básica, portanto, é possível medir a importância dada a um componente curricular pelo número de aulas que lhe é atribuído. E essa atribuição não é natural, mas é fruto de construção social, realizada por meio de disputas das áreas de conhecimento por reconhecimento e valorização. Nessa competição, que ocorre dentro e fora da instituição escolar, a disciplina que possui mais aulas na grade curricular, logo, é mais importante. No currículo do colégio em que se deu esta pesquisa, dos anos finais do

ensino fundamental ao ensino médio, o número de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática na grade curricular é o mesmo e são as disciplinas que possuem o maior número de aulas, sendo assim, entende-se que os profissionais que as ministram possuem maior poder dentro do currículo, como de articular projetos interdisciplinares no planejamento desse, arbitrando, ou colaborando, sobre como deve ser a participação de outros componentes curriculares com um menor número de aulas. Entretanto se deve lembrar que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática podem se dividir em subcomponentes, no caso da primeira, em Gramática, Literatura e Redação/Produção de texto, o que pode causar competição entre esses subcomponentes, dependendo do número de aulas atribuído a cada um, pois isso determinará o valor que cada um deles tem dentro daquela comunidade escolar.

Essas disputas interferem no que, segundo Silva (2005), são duas questões centrais para a teoria do currículo: saber qual conhecimento deve ser ensinado e qual saber é considerado válido para estar no currículo; o que significa que, ao se discutir currículo, sempre se está formulando critérios de seleção, bem como justificativas para esses critérios. E essa seleção, de acordo com o autor, está atrelada a outros dois pontos fundamentais: o que os alunos devem saber e o que os alunos devem se tornar, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15). A leitura desse autor permite compreender que as disputas entre as disciplinas conduzem a uma competição dos conteúdos também, porque é necessário organizá-los no tempo escolar (número de aulas, bimestres), então, elaboram-se critérios a fim de se fundamentar as escolhas, as quais, por sua vez, são pautadas pela projeção que se faz do aluno como cidadão no futuro, determinando o que ele deve saber.

No colégio em que se realizou a coleta de dados, a área de Língua Portuguesa se divide em duas disciplinas: Língua Portuguesa – a qual se segmenta em subcomponentes a depender da série – e Redação, e cada um desses componentes curriculares possui um coordenador de área diferente. Em relação à distribuição de aulas dessas disciplinas, há uma variação de acordo com a série.

Do 6º ao 8º ano, o componente curricular Língua Portuguesa possui quatro aulas semanais, em que se abordam análise linguística, interpretação de texto e a leitura (literária ou não)³⁵ indicada em cada bimestre; e a disciplina Redação possui duas aulas

³⁵ Optou-se por destacar que as leituras indicadas até o 8º ano do ensino fundamental, no colégio, podem ser literárias ou não, pois, como será possível observar no currículo da escola, uma das leituras indicadas

por semana. A partir do 9º ano, o componente Língua Portuguesa passa a se dividir em dois subcomponentes – Gramática e Literatura – atribuindo-se quatro aulas ao primeiro e uma ao segundo. É importante destacar que o currículo determina que a leitura literária indicada para essa série seja conteúdo das aulas de Gramática e não das de Literatura, o que se acredita que traga implicações para as representações de Literatura dos alunos, como será discutido adiante. Nessa série, Redação possui uma aula semanal.

Nos dois primeiros anos do ensino médio, a disciplina Língua Portuguesa possui quatro aulas, distribuídas agora em uma nova configuração: duas aulas são destinadas à Gramática e duas à Literatura, sendo que a leitura literária indicada para o bimestre passa a ser abordada nas aulas de Literatura. Redação permanece tendo uma aula ao longo do 1º e 2º anos do ensino médio. Por fim, no 3º ano do ensino médio, a disciplina Língua Portuguesa passa a ter cinco aulas, que se dividem em três de Gramática e duas de Literatura, sendo que a leitura literária indicada pela escola segue ficando a cargo das aulas de Literatura; e Redação passa a ter duas aulas semanais. A tabela a seguir foi elaborada a fim de sintetizar as informações trazidas sobre como está organizada a área de Língua Portuguesa no colégio em relação aos componentes curriculares, subcomponentes e número de aulas:

para essa série é uma biografia, que não é essencialmente um gênero textual literário. A partir do 9º ano, entende-se que todas as leituras indicadas são literárias: romances, antologia de contos, crônicas ou poemas.

TABELA 7 - ORGANIZAÇÃO DAS AULAS DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anos finais ensino fundamental								
Série	Disciplinas da área de Língua Portuguesa	Subcomponentes³⁶	Nº de aulas de Gramática	Conteúdos abordados nas aulas de Gramática	Nº de aulas de Literatura	Conteúdos abordados nas aulas de Literatura	Nº de aulas de Redação	Nº total de aulas da área de Língua Portuguesa
6º ao 8º ano	Língua Portuguesa e Redação	-	4	- Análise linguística - Interpretação de texto - Leitura	-	-	2	6
9º ano	Língua Portuguesa e Redação	Gramática e Literatura	4	- Análise linguística - Interpretação de texto - Leitura literária	1	- Escolas literárias	1	6
Ensino Médio								
Série	Disciplinas da área de Língua Portuguesa	Subcomponentes	Nº de aulas de Gramática	Conteúdos abordados nas aulas de Gramática	Nº de aulas de literatura	Conteúdos abordados nas aulas de Literatura	Nº de aulas de redação	Nº total de aulas da área de Língua Portuguesa
1º e 2º ano	Língua Portuguesa e Redação	Gramática e Literatura	2	- Análise linguística	2	- Escolas literárias - Leitura literária	1	5
3º ano	Língua Portuguesa e Redação	Gramática e Literatura	3	- Análise linguística - Interpretação de texto	2	- Escolas literárias - Leitura literária	2	7

³⁶ Os subcomponentes estão vinculados somente à disciplina de Língua Portuguesa.

Na apresentação do componente de Língua Portuguesa no planejamento anual, há um texto introdutório, formulado pela **coordenação da área**, em que se afirma que o ensino dessa disciplina “implica espaço de realização em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas”, bem como se declara que as práticas de linguagem no espaço escolar devem tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Essa apresentação também traz um tópico intitulado “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, contendo dez itens. Quatro deles³⁷, referem-se diretamente à leitura, inclusive literária, em que se pode verificar: a indicação de leitura integral de obras e textos; o reconhecimento do texto como lugar de manifestação e construção de sentidos; e o estímulo do trabalho com a leitura literária visando à fruição e à compreensão de sua dimensão humanizadora. No entanto, para o ensino médio, o documento não traz recomendações de competências específicas a serem desenvolvidas por meio da leitura. Pode-se entender que deve haver uma continuação das orientações indicadas para o ensino fundamental, ou que há um apagamento paulatino das práticas de leitura no ensino médio, que é endossado pelo currículo. De acordo com os dados averiguados por esta pesquisa, essa segunda hipótese parece se aproximar mais da realidade escolar desse colégio.

Na elaboração do planejamento do componente de Língua Portuguesa, realizado pelos professores em conjunto com a coordenação de área, na parte destinada à Gramática, o livro didático adotado nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) é utilizado como parâmetro para determinar quais conteúdos e quais gêneros textuais devem ser abordados em cada série³⁸. Isso significa que o currículo de Língua Portuguesa,

³⁷ 1. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 2. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 3. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 4. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

³⁸ Entres os anos de 2018 e 2019, a escola adotava o livro didático da coleção “*Língua Portuguesa – Diálogos em gêneros*”, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicado pela FTD.

nesse segmento, é predominantemente determinado pelo livro didático e que, embora haja um currículo elaborado pelos professores, existe um material adotado como referência principal para essa elaboração. A coleção de livros didáticos adotada pelo colégio divide-se em módulos, nos quais sempre há o estudo de dois gêneros textuais diferentes e, a partir desses, são propostos conteúdos gramaticais. Pode-se dizer que outros materiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também orientam a elaboração desse currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental, como poderá ser visto a seguir.

No ensino médio, o subcomponente de Gramática não adota um livro didático, mas um material de apoio³⁹. Ademais, referente a esse componente curricular, sabe-se que a coordenação da área e os professores acordaram como conteúdos para o 1º ano uma revisão de todos os elementos que compõem a análise morfológica, e, para o 2º ano, uma revisão dos elementos que compõem a análise morfosintática. No 3º ano, todas as disciplinas adotam um material apostilado, a fim de fazer uma revisão de todos os conteúdos apresentados ao longo do ensino médio, bem como seguem o planejamento de aulas proposto pelo material.

Em relação ao subcomponente de Literatura, a organização dos conteúdos apresentada no livro didático também serve de modelo para elaboração do currículo dessa disciplina. Até então, a escola adotava como material para as aulas de Literatura, do 9º ao 2º ano do ensino médio, a coleção didática *360º Literatura*, publicada pela editora FTD, de autoria de Clenir Bellezi de Oliveira. A coleção é composta por três livros-texto, que estruturam o curso de Literatura para ele tenha duração de três anos. O material ainda conta com um caderno de atividades, um caderno de revisão e um caderno de infográficos. Para Leahy-Dios (2000), é importante ter em vista que os livros didáticos de Literatura “trazem as regras didáticas, o formato e o método das aulas já predefinidos para os professores e alunos, assim como a ‘teoria’ conveniente” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 76).

O quadro acima permite observar que, na escola, a leitura é sempre parte de um subcomponente, nunca o núcleo desse, portanto, nesse território de disputas que é o currículo, como assinalado por Silva (2005), essa está concorrendo com os outros conteúdos que compõem a disciplina da qual ela é integrante. Pode-se pensar que isso não se configura como um problema, visto que todos os conteúdos parecem estar em

³⁹ Nos anos em que se sucederam a pesquisa no colégio, esse material era seguinte gramática - *Aprender e praticar gramática*, de autoria de Mauro Ferreira, editada pela FTD.

condições de igualdade nesse certame, porém os dados a seguir mostrarão que o currículo da escola privilegia alguns itens dos subcomponentes.

3.2.4 Proposta curricular relacionada à leitura no 8º ano

Como destacado acima, nos anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, a atividade de leitura está inserida nas aulas de Gramática, seja por meio da leitura dos textos contidos no livro didático, seja pela indicação de obras que a escola faz a cada bimestre para os alunos. A observação do planejamento referente ao 8º ano, apresentado a seguir, permite afirmar que cada professor pode desenvolver a leitura (ou não a desenvolver) da forma como preferir nesse ano, já que não há uma indicação explícita de como abordá-la – como número de aulas – apenas se lê, abaixo do registro de indicação de leitura para o bimestre: “Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto/ Apreciação e réplica”. É importante destacar que, mesmo se estivesse explicitado no currículo como desenvolver as práticas de leitura na sala de aula, essa determinação seria apenas uma orientação e não uma obrigatoriedade, como se pôde compreender a partir da leitura de Goodson (2010), o que faz pensar que sempre caberá ao docente, a partir de sua formação e de suas representações de leitura e de Literatura, decidir quais procedimentos adotará para abordar a leitura em sala de aula. Isso, às vezes, pode ser um empecilho para o ensino da leitura, sobretudo literária⁴⁰.

A proposta curricular do 8º ano apresentada a seguir é referente ao ano em que ocorreu a coleta de dados com essa série, portanto, trata-se do planejamento de 2019. Ela não está reproduzida integralmente, pois as partes que versavam sobre os conteúdos de Gramática foram suprimidas a fim de que a discussão se mantivesse concentrada no objeto de pesquisa desta investigação. Observa-se que, no documento, além do registro de leitura literária a ser feita no bimestre, há uma categoria sobre os gêneros textuais a

⁴⁰ Em uma ocasião, um professor de Língua Portuguesa do colégio dos anos finais do ensino fundamental, que conversava com alguns colegas da mesma área, expôs que não lia com seus alunos, porque esses já eram alfabetizados, portanto, já sabiam ler. O profissional ainda comentou sobre algumas práticas de leitura de um antigo colega de trabalho, que dedicava algumas aulas para realizar leituras e debatê-las com os alunos, como se isso fosse um desperdício do tempo de aula. Isso demonstra que a representação de leitura desse professor, que não lê com os alunos, é a de leitura como decodificação e os anos iniciais da alfabetização são responsáveis por promover/desenvolver essa atividade com os alunos; ou a de que a leitura é algo que se deve fazer sozinho, sendo assim, de responsabilidade de cada aluno. Tendo essas representações, para o profissional, a leitura não é tida como algo que possa ser feito em conjunto, em “comunidade”, ou seja, na classe. Além disso, esse professor parece descartar a possibilidade de um debate interpretativo, que possa ser construído com os alunos, a fim de compartilhar as interpretações possíveis para um texto literário.

serem estudados em cada período, inclusive mencionando quais são os objetivos esperados com a leitura desses.

TABELA 8 - CURRÍCULO 8º ANO RELACIONADO À LEITURA

PERÍODO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	INDICAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	Nº AULAS
1º Bimestre	<p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – contos contemporâneos, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos (cartas de leitores, posts, blogs, redes sociais, charges.)</p> <p>(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</p>	<p>Gêneros textuais: Conto e anúncio publicitário.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação de textos ● Exploração do gênero ● Relação entre textos: conto e serigrafia ● Relação entre textos: anúncio publicitário e classificados <p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto / Apreciação e réplica</p> <p>Trabalho Interdisciplinar com os componentes curriculares Geografia e Matemática – Sociedade do consumo</p>	<p><i>Os delírios de consumo de Becky Bloom</i>, de Sophie Kinsella, Record editora</p>	<p>Não há indicação</p>

2º Bimestre	<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção do gênero de divulgação científica – infográfico – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desse gênero, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão.</p> <p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – contos contemporâneos, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p>	<p>Gêneros textuais: Conto de terror e infográfico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação de textos ● Exploração do gênero ● Relação entre textos: infográfico e clip-poema. ● Relação entre textos: conto de terror e fotografia. <p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto / Apreciação e réplica</p> <p>Trabalho interdisciplinar com Ciências a partir da leitura do conto “A máscara da Morte Rubra”, de Edgar Allan Poe. Discussão / pesquisa sobre a forma desigual com que pestes, doenças, informação atingem as diferentes classes sociais.</p>	Sugestão: Contos: Edgar Allan Poe; Contos universais – Para gostar de ler.	Não há indicação
3º Bimestre	<p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – poemas de forma</p>	<p>Gêneros textuais: Artigo de opinião e poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação de textos 	<i>O jovem Mandela,</i> de Jeosafá Fernandez	Não há indicação

	<p>livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p> <p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploração do gênero ● Relação entre textos: poema e cartum ● Relação entre textos: artigo de opinião e charge <p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto / Apreciação e réplica</p> <p>Trabalho Interdisciplinar com os componentes História e Geografia – Biografias afro-atlânticas</p> <p>Estudo dos gêneros textuais biografia e autobiografia</p>	<p>Gonçalves, Editora Nova Alexandria.</p>	
4º Bimestre	Informações não disponibilizadas	Informações não disponibilizadas	Informação não disponibilizada	Informação não disponibilizada

No quadro acima, na categoria *Objetivos*, pode-se ver que um código alfanumérico⁴¹ acompanha cada um dos objetivos descritos, isso porque esses itens foram retirados da BNCC (2018) e se referem a habilidades descritas no documento. A leitura integral do currículo escolar permite ver que todas as disciplinas seguem esse mesmo modelo, que foi solicitado pela direção da escola. Como exigido para todas as escolas do país, este colégio preza pelo alinhamento com as orientações dos documentos de ordem federal de maneira que inclui algumas habilidades da BNCC (trechos do texto) como objetivos a serem alcançados na realização de seu próprio currículo.

De acordo com a BNCC (2018), as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Considerando essa definição, em Língua Portuguesa, pode-se verificar que o colégio considera como um aprendizado essencial desenvolver nos alunos a leitura de forma autônoma; a compreensão do texto por meio de estratégias de leitura que levem em consideração os gêneros e suportes dos textos; bem como a crítica dos textos e a formação do gosto, estabelecendo a preferência por gêneros, temas e autores. Esse objetivo se repete no currículo de leitura do 8º ano nos três bimestres descritos no documento. Outro objetivo que se repete, nos dois primeiros bimestres, diz respeito especificamente aos textos literários, informando que, a partir deles, visa-se desenvolver com os alunos a análise dos efeitos de sentidos do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários e desses com outras manifestações artísticas, como cinema e música.

A respeito das habilidades que não se repetem, elas se relacionam diretamente com o gênero textual a ser estudado em cada bimestre – indicado na categoria *Conteúdo* do planejamento escolar. Então, no primeiro bimestre, em que os gêneros textuais estudados são o Conto e o Anúncio publicitário, vê-se como objetivos desenvolver as habilidades de análise dos referidos gêneros e de identificação de recursos persuasivos nos textos publicitários. Olhando novamente para categoria *Conteúdo*, lê-se o tópico *Relação entre textos*, que consiste em uma seção que compunha todas as unidades do livro didático e que foi reproduzida nesse currículo escolar. Para o primeiro bimestre, está

⁴¹ Na BNCC (2018), é possível encontrar informações para leitura desses códigos alfanuméricos: o primeiro par de letras indica o segmento de ensino para o qual uma habilidade está definida, no caso, EF se refere ao Ensino Fundamental. Continuando, o primeiro par de números se refere ao bloco de anos para o qual a habilidade é indicada, então, 89 significa que a habilidade está indicada para 8º e 9º anos. O segundo par de letras identifica o componente curricular, LP caracteriza Língua Portuguesa, e, por fim, o último par de números indica a numeração sequencial das habilidades dentro do documento.

indicado estabelecer relação entre conto e serigrafia e, na sequência, propõe-se um paralelo entre anúncio publicitário e classificados.

Para o segundo bimestre, quando os gêneros textuais vistos são Conto de terror e Infográfico, propõe-se como objetivos o desenvolvimento, por meio da leitura, das habilidades de refletir sobre os contextos de produção dos textos de divulgação científica, atentando-se para as marcas linguísticas desse gênero textual. Além disso, indica-se o desenvolvimento da capacidade de leitura de informações em diferentes fontes a fim de que se possa formular um juízo de valor sobre os dados veiculados. No tópico *Relação entre textos*, indica-se, primeiro, a aproximação entre Infográfico e Clip-poema e, depois, que se estabeleça paralelos entre Conto de terror e Fotograma.

Já no terceiro bimestre, os gêneros propostos são Artigo de opinião e Poema, e entende-se que as habilidades relacionadas a eles sejam: o desenvolvimento da interpretação de efeitos de sentido nos poemas, causados por aspectos sonoros da estrutura desse tipo de texto; a identificação de teses/opiniões nos textos argumentativos, bem como a análise de diferentes estratégias argumentativas e seus efeitos no leitor. Outra habilidade indicada – justificar diferentes recursos, como o humor, em textos multissemióticos (Tirinhas, Charge, Memes) – refere-se ao estabelecimento de relação entre os gêneros Poema e Cartum, bem como entre Artigo de opinião e Charge. No referido bimestre, por causa da proposta de um trabalho interdisciplinar, o currículo também indica que o 8º ano estude os gêneros Biografia e Autobiografia – o que extrapola as determinações do livro didático.

Pela observação dos gêneros textuais indicados em cada bimestre, nota-se que esse material didático propõe, em cada módulo, o estudo de um gênero textual literário (conto e poema) e outro não literário (anúncio publicitário, infográfico e artigo de opinião), bem como a abordagem de textos que exploram a linguagem não-verbal (serigrafia, fotograma). Acredita-se que essa proposta tenta garantir que o aluno entre em contato com grande diversidade de textos. Também é possível observar que as habilidades propostas em cada bimestre são condizentes com o gênero textual abordado no período, o que permitiria que os objetivos fossem alcançados.

Além do estudo desses gêneros, no 8º ano, cabe às aulas de Língua Portuguesa a abordagem da leitura indicada em cada bimestre e dos conteúdos gramaticais. Isso leva a pensar se o número de gêneros e conteúdos não é demasiado grande para a disciplina, ainda que ela tenha quatro aulas semanais; e se é possível cumprir o cronograma visando alcançar todos os objetivos propostos. Presume-se que, para tentar cumprir o currículo, o

docente tenha que selecionar itens para os quais dedicar as aulas, colocando os conteúdos em concorrência uns com os outros ou aborde todos de maneira muito superficial.

3.2.5 Critérios de seleção das leituras no ensino fundamental

Na seleção de obras para leitura do ensino fundamental no colégio, observada através do 8º ano, percebem-se dois critérios principais. O primeiro, escolher obras que contemplem o gênero textual estudado no bimestre, no caso da indicação do 2º bimestre da coletânea de contos de Edgar Allan Poe ou da obra *Contos universais* da coleção “Para gostar de ler”, da editora Ática⁴². Munita (2014), ao investigar as crenças e saberes dos docentes na educação literária, tendo como fundamento conceitos elaborados por Probst (1986), comenta que as concepções do professor sobre o texto literário incidem nas práticas de ensino desse objeto e, acredita-se que as representações de Literatura incutidas no currículo, nesse caso, elaborado pelos professores, também interfiram nos modos de ensinar esses objetos. O autor menciona que a Literatura pode ser concebida de diferentes formas, por exemplo como patrimônio cultural, em que o docente concentra seus esforços em alcançar o respeito e o interesse dos alunos pelo cânone literário; ou como espaço para o desenvolvimento de competências básicas de leitura, utilizando predominantemente exercícios de decodificação e localização de informações. Entende-se que, quando a escola adota uma leitura por causa do gênero estudado no bimestre, evidencia-se a representação de Literatura como fonte de textos exemplares, cuja leitura será capaz de fazer com que os alunos se apropriem de determinadas características da estrutura textual do gênero e de suas marcas linguísticas.

O segundo principal critério de seleção de leitura desse segmento é que a obra escolhida seja capaz de fomentar ou de se integrar a um projeto interdisciplinar – valorizado pelo colégio, conforme já mencionado – por conta de sua temática⁴³. Verifica-se, no currículo do 8º ano, no primeiro bimestre, que a leitura indicada é *Os delírios de consumo de Becky Bloom*, de Sophie Kinsell, obra que propicia a discussão sobre consumismo, tema do projeto entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e

⁴² Como é comum no colégio adotar apenas uma obra por bimestre – por recomendação da direção da escola tendo em vista impactos financeiros para manutenção dos discentes na instituição –, entendeu-se, a partir da leitura do currículo, que, estando os professores indecisos, no documento, foram sugeridas duas obras no documento a fim de que, ao longo do ano, uma fosse selecionada e indicada para os alunos.

⁴³ Vale destacar que essas temáticas, muitas vezes, levam em consideração os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) – pertencentes ao projeto que a instituição denomina Agenda 2030 –, que visam a construção de ações para erradicação da pobreza, para a proteção do planeta e para assegurar que todas as pessoas tenham dignidade. A cada ano, a ONU destaca uma temática envolvendo desafios ambientais, políticos e econômicos para reflexão.

Geografia. No terceiro bimestre, a obra *O jovem Mandela*, de Jeosafá Fernandez Gonçalves, dialoga com outro projeto interdisciplinar da série – Biografias Afro-Atlânticas, envolvendo os componentes de Língua Portuguesa, História e Geografia. Nesses casos, não se sabe se a leitura foi escolhida antes ou depois da elaboração dos projetos interdisciplinares. Faz-se importante destacar que em nenhum dos dois principais critérios há um cuidado detido com aspectos estéticos das obras.

Nesse segundo critério, a representação de Literatura que se evidencia é a de uma manifestação capaz de conduzir à reflexão. Munita (2014) comenta que, a partir dessa concepção, a Literatura será entendida como instrumento para ensinamentos morais, sendo assim, o docente se centrará na mensagem das obras, com o propósito de formar representações do “bom” e do “correto”. O pesquisador explica que essa representação de Literatura faz com que ela seja compreendida como depósito da cultura e de diversas percepções da realidade e, assim, propicia que as pessoas formem suas próprias visões de mundo. É interessante observar que a seleção do título *O jovem Mandela* faz com que se insira no bimestre o estudo dos gêneros Biografia e Autobiografia, algo que não estava previsto no livro didático, reforçando a análise de representação de Literatura do colégio exposta no parágrafo anterior.

Os dois critérios de seleção de leitura no ensino fundamental descritos acima são os principais, mas não os únicos, há outros elementos que interferem na escolha das leituras, como a disponibilidade de autores que possam comparecer à Feira do Livro promovida pela escola. A bibliotecária do colégio entra em contato com algumas editoras, no início do ano, perguntando sobre a disponibilidade de autores para a participação no referido evento. Ao obter as respostas, ela formula uma lista com os autores disponíveis, e suas respectivas obras, e a compartilha com a coordenação de área de Língua Portuguesa e com os professores. Assim, os professores ficam cientes dos autores disponíveis e das obras produzidas por esses, podendo selecionar um dos livros dessa listagem para a leitura em algum bimestre (preferencialmente naquele em que ocorrerá a Feira). Quando isso ocorre, automaticamente o autor é convidado para participar do evento e se institui um encontro entre esse e os alunos da série que leu o livro dele. Esse critério para seleção de leitura visa aproximar leitores de autores e, pela possibilidade do encontro, motivar a

leitura e o debate da obra, logo, existe uma representação de Literatura como leitura, como algo vivo e próximo dos leitores⁴⁴.

A bibliotecária da escola está envolvida em outra circunstância que interfere na seleção de obras em todas as séries: a mediação com editoras, aprofundando a discussão iniciada no parágrafo anterior. Além de comprar títulos, a escola recebe muitas obras por meio de editoras, na esperança de que os títulos sejam adotados como leitura pelos alunos da escola. Muitas vezes, acontece uma consulta por parte dessa funcionária às distribuidoras de livros para que se concretize a escolha da obra a ser lida em um bimestre. Por exemplo, se o critério de seleção para escolha de uma obra a ser lida é adotar um livro com o gênero textual estudado no período, a bibliotecária é acionada para entrar em contato com editoras, pedindo sugestão de títulos a partir desse preceito. Outra questão envolvendo editoras, é a bibliotecária ser acionada para consultá-las a fim de verificar se as obras selecionadas pelos professores estão disponíveis no mercado e quanto tempo elas demorariam para chegar até à papelaria do colégio, local onde os alunos costumam adquirir as obras. Caso os títulos não estejam disponíveis, ou se certifique que eles demorarão a chegar, a leitura que estava definida deve ser alterada por outra. Descreve-se isso para demonstrar que, além dos professores e coordenadores de área, outros agentes interferem na seleção de um livro nesse colégio, a escolha não está condicionada apenas a fatores pedagógicos, mas também mercadológicos.

3.2.6 Currículo de Literatura - 2º ano do ensino médio

A disciplina Literatura entra no currículo da escola a partir do 9º ano. O ensino desse componente é realizado por meio da historiografia literária, iniciando-se com um estudo introdutório sobre Literatura, como características dos textos literários e os gêneros literários clássicos (lírico, épico e dramático), o que ocorre ao longo de um bimestre, seguindo, nos bimestres seguintes, para o estudo das escolas literárias de forma linear e cronológica. Inicialmente, abordam-se as manifestações literárias produzidas em Portugal e, depois, juntam-se a essas os textos literários brasileiros produzidos a partir da colonização do país.

⁴⁴ Em certa ocasião, a bibliotecária, ao conversar com uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental, comentou que os professores escolhiam apenas livros com autores já falecidos para indicar aos alunos e que isso dificultava a organização da Feira do Livro. A professora respondeu que, na escolha da leitura, existem muitos critérios a serem levados em consideração, os quais nem sempre são conciliáveis, e querer que eles estejam sempre articulados é oneroso para os docentes. Ou seja, na escola, nem sempre se pode delimitar apenas um critério para seleção da leitura, mas pede-se que eles estejam combinados.

Para o 9º ano, além da referida introdução, o currículo determina como conteúdo programático de Literatura os movimentos literários: Trovadorismo, Humanismo e Quinhentismo. Conforme descrito antes, nessa série, a leitura literária indicada para o ciclo fica a cargo do subcomponente de Gramática e isso confunde os alunos, bem como ajuda a transmitir uma representação de Literatura. Certa vez, na primeira aula de Literatura para os alunos dessa série – após uma rápida conversa sobre o que eles esperavam das aulas dessa disciplina – a professora apresentou o currículo desse componente, para aquele ano escolar, e explicou que, ainda que Literatura e leitura estejam relacionadas, nas aulas desse subcomponente, a fim de se cumprir o currículo determinado com apenas uma aula por semana, não seria possível desenvolver muitas atividades de leitura, assim como os discentes expressaram ter imaginado que ocorreria, contudo as aulas se ocupariam predominantemente da história da Literatura. Em seguida, na mesma aula, enquanto os alunos faziam uma atividade proposta pela professora, a docente, acompanhando a realização da tarefa e conversando com alguns alunos, foi interpelada por um dos estudantes que perguntou se não seria melhor se as aulas de literatura ensinassem a gostar de ler. Tanto a manifestação dos alunos em relação à dinâmica das aulas de Literatura quanto a pergunta desse aluno demonstram que esses estudantes têm predominantemente a representação de Literatura como texto, atividade de leitura, bem como apontam para uma educação literária preocupada com a formação de leitores.

Em outra ocasião, na mesma série, sendo a professora do subcomponente de Gramática a mesma que ministrava o subcomponente de Literatura, a docente propôs a leitura de um conto com os alunos, seguida da realização de alguns exercícios. Os alunos perguntaram a ela se deveriam registrar os exercícios no caderno de Gramática ou no de Literatura e, estando na aula sobre análise linguística, a professora indicou que o caderno destinado à Gramática fosse utilizado. Isso gerou inquietação em alguns alunos, os quais questionaram: “Mas esse texto não é literário? A gente não deveria usar o caderno de Literatura?”, “Professora, essa aula não seria de Literatura?”, ou “Isso é Gramática ou é Literatura?”. Não cabe aqui discorrer se há benefícios ou malefícios em segmentar a disciplina de Língua Portuguesa em subcomponentes, porém convém analisar e perceber que a organização das disciplinas interfere na elaboração das representações dos alunos, nessa situação, nas representações de Literatura, pois a agitação dos estudantes demonstra que as representações de Literatura deles estavam sendo desestabilizadas pela professora e por suas orientações. Inquietação semelhante ocorria quando, nas aulas de Gramática,

ocorria a leitura literária indicada para o bimestre, já que o 9º ano possui aulas específicas para Literatura. De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais não somente são transmitidas, mas também impostas:

elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37)

Sendo assim, pode-se afirmar que a escola transmite e impõe uma determinada representação de Literatura, por meio do currículo e de sua execução no cotidiano da escola. Além disso, Moscovici (2003) comenta que as representações vão adquirindo maior autoridade à medida que recebemos mais material através de sua mediação, isto é, quanto mais a escola transmite uma representação de Literatura, mais essa ganha força e se cristaliza nas mentes e discursos dos alunos. Os ocorridos apresentados demonstram que a leitura faz parte da representação de Literatura dos alunos ao final do ensino fundamental, mas ela vai sendo desestabilizada pela configuração das aulas de Literatura. Então, se a leitura não faz parte da Literatura, isso pode se cristalizar como representação na formação deles.

Ademais, pensando na concorrência entre as disciplinas, à qual se referiu anteriormente, sobretudo nas disputas entre o que se chamou de subcomponentes, o currículo de Língua Portuguesa permite que se retome isso, particularmente no 9º ano. Tendo o componente de Língua Portuguesa o total de cinco aulas semanais, em que quatro se destinam à Gramática e uma à Literatura, vê-se a importância que se dá a uma parte em detrimento da outra, considerando o número de aulas: dá-se à Literatura menor valor do que se dá à Gramática.

Essa distribuição de aulas interfere no sistema avaliativo da série também: a média do componente Língua Portuguesa se dá pela soma das avaliações de Gramática e Literatura. Isso significa que os alunos são submetidos a duas avaliações para comporem suas notas na disciplina, porém, como Literatura tem uma aula por semana, as provas dissertativas desse subcomponente possuem um quarto do valor das provas de Gramática, e das dez questões nas provas de múltipla escolha de Língua Portuguesa, duas apenas são de Literatura. Esse sistema avaliativo faz com que um aluno possa (ou tenha que se)

dedicar mais a um componente que outro, se visar exclusivamente à média bimestral, já que os valores numéricos atribuídos à Literatura na escola são sempre menores dentro daquela área de conhecimento. Nas séries seguintes, esse gradiente de valores muda e os subcomponentes Gramática e Literatura passam a ter o mesmo número de aulas e, conseqüentemente, suas avaliações passam a ter o mesmo valor quantitativo.

Continuando a apresentação do currículo de Literatura do colégio, no 1º ano do ensino médio, está proposto que os estudantes conheçam as seguintes escolas literárias: Barroco, Classicismo, Romantismo e Arcadismo. No 2º ano, a indicação é de que sejam abordados o Realismo, o Simbolismo, o Parnasianismo, o Pré-Modernismo e o Modernismo. Nessas séries, além desses conteúdos, a leitura literária indicada em cada bimestre também deve ser explanada nas duas aulas semanais de Literatura. Considerando que o ano escolar está dividido em quatro bimestres, cada escola literária possui aproximadamente um bimestre para ser estudada. O currículo do 3º ano do ensino médio propõe a revisão de conteúdos para todos os componentes curriculares, adotando uma programação semelhante à dos cursos pré-vestibulares. Para Literatura, isso significa revisar todas as escolas literárias estudadas ao longo dos três anos anteriores e, ademais, discutir as leituras literárias indicadas em cada bimestre. Isso significa que o currículo do colégio propõe para esses estudantes o contato com produções literárias feitas até o Modernismo somente, com raras exceções.

A proposta curricular do 2º ano do ensino médio, apresentada a seguir, é referente ao ano em que ocorreu a coleta de dados desta investigação com essa série, portanto, trata-se da proposta curricular de 2018. No currículo há as seções destinadas à Gramática e à Literatura e decidiu-se suprimir o texto que versava sobre os conteúdos de análise gramatical a fim de que a discussão se mantivesse concentrada no objeto de pesquisa desta. Observa-se que, no documento, diferentemente do que ocorre no currículo do 8º ano, não há uma seção específica para leitura, comentando os gêneros a serem estudados, nem as habilidades a serem desenvolvidas através dessa atividade. Ademais, não há recomendações para a condução das leituras, como quais estratégias devem ser adotadas, nem a indicação de projetos interdisciplinares.

TABELA 9 - CURRÍCULO DE LITERATURA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

PERÍODOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	INDICAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	Nº AULAS
1º Bimestre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a relação entre Revolução Industrial e o surgimento da estética realista. 2. Analisar de que modo o contexto histórico-social influenciou o projeto literário do Realismo. 3. Entender como se deu a substituição da idealização romântica por uma postura racional e objetiva. 4. Caracterizar o Realismo português. 5. Reconhecer os diferentes momentos da poesia de Antero de Quental. 6. Identificar o projeto literário desenvolvido por Eça de Queirós em seus romances. 7. Caracterizar o realismo das obras de Machado de Assis. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução ao Realismo (contexto histórico, características gerais da Estética; prosa realista e prosa naturalista). ● Realismo em Portugal: Questão Coimbrã, Antero de Quental e Eça de Queirós. ● Realismo no Brasil: Machado de Assis e Aluísio Azevedo. 	<p><i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> e conto <i>O espelho</i>, de Machado de Assis.</p>	<p>PREVISÃO DE 20 AULAS</p>

	<p>8. Analisar a função do diálogo entre narrador e leitor na obra machadiana.</p> <p>9. Compreender o trabalho com os aspectos psicológicos das personagens inaugurado no Realismo.</p> <p>10. Caracterizar o projeto literário do Naturalismo.</p> <p>11. Analisar de que modo o contexto histórico-social influenciou o projeto literário do Naturalismo.</p> <p>12. Definir romance – experimental e determinismo.</p> <p>13. Reconhecer como o determinismo se manifesta nos romances naturalistas.</p> <p>14. Identificar as características do Naturalismo no Brasil.</p> <p>15. Reconhecer como a introdução de trabalhadores no papel de protagonistas, feita pelos autores naturalistas, é retomada em diferentes períodos, com a função de denunciar a realidade.</p>			
--	--	--	--	--

<p>2º BIMESTRE</p>	<p>16. Caracterizar o projeto literário do Parnasianismo.</p> <p>17. Analisar de que modo o contexto histórico-social influenciou o projeto literário do Parnasianismo.</p> <p>18. Entender por que a estética parnasiana se define como antirromântica.</p> <p>19. Identificar as características do Parnasianismo no Brasil.</p> <p>20. Analisar as diferenças entre a poesia de Olavo Bilac e a dos demais poetas parnasianos.</p> <p>21. Reconhecer de que modo os poetas parnasianos se inscrevem numa longa tradição literária de valorização da forma poética, que teve início na Antiguidade Clássica e como, em outros momentos, essa opção volta a se manifestar.</p> <p>22. Caracterizar o projeto literário do Simbolismo.</p> <p>23. Analisar de que modo o contexto histórico-social influenciou o projeto literário do Simbolismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Parnasianismo no Brasil: a tríade parnasiana. ● Simbolismo: características gerais. ● Simbolismo em Portugal (Camilo Pessanha). ● Simbolismo no Brasil (Cruz e Sousa; Alphonsus de Guimaraens). 	<p><i>O cortiço</i> de Aluísio de Azevedo.</p>	<p>PREVISÃO DE 20 AULAS</p>
------------------------	---	--	--	---------------------------------

	<p>24. Perceber a importância da percepção sensorial e da sugestão para a estética simbolista.</p> <p>25. Identificar as características do Simbolismo em Portugal e no Brasil.</p> <p>26. Diferenciar o modo como Cruz e Sousa e A. de Guimarães exploram os recursos e temas simbolistas.</p> <p>27. Reconhecer de que modo os autores simbolistas fazem uso da reiteração enfática.</p>			
--	--	--	--	--

<p>3º BIMESTRE</p>	<p>28. Compreender por que o Pré-Modernismo não é considerado uma estética literária.</p> <p>29. Identificar as características gerais das obras pré-modernistas.</p> <p>30. Identificar as características definidoras das obras dos principais autores pré-modernistas.</p> <p>31. Reconhecer como a busca por um “Brasil verdadeiro”, presente nas obras dos pré-modernistas, dialoga com a produção literária de autores modernistas e contemporâneos.</p> <p>32. Caracterizar a poesia ortônima e heterônima de Fernando Pessoa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pré-modernismo no Brasil: Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos. ● Fernando Pessoa: heterônimos perfeitos (Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos). ● Fernando Pessoa ortônimo. 	<p><i>Dois irmãos</i> de Milton Hatoum.</p>	<p>PREVISÃO DE 20 AULAS</p>
------------------------	---	---	---	-----------------------------

<p>4º BIMESTRE</p>	<p>33. Entender o que foram as vanguardas culturais europeias e reconhecer suas características e sua influência na literatura brasileira.</p> <p>34. Relacionar o projeto das vanguardas com o contexto histórico do início do século XX.</p> <p>35. Saber o que foi a Semana de Arte Moderna e qual sua significação para o cenário cultural brasileiro.</p> <p>36. Apresentar o panorama do Modernismo brasileiro nas artes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução à Estética Modernista: as vanguardas do século XX. ● Semana de arte moderna e panorama do modernismo no Brasil. 	<p><i>A relíquia</i> de Eça de Queirós</p>	<p>PREVISÃO DE 20 AULAS</p>
------------------------	---	---	--	-----------------------------

De acordo com essa proposta curricular, para o 1º bimestre, está previsto o estudo do Realismo, abordando tanto autores portugueses – Antero de Quental e Eça de Queirós – quanto autores brasileiros – Aluísio de Azevedo e Machado de Assis. A partir desse estudo, o currículo propõe que sejam desenvolvidos 15 objetivos, os quais, ainda que estejam alinhados com os conteúdos descritos, entende-se que enfatizam, em demasia, informações do período em que se desenvolveu essa estética (objetivos 1, 2, 3 e 11). Vale observar também que está indicado o reconhecimento de diferentes fases da poesia de Antero de Quental e a identificação do projeto literário de Eça de Queirós, entretanto, não há indicações de leitura para obras desses autores, o que leva a presumir que esses objetivos deveriam ser alcançados por meio da leitura de fragmentos de obras desses e pela memorização de informações, fornecidos pelo livro didático e pela professora da disciplina. A indicação de leitura do bimestre, o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e o conto *O espelho*, ambos de Machado de Assis, favorecem que se alcancem alguns objetivos prescritos (sobretudo aqueles indicados pela numeração 7, 8 e 9), porque se referem à percepção de características do texto desse autor, que podem levar ao reconhecimento de particularidades das manifestações literárias dessa época, bem como do contexto histórico em que foram produzidas.

No 2º bimestre, está prescrito o estudo dos movimentos Parnasianismo – tendo como referência três autores dessa estética, citados como tríade parnasiana – e Simbolismo, a ser explorado em Portugal através da produção de Camilo Pessanha e, no Brasil, a partir das obras de Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães. Para esse ciclo, são propostos o desenvolvimento de onze objetivos que, novamente, privilegiam informações do contexto histórico em que se desenvolveram essas estéticas. Ainda sobre os objetivos, pode-se observar que eles estão fundamentados na análise de textos das estéticas parnasianas e simbolistas, contudo não há indicação de leituras de obras pertencentes a esses movimentos literários, o que leva a presumir que, mais uma vez, nas aulas, a estratégia utilizada para se alcançar esses objetivos terão como base o livro didático. A leitura recomendada para os alunos dessa série nesse ciclo é *O cortiço* de Aluísio de Azevedo, inserida na historiografia literária na estética Realista-Naturalista, com a qual os alunos tiveram contato no 1º bimestre.

Para o 3º bimestre, propõe-se o estudo do Pré-Modernismo no Brasil, por meio da observação das obras de Euclides da Cunha, Lima Barreto, Augusto dos Anjos e Monteiro Lobato. Além disso, durante esse ciclo, indica-se a abordagem da obra de Fernando Pessoa (ortônimo e heterônimos). Nesse bimestre, o número de objetivos a serem

alcançados pelo estudo desses conteúdos é consideravelmente menor em relação aos outros períodos, apenas cinco, e informações sobre o contexto histórico não estão em evidência neles, mas estão concentrados no reconhecimento e identificação das características dessa estética literária. O livro indicado para a leitura no 3º bimestre é *Dois irmãos* de Milton Hatoum, o qual pouco se relaciona com os propósitos descritos no currículo para a série nesse período.

Por fim, no 4º bimestre, os alunos do 2º ano do ensino médio devem entrar em contato com a estética modernista e com fatos relacionados a ela, como a difusão das vanguardas europeias pelo mundo e a realização da Semana de Arte Moderna em 1922 no Brasil. Nos objetivos a serem alcançados, o destaque recai mais uma vez sobre o contexto histórico, apontando como conhecimento necessário a influência dos acontecimentos do início do século XX nas manifestações literárias do período e em outros tipos de expressões artísticas. O título recomendado para leitura no 4º bimestre é *A relíquia*, de Eça de Queirós, o qual está inserido na estética Realista, estudada no 1º bimestre.

Embora o currículo não seja um tratado a ser seguido integralmente, ele fornece diretrizes importantes para o desenvolvimento das disciplinas, estabelece referências, autoriza e desautoriza determinadas práticas. Então, ao olhar o currículo de Literatura do 2º ano do ensino médio e observar o número de aulas destinado ao componente em cada bimestre, não há como não lembrar de Fittipaldi (2015) e dizer: os saberes a serem ensinados sempre são muitos e o tempo é pouco – são previstas vinte aulas de Literatura em cada ciclo. De acordo com Leahy-Dios (2000), há duas contradições fundamentais nos programas de estudo de Literatura. A primeira é a discrepância que ocorre entre:

os *objetivos declarados* para a educação literária, situados sempre ao redor do eixo de satisfação pessoal, social e cultural e os *conteúdos*, baseados na descrição cronológica e acrítica de fatos sociais, econômicos, políticos e geográficos que deveriam justificar a produção literária de um dado período. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 193)

Já a segunda contradição fundamental nos currículos de Literatura é a discrepância entre o tempo alocado para o aprendizado de Literatura na escola e a extensão dos programas de ensino, com grande quantidade de informações a serem memorizadas, além de textos para análise, a fim de que “tudo seja finalmente testado em um pequeno número de questões de teor tão irrelevante que, nas provas dos vestibulares mais recentes, se poderia dispensar estudo real e ensino efetivo” (LEAHY-DIOS, 2000,

p. 193). Ao olhar para o currículo da escola em que se realizou a pesquisa, fica a inquietação de saber a quem ou a quem esse modelo de ensino de Literatura ainda interessa.

Ainda que em cada bimestre os estudantes se dediquem ao estudo de uma escola literária, com exceção do 2º bimestre, a quantidade de obras e de autores a serem conhecidos é grande em cada período, considerando apenas os conteúdos descritos, mas é possível somar a eles as informações apresentadas nos objetivos a serem atingidos, com o estudo de cada estética literária, o que fará do volume de informações enorme. Ademais, os estudantes ainda devem ler uma obra literária, que se transforma em mais conteúdo a ser aprendido. Destaca-se que essa organização do currículo não está mais em conformidade com a BNCC, nem com as OCEM, trata-se de um programa curricular que resiste na escola devido às representações de Literatura daqueles que o elaboram.

Falando sobre obras e autores, faz-se importante destacar que essas informações, considerando o número de aulas previsto, serão transmitidas de forma expositiva, com trechos de obras, ou por meio da leitura de textos informativos sobre a biografia dos autores e sobre os enredos das obras, já que não é factível propor a leitura de todos eles, e os títulos indicados para leitura em cada bimestre geralmente não pertencem, ou se relacionam, com as estéticas literárias estudadas no mesmo período.

A escolha de elaborar o currículo dessa forma, com grande quantidade de informações a serem apreendidas, destacando nomes de autores e privilegiando, como objetivos, a compreensão do contexto histórico em que as obras foram produzidas, revela uma representação de Literatura da escola para esse segmento de ensino: a de Literatura como patrimônio cultural, como define Munita (2014). Essa representação de Literatura faz com que o professor se concentre em transmitir o cânone literário aos alunos, como uma herança necessária, entendida como meio de acesso à cultura. Para que se atinja essa difusão, segundo o pesquisador chileno, o ensino de Literatura deve seguir um modelo historicista, propondo a leitura intensiva de obras clássicas, seguida de exercícios explicativos por parte do professor – contudo, a leitura intensiva, nesse colégio, não parece ser realizada. Dentre alguns problemas dessa representação de Literatura na escola estão, por exemplo, a propagação da existência de uma única cultura e a simulação de que os alunos são depósitos de informações. Essa mesma representação de Literatura também pode ser percebida nos critérios de seleção das leituras indicadas em cada bimestre.

3.2.7 Critérios para seleção das leituras no 2º ano do ensino médio

O principal critério para a seleção das leituras literárias indicadas aos alunos do ensino médio é tomar a lista do vestibular da Fuvest como referência e propor a leitura de todas as obras presentes nela. Os títulos contidos nessa listagem, formada por nove livros, são distribuídos nos bimestres ao longo dos três anos do ensino médio. Propondo a leitura dessa lista, a coordenação da área de Língua Portuguesa acredita que, quando os alunos chegarem aos exames de admissão da USP (primeira e segunda fases), eles terão lido a maior parte das obras (ou todas) solicitadas por esse vestibular.

Pode-se pensar que o número de obras indicadas pela Fuvest é menor que a quantidade de bimestres escolares que se sucedem em três anos, portanto, seria possível extrapolar a lista e solicitar outras leituras. Porém essa listagem fica vigente por um determinado período e, ao término dele, alguns títulos são alterados, sendo assim, sempre há novos títulos a serem incorporados no currículo do ensino médio, o que, na maioria das vezes, impossibilita a indicação de obras que não estejam no escopo da Fuvest – considerando que indicar as obras do referido vestibular é o critério elementar da escola. Essa rotatividade de títulos faz com que a coordenação da área e os professores de Literatura sempre precisem estar atentos à divulgação dessas listas, bem como às referidas alterações.

O colégio, todos os anos, organiza um calendário para realização de aulas extras, ministradas no contraturno, para todas as disciplinas. No caso de Literatura, os encontros, que possuem cerca de 90 minutos, são utilizados para fazer um aprofundamento de informações sobre os títulos indicados pela Fuvest, ou para discorrer sobre obras indicadas em uma lista de outra universidade: a Unicamp⁴⁵. É importante destacar que essas aulas complementares não são destinadas à leitura das obras, mas a se fazer um resumo delas, ou para analisar algum aspecto específico dessas, o qual não tenha sido possível contemplar nas aulas regulares. Também é válido mencionar que cada título é abordado em uma única aula complementar.

No ano de 2018, quando os dados da pesquisa foram coletados com os alunos do 2º ano do ensino médio, a lista da Fuvest vigente propunha os seguintes títulos: *Iracema*, de José de Alencar, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *A relíquia*, de Eça de Queirós, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos,

⁴⁵ Recordar-se que até o ano de 2014 a lista de obras literárias para os vestibulares da Fuvest e da Comvest (fundação que elabora o vestibular da Unicamp) era unificada, ou seja, a mesma lista de leitura era exigida nos dois vestibulares.

Minha Vida de Menina, de Helena Morley, *Claro Enigma*, de Carlos Drummond de Andrade, *Mayombe*, de Pepetela e *Sagarana*, de Guimarães Rosa. É perceptível que a listagem possui como critério indicar obras de língua portuguesa, privilegiando a literatura brasileira – que está representada com sete títulos – mas inserindo também produções de Portugal (*A relíquia*) e Angola (*Mayombe*).

As indicações de leitura feitas no currículo do 2º ano do ensino médio confirmam a declaração de que o principal critério do colégio para escolher as leituras desse segmento é tomar como referência a lista de livros da Fuvest, pois, dos cinco títulos propostos para a série, três aparecem na referida listagem. Esse critério segue e ratifica a representação de Literatura, presumida na análise do currículo dessa série no tópico anterior, como patrimônio cultural, a qual produz um efeito no ensino de propiciar apenas o reconhecimento de obras e autores canônicos. A indicação do conto *O espelho*, no 1º bimestre, ainda que não faça parte da lista da Fuvest, também está inserida na categoria de leitura de obras canônicas, já que o conto possui como autor Machado de Assis. Os professores podem ter julgado que seria interessante ler duas obras do mesmo autor em um ciclo, um conto e um romance, dada a extensão das duas obras.

Esse parâmetro para a proposição de leituras aos alunos demonstra a influência das indicações de obras das listas dos vestibulares no currículo das escolas. Sendo instâncias de legitimação, como postula Abreu (2006), entende-se que as Universidades são formadoras e transmissoras de representações e, com suas listas de livros dos vestibulares, propagam uma representação de Literatura que é apropriada pela escola e, conseqüentemente, difundida aos alunos. Dessa forma, os títulos indicados por elas automaticamente passam a ser considerados *Grande Literatura* ou *Literatura Erudita*, que, nas palavras de Abreu (2006), designam “aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características *literárias*, mas que não se quer valorizar” (ABREU, 2006, p. 40). Esse critério de seleção de obras do colégio pode ser nocivo para a formação literária dos estudantes ao difundir uma representação de Literatura exclusiva, em que há textos literários que não devem ser valorizados, e ao não contemplar obras contemporâneas, nem de diferentes nacionalidades/culturas.

Ainda que seguindo uma lista determinada, detendo-se em todas as indicações de leitura do ano para a série, pode-se perceber que das cinco obras indicadas, quatro pertencem à estética Realista. Isso poderia configurar um projeto interessante de leitura, porque ele estaria centrado na análise das características das manifestações literárias

produzidas nessa fase, promovendo a leitura desses títulos, o que propiciaria o alcance da maioria dos objetivos propostos para o 1º bimestre.

Nesse currículo, a única obra que se distancia um pouco do critério apresentado anteriormente – diz-se pouco porque Milton Hatoum é um autor reconhecido da Literatura brasileira, pertencendo ao cânone da Literatura nacional contemporânea – é a obra *Dois irmãos*. E, de fato, o critério que levou a escolha dessa obra não está relacionado com as listas de livros dos vestibulares, mas, está vinculado à Feira do Livro que ocorre anualmente no colégio. Como já apresentado, a bibliotecária da escola organiza esse evento todos os anos e, para tanto, entra em contato com editoras, buscando autores que possam comparecer a ele e conversar com os alunos. Em 2018, a editora Companhia das Letras informou que o escritor Milton Hatoum estaria disponível para participar da Feira e, a partir dessa circunstância, os professores de Literatura escolheram a obra *Dois irmãos* para a leitura dos alunos. A escolha dessa obra pode ter sido motivada por alguns fatores, como: (1) o livro é ganhador do prêmio Jabuti de 2001; (2) essa obra do autor poderia já ser conhecida dos docentes responsáveis pela disciplina; (3) em 2017, a Rede Globo exibiu uma série inspirada em *Dois irmãos*, o que poderia fazer com que os alunos conhecessem, previamente, algumas informações do enredo da história e se interessassem pela leitura – ou mesmo os estudantes poderiam ter assistido à série. Vale destacar que, no colégio, quando um livro é escolhido pelo fato de o autor poder participar da Feira do Livro, valoriza-se a Literatura contemporânea e se visa a aproximação dos leitores com o autor, provendo a leitura e o debate das obras literárias.

Em conclusão, nesse segmento de ensino, puderam ser observados dois critérios para a seleção das leituras indicadas aos alunos: tomar a lista da Fuvest como referência e propor a leitura de todas as obras indicadas nessa listagem ao longo dos três anos do ensino médio, ou propor a leitura de uma obra de um autor contemporâneo, o qual possa comparecer à Feira do Livro a fim de conversar com os estudantes sobre Literatura.

3.3 Representação de vestibular

A admissão pela escola da lista da Fuvest como principal parâmetro de seleção de títulos a serem lidos pelos alunos do ensino médio propaga uma representação de Literatura, conforme já mencionado, bem como permite a análise da representação de vestibular incutida no currículo da escola.

Atualmente, o vestibular da USP é realizado em duas etapas, uma na qual, em um único dia, o candidato deve realizar uma prova com 90 questões de múltipla escolha,

abordando conteúdos dos diferentes componentes curriculares, como Química, História, Biologia; e, tendo atingido uma nota de referência estabelecida para o curso para o qual o candidato se inscreveu, esse é convocado para a realização da segunda fase. Nessa, as questões são dissertativas e há mais de um dia de aplicação de provas. No primeiro dia, a prova é composta somente por questões de Língua Portuguesa e por uma redação, já no segundo dia, o aspirante deve responder a questões de todas as outras disciplinas.

Analisando parte das provas desse vestibular, aplicadas entre 2015 e 2020, verifica-se que, nelas, a Literatura é abordada por meio das leituras indicadas na já mencionada listagem divulgada por esse exame, não havendo perguntas sobre escolas literárias, ou seja, a representação de Literatura nesse vestibular não é a de historiografia literária. Nessas provas, nas duas fases descritas, quando uma estética literária, como o Naturalismo, faz parte de um questionamento, ela sempre está atrelada a um excerto das obras indicadas como leitura. Isso demonstra que o vestibular entende que o conhecimento dessa estética deve ser propiciado através da leitura e as características dela devem ser analisadas a partir do texto.

Embora o colégio promova, no ensino médio, a leitura dos livros indicados pelo vestibular da Fuvest, nota-se que as representações de Literatura da escola e as do referido exame, em alguns momentos, estão em descompasso. Tentando buscar a origem dessa representação de vestibular do colégio, outras provas da Fuvest foram averiguadas. Tanto nas provas dos anos 1990, quanto nas dos anos 2000, a representação de Literatura transmitida permanecia semelhante à que se encontra atualmente, mas nas provas aplicadas entre 1985 e 1989, quando a área de Língua Portuguesa era denominada Comunicação e Expressão, é possível ver questões de Literatura sobre a memorização de características das escolas literárias – sem um texto de apoio ou contextualizações, bem como de obras e seus respectivos autores⁴⁶. Ou seja, a maior parte do currículo da escola está baseada nessa representação de Literatura propagada pelo vestibular da Fuvest nos anos 1980. Porém, esse vestibular se modificou e junto com essa alteração adotou-se uma nova representação de Literatura, agora entendida como leitura à medida que propõe suas questões a partir da análise e compreensão das obras indicadas. Sendo assim, a escola, na elaboração de seu currículo de ensino de Literatura, vai na contramão do que é proposto pelo vestibular para o qual ela almeja preparar seus alunos, ainda que ele possa estar

⁴⁶ As provas analisadas estão disponíveis em um acervo virtual da Fuvest - <https://acervo.fuvest.br/fuvest/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

alinhado aos exames de admissão das faculdades privadas nas quais os discentes têm interesse.

Conforme comentado, tendo em vista dados do ano de 2019⁴⁷, afirma-se que parte considerável dos estudantes do colégio não tem interesse em ingressar em Universidades públicas, categoria em que a USP está inserida, seja porque suas famílias possuem poder aquisitivo para custear seus estudos em uma instituição privada, seja porque os estudantes almejam continuar seus estudos fora do país, ou ainda, porque, para algumas carreiras, cursos de faculdades particulares são mais reconhecidos dentro do mercado de trabalho; fato é que o ingresso em uma Universidade pública é um projeto da minoria do público do colégio. Dessa forma, a escola poderia selecionar as leituras para esse segmento de ensino sem ter como referência o vestibular da Fuvest, por exemplo.

Entretanto, como apresentado, o colégio toma como paradigma de suas avaliações, bem como de seu projeto de leitura, o vestibular da USP. Nesse caso, é interessante observar a força que as representações veiculadas pelos vestibulares operam no currículo dessa escola. Conforme anteriormente analisado, as Universidades, como instâncias legitimadoras e propagadoras de representações, exercem uma grande influência sobre algumas escolas, por isso, o colégio estabelece para si, mesmo que parcialmente, as mesmas representações de Literatura da Universidade. Essa adoção parcial das representações pode ter como motivos a tentativa de fornecer aos estudantes uma preparação coerente com os outros exames de admissão, de instituições privadas, aos quais eles desejam se submeter; ou a força das práticas de ensino de Literatura desempenhadas há anos nas escolas, que são estimuladas por certas representações de Literatura e leitura, propiciadoras do ensino pela historiografia literária.

3.4 O currículo oculto

A manutenção de práticas de ensino de Literatura nas escolas pode estar relacionada ao que alguns teóricos chamam de currículo oculto. De acordo com Silva (2005), o currículo oculto é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p. 78). Por meio da leitura desse autor, entendeu-se que o currículo oculto é composto por atividades, acordos, representações dos docentes sobre os conteúdos ensinados, representações dos docentes sobre seus

⁴⁷ No ano de 2019, dos 93 alunos matriculados no 3º ano do ensino médio no colégio, 47 se inscreveram no vestibular da Fuvest.

próprios alunos; e vai sendo exercido no ambiente escolar através de discursos e procedimentos.

A elaboração da proposta curricular dos subcomponentes de Língua Portuguesa, Gramática e Literatura no colégio, para os ensinos fundamental e médio, permitem depreender o funcionamento do currículo oculto, por exemplo, quando acordos são feitos entre os docentes e a coordenação de área para determinar os conteúdos gramaticais a serem abordados em algumas séries, sem que se possa determinar os documentos ou materiais que orientam essas convenções. Sendo assim, entende-se que esses acordos estão pautados na reprodução de alguns procedimentos e de algumas representações cristalizadas na rotina dos profissionais, o que nem sempre pode ser benéfico para o ensino.

Segundo Silva (2005), a transmissão desse currículo oculto se dá por meio das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Isso faz pensar que o autor se remete às relações entre diferentes níveis hierárquicos (direção-coordenadores, direção-professores, coordenação-professores, professores-professores e professores-alunos), e o efeito produzido por esse currículo oculto é o aprendizado de “atitudes, comportamentos, valores e orientações” (SILVA, 2005, p. 79). A partir disso, entende-se que a ocorrência de um currículo oculto é capaz de produzir hierarquias também, pois há profissionais com maior experiência, portanto, maior repertório de procedimentos cristalizados a serem transmitidos, o que lhes confere autoridade naquele ambiente escolar, dando-lhes a possibilidade de determinar as práticas a serem adotadas para o ensino das disciplinas que lecionam.

Pensar o currículo oculto é enxergar os elementos que o compõem, como procedimentos na sala de aula, atividades, comportamentos, representações sociais, estratificados no cotidiano escolar. Goodson (1997) comenta que as práticas adotadas na sala de aula já foram vistas por teóricos como o próprio currículo:

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o centro da “ação”, “a arena de resistência”. Segundo esta perspectiva, o currículo *era* o que se passava na sala de aula. (GOODSON, 1997, p. 19)

Retomando Silva (2005), o autor destaca a importância de se ter conhecimento sobre a existência de um currículo oculto, porque a sua eficácia, em geral, reside no seu ocultamento, por isso, o seu desocultamento pode diminuir efeitos negativos, tanto no currículo quanto na aprendizagem dos alunos, advindos desses elementos camuflados.

3.5 Inovação curricular

No ano de 2017, a instituição em que se realizou a pesquisa passou por uma mudança no quadro de funcionários que ocupavam o cargo de diretor de unidade e o de coordenação pedagógica dos anos finais do ensino fundamental e do médio. A partir dessas alterações, pôde-se observar que a escola passou a ter um discurso reiterado, por parte da direção, de que tinha o propósito de deixar de ser uma escola considerada tradicional para passar a ser uma escola considerada inovadora.

Por meio desse discurso, veiculado para pais, alunos e funcionários; constatou-se que a inovação almejada se vinculava, inicialmente, aos usos dos espaços do colégio e às metodologias empregadas nas salas de aulas. Em relação às dependências da instituição, a escola decidiu pintar as fachadas com cores mais vibrantes e a direção pediu aos professores que espalhassem pelos corredores atividades realizadas nas diferentes disciplinas (cartazes, murais, quadros, banners, artesanatos etc.) pelos alunos. Além disso, aconselhou-se que mais aulas fossem planejadas para que ocorressem em áreas como a biblioteca, as quadras, os corredores e as salas multimídia. De acordo com a instituição, era necessário tirar a “cara de hospital” da escola, levando em conta que o colégio ocupa um prédio e que as paredes, quase todas, eram pintadas de branco. Contudo, nem todos os funcionários, como os inspetores de alunos, tinham se inteirado dessa recomendação de ocupação dos espaços, o que fazia com que os professores precisassem explicar continuamente os motivos de os alunos estarem circulando mais pelo colégio.

Ainda sobre a questão espacial, a direção recomendou que os professores não utilizassem mais as carteiras em fileiras, mas que fizessem testes e as organizassem em distintos formatos, buscando uma configuração que fosse, ao mesmo tempo, diferente da convencional e adequada para a realização das atividades de cada disciplina. Isso gerou no grupo de docentes algumas interlocuções, alguns concordavam, outros discordavam do pedido. Alguns professores relatavam que, no dia a dia, ao se fazerem testes em busca de uma nova disposição para as carteiras, alguns docentes deixavam a sala desorganizada, ou em uma configuração que não favorecia a disciplina que seria lecionada na sequência, fazendo com que alguns minutos das aulas sempre fossem destinados à configuração das carteiras, o que, segundo alguns, era “perda de tempo”. Ao final de três anos de testes, após a experimentação de diferentes configurações, a direção estabeleceu que todas as aulas fossem ministradas com as carteiras no formato de semicírculo, independente da disciplina.

Em relação à inovação nas metodologias empregadas em sala de aula, a instituição indicava, para os professores, a utilização de metodologias ativas, como aulas invertidas, *storytelling*, *fishbowl*,⁴⁸ desencorajando, com veemência, a realização de aulas expositivas. Conversando com alguns docentes que trabalhavam há aproximadamente vinte anos na escola, eles disseram que era comum que a escola adotasse um discurso sobre inovação todas as vezes que ocorria uma alteração no quadro de funcionários da direção. Essa modificação sempre acarretava em solicitações de mudança nas aulas dos professores, por exemplo, em uma das vezes, a direção pediu para que os docentes utilizassem mais *slides* que a lousa durante a exposição do conteúdo. Nesse bate-papo, eles recordaram que a indicação para realização de aulas invertidas não era uma novidade por parte da escola, tratava-se de uma recomendação reiterada.

Pertinente aos docentes também, houve, como parte desse plano de inovação, o incentivo da direção do colégio para que os professores se capacitassem para a utilização nas aulas de ferramentas oferecidas pelo Google (Classroom, planilhas, formulários etc.). Essa capacitação ocorre por meio da realização de um curso – *on-line* e gratuito – e, ao final dele, há uma avaliação paga, que, no caso, deveria ser custeada pelos próprios docentes. Atingido o percentual mínimo necessário na prova, o professor recebe o certificado de “Professor Google” e é considerado apto a inserir em suas estratégias de ensino os recursos mencionados. A partir de um determinado número de funcionários com esse certificado, a Google passa a reconhecer a instituição como parceira e a escola ganha o certificado de “Escola Google”, passando a ser reconhecida por utilizar as ferramentas dessa empresa, bem como recebe o título de inovadora. Muitos professores obtiveram o certificado de “Professor Google” e a escola pôde, então, ser certificada como inovadora.

Em 2018, a inovação atingiu uma das dimensões do currículo do colégio. Nas propostas curriculares dos cursos do 6º, 7º e 8º anos, por meio da supressão de uma aula semanal de ciências, inseriu-se na grade de aulas um componente curricular que visa fomentar a investigação e a abordagem de um mesmo assunto sob a perspectiva de diferentes ciências (humanas e biológicas) e da tecnologia (programação, cultura maker).

⁴⁸ Essas metodologias consistem em: (1) aulas invertidas – solicitar aos alunos que estudem os conteúdos em casa para que, em sala de aula, não haja exposição dos conteúdos estudados, mas atividades sobre eles; (2) *storytelling* – utilizar contação/criação de histórias para abordagem dos conteúdos; (3) *fishbowl* – organizar os alunos em círculo e permitir que apenas quem estiver no centro do círculo possa falar. Para conhecer essas e outras metodologias ativas, a escola recomendou a leitura do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, de Lilian Bacich e José Moran.

Para o 8º ano, também foi inserido outro componente na grade curricular, uma disciplina em que são tratados assuntos referentes à adolescência e à convivência escolar.

A partir de 2019, o colégio passou por reestruturação curricular para todos os segmentos: no quarto bimestre passou a se adotar uma pedagogia de projetos, ou seja, no último bimestre do ano, todas as séries deixam de ter as aulas convencionais e passam a se dedicar à realização de um projeto, reunindo todas as disciplinas⁴⁹.

3.6 Propostas governamentais para o ensino de Literatura dos últimos vinte anos

Desde o final dos anos 1990, as propostas curriculares governamentais brasileiras para o ensino de Literatura estão propondo uma educação literária que priorize a leitura. Concorda-se com Jouve (2002) e com Munita (2014) quando afirmam que a Estética da Recepção, que tem como expoentes Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, surgida no final dos anos 60 na Alemanha, propiciou o surgimento de um ensino de Literatura voltado para a relação entre texto e leitor. Jauss, em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994), propõe que se realize um ensino de Literatura distanciado da historiografia literária, pois, segundo Jouve (2002), “Jauss constata o seguinte: a obra literária – e a obra de arte, em geral – só se impõe e sobrevive por meio de um público. A história literária, portanto, é menos a história da obra do que a de seus sucessivos leitores” (JOUVE, 2002, p. 14). Sendo assim, entende-se que a obra literária, para se realizar, depende de sua relação com o leitor e, por isso, para a educação literária, a leitura foi recebendo a devida importância.

No Brasil, paulatinamente, algumas propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), foram dando destaque ao papel do leitor, como propõe Jauss (1994), e, desse modo, recomendaram como principal objetivo da educação literária a formação desse leitor. Assim, essas propostas curriculares passaram a adotar uma concepção de literatura mais próxima da literatura como prática (ROUXEL, 2013), propondo a leitura como atividade central das aulas de Literatura.

Um aspecto relevante para analisar essas propostas é que elas são elaboradas para atender a transformações socioeconômicas e políticas do período em que são desenvolvidas. Após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei

⁴⁹ Devido a isso, o currículo do 8º ano, apresentado neste trabalho, não têm as informações do 4º bimestre disponibilizadas, pois o projeto interdisciplinar a ser executado nesse período, ainda não havia sido elaborado.

9.394/96, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) criou os PCN's, com o intuito de formular diretrizes capazes de nortear os currículos escolares e seus conteúdos mínimos, visando obter uma formação escolar comum a todo território nacional. Os primeiros PCN's, destinados aos anos iniciais da educação básica, foram publicados em 1997 e 1998.

Em 2000, publicaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nos quais se propunha reformulação curricular do Ensino Médio, afirmando-se que, nas décadas de 1960 e 1970, observando o desenvolvimento industrial na América Latina, a política educacional vigente priorizava, para esse segmento de ensino, a formação de especialistas capazes de utilizar maquinários e gerenciar processos de produção. Esse cenário levou o Brasil a propor a profissionalização compulsória, visando à diminuição da pressão sobre o Ensino Superior. Contudo a educação na década de 1990 possuía outros desafios, devido à quantidade de informações produzidas em consequência do surgimento de novas tecnologias. Isso exigia novos padrões para a formação dos cidadãos: “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (PCNEM, 2000, p. 5).

Nos PCNEM, na parte denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – em que estão inseridas as diretrizes, bem como as competências e habilidades, para o ensino de Língua Portuguesa – houve um apagamento da especificidade do ensino de literatura. Isso ocorreu, pois se entendia que o ensino, até então, vinha sendo dicotomizado entre Língua e Literatura, o que levou a uma organização da disciplina nos seguintes componentes: gramática, estudos literários e redação – segmentação ainda hoje realizada pelos livros didáticos. O documento apontava que essa divisão promovia a ideia de que esses componentes não mantinham relação entre si, sendo assim, “os conteúdos tradicionais foram incorporados em uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (PCNEM, 2000, p. 23).

Segundo os PCNEM, tanto o ensino de gramática quanto os estudos literários estariam em uma “camisa de força” incompreensível, na qual a história da literatura costuma ser o foco das aulas dessa na escola e, nas quais, não se coloca em discussão quais textos podem ser considerados literários ou não, por exemplo, bem como o aluno não é convidado a se expressar, negociando os sentidos em um texto literário. Para promover uma mudança, o processo de ensino/aprendizagem deveria se basear em propostas interativas entre língua e linguagem, em que o saber linguístico tivesse a

comunicação como base das ações – comunicação aqui entendida como um processo de construção de sentidos, em que os sujeitos interagem. Assim, propôs-se que o estudo de Literatura se integrasse à área de Leitura (PCNEM, 2000, p. 18).

De acordo com Oliveira (2013), pode-se observar que há uma tentativa de que o ensino de literatura deixasse de ser historiografia literária, mas a autora aponta que os PCNEM não tiveram sucesso do ponto de vista da recepção e da aplicação. Neles, a Literatura não recebeu diretrizes específicas, já que ficou diluída na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Segundo Oliveira (2013), o documento até postulou que o ensino não deveria se pautar pela historiografia literária, entretanto não desenvolveu essa recomendação, deixando o ensino de literatura a cargo da reflexão dos professores e dos materiais didáticos disponíveis para o trabalho em sala de aula.

Em 2002, a fim de desenvolver melhor as proposições do documento anterior, publicaram-se os PCN+. O ensino de Literatura continuou sem especificidade, disperso na área de Linguagens, porém se orientou que esse ensino, no ensino médio, deveria dar especial atenção à formação do leitor e propunha o uso, em classe, de textos que permeassem a vida do aluno, pois, “se, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas” (PCN+, 2002, p. 78). De acordo com essa proposta, somente assim, como leitores de múltiplos textos, os alunos desenvolveriam competência textual. Portanto, nessas diretrizes, o que se observa de novo em relação ao ensino é a orientação de uma ampliação da variabilidade de textos a serem utilizados no ensino de Literatura.

Contudo, nos PCN+, a Literatura também é citada como campo para investigações históricas de hábitos e linguagens, o que, de alguma maneira, oportunizou a continuidade do ensino de Literatura como historiografia literária. Fala-se em dar especial atenção às obras clássicas da Literatura, mantendo a tradição de abordar, minuciosamente, todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos, além de mencionar que o estudo de textos literários deveria servir para recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. A ver:

A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem

os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (PCN+, 2002, p. 63)

Sendo assim, até o momento, observam-se mudanças e permanências no âmbito das propostas para o ensino, contudo os impasses para a realização das mudanças também perduraram. De acordo com Oliveira (2013), em relação à Literatura, foi dada importância à formação de leitores, em detrimento da historiografia literária, mas isso não ocorreu com os livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2005 e, embora existissem esses documentos, “nem sempre os professores estão preparados para as mudanças metodológicas exigidas pelos editais governamentais às editoras de livros didáticos impostas a eles” (OLIVEIRA, 2013, p. 69), isso significa que, sem preparo, ou sem conhecimento dos documentos, os professores poderiam tomar esses livros didáticos como cerne do ensino de Literatura que proporcionariam.

Em 2006, a fim de elucidar impasses trazidos pelos PCNs, as OCEM trouxeram considerações específicas sobre o ensino de Literatura, a qual passou a ser concebida como arte que se constrói com palavras e educa para a sensibilidade. O documento propõe como eixo central do trabalho em sala de aula nessa disciplina a leitura integral das obras literárias, explicitando a mudança no foco desse ensino, e define como objetivo principal da educação literária a formação do leitor literário, a fim de fornecer condições necessárias para que os alunos possam se tornar leitores críticos. Para se atingir essa proposta, afirma-se que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos” (OCEM, 2006, p. 54).

As OCEM postulam que, para se formar leitores literários, o ensino de literatura precisa promover o letramento literário, que seria o esforço de dotar os alunos da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, garantindo a eles o que lhes é de direito. No referido documento, explica-se experiência literária da seguinte maneira:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento

diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (OCEM, 2006, p. 55)

Proporcionando a experiência literária aos alunos, seria possível desenvolver o gosto literário, a fim de que eles se apropriassem de instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras e participassem do processo de aprendizagem. As OCEM dão destaque para o trabalho de leitura individual dos textos, para depois se fazer uma leitura coletiva, e colocam o professor em uma posição de mediador para estratégias de apoio à leitura. Ao colocar o docente nessa posição, o documento menciona que o livro didático deve servir apenas como suporte para o professor e não como uma prescrição.

Após a publicação desses documentos, a diretriz mais recentemente publicada em âmbito nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. O texto desse documento afirma que as proposições apresentadas ali dialogam com as OCEM, visando a atualizá-las (BNCC, 2018, p. 67), e, nele, o componente curricular de Língua Portuguesa é organizado em determinados campos de atuação social para contextualizar as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica).

Na BNCC, a Literatura se insere no campo artístico literário e propõe que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a leitura literária ocupe o centro do ensino de Literatura, bem como critica o que vinha sendo realizado anteriormente:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BNCC, 2018, p. 499).

Esse trecho permite afirmar que o documento privilegia uma concepção de literatura como prática (ROUXEL, 2013) e, na sequência, o texto destaca a função humanizadora (CANDIDO, 2004) da Literatura:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC, 2018, p. 499).

No texto desse documento, ainda se fala em ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, visando abranger produções e formas de expressão

variadas – do culto ao popular, da Literatura juvenil à adulta, abordagem das culturas de massa, das mídias, dos jovens – não desconsiderando adaptações, nem obras clássicas da tradição brasileira, as quais devem receber destaque no ensino médio, assim como as referências ocidentais dessa tradição – em especial advindas da literatura portuguesa. As obras da literatura contemporânea, sejam das literaturas indígenas, africanas e latino-americana, são indicadas igualmente para o trabalho com a literatura em sala de aula.

Por fim, a BNCC diz que o ensino de literatura está a serviço da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição, para que:

a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018, p. 138).

Tendo em vista a apresentação das propostas para o ensino de Literatura no Brasil, ao longo de duas décadas, em que se privilegia a leitura literária, a formação do leitor e a fruição, pode-se questionar por que o ensino segue sendo baseado na historiografia literária, conforme se verá nas respostas dos alunos do ensino médio. De acordo com Oliveira e Rezende (2015), ele se mantém, porque os professores reproduzem com seus alunos o ensino de literatura que tiveram, apesar do efeito de desinteresse provocado nos estudantes:

O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar a literatura dessa maneira. Quando afirmam tratar em aula dos “textos ou trechos clássicos”, quando selecionam “textos e autores para trabalhar com as características, contexto sócio-histórico”, ou quando escolhem “um determinado movimento literário para ressaltar os escritores daquele movimento”, é a esse ensino que os docentes se remetem. (OLIVERA e REZENDE, 2015, p. 17)

Ademais, tem-se consciência de que outros fatores podem contribuir para essa reprodução do ensino, como as condições de trabalho dos docentes e as culturas escolares, produzidas e partilhadas pelas instituições educativas. Para Viñao-Frago (2001), cada escola seria capaz de produzir sua própria cultura escolar – ainda que alguns dos elementos constituintes dessas culturas sejam compartilhados por todas as escolas – sendo assim, toda a vida escolar formaria o que se chama de cultura escolar, desde crenças

educativas a comportamentos e discursos, consolidados ao longo do tempo, e ela ajudaria no cumprimento das tarefas diárias dos docentes:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no cerne das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e conduzir as aulas, de interagir com os colegas e com outros membros da comunidade educativa [...] (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 168-169, tradução nossa).

Sendo assim, pode-se dizer que as práticas utilizadas no ensino das diferentes disciplinas também fazem parte de uma cultura escolar. É importante perceber que o ensino de Literatura forma e está imbricado nas culturas escolares, por isso, mantém-se como tal nas instituições educativas, reproduzindo concepções e práticas sedimentadas ao longo do tempo, reconhecidas como pertinentes e compartilhadas pelos colegas de docência. Levando isso em consideração, pode-se afirmar que as aulas de Literatura e o professor de Literatura apenas são reconhecidos como tais se forem reproduzidas determinadas práticas, o que gera e induz resistências às mudanças.

Ainda, para o teórico espanhol, a fim de se analisar os efeitos das propostas de remodelação/reforma em uma instituição escolar, é preciso olhar para a legislação reformadora, as teorias acadêmicas que orientam essa mudança, e as práticas instauradas na instituição educativa, porque essas até se influenciam, mas não coincidem (VIÑAO-FRAGO, 1996). De acordo com o autor, para que uma transformação ocorra, de fato, além de as propostas coincidirem com interesses corporativos e estarem em consonância com os debates promovidos na Universidade – instituição legitimadora da teoria –, é necessário que uma tradição se sobreponha a outra (VIÑAO-FRAGO, 1996). Ademais, o autor fala que as reformas possuem mais chances de se realizarem se as propostas delas forem ao encontro de práticas já realizadas na escola.

Portanto, é possível perceber que para que se ocorra uma mudança, vários fatores devem estar em consonância. No caso do ensino de Literatura no Brasil, para que se promova um rompimento com o ensino de Literatura como historiografia literária, é necessário produzir uma nova tradição. A leitura literária já vem sendo indicada pelos documentos oficiais como atividade principal a ser desenvolvida por essa disciplina escolar, dando prioridade para a formação do leitor. No decorrer desta pesquisa, foi possível verificar que teorias acadêmicas também apontam para um ensino de Literatura favorecendo a leitura em sala de aula. Sendo assim, observa-se que teorias e legislação já coincidem nesse caso, o que falta é a elaboração de novas práticas de ensino de Literatura para que as transformações em relação a essa disciplina possam ocorrer.

4. RECEPÇÃO DAS AULAS DE LEITURA E DE LITERATURA NA ESCOLA

Tendo analisado o currículo do colégio, antes de partir para a análise das representações de aprendizado dos alunos, considerou-se importante coletar informações de como as aulas de leitura e Literatura acontecem na escola sob a perspectiva dos estudantes. Dessa forma, foi possível observar o que Sacristán (2000) chama de currículo em ação – conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos na sala de aula, na articulação desses agentes entre o conhecimento a ser ensinado/aprendido – e, assim, ter a possibilidade de verificar, durante a análise das representações de aprendizado desses alunos, se aplica-se o que afirma Leahy-Dios (2000): “no caso específico da educação literária é o currículo visível nos livros didáticos, a palavra do professor e os planos de aula que desempenham a função básica direta de influenciar os alunos” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 28).

4.1 Aulas de leitura no ensino fundamental

Para os alunos do 8º ano, quando se perguntou se eles costumavam ler na disciplina de Língua Portuguesa e, em caso de resposta afirmativa, que essas aulas fossem descritas, 33,76% dos estudantes afirmaram que ocorrem aulas dedicadas à leitura nessa disciplina e 20,77% responderam que não. O restante dos alunos não respondeu à questão de maneira afirmativa, nem negativa, porém descreveram como são essas aulas de leitura e mencionaram algumas condições para que elas ocorram; ou falaram sobre sua relação individual e negativa com a leitura. No questionamento, não se distinguiu o tipo de leitura, se de textos literários, se de textos informativos, pois se acredita que isso dificultaria a compreensão da pergunta e se pretendia averiguar o espaço para a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, o que abrange a leitura literária.

As respostas dadas pelos alunos do 8º ano a esse questionamento foram organizadas em uma única tabela. Ela apresenta a maioria das respostas dos alunos, divididas em cinco categorias – não foram reproduzidas as respostas que continham apenas os termos “sim” ou “não” por se acreditar que não havia necessidade, já que elas já estavam contabilizadas nas porcentagens descritas no parágrafo acima.

TABELA 10 - AULAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p>Você costuma ler nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim, descreva como são suas aulas de leitura.</p>
<p>1- Respostas positivas e com algumas descrições</p>
<p>(1) Sim, são leituras de contos que aparecem no livro didático. (2) Sim, cultivamos a leitura, com clássicos do gênero estudado. (3) Sim, quando a professora pede para lermos textos em aula. Lemos várias vezes. (4) Sim. Às vezes fazemos leitura oral ou às vezes fazemos individual. (5) Sim. São legais, pois uma parte da leitura a professora lê e outra a gente lê, então fica equilibrado. (6) Sim, todos leem e depois falamos o que acabamos de ler. (7) Sim, acompanho o que a professora lê ou manda ler e procuro achar as palavras que eu não conheço. (8) Sim, normalmente nós lemos e exercitamos para saber se entendemos os textos. Algumas vezes a leitura é acompanhada pela professora. (9) Sim, mas aulas de leitura costumamos fazer leituras acompanhadas com a professora e os alunos. Cada parágrafo um aluno lê algo e vai intercalando. (10) Sim, são descontraídas, mas ao mesmo tempo entediantes. (11) Normalmente lemos contos que temos no livro didático e é uma leitura lida pela professora. (12) Sim, são aulas bem lentas e chatas. (13) Sim, leituras coletivas, aprendendo um novo vocabulário. (14) Sim, quando lemos conto. (15) Sim são sempre legais, mas às vezes os textos são chatos. (16) Sim, a professora lê, às vezes, os livros que cairão na prova. (17) Sim, são bem legais, nossa professora lê muito bem. (18) Sim, adoro quando nossa professora lê. (19) Sim, são interessantes. (20) Sim, leio e depois faço um resumo sobre o que eu entendi. (21) Bom, alguns livros paradidáticos eu acho chato, mas alguns contos que lemos nas aulas eu acho divertido e interessante. (22) Sim, a professora pede para a gente ler algo e eu leio concentrada. (23) São bons, mas eu acho melhor os contos que livros, pois são mais curtos. (24) Sim, entediante. (25) Sim, são um tédio. (26) Sim, nós estamos lendo conto, ou a professora lê ou nós lemos.</p>
<p>2-Respostas negativas e algumas descrições</p>
<p>(1) Não muito. Na verdade, não temos aulas de leitura, mas leio durante as aulas quando estou entediado. (2) Não, pois a professora lê para gente porque somos folgados. (3) Não, normalmente a professora lê o texto para a classe.</p>
<p>3-Condições para ocorrência de aulas de leitura e comentários</p>

- (1) Às vezes, **a professora lê e nós acompanhamos, ou cada um lê uma parte ou lemos individualmente.**
- (2) Apenas leio quando necessita leitura para fazer o exercício. São aulas produtivas e boas.
- (3) Depende, **muitos dos livros que a escola indica não são interessantes e acaba sendo chato, pois nos pressionam e nos obrigam a ler, o que nos desmotiva.**
- (4) Depende da aula, pois tem aulas que lemos contos dos livros.
- (5) **A professora às vezes lê** um conto para a sala.
- (6) De vez em quando **a sala tem que ler alguns textos** para fazer atividades.
- (7) Mais ou menos, **são entediantes.**
- (8) A gente não tem frequentemente, mas alguns contos em sala.
- (9) Não exatamente, mas só quando tem exercícios do livro didático.
- (10) Sim, **a professora lê** ou os alunos leem e depois a gente responde perguntas sobre aquele texto.
- (11) Sim. Eu leio para ir bem na escola nas provas, mas eu não gosto muito, **pois os textos são meio chatos e entediantes.**
- (12) Sim, leio para realizar os exercícios da aula.
- (13) Sim, a professora dá um determinado texto e **nós temos que ler** e logo fazer um questionário a respeito disso relacionando-o com várias coisas.
- (14) Sim, mas só quando a professora pede para fazermos algo que é relacionada com o trabalho.
- (15) Sim presto atenção na leitura para responder às questões certas.

4-Relação individual com a leitura

- (1) Eu não costumo ler nas aulas de língua portuguesa.

5-Comentários sobre as aulas

- (1) Legais e maneiras.
- (2) Contos de terror (que na maioria das vezes são bem legais).
- (3) **Entediante**, muito confuso, palavras difíceis, chato demais e longo demais.
- (4) Leitura de terror, mistério e minhas aulas de leitura são boas.
- (5) Elas são muito legais, **mas às vezes temos que ler contos chatos.**

Por meio das respostas dos alunos, não foi possível identificar com precisão o espaço dado à leitura nas aulas, conforme esperado, já que apenas parte dos alunos identificou que há aulas dedicadas à leitura na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, considera-se que é possível que, na concorrência com os conteúdos desse componente curricular, a leitura não ocupe a centralidade das aulas, nem a análise dos fatos linguísticos partam sempre dos textos. Apesar de se ter ficado no campo das especulações sobre o espaço da leitura nas aulas do ensino fundamental, as descrições sobre as aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa permitiram verificar a recepção dessas aulas por esses estudantes, bem como a quais outras atividades a leitura está associada na sala de aula.

O primeiro ponto que se destaca sobre as aulas de leitura, conforme Leahy-Dios (2000) afirmou, é a influência do currículo em ação – aquele visível nos livros didáticos, no discurso dos professores e nos planos de aula – nos alunos. Em uma das respostas – “*Sim, cultivamos a leitura, com clássicos do gênero estudado*” – é possível observar o aluno manifestando uma representação de Literatura que é transmitida pela escola através do currículo e, conseqüentemente, através dos professores. Retoma-se que um dos critérios do colégio de seleção de obras para leitura indicada aos alunos do ensino fundamental é feita pelo gênero textual estudado em cada bimestre, apresentando as obras como textos modelares desse gênero. Quando esse aluno afirma que faz a leitura dos clássicos do gênero estudado, ele demonstra que se apropria da representação de Literatura que a escola promove e a reproduz.

Outra característica que se destaca nas aulas de leitura na resposta dos alunos é a variabilidade com que essa atividade ocorre nessa série. Os estudantes citaram que a leitura é proposta de diferentes maneiras para eles durante as aulas, ela pode ser feita de maneira individual, coletiva, dividida com a professora, em voz alta, silenciosa, bem como seguida da discussão do texto. É interessante observar a frequência com que eles utilizam a 1ª pessoa do plural, *lemos*, para se referir à leitura, o que permite inferir que se trata de aulas que convocam a participação dos estudantes. Ainda sobre como ocorre a leitura em sala de aula, é relevante comentar que, para alguns alunos, quando somente a professora realiza a leitura do texto, não há aula de leitura – “*Não, normalmente a professora lê o texto para a classe*” –, enquanto outros afirmam gostar quando a docente lê para eles.

De acordo com Colomer (2007), a lembrança positiva da leitura na etapa primária foi muito frequente entre os jovens que participaram de uma de suas pesquisas. Em investigação realizada na Espanha, ela percebeu que as recordações positivas de leitura dos jovens estavam frequentemente associadas a atividades de leitura compartilhada e àquelas realizadas na biblioteca escolar. A partir dessa consideração, depreende-se que essas práticas de leitura são mais marcantes para as crianças e adolescentes do que aquelas realizadas individualmente.

Aqueles que caracterizaram positivamente as aulas de leitura no 8º ano as qualificaram como legais, boas, interessantes, descontraídas, “maneiras” e produtivas. Os alunos comentaram que na sala de aula ocorre a leitura dos textos trazidos pelo livro didático, bem como da obra indicada como leitura no bimestre. E alguns estudantes descreveram atividades realizadas após a leitura, como resolução de exercícios, discussão

do texto, elaboração de resumos e pesquisa por palavras desconhecidas. Em pesquisa feita por Rocco (1981), quando os alunos elogiaram as aulas de leitura, a maioria deles “indicou o professor como sendo responsável pelo aspecto positivo ou não desse tipo de atividade, visto que afirmam gostar dos textos quando a aula é ‘gostosa’” (ROCCO, 1981, p. 71). Nesta investigação, pelas descrições feitas pelos alunos, a participação nas aulas durante as leituras, a variabilidade nas formas de conduzir essa atividade e as discussões propostas são o que levam à avaliação positiva.

Já aqueles que criticam as aulas de leitura as caracterizam como entediadas, chatas e lentas. Oliveira (2013) em sua pesquisa encontrou adjetivações semelhantes de um grupo de alunos ao perguntar se consideravam a leitura uma atividade prazerosa. A pesquisadora descreveu, interpretou e analisou práticas de leitura literária de estudantes que frequentam a escola, tendo coletado os dados com alunos que cursavam o 1º ano do ensino médio, em quatro escolas localizadas na região metropolitana de São Paulo – duas instituições da rede pública e duas da rede particular.

Segundo Oliveira (2013), é importante refletir por que os alunos identificam pontualmente a prática da leitura de livros como uma atividade “parada”, do ponto de vista físico, corporal, se outras com as quais se afeiçoam, como jogar videogames e navegar pela internet, também não exigem grande movimentação. De acordo com a pesquisadora, uma possibilidade é a “de que consideram essa atividade como algo passivo, enquanto a rede, os programas de trocas de mensagens e os jogos são ativos, pois demandam ações e escolhas constantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 170). Vale destacar que, contrariando essa ideia, um aluno que mencionou que lê para diminuir o tédio que as aulas lhe causam, ou seja, declara o inverso de seus colegas: a leitura é o que o retira do enfado.

Ainda sobre as críticas, analisando as respostas, ficou evidente que muitas delas foram tecidas em relação aos textos lidos e não à prática de leitura. Ou seja, o incômodo vem dos textos e obras que são escolhidos para a leitura na escola. Isso demonstra que os critérios para a seleção das leituras realizadas em sala são determinantes para a mobilização da leitura, o que será abordado novamente no capítulo **Representações de aprendizado de leitura e de Literatura**.

Isso não significa que as leituras realizadas na escola devam sempre ser prazerosas para os alunos e que, ao final da atividade, todos devem gostar do texto. Munita (2017) comenta sobre a impossibilidade de se elaborar um ensino que se baseie apenas no prazer de ler: “na atualidade há um consenso em torno da importância do prazer de ler como aspecto central na leitura literária, mas esse também existe em relação à impossibilidade

de criar uma didática tendo unicamente o prazer como finalidade” (MUNITA, p. 384, 2017, tradução nossa). O autor explica que essa impossibilidade ocorre porque o prazer na leitura não depende apenas de fatores escolares, mas também de fatores socioculturais. Sendo assim, caso uma didática tendo exclusivamente o prazer fosse adotada na escola, ela privilegiaria os alunos que “tiveram múltiplas possibilidades de encontro e socialização com textos, e tornaria muito difícil a experimentação desse prazer naqueles que vêm de ambientes distantes de uma prática leitora” (MUNITA, 2014, p. 122, tradução nossa).

Tendo uma finalidade que não seja o prazer, é comum que os alunos comentem, como fizeram aqueles que participaram desta pesquisa, que leem para a realização de exercícios e de provas, pois isso faz parte de uma didática do ensino de leitura. Entretanto, Dias (2016) alerta para o cuidado de que esse não seja o único motivo para aproximar o leitor da leitura, sob pena de ter o trabalho reduzido à fiscalização da realização dessa atividade:

Num contexto em que toda produção escolar está associada a uma avaliação quase sempre quantitativa, as estratégias para trabalhar a literatura afunilaram-se no caminho de como mensurar se o aluno leu. Quando este é um dos únicos motivadores para aproximar o leitor do objeto, com a nota a atravessar o processo de investigação que deveria ser empreendido no encontro com o texto, os esforços têm seu trajeto alterado e passam da leitura para a capacidade de provar a competência leitora. (DIAS, 2016, p. 218-219)

Ainda houve alunos que manifestaram certa contradição em relação às aulas de leitura, afirmando que as acham legais, mas concomitantemente entediadas – *“Sim, são descontraídas, mas ao mesmo tempo entediadas”*. Além da incompatibilidade dos estudantes com os textos lidos nas aulas, conforme já apontado na análise, essa contradição pode ser causada pela relação que eles estabelecem com a professora e com a prática de leitura, que é sempre prazerosa, apesar de os textos serem chatos de vez em quando.

Considera-se que os dados apresentados não permitem que se categorize a recepção das aulas de leitura pelos alunos do 8º ano como boa ou ruim, nem se tinha isso como objetivo, mas as informações fornecidas pelos alunos permitiram a observação de procedimentos considerados por eles positivos e outros negativos no ensino da leitura, a qual oscila entre ser recebida como prazer ou obrigação.

4.2 Aulas de Literatura no ensino médio

Quando perguntados sobre como são as aulas de Literatura na escola, uma parte (31,42%) dos alunos do 2º ano do ensino médio as descreveu sem atribuir juízo de valor a elas, conforme o esperado. De acordo com os estudantes, as aulas, em geral, seguem a seguinte configuração: a professora cita um autor, um período literário, ou uma obra, e começa a falar sobre esses elementos. Eles também comentaram que os materiais mais utilizados pela docente são *slides* para a projeção de textos que fazem parte do movimento ou obra estudados e a lousa e que, com frequência, a professora solicita que eles pesquisem, sozinhos, sobre autores e depois compartilhem as informações com o restante da turma. E, assim, na perspectiva dos alunos, é possível aprender sobre escolas literárias e fazer a análise de grandes obras e de grandes autores.

Essa descrição das aulas pode ser vista na tabela a seguir, a qual apresenta as respostas dos estudantes que se limitaram a descrever as aulas de Literatura. Algumas palavras foram destacadas pela frequência com que ocorrem nas respostas, o que será analisado adiante.

TABELA 11 - DESCRIÇÃO DE AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Descreva: como são as suas aulas de Literatura?
(1) A professora começa citando um autor, um período literário ou uma obra e começa a falar sobre.
(2) Aulas de análise de trechos ou obras de grandes autores.
(3) Em parte teóricas, com exemplos no telão e alguns poemas, poesias que se exemplificam a partir do movimento estudado.
(4) Em cada aula de literatura nós aprendemos cada período com discussões em sala, leituras dos livros e pesquisas a fundo.
(5) São baseadas em análises de textos literários para o entendimento de períodos e autores da literatura.
(6) A professora fala e a gente escuta e anota.
(7) A professora passa Slides e explica, após isso, é realizado um grupo de estudos para mostrar o que foi entendido.
(8) Leitura de textos, pesquisa e análise de autores.
(9) Grande parte das aulas estudamos literatura brasileira e um pouco da literatura europeia. Nos aprofundamos na teoria e analisamos obras.
(10) As minhas aulas de literatura são repletas de novos autores, análise de poemas e leitura de fragmentos de livros e de contextualização de períodos históricos literários.
(11) Análise dos conteúdos através de poemas, artes.
(12) A professora geralmente analisa textos de cada escola literária, assim como os teóricos e os contextos históricos no qual estão inseridos.
(13) São estudados diversos movimentos literários seguindo uma linearidade temporal. São explorados diversos textos de acordo com os movimentos e seus principais autores, acentuando as principais características de cada um. As aulas são alternadas com debates sobre a leitura do bimestre. A professora nos dá liberdade para investigar os textos por nós mesmos.

(14) A professora entra, faz a chamada, começa a falar sobre alguma obra e o movimento a que ela pertence. Lemos e discutimos textos e poemas em sala.
(15) Utilizamos majoritariamente a lousa quanto aos slides, ao longo do ano trabalhamos cronologicamente e buscamos conhecer e entender, em um determinado período, os movimentos literários , seus principais autores e suas principais obras.
(16) São realizadas de formas diversas, com vídeos, livros e aulas em diferentes lugares e estudamos os movimentos literários .
(17) Interpretamos vários poemas e livros, assim como autores e imagens.
(18) A leitura de um livro é proposta e estudamos o momento histórico e movimento literário de qual ele faz parte.
(19) Nas minhas aulas de literatura têm leituras, análises, interpretações de poemas ou outros fragmentos de literatura.
(20) Em geral as aulas são mais abertas e os alunos têm a oportunidade de fazer as próprias pesquisas para mais tarde compartilhar com a turma. Além disso, são analisados muitos poemas e livros sobre o conteúdo do momento.
(21) As minhas aulas são bem “livres”, sempre temos tempo para ler as obras sozinhos para depois discutir e mostrar as opiniões para a sala.
(22) As aulas de literatura desse ano têm momentos em que a professora explica a matéria e outros para os alunos testarem a sua capacidade, analisando diversas obras.

A descrição das aulas de Literatura no ensino médio não traz nenhuma novidade em relação ao que era esperado, bem como permite afirmar, tendo em vista o número de ocorrências das palavras “movimentos literários” e “escolas literárias” (13), que essas aulas, nesse segmento, são espaço para o conhecimento de escolas literárias, de obras e de autores, bem como de análise de obras literárias.

Alguns alunos comentaram sobre a aula de Literatura como espaço para leitura. Sendo assim, depreende-se que, além das aulas sobre movimentos literários, há algumas dedicadas à leitura literária do bimestre – indicada pela escola – e debates sobre essa. Um dos alunos comentou que durante as aulas é possível ler as obras sozinho para, depois, participar da discussão proposta: “...*sempre temos tempo para ler as obras sozinhos para depois discutir e mostrar as opiniões para a sala*”. Contudo, como as referências à leitura acontecem com menor expressividade, considerando outras atividades, entende-se que ela não ocupa a centralidade das aulas de Literatura no colégio e, portanto, essas aulas de leitura literária não se destacam na memória desses estudantes.

Ainda sobre esse conjunto de respostas dos alunos que descreveram as aulas de Literatura, outro aspecto se destacou: os alunos comentaram que a professora lhes concede liberdade para realizar determinadas atividades, como leitura de textos, pesquisas individuais sobre autores e organização de grupos de estudos: “*A professora nos dá liberdade para investigar os textos por nós mesmos*” e “*As minhas aulas são bem*

livres''⁵⁰. Considera-se que esse estímulo à autonomia dos alunos nas aulas de Literatura é importante, sobretudo em relação à leitura de textos, já que, segundo Leahy-Dios (2000), “a lacuna maior a ser preenchida nas aulas de literatura seria a descoberta de possibilidades através do exercício de capacidades críticas na leitura literária” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 29).

Para essa pesquisadora, uma das principais dificuldades observadas na educação literária é a falta de participação dos alunos. Nos anos 1990, Leahy-Dios (2000) realizou uma pesquisa com jovens que cursavam o então chamado segundo grau – correspondente ao atual ensino médio – em diferentes escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e com jovens ingleses em idade escolar semelhante à dos brasileiros, partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária é a representação cultural de sociedades, a pesquisadora queria investigar o ensino de Literatura nesses dois sistemas educacionais, a partir de entrevistas realizadas com alunos e professores. Através da observação de algumas aulas de Literatura nos dois países, Leahy-Dios (2000) ressalta a indiferença e a frieza dos estudantes para com essas aulas.

De acordo com a pesquisadora, isso ocorre porque, nas aulas, os estudantes não são estimulados a problematizar questões literárias, não lhes é dado acesso a instrumentos que os poderiam formar como pensadores do texto literário. Essa falta de participação pode ocorrer em diferentes disciplinas, mas Leahy-Dios (2000) explica os efeitos dessa nas aulas de Literatura:

os alunos se tornam cada vez mais do saber e da *tradução* docente. O aluno médio não sabe lidar com a literatura de modo independente, levando a pensar que a caça a alusões é competência exclusiva do professor e, portanto, situada além de sua apreensão e compreensão. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 253)

Faz-se importante ressaltar que, como se conhece o currículo e algumas práticas da escola, para além de estimular a participação, esse aspecto da liberdade mencionado pelos alunos vem ao encontro de uma solicitação do colégio para a adoção, por parte dos docentes, de procedimentos caracterizados como inovadores e diferentes nas aulas. Conforme já apresentado, desde 2017, o discurso da instituição, veiculado pela direção para pais, alunos e funcionários, destaca seu propósito de, aos poucos, deixar de ser uma

⁵⁰ Sobre o sentimento de liberdade e a leitura, Colomer (2007) lembra que na escola a leitura nunca é livre, porque há fatores, como por exemplo tempo e acervo, que impõem limites aos leitores nesse espaço. De forma semelhante, ao usar o termo livre entre aspas, o aluno evidencia que as aulas de Literatura são livres na medida do possível, dentro dos limites impostos pelas regras da escola.

escola que se diz tradicional, em relação às práticas pedagógicas, para se tornar uma escola inovadora. Para isso, já foram feitas algumas alterações na organização das disciplinas e dos alunos em sala de aula. Entretanto, foi possível perceber que essa inovação ainda não se estendeu ao currículo de Literatura do ensino médio da escola.

Almejando essa modificação nas aulas, a professora de Literatura do 2º ano do ensino médio realizou aulas em que metade da turma se dirigia à biblioteca, para fazer pesquisas, e a outra metade ficava na sala, lendo ou fazendo uma atividade proposta por ela. Na aula seguinte, os alunos se alternavam entre as atividades. Mais detalhes sobre a dinâmica dessas aulas não foram obtidos.

Entende-se que esse procedimento da professora propicia a participação dos alunos nas aulas, pois eles comentaram que, após as atividades, era necessário fazer um compartilhamento das informações, o que difere, por exemplo, do procedimento adotado em outras aulas, que levam a descrições tais como: “*A professora fala e a gente escuta e anota*” – não que o(a) aluno(a) tenha utilizado conscientemente a repetição do E como figura de linguagem, mas o polissíndeto permite a leitura de que se quer reproduzir, com a descrição, a mecanicidade, o enfado e a reincidência da organização dessas aulas. Além disso, ao deixar os alunos livres para fazerem as leituras, a docente favorece a leitura literária e, com as discussões sobre os textos ou as pesquisas que fizeram, é possível compartilhar interpretações e análises, a fim de construir e negociar sentidos para os textos. Para Rouxel (2013), a leitura e o debate de textos literários na sala de aula cumprem um importante papel regulador, pois nesses momentos se confrontam as leituras de vários leitores, com a finalidade de:

estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23)

O restante das respostas dadas ao questionamento de como são as aulas de Literatura será apresentado na tabela a seguir, as respostas serão distribuídas em dez categorias. As respostas avaliaram as aulas de Literatura em positivas e/ou negativas, bem como os alunos falaram da própria postura em relação às aulas e da responsabilidade do professor para a qualidade dessas.

TABELA 12 - AVALIAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE AS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E SOBRE OS PROFESSORES

Descreva: como são as suas aulas de Literatura?
2- Avaliações positivas sobre as aulas
(1) Muito legais. (2) Muito boas... sempre com conteúdo e de fácil entendimento. (3) Efetiva, tranquila. (4) Aulas bem produtivas. (5) Interessantes, informativas, aprofundadas. (6) Boas. (7) Dinâmicas. (8) São boas. (9) As aulas são bem dinâmicas. (10) São muito legais. (11) Bons, interessantes, interativos, legais e bons ensinamentos. (12) Muito boas. (13) Interessantes, construtivas, analíticas . (14) As aulas de literaturas são legais.
3-Avaliações positivas e descrição das aulas
(1) Muito boas, aprendemos muito sobre diversos períodos , obras e autores. (2) São muito interessantes, abrem a mente para novas interpretações do mundo, ampliam a visão de mundo. Além disso, auxiliam a compreender melhor as nuances dos contextos históricos. Auxiliam também nas aulas de História, por exemplo.
4-Avaliações negativas sobre as aulas
(1) cansativas .
5-Avaliações negativas e descrição das aulas
(1) Lemos obras de autores famosos, existe a parte da análise e também da interpretação pessoal, normalmente bem maçante e devagar . (2) Não dinâmicas , mas bem chatas , com pouca participação dos alunos .
6-Avaliações positivas e negativas sobre as aulas
(1) São legais, eu gosto bastante da matéria, mas, às vezes fica chato. (2) Boas, mas muito paradas , acaba deixando desinteressante. (3) Expositivas, sem muita interação entre o professor e o aluno, e sem aulas práticas , o que não impede de ser uma boa aula. (4) São boas, porém acho que poderiam ser menos monótonas . (5) Algumas muito boas, muito interesse.
7-Postura individual nas aulas de literatura
(1) Presto atenção e anoto bastante.

(2) Por eu gostar muito da área de Língua Portuguesa (Redação, Literatura, Gramática), acabo me interessando muito pela aula. A aula corre muito bem, indo desde a explicação da professora até exercícios feitos fora de sala, temos muita liberdade para estudar da forma que preferimos.

8-Responsabilidade do professor na qualidade da aula

- (1) Muito legais, os melhores professores estão aqui.
- (2) Minha professora torna a aula muito mais interativa e interessante.
- (3) Legais, a professora consegue falar muito bem sobre o tema.
- (4) Interessantes, a professora sempre tenta nos entreter de diferentes formas, tentando chamar a atenção com épocas e autores distintos.
- (5) Minhas aulas de literatura são sempre muito claras e conteudistas, a professora sempre tenta despertar nosso interesse nos diferentes autores e épocas, mostrando a influência que cada um exerce para formação da literatura contemporânea.
- (6) As aulas de literatura são monótonas, a professora mantém um mesmo tom em todas as aulas. É o jeito dela de ensinar, o qual é um mesmo tom de voz, dando a sensação de não estar presente ou imerso no tópico ou livro estudado, correndo o risco de tornar o que está lecionando muito penoso e chato. Obras como Memórias Póstumas, por exemplo, perdem um pouco de sua grandeza quando explicada por minha professora.
- (7) São muito dinâmicas. A professora dá uma abertura muito grande para participação.
- (8) Bem explicadas.
- (9) São muito proveitosas. A professora consegue ter um bom proveito da aula e nos prender à proposta da aula devido ao contexto histórico que ela nos insere e a forma que analisa os textos.
- (10) Gosto quando ela analisa os livros.

9-Crítica às aulas/disciplina, mas elogio ao trabalho do professor

- (1) São **monótonas, desinteressantes**, mas com um bom professor que ama a parte de matéria, se tornam algo para esperar.
- (2) A matéria é **chata** demais, mas a professora é legal, então equilibra. Ela fala sobre **períodos literários**, vanguardas europeias.

10-Avaliações positivas e negativas e descrição das aulas

- (1) Minhas aulas de literatura, são muito boas, cheias de conteúdos, e muitas informações, principalmente de grandes autores do passado, em alguns momentos são bem **cansativas e chatas**, mas na grande maioria é muito boa.

Diferentemente do aspecto da participação dos estudantes, discorrido anteriormente, esse outro conjunto de respostas evidenciou a falta de envolvimento desses em algumas atividades nas aulas de Literatura. Observando as respostas, destacam-se onze ocorrências do termo *análise* (e variações), utilizado majoritariamente como atividade feita pela docente, em detrimento de quatro ocorrências de verbos na primeira pessoa do plural (*lemos(2)/interpretamos/analizamos*). Isso leva a inferir que, nas aulas de Literatura no ensino médio, as atividades de ler, interpretar e analisar podem estar centralizadas no docente, bem como que há o predomínio da análise sobre a leitura.

Considera-se que a centralidade exercida pelo professor na disciplina de Literatura pode ser atribuída à quantidade de informações a serem transmitidas aos alunos de acordo com o currículo da escola. Dessa forma, por vezes, para realizá-lo:

prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. (COLOMER, 2007, p. 182)

Acredita-se que é necessário pensar sobre o que os alunos estão fazendo nas aulas de Literatura quando é o professor que realiza todas as atividades da aula: leitura, interpretação e análise. Em 11,4% das respostas, distribuídas em cinco diferentes categorias, os alunos tecem críticas às aulas de Literatura, com adjetivos como chatas, monótonas, cansativas, e comentam da pouca participação dos alunos nessas aulas. De acordo com Rocco (1981), os alunos “encaram essa disciplina como *normativa e estática* e não como um estudo de *extrema dinamicidade* que objetiva a análise da evolução *das formas literárias* no tempo, no espaço, na obra e no autor” (ROCCO, 1981, p. 83). Um desses estudantes comenta que não há aulas práticas dessa disciplina, para ele, as aulas de Literatura são “*Expositivas, sem muita interação entre o professor e o aluno, e sem aulas práticas...*”. Isso permite que se questione: estaria o aluno reivindicando por leitura? O que seria uma aula prática de Literatura? Para Leahy-Dios (2000), após os alunos deixarem a escola primária, “o modelo positivista de reforço à cognição quantitativa nos estudos literários dirige o foco de interesse para as estruturas formais do texto, colocando o aluno leitor num plano secundário” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 32). Entretanto, de acordo com Colomer (2007), “para que a qualidade e os valores das obras sirvam para alguma coisa, é evidente que os livros têm que ser lidos” (COLOMER, 2007, p. 135).

Algumas das críticas dos discentes não se direcionam à disciplina, mas à forma com que as aulas são conduzidas. Um estudante comenta que a professora permanece com o mesmo tom de voz ao longo das aulas, levando à monotonia e ao desinteresse, porque tudo parece sempre o mesmo. Para ele, essa característica da docente dá a sensação de existir um distanciamento entre a profissional e os conteúdos, como se ela não estivesse dedicada ao que precisa ensinar. Ademais, esse mesmo aluno demonstra incômodo com o costume da professora de explicar as obras literárias, dizendo que isso

retira dessas a grandeza. Considera-se a observação desse aluno relevante, porque ela se relaciona com o que Leahy-Dios (2000) fala sobre os alunos se tornarem dependentes da tradução docente, fazendo com que eles cheguem a inferir que não são capazes de compreender uma obra literária por si mesmos. O estudante demonstra não só querer se desprender dessa tradução docente, como considera esse procedimento inoportuno.

A respeito de algumas estratégias de ensino utilizadas nas aulas Literatura, Leahy-Dios (2000) comenta que elas não colocam os alunos no papel de leitores e ainda os fazem acreditar que os textos literários podem ser interpretados de uma única maneira:

A pergunta inicial mais comum - ‘o que o autor quer dizer aqui?’ põe a descoberto o verdadeiro papel do aluno, que não é de participante, leitor ou sujeito historicamente ativo. [...] Não é possível determinar significados textuais com total segurança, embora estudantes de literatura sejam levados a crer em verdades literárias e leituras excludentes, sem contemplar linhas de pensamento opostas ou diferenciadas além daquela apresentada a eles por seus professores, com a ajuda das anotações dos manuais do professor. Sem acesso a diferentes linhas de pensamento ou compreensão dos gêneros narrativos, alunos de literatura não são capacitados a atuar como críticos competentes para reconstruir as convenções e visões gerais que cercaram o autor à época da escritura. Tampouco são treinados para interpretar um trabalho do passado através de um diálogo entre o passado e o presente. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 185-186)

Prosseguindo nessa reflexão, em 14,2% das respostas, os alunos falaram sobre a responsabilidade do professor na qualidade das aulas. Em quatro delas, os discentes comentaram que o domínio da professora em relação ao conteúdo – falar bem, explicar com clareza, fazer análises – faz com que as aulas dela sejam consideradas boas. Alguns deles falaram sobre a conduta da professora em tentar entretê-los, trazer atividades diferentes; e outros alunos mencionaram a abertura para a participação nas aulas como uma qualidade da professora, característica que, portanto, desloca-se também para as aulas. Sendo assim, para esses estudantes, o domínio em relação ao conteúdo, a promoção de diferentes atividades e a mobilização para a participação deles nas aulas são características da professora que os fazem avaliar positivamente as aulas de Literatura. Santos (2017) entrevistou jovens que cursavam o ensino médio em escolas públicas na região metropolitana de Salvador a respeito de suas experiências com o ensino de Literatura. Nessa investigação, o pesquisador constatou que, apesar de os adolescentes acharem que tinham poucas aulas de Literatura – uma aula por semana – para tanto conteúdo, os alunos valorizavam o empenho de suas professoras na elaboração das aulas

e na promoção de atividades que oportunizavam o debate e esclarecimento de dúvidas, ou seja, a participação dos estudantes.

As respostas inseridas nas categorias **Crítica às aulas/disciplina, mas elogio ao trabalho do professor** e **Avaliações positivas e negativas e descrição das aulas** remetem à relação dos estudantes com os conteúdos ministrados nas aulas de Literatura. Nelas, um aluno comentou que a matéria é muito chata, mas, como a professora é legal, ocorre um equilíbrio, ou seja, para ele, o problema não está na professora ou na organização das aulas, mas no próprio conteúdo, que é extenso, como comentam outros dois alunos, parecendo querer elogiar as aulas: “*Minhas aulas de literatura, são muito boas, cheias de conteúdos, e muitas informações*”, ou “*Minhas aulas de literatura são sempre muito claras e conteudistas*”. Sobre essas respostas, vale destacar que os alunos deixam transparecer suas representações de Literatura, como de patrimônio cultural a ser transmitido, por isso, o volume de informações é apresentado como positivo⁵¹.

Em *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor* (1997), o sociólogo François Dubet afirma que o aprendizado dos alunos se relaciona diretamente com o vínculo afetivo que eles mantêm com os professores. Isso porque, psicologicamente, os estudantes não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina daquele por quem a leciona. Embora o vínculo afetivo professor-aluno seja considerável no aprendizado, o sociólogo explica que não se sabe o que determina esse efeito nos alunos, apenas se evidenciou, por meio de pesquisas, que os professores considerados mais eficientes ensinando são aqueles que acreditam que seus alunos podem progredir, portanto, têm confiança em seus discentes, e aqueles que veem os alunos como eles são e não como deveriam ser. Na pesquisa desenvolvida por Leahy-Dios (2000), alguns alunos também comentaram sobre o efeito do professor na relação com que se tem com a disciplina: “a questão é o tipo de relação que você tem com a disciplina, o que depende muito do professor” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 217).

Apesar de algumas críticas, em 20% das respostas, as aulas de Literatura são avaliadas positivamente, com adjetivos como boas, legais, interessantes e dinâmicas. Como os alunos não descrevem as aulas, nem justificam suas adjetivações, são tecidas deduções sobre o que os leva a fazer tais comentários sobre as aulas: esses estudantes

⁵¹ Em relação às respostas dos alunos que envolviam críticas à disciplina, mas elogio à professora, como discorrido no capítulo **Percorso de Pesquisa**, deve-se considerar a presença da docente que ministrava a disciplina na sala durante a coleta de dados, o que pode ter interferido na manifestação da opinião de alguns estudantes.

gostam de conhecer as obras e os autores estudados, gostam de ler, sentem-se mobilizados a participarem das aulas, entre outras possibilidades. Outros comentários, como os que apontam que as aulas são informativas, sempre com conteúdo e de fácil entendimento, levam a pensar que os alunos as avaliaram positivamente, porque entendem as características das escolas literárias, do contexto histórico, das obras e dos autores estudados. Aqueles que mencionam que as aulas são dinâmicas devem se sentir mobilizados a participar das aulas e gostam de como as aulas se desenvolvem.

Em duas respostas, as aulas de Literatura são avaliadas positivamente e há uma pequena descrição do desenvolvimento da aula. Em uma delas, o aluno comentou que gosta dessas aulas, porque elas ampliam sua visão de mundo, levando a diferentes interpretações, e permitindo que períodos históricos sejam compreendidos.

Por fim, um estudante apresentou uma justificativa diferente das demais para explicar seu apreço pela disciplina de Literatura: gosto pessoal pelas áreas de Língua e Literatura. Para ele, as aulas correm bem desde a explicação até a realização de exercícios, feitos fora da sala de aula. Esse procedimento de realizar exercícios fora da sala de aula está em acordo com as orientações do colégio de que os alunos ocupem mais os espaços da escola, por exemplo, escolhendo onde querem cumprir as atividades, seja nos corredores, escadas, pátio ou biblioteca.

4.3 Entre as aulas de leitura e de Literatura

Em sua pesquisa, Leahy-Dios (2000) constatou que a disciplina de Literatura não tinha a afeição dos jovens devido à grande extensão de conteúdo a serem memorizados e aos métodos caracterizados como cansativos, empregados nas aulas. Outrossim, muitos dos adolescentes que participaram dessa pesquisa afirmaram que foram surpreendidos pelo fato de o estudo de Literatura consistir em uma combinação de história e língua, bem como se decepcionaram com a carga horária reduzida para uma disciplina com tão vasto conteúdo. Por meio desta investigação, foi possível observar que a disciplina segue sendo criticada pelos procedimentos considerados cansativos empregados no ensino de Literatura. Para os estudantes participantes desta investigação, nem sempre a extensão de conteúdos foi vista de forma negativa, como parece ocorrer neste comentário “*As minhas aulas de literatura são repletas de novos autores...*”, mas se entende que essa opinião pode ser decorrente da correspondência dessa característica das aulas de Literatura com uma possível representação de Literatura predominante na meio socioeconômico em que esses alunos vivem – entre pais, familiares, professores, amigos – o que faz com que

alguns desses estudantes avaliem positivamente a quantidade de conteúdo das aulas. Segundo Leahy-Dios (2000), “a educação literária, em seu formato atual escolar, se mostra na maior parte das vezes marcada mais profundamente por elementos didáticos que propriamente literários” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 26).

Já os elogios feitos pelos alunos à disciplina de Literatura e aos procedimentos utilizados nas aulas que dela tratam estão atrelados a atividades que os convocam à participação: ler, opinar, pesquisar. Por meio das respostas dos alunos do 2º ano do ensino médio, foi possível observar que há atividades que propiciam maior compromisso deles com a disciplina – como aquelas em que eles se sentem livres para estudar da forma que preferirem – e há outras em que uma postura passiva é suficiente para que eles acompanhem as aulas. Ademais, os estudantes reconheceram o esforço da professora em envolvê-los nas aulas, o que foi considerado uma característica positiva da docente e que também é capaz de afeiçoá-los ao componente curricular.

A comparação entre as respostas dos alunos dos dois segmentos permite observar que o ensino de Literatura, organizado por meio de escolas literárias, privilegiando o reconhecimento de biografias de autores e títulos de obras, não permite que a leitura literária ocupe a centralidade das aulas desse componente curricular, bem como enfatiza a análise de texto. No ensino fundamental, embora também divida espaço com conteúdos gramaticais, a leitura parece ocorrer com maior frequência e em variados formatos: leitura individual, leitura coletiva, leitura compartilhada, apontada por Colomer (2007) como satisfatória para os jovens: “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 44).

Destaca-se que os alunos do ensino fundamental, assim como os alunos do ensino médio, comentaram, com frequência, sobre os conteúdos vistos no período em que se realizou a coleta de dados, ou próximos a esse momento. No caso do 8º ano, o gênero textual estudado naquele período era conto de terror, e a leitura literária indicada era uma coletânea de contos desse tipo, organizada pelas professoras da série, por isso, é possível observar muitas citações à leitura desse gênero. Já os alunos do ensino médio citam o Realismo, ou escritores dessa escola literária, poemas e vanguardas europeias.

Outra semelhança entre os alunos dos dois segmentos é a declaração sobre a preferência pela leitura de textos curtos, como contos e poemas, considerando apenas a extensão dos textos e não a complexidade envolvida nessas leituras. Isso será discutido

no capítulo **Representações de aprendizado de leitura e de Literatura**, em que as preferências de leitura dos alunos participantes desta pesquisa serão analisadas.

5. LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO MÉDIO

As análises a seguir foram realizadas a partir da questão - **Você costuma ler? (considerando livros, jornais, revistas [impressas e digitais], blogs, etc) e Se sim, o que costuma ler? Quando? Onde?** – presente nos questionários aplicados com os alunos participantes desta pesquisa. Em geral, os estudantes responderam que realizam práticas de leitura frequentemente, porém alguns se omitiram em relação a que tipos de leituras fazem, bem como onde e quando realizam essa atividade (14 alunos do 8º ano e 19 do 2º ano do ensino médio não responderam à questão). Acredita-se que esse número de abstenções pode ter sido causado pela formulação do questionamento, composto de muitas partes – o que fez com que alguns estudantes respondessem uma parcela das perguntas – ou pode estar relacionado com o efeito de legitimação, já mencionado nesta pesquisa, postulado por Chartier (2001), isto é, os estudantes não consideraram legítimas suas preferências para apresentar na pesquisa. Contudo, houve também estudantes que comentaram sobre mais de uma preferência de leitura, mais de um local onde lê.

De acordo com Leahy-Dios (2000), uma das dificuldades apontadas pelos professores de Língua Portuguesa na educação literária é a falta de competência leitora, de saber literário e de interesse dos alunos em ler, sobretudo os clássicos, como se os estudantes devessem chegar à escola com um determinado “patrimônio” literário. Nas pesquisas de Oliveira, G. (2008) e de Santos (2017), a maioria dos professores também afirmaram que seus alunos não gostam de ler, não tem motivação para a Literatura. Leahy-Dios (2000) considera esse um “chavão colonialista”, porque, como em sua pesquisa participaram professores que lecionavam para estudantes de escola pública, advindos de diferentes classes sociais, a pesquisadora acredita que essas representações desses docentes de leitura e de leitor estão influenciadas pelo cânone literário e pela cultura europeia, ou seja, apenas determinadas obras são consideradas leitura e Literatura. Por isso, de acordo com Leahy-Dios (2000), esses docentes não eram capazes de reconhecer as práticas de leitura, nem o repertório cultural dos alunos.

Entretanto, contrariando as representações desses professores, pode-se apontar os resultados obtidos por Rocco (1981) que, em sua investigação, constatou que a maioria dos alunos afirmam gostar de ler “em virtude de a leitura ser *distração, instrução, forma de relaxamento* e até mesmo fazer as vezes de *soporíferos*” (ROCCO, 1981, p. 52). Oliveira (2013) fez constatação semelhante em sua pesquisa: os estudantes leem, ainda que não seja o que a escola gostaria que lessem:

os adolescentes leem. Eles podem não ler o que a escola lhes pede para ler, podem não ler com a frequência que se esperaria que lessem, mas em geral eles leem, citam seus livros preferidos e discorrem sobre o que lhes agrada nas leituras que fazem dos livros que selecionam para ler. (OLIVEIRA, 2013, p. 262)

A partir desses dados, mesmo considerando que essas investigações se deram no ambiente escolar, e isso possa ter influenciado a resposta dos alunos positivamente em relação à leitura – diretamente ensinada pelo sistema escolar, como afirma Bourdieu (2001) em *A leitura: uma prática cultural* –; acredita-se que é importante desfazer a representação dos alunos como não-leitores e, como propõe Leahy-Dios (2000), conhecê-los para engajá-los no ensino de leitura e Literatura a fim de iniciar uma reflexão sobre e a partir das experiências de leitura deles. Sendo assim, buscou-se conhecer as práticas de leitura dos alunos participantes desta pesquisa.

5.1 Hábito de leitura

Os gráficos e as tabelas a seguir mostram a relação dos alunos participantes da pesquisa com a frequência com que leem. O termo costume deve ser entendido como característica dada a uma atividade que é realizada com frequência, conforme transmitido aos alunos durante a coleta de dados.

GRÁFICO 3 - HÁBITO DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Você costuma ler? (considerando livros, jornais, revistas [impressas e digitais], blogs, etc)

76 respostas

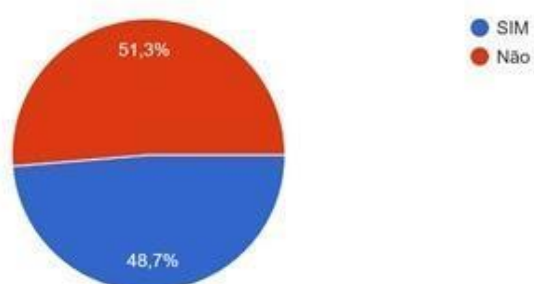
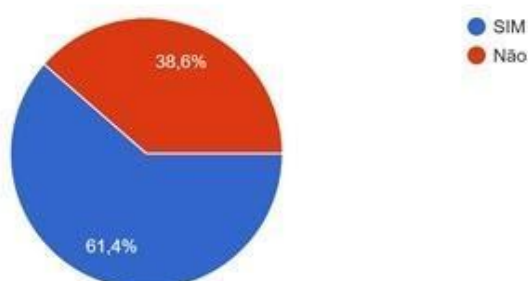


GRÁFICO 4 - HÁBITO DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Você costuma ler? (considerando livros, jornais, revistas [impressas e digitais], blogs, etc)

70 respostas



A maioria dos alunos do 2º ano do ensino médio – 61,4% – declararam que costumam ler, enquanto os alunos do 8º ano apresentam um percentual um pouco menor de adolescentes que afirmaram ler com determinada frequência – 48,7%. Vale recapitular, conforme descrito no **Percursos de pesquisa**, que, na coleta de dados com os alunos do 2º ano do ensino médio, estavam presentes duas professoras de Língua Portuguesa – a pesquisadora e a professora de Literatura deles – o que se acredita que pode ter levado mais alunos desse segmento a responderem que costumam ler.

E, assim como constatado por Oliveira (2013) e por Souza (2015), as meninas compõem a maior parte do grupo de alunos que declara ter o costume de ler, bem como os meninos são a maior parte do grupo que afirma que não tem o hábito de ler. Segundo Oliveira (2013), é provável que isso ocorra por causa das atividades comumente atribuídas a meninas e meninos, em que as garotas são impelidas a desenvolver atividades dentro de casa e mais delicadas, como a leitura, enquanto os garotos são incentivados a realizarem atividades mais dinâmicas e, muitas vezes, fora de casa, como se dedicar a um esporte.

Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade que necessita de diferentes competências do ser humano para ser realizada e que envolve diferentes funções do cérebro:

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do

conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (JOUVE, 2002, p. 17)

Além disso, o autor comenta que a leitura se constitui a partir de alguns processos: cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. O processo cognitivo consiste em tentar entender do que tratam as palavras lidas, após a percepção e a decifração delas; Jouve (2002) diz que o “texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p. 19). O processo afetivo acontece a partir das emoções que a leitura causa no leitor – aqui, o teórico se refere principalmente à leitura de ficção – e o papel delas é fazer o leitor se prender a um personagem e se interessar pela história desse. No processo argumentativo, o autor explica que em toda leitura o leitor deve decidir se aceita ou não o raciocínio exposto, pois “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22). E, por fim, o processo simbólico se realiza no sentido que se tira da leitura, o qual será formado a partir do contexto cultural de cada leitor: “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo” (JOUVE, 2002, p. 22).

Em se tratando de uma atividade complexa, a leitura pode ser uma atividade preterida por alguns, seja pela dificuldade que impõe, seja pelo tempo requerido para realizá-la, ou ambos. O fato de a maioria dos alunos do ensino médio terem respondido que costumam ler pode estar relacionado com o maior tempo de desenvolvimento dessa prática, o que faz com que as dificuldades impostas a esses estudantes pela leitura sejam menores e isso os leve a ter maior frequência de leitura.

Como jovens pertencentes a classes sociais com práticas de leitura relativamente estáveis, como será atestado por meio dos dados analisados a seguir, pode-se inferir que o percentual maior de alunos que declararam que leem com frequência no ensino médio em relação aos alunos do ensino fundamental está relacionado à convivência com práticas de leitura em casa, que, de acordo com Oliveira (2013), podem contribuir para “o desenvolvimento de *habitus* e disposições de leitura que venham a fazer parte das futuras ocupações dos alunos” (OLIVEIRA, 2013, p.126).

Somado a isso, outra questão que pode ser pressuposta a partir desses percentuais é que o currículo do ensino médio do colégio em que ocorreu a pesquisa – apresentado no capítulo **Currículo** – exige que os discentes desse segmento tenham mais contato com a leitura em relação aos alunos mais novos. Seja pelo programa das aulas de Literatura,

propondo algumas leituras literárias, seja pela proposição pela escola da leitura de livros das listas de vestibulares, seja porque outras disciplinas também solicitam a leitura de obras⁵², com o intuito de aprofundar o conhecimento das disciplinas lecionadas, fato é que se impõe uma necessidade maior de leitura para realização do ensino médio. Em sua investigação, Oliveira (2013) verificou que, nas escolas particulares, para o 1º ano do ensino médio, era comum que professores de diferentes disciplinas solicitassem leituras de obras em seus cursos, o que leva a se poder afirmar que se trata de um procedimento comum em colégios destinados a um público com determinado poder aquisitivo.

Dessa forma, diferentemente da constatação de Leahy-Dios (2000) de que, para 100% dos alunos brasileiros entrevistados, estudantes de escolas públicas, estudar Literatura estava funcionando como elemento desmotivador, afastando-os da leitura; é possível observar que o processo de escolarização, nesse contexto socioeconômico e cultural, faz com que os alunos se inclinam mais para leitura e, talvez, adquiram o hábito de ler – hábito entendido aqui como inclinação por uma ação, ou disposição de agir constantemente de certo modo, adquirida pela frequente repetição de um ato⁵³. Isso significa que esses alunos podem ter aprendido a gostar de leitura “quem tem o hábito de ler também aprendeu a gostar – e gosta – de ler. Os verdadeiros leitores leem porque carregam consigo o gosto, o prazer de ler” (BAADE e SILVA, 2016, p. 128). E, ainda que não tenham desenvolvido o gosto pela leitura, os dados obtidos nesta pesquisa permitiram perceber a escola como um agente mobilizador para a leitura, nos dois segmentos de ensino, por exemplo, quando alunos comentam que, ainda que mesmo não gostando dessa atividade, ou não tendo o costume de ler, eles geralmente leem (apenas) o que escola pede. Sendo assim, é a escola que os impulsiona a ler.

Além disso, sendo a leitura uma prática ensinada na escola, esses estudantes do ensino médio convivem há muitos anos com representações de leitura transmitidas pela escola, como, por exemplo, de que a leitura é uma prática importante e de prestígio social. Representações semelhantes a essa também podem veicular no ambiente familiar e na comunidade a que pertencem esses estudantes, Baade e Silva (2016) afirmam, por

⁵² No colégio, no segmento do ensino médio, ainda que não se tenha informação da frequência com que isso ocorra, é sabido que as professoras dos componentes curriculares História e Sociologia solicitam periodicamente a leitura de obras, literárias ou não, durante seus cursos.

⁵³ Acepção retirada do dicionário Michaelis on-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/h%C3%A1bito/>. Acesso em: 25 set. 2020.

exemplo, que o “hábito de leitura é positivamente avaliado pela sociedade. Dificilmente alguém contestará essa afirmação” (BAADE e SILVA, 2016, p. 127).

Assim, ao longo dos anos de escolarização e de convivência com essa comunidade que possui práticas relativamente estáveis de leitura, ocorre uma apropriação dessas representações pelos alunos e se torna legítimo para os estudantes declarar que se lê. A apropriação consiste na utilização e interpretação das representações em uma sociedade, bem como se relacionam com o estabelecimento de hábitos e normas, como postula Chartier (1991): “A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). Já os alunos do 8º ano ainda podem estar se apropriando dessas representações, apresentando nesta pesquisa, um percentual menor de estudantes que declaram ter o hábito de ler em relação aos do ensino médio.

Além disso, outro fator que pode colaborar para menos da metade dos alunos do 8º ano declarar que costuma ler é que esses estudantes não reconhecem suas práticas de leitura como tais, assim, parte deles consideram que não leem – mais adiante, em outros tópicos, essa hipótese será mais desenvolvida. Ainda sobre os alunos que declararam que não costumam ler, Baade e Silva (2016) chamam a atenção para o fato de que a não-leitura também pode se constituir como um hábito, assim pode-se inferir que “um não-hábito também é um hábito. As pessoas que não têm o hábito de ler têm, na realidade, o hábito de não-leitura” (BAADE e SILVA, 2016, p. 131). Embora não se acredite ser o caso desses alunos, pelos motivos anteriormente mencionados, considera-se importante ter isso em perspectiva.

5.2 Onde se lê

A tabela a seguir apresenta os espaços onde os estudantes do 8º ano afirmaram costumar ler, divididos em quatro categorias – 1-Tecnologia, 2- Cômodos/móveis da casa, 3- Indiferente e 4- Locais. Ao lado de cada item, encontra-se o número de vezes que ele foi mencionado. Os itens que foram mencionados apenas uma vez aparecem listados dentro da categoria sem estar acompanhados de uma numeração. Optou-se por apresentar esses dados em ordem decrescente.

TABELA 13 - ONDE SE LÊ – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL

Tecnologia (7)
- Nas redes sociais (2); - Na internet (2); - No celular (2) - No computador.
Cômodos/móveis da casa (6)
- Na cama (4); - No quarto. - Em casa.
Indiferente (4)
- Em qualquer lugar (4).
Locais (2)
- Na escola (2);

Em relação aos alunos do 2º ano do ensino médio, os espaços mencionados foram divididos em cinco categorias: 1-Locais, 2-Cômodos/móveis da casa, 3-Indiferente, 4-Meio de Transporte e 5-Tecnologia. Novamente, ao lado de cada item inserido na categoria, aparece quantas vezes ele foi mencionado pelos alunos.

TABELA 14 - ONDE SE LÊ – ALUNOS ENSINO MÉDIO

Cômodos/móveis da casa (19)
- Em casa (12); - No quarto (3); - Sofá (2); - Sala de casa; - No banheiro.
Locais (8)
- No Parque (2); - No Shopping; - Na praia; - Na escola; - Na casa de amigos; - Em hotéis. - Na piscina.

Indiferente (4)
- Em qualquer lugar (3); - Não há lugares específicos.
Meio de transporte (3)
- Metrô; - Transporte público; - No carro.
Tecnologia (2)
- No celular; - Através de sites.

Assim como apontado na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2016)*⁵⁴, nesta investigação também é possível ver a casa como o espaço onde mais ocorre a atividade de leitura. Para os alunos do 2º ano do ensino médio, a casa foi o lugar mais citado, enquanto para estudantes do 8º ano foi o segundo, e se pode observar uma preferência pelo cômodo quarto. Isso pode demonstrar que, em casa, há condições necessárias para a leitura ou é possível criá-las.

Acompanhando o relato de que leem preferencialmente em casa, três alunos comentaram que buscam um lugar tranquilo, ou silencioso, para ler. Ainda que muitos adolescentes dessa idade estejam acostumados a fazer diversas atividades ao mesmo tempo, simultaneamente – por exemplo, fazer tarefas escolares enquanto ouvem música e conversam com os colegas – o comentário desses estudantes remete à concentração necessária para a realização da leitura, o que alguns alunos já perceberam ser um atributo importante para execução dessa atividade.

Outro aluno manifestou que a procura por lugares tranquilos se deve ao fato de que esses espaços permitem a realização de uma leitura mais difícil. Esse estudante demonstra consciência em relação à existência de leituras que são mais fáceis e outras mais difíceis, seja do ponto de vista da linguagem ou do conteúdo, e que leituras mais trabalhosas exigem maior concentração, por isso, é necessário um lugar silencioso e tranquilo. Ou seja, a leitura nem sempre se encaixa nesse ambiente de multitarefas que

⁵⁴ Essa quarta edição da pesquisa foi realizada com uma amostra de 5.012 pessoas, sendo 42% delas da região sudeste, 28% do nordeste, 14% do sul e 8% tanto do centro-oeste quanto do norte, com idades entre 5 e 70 ou mais. Dessas, 5% possuíam idades entre 11 e 13 anos e 8% possuíam de 14 a 17 anos. As observações feitas aqui consideram, quando possível, o público adolescente entrevistado nessa pesquisa, porque ele se aproxima da idade dos alunos participantes desta investigação.

podem ser realizadas concomitantemente; trata-se de uma prática que pode exigir exclusividade, estando na contramão de alguns hábitos dos jovens.

Por meio dos dados, é possível verificar que, para os alunos do 2º ano, há uma expansão das possibilidades de espaços onde costumam ler em comparação com os alunos do 8º ano. Os estudantes do ensino médio citaram que leem em espaços relacionados ao entretenimento, como shopping, parque, praia, casa de amigos e hotéis, o que, além de revelar locais pelos quais eles circulam, mostra que, fora de casa, a leitura está associada, majoritariamente, aos lugares que oferecem lazer, diversão. Essa ampliação de possibilidades pode se dar pelo maior domínio da atividade de leitura, oriunda do desenvolvimento dessa prática ao longo dos anos na escola, necessitando de menos “condições especiais” — como silêncio — para desenvolvê-la. Além disso, Oliveira (2013) em sua investigação observou que, em geral, alunos com grande poder aquisitivo citaram vários lugares onde realizam suas leituras (ao ar livre, na piscina, na varanda, na praia, na rede), o que leva a concluir que isso é “consequência do maior poder aquisitivo e da existência de práticas de leitura mais estáveis em suas famílias” (OLIVEIRA, 2013, p. 145).

Acredita-se que essas práticas estáveis de leitura nessa classe social também leve os alunos a associarem a leitura ao lazer, citando locais relacionados ao entretenimento. Isto é, os estudantes veem pessoas de sua comunidade lendo em espaços como shoppings e parques e reproduzem essas práticas em seu cotidiano, porque, apropriam-se de atividades, comportamentos e valores de seu grupo.

Devido a razões semelhantes – domínio de leitura, estabilidade e apropriação de práticas de leitura de seu grupo social – pensa-se que os estudantes do ensino médio citaram meios de transporte como espaços para leitura. Em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) ocorre um percentual maior do que o encontrado nesta de leitura em ônibus, trem, metrô ou avião, e considerado significativo pelos realizadores dessa pesquisa. Sendo assim, pensa-se que os deslocamentos para a escola, para o trabalho ou no retorno para casa – necessidade que vai se acentuando com as responsabilidades da vida adulta – leve as pessoas a utilizarem os meios de transporte como momentos para leitura. Ademais, devido à classe social dos alunos participantes desta pesquisa, é provável que não seja a maioria que faz uso de transporte público, por isso, o percentual de leitura nesse meio é menor em relação à outra investigação, mas corrobora para a inferência de que essa prática não está vinculada apenas a um grupo socioeconômico, mas pode ter relação também com a idade e a frequente necessidade de deslocamentos das pessoas.

É relevante observar que os meios de transporte não são citados possibilidade de espaço de leitura não é mencionada pelos alunos do 8º ano. Talvez por causa da idade, esses estudantes tenham maiores restrições de circulação, fazendo os deslocamentos sempre acompanhados por responsáveis e sem utilizar transporte público – realizando os trajetos a pé⁵⁵ ou de carro particular. Ademais, as restrições de circulação a esses alunos menores também podem se dar pela classe social a que pertencem e, dessa forma, não possuem necessidade de utilizarem transporte público, ou mesmo não têm autorização das famílias para utilizá-lo, por isso, não leem em meios de transporte.

Os espaços de leitura relacionados a recursos tecnológicos e ao mundo virtual foram os que mais chamaram atenção pela disparidade com que ocorreram entre as séries: foram os espaços mais citados pelos alunos do 8º ano e os menos citados pelos estudantes do 2º ano do ensino médio. Os estudantes afirmaram que leem pelo celular, computador e por meio da internet, destacando a leitura nos sites e nas redes sociais. Diferentemente dos dados obtidos com os alunos do ensino fundamental, em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) se constatou que, independentemente do local onde estejam, a maioria das pessoas leem em papel. A esse respeito, Oliveira (2013) em sua investigação, em se tratando do público das escolas privadas, verificou que a maioria desses alunos não leem em suportes digitais, porque neles há variadas distrações, além disso esses estudantes relataram que ler o livro físico é mais culto. Segundo Oliveira (2013), o fato de esses alunos terem desenvolvido práticas de leitura de livros físicos desde a infância e de demonstrarem apego ao objeto livro “parece levá-los a desenvolver alguma resistência no suporte digital, mais especificamente no que diz respeito à leitura de livros associada ao entretenimento e ao lazer” (OLIVEIRA, 2013, p. 142).

Entretanto, ainda que a leitura através de aparatos digitais não tenha sido o mais comentado pelos alunos do ensino médio, não se observou nos estudantes uma repulsa em relação a esses. Tanto um aluno do 8º ano quanto um do 2º ano do ensino médio disseram que com o celular podem ler em qualquer lugar, porque é possível acessar diferentes suportes, como sites e blogs. Dado o contexto em que esses alunos estão inseridos, não se apresentam dificuldades de acesso à internet e a aparelhos telefônicos que lhes propiciem essa facilidade de contato com a leitura por meio de recursos tecnológicos.

⁵⁵ Sabe-se que muitos alunos moram nas imediações do colégio, portanto, não precisam fazer grandes deslocamentos para chegar à escola, tampouco há a necessidade de se utilizar transporte público.

Acredita-se que os dados sobre os locais onde os alunos costumam ler, quando relacionados aos aparelhos tecnológicos, podem ter sido influenciados pelas representações de leitura dos alunos participantes da pesquisa. Ahr e Butlen (2012) em pesquisa realizada com jovens franceses constataram que muitos deles afirmavam não ler, porque, para eles, ler era somente ler Literatura, mais especificamente os livros que a escola indicava. Sendo assim, alguns alunos podem não reconhecer a leitura por meio de recursos tecnológicos como legítima e, por isso, não mencionaram a prática de leitura em suportes digitais, mesmo que as realizem. Dessa forma, a disparidade entre as respostas dos alunos do ensino fundamental e do médio em relação a isso apontaria para as diferentes representações de leitura que possuem, sendo os estudantes mais novos mais receptivos à tecnologia, talvez porque desde de crianças já tenham desenvolvido práticas de leitura nos meios digitais.

É significativo observar que poucos alunos citaram a escola como espaço para leitura, assim como ocorreu na pesquisa de Oliveira (2013). Tendo isso em vista, de acordo com a pesquisadora, quiçá seja o caso de:

perguntarmos se os estabelecimentos de ensino não deveriam oferecer-se como um lugar propício e possível para a prática de leitura da leitura literária, tanto acompanhada em sala de aula como desacompanhada em outras de suas dependências. (OLIVEIRA, 2013, p. 146)

5.3 Quando se lê

Em relação aos momentos em que leem, o quadro a seguir apresenta as respostas dos alunos do 8º divididas em três categorias: 1-Momentos específicos, 2- Cotidiano e 3- Ocasões específicas. Ao lado de cada item, aparece quantas vezes ele foi mencionado. Os itens que foram mencionados apenas uma vez aparecem listados dentro da categoria, sem estarem acompanhados de uma numeração.

TABELA 15 - QUANDO SE LÊ – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL

1- Momentos específicos (11)
- Em meu tempo livre (6); - Quando tenho vontade (2); - Quando se interessa pelo tema do livro (2); - Quando estou entediada.
2- Cotidiano (10)
- À noite (3);

- Antes de dormir (2);
- Nos finais de semana (2);
- Depois da aula (2).
- À tarde;
- A caminho da escola.

3- Ocasões específicas (2)

- Nas férias (2).

O quadro a seguir apresenta as respostas dos alunos do 2º ano do ensino médio divididas em quatro categorias: 1-Cotidiano, 2-Momentos específicos, 3-Ocasões específicas e 4-Frequência. O modelo de apresentação desses dados segue os mesmos critérios das tabelas anteriores.

TABELA 16 - QUANDO SE LÊ – ALUNOS ENSINO MÉDIO

1- Cotidiano (11)
<ul style="list-style-type: none"> - À tarde (4); - À noite (4) - Aos finais de semana (2); - Após o café da manhã.
2- Momentos específicos (8)
<ul style="list-style-type: none"> - Quando há tempo livre (6); - Quando está com vontade; - Durante a aula (em algumas épocas do ano).
3- Ocasões específicas (5)
<ul style="list-style-type: none"> - Durante as férias (3); - Quando viaja; - Em feriados.
4- Frequência (1)
Sempre.

A maioria dos alunos do 8º ano indicaram que realizam suas leituras em momentos de lazer, manifestando que leem em seu tempo livre, quando sentem vontade, quando se sentem mobilizados a fazê-lo por causa do interesse em relação ao tema da obra, ou mesmo quando estão entediados. De forma semelhante, os estudantes do 2º ano do ensino médio também relataram que a leitura faz parte de diferentes momentos da vida deles e está inserida no cotidiano deles.

Boa parte dos alunos indicou que lê diariamente, como antes de dormir, depois da aula, à tarde e à noite. Um aluno mencionou que lê a caminho da escola, o que sugere que seja uma prática diária e, também, que se trata de uma atividade que ocorre em algum meio de transporte, durante um deslocamento. Outro aluno, comentou que sempre está com um livro, em qualquer lugar em que esteja, então, sempre está lendo. Segundo Oliveira (2013), essa prática de leitura cotidiana também é decorrente da classe social a que os alunos pertencem e das práticas de leitura estáveis em suas famílias. Petit (2008) afirma que “pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor” (PETIT, 2008, p. 140).

Ainda que as circunstâncias temporais citadas por esses alunos sejam semelhantes às mencionadas pelos alunos do ensino médio, nenhum aluno do 8º ano falou sobre excesso de afazeres, o que poderia ser um empecilho para leitura, porém alguns alunos do ensino médio comentaram sobre o fato de terem muitas tarefas para cumprir, ou muitas provas para as quais eles precisam estudar, o que os afasta da leitura. Com o passar dos anos, o número de atividades solicitadas aos alunos pela escola vai aumentando e, por vezes, exige que eles escolham a qual delas vão se dedicar mais, ou menos, ou mesmo, quais delas eles farão e quais não realizarão. Dessa forma, ao mesmo tempo que o currículo do curso do ensino médio da escola em que ocorreu a pesquisa exige de seus cursistas uma proximidade maior com a leitura, tanto devido à quantidade de conteúdos ministrados, bem como por causa do aprofundamento previsto para esses, feito por meio da indicação de leituras ao longo do ano, ele também pode estar afastando os estudantes da leitura. Isso indica que a escola exerce um papel ambíguo em relação à leitura para os jovens, ao mesmo tempo que cria procedimentos para aproximá-los da leitura, esses mesmos recursos também os distanciam dela.

Essa mesma queixa foi feita pelos estudantes que participaram da investigação de Oliveira (2013), que lhe disseram que apenas conseguem ler por prazer quando não têm leituras obrigatórias a fazer indicadas pelo colégio. Nesta, um dos estudantes comentou que a quantidade de atividades que ele tem que cumprir lhe causava ansiedade, o que dificultava na concentração para a leitura, por isso, o aluno preferia deixar as leituras para as férias: *“Leio normalmente nas férias, por causa da minha ansiedade não consigo me concentrar nos livros que quero, estamos sempre com alguma tarefa ou estudo atrasado”*.

Esse aluno, quando respondeu à questão, estava pensando na leitura como atividade que não é obrigação, mas é entretenimento, divertimento. Talvez, devido ao número de tarefas para se realizar, alguns alunos do ensino médio também tenham mencionado ler somente quando têm tempo livre. Outros, aproximando a leitura do lazer, disseram que leem quando viajam ou quando dá vontade. Fez-se uma diferenciação entre os alunos que disseram ler no tempo livre e quem falou que lê quando tem vontade, pois se entendeu que, para esse último, outros afazeres não são um impedimento para ler, é possível até que, de acordo com sua vontade, ele deixe de fazer algumas tarefas para se dedicar à leitura.

Um aluno comentou que lê durante a aula. Ele pode estar falando da leitura que se realiza como proposição de alguma disciplina, sobre uma atividade que o entretém durante as aulas, consideradas chatas, ou mesmo, sobre um procedimento que se usa para driblar o número de afazeres dentro e fora da escola, o que torna as aulas um momento em que se pode fazer a leitura.

5.4 O que se lê

Dos 77 alunos do 8º ano participantes da pesquisa, 40 descreveram suas preferências em relação ao que eles costumam ler. O quadro a seguir apresenta essas respostas divididas em seis categorias: 1-Tipos de narrativas, 2-Suportes, 3-Tipos de livros/histórias, 4-Gêneros textuais, 5-Gêneros, suportes ou assuntos específicos e 6-Obras.

TABELA 17 - O QUE LEEM – ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL

1- Tipos de narrativas (33)
<ul style="list-style-type: none"> - Ação (6); - Ficções (6) - Romance (6); - Aventura (5), - Suspense (4), - Mistério (3); - Comédia; - Ficção científica; - Terror.
2-Suportes (19)

<ul style="list-style-type: none"> - Blogs (10); - Revistas (3); - Jornais (2); - Jornais digitais (2); - Gibi; - Sites.
3-Tipos de livros/histórias (12)
<ul style="list-style-type: none"> - Livros que a escola pede (8); - Livros que transmitem uma energia boa; - Livros grossos e de preferência que tenham continuação; - Histórias baseadas em filmes; - Histórias sobre ansiedade, pânico e outras coisas a ver com o assunto.
4- Gêneros textuais (11)
<ul style="list-style-type: none"> - Notícias (4); - Contos (2); - Quadrinhos (2); - Tirinhas; - Mangá; - Biografias.
5-Gêneros, suportes ou assuntos específicos (11)
<ul style="list-style-type: none"> - Legendas de séries, filmes e jogos (3); - Contos de terror; - Elenco de séries e filmes; - Livro de contos; - Notícias esportivas; - Notícias sobre famosos; - Textos diversos nas redes sociais; - Música; - Fofoca.
6-Obras (1)
<ul style="list-style-type: none"> - Diário de um banana.

Dos 70 alunos do ensino médio participantes da pesquisa, 45 descreveram o que costumam ler. O quadro a seguir apresenta essas respostas divididas em seis categorias: 1-Tipos de narrativas, 2-Tipos de livros/histórias, 3-Suportes 4-Gêneros, suportes ou assuntos específicos, 5-Gêneros textuais e 6-Autores. O modelo de apresentação desses dados segue os mesmos critérios das tabelas anteriores.

TABELA 18 - O QUE LEEM – ALUNOS ENSINO MÉDIO

1-Tipos de narrativa (33)
<ul style="list-style-type: none"> - Romance (15); - Suspense (3); - Distopia (2); - Aventura (2); - Ação; - Comédia; - Ficção científica; - Mistério; - Terror.
2-Tipos de livros/histórias (24)
<ul style="list-style-type: none"> - Livros que a escola solicita (3) - Livros históricos (2); - Clássicos (2); - Histórias de ficção (2); - História de pessoas; - Livros de psicologia; - Livros de filosofia; - Livros sobre a história da humanidade; - Livros de fantasia; - Livros sobre universos utópicos; - Literatura brasileira; - Livros como O diário de Anne Frank; - Livros de sociologia; - Livros sobre a história da música; - Livros infanto-juvenis; - História de magia, bruxas e castelos; - Histórias virtuais que fãs fazem para seus ídolos; - Histórias realistas; - Bíblia.
3-Suportes (22)
<ul style="list-style-type: none"> - Livros (8) - Revistas (4); - Jornais (3); - Blogs (3); - Internet; - Panfletos; - Sites; - Redes sociais.
4-Gêneros, suportes ou assuntos específicos (19)
<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisa científica (5); - Notícias esportivas (2) - Notícias sobre política;

- Notícias em sites;
- Notícias de futebol;
- Jornais esportivos;
- Matérias em sites de notícias,
- Posts;
- Postagens de blogueiras;
- Blogs de moda;
- Memes no Facebook;
- Artigos na internet;
- Artigos sobre direito;
- Informação sobre localidades.

5-Gêneros textuais (16)

- Notícias (8);
- Biografias (2);
- Reportagens (2);
- Poemas;
- Crônicas;
- Todos os gêneros;
- Roteiros.

6-Autores (3)

- Fernando Pessoa;
- José Saramago;
- Machado de Assis.

A maior parte dos alunos do ensino médio descreveram os tipos de narrativas que preferem ler. O tipo romance foi que teve o maior número de ocorrências; e, adiantando dados obtidos com o TALP, pode-se afirmar que os alunos estão se referindo a histórias românticas, tendo como elemento central o amor entre um casal. Essa preferência é seguida dos tipos suspense, mistério, distopia e aventura. Os alunos do 8º ano, assim como os alunos do ensino médio, ao falarem de suas preferências em relação à leitura, citaram predominantemente os tipos de narrativa que lhes interessam, sendo romance, ficções e ação os mais citados. Aqui, também se entende romance como uma história de envolvimento amoroso, vide os resultados obtidos com o TALP.

Em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), o romance também foi o tipo de narrativa citado pelos jovens entre 14 e 17 anos, faixa etária que corresponde aos participantes desta pesquisa. Isso leva a inferir que se trata de um tipo de narrativa muito estimada pelos adolescentes, independente de sua classe social. Trata-se de um tema que permeia a vida deles e no qual eles depositam muito interesse. Comparando as respostas dos estudantes do ensino médio – em que o romance foi o tipo de narrativa mais citado e

ação teve apenas uma ocorrência – com as dos alunos do 8º ano, esses parecem estar em um período de transição, em que histórias amorosas interessam tanto quanto ação, mas, com o passar do tempo, quando chegarem ao ensino médio, o interesse delas se voltará mais para o romance.

Conforme descrito, ao lado de romance, no 8º ano, aparecem como prediletas narrativas de ação, bem como “ficções”, que foram entendidas como histórias criadas a partir de elementos imaginados, tendo a presença de elementos fantásticos ou não. Segundo Souza (2015), a fantasia nas narrativas juvenis permitiria “uma projeção das expectativas e desejos dos adolescentes em um espaço em que ele pode prescindir do controle adulto” (SOUZA, 2015, p. 140). A fantasia também está presente nas preferências dos estudantes do ensino médio, que dizem que leem, por exemplo, histórias de magia, bruxas e castelos.

Suspense, mistério e aventura também estão entre os tipos de narrativa preferidos tanto dos alunos do ensino fundamental quanto do médio. Em geral, os tipos de narrativa favoritos se repetem nos dois segmentos, destacando-se como diferente as distopias, citadas apenas pelos alunos mais velhos. É provável que pela complexidade maior desse tipo de narrativa ele circule mais entre os alunos do ensino médio mesmo.

Destaca-se que os alunos pouco citaram textos dramáticos e poéticos, com apenas uma citação para leitura de poemas no ensino médio. Em relação a isso, Souza⁵⁶ (2015) encontrou resultado semelhante em sua pesquisa. Crê-se ser importante esse fato, porque são tipos de textos que circulam pela escola, estão presentes no currículo, mas têm pouca penetração nas leituras espontâneas dos alunos. Imagina-se que, considerando que o texto dramático possui uma estrutura dialógica, os alunos não o consideram como um tipo de texto para leitura individual, somente coletiva; e sobre os textos poéticos, pensa-se que não aparecem como leitura dos estudantes por causa da necessidade de interpretação, o que pode conferir certa dificuldade na leitura.

Outro fato que se considerou relevante em relação aos tipos de textos que costumam ler é a declaração de leitura de legenda de séries, filmes e jogos e a de elenco de séries e filmes, por parte dos alunos mais novos. Esses têm representações de leitura flexíveis e integradas a outras atividades de entretenimento.

Após relatarem sobre os tipos de narrativas que costumam ler, a maioria dos alunos do 8º ano apontaram o suporte em que, com maior frequência, costumam ler, sendo

⁵⁶ A pesquisadora desenvolveu sua investigação com seis turmas de alunos do 6º ano do tradicional colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Os estudantes eram oriundos de diferentes classes sociais.

o blog sido o mais citado. Em relação aos suportes mencionados pelos alunos do 2º ano do ensino médio, o livro ainda é o mais citado, seguido de revistas, jornais e blogs – dois alunos comentaram que costumam ler jornais tanto impressos quanto digitais. Através das categorias **Suportes e Gêneros, suportes ou assuntos específicos**, novamente é possível ver a presença dos meios digitais nas práticas de leitura desses alunos, em que há muitos relatos sobre leitura na internet de textos como posts e memes, seja por meio de sites, redes sociais ou blogs, que se encontram somente na versão digital.

Ainda sobre as categorias **Suportes e Gêneros, suportes ou assuntos específicos**, é significativo observar que os alunos do 8º ano citaram a preferência pela leitura de gibis, história em quadrinhos (HQ), tirinhas e mangá, o que já não aparece na predileção dos alunos do ensino médio. A HQ é um gênero querido pelos alunos, pelo menos entre os mais jovens, mas que sofre preconceito por parte dos pais, como constatou Rocco (1981), para a pesquisadora os estudantes “‘adoram’ quadrinhos, mas os pais impedem a leitura exigindo que leiam livros e outros tipos de revistas” (ROCCO, 1981, p. 50).⁵⁷

Esse talvez esse seja um dos motivos pelos quais os alunos do ensino médio não tenham citado HQ em suas respostas, pois são impelidos a ler outros gêneros, considerados mais legítimos pelos pais e por sua comunidade, como se esse fosse um texto destinado somente para crianças e de fácil compreensão. Logo, os estudantes do médio chegam à conclusão de que devem ler (ou dizer que leem) obras consideradas de maior complexidade, seja narrativa ou linguística. Isso demonstra o quanto as representações de leitura dos pais interferem nas práticas de leitura dos filhos⁵⁸, bem como nas representações de leitura deles⁵⁹. Além disso, essas representações dos pais

⁵⁷ Vale destacar que, ainda que se faça um paralelo entre a preferência dos jovens pelas HQs tanto nesta pesquisa quanto na de Rocco (1981), nos anos 1970, quando os dados de Rocco foram coletados, a leitura desse tipo de texto era veementemente interdita, diferentemente do que ocorre nos dias atuais em que ela pode ser deslegitimada, mas não é rechaçada, por exemplo, por pais, que, como se relatará, chegam até a comprar HQs para seus filhos.

⁵⁸ Certa vez, em uma reunião de pais, uma mãe perguntou à professora de Literatura como fazer para o filho, aluno do 9º ano, ler. A docente, pelo questionamento, imaginou que o adolescente gostava de ler nada e perguntou se o menino não se interessava por nenhum tipo de leitura. A mãe respondeu que o filho queria apenas ler mangás e que quando ela os comprava para ele, o garoto “devorava” as histórias, lendo tudo em um único dia, porém a mãe queria que ele lesse outros tipos de texto. O exemplo demonstra que a mãe possui uma representação de leitura que não corresponde com as práticas de leitura do filho.

⁵⁹ Em outra ocasião, uma professora de Literatura, ao solicitar como atividade a escrita de uma autobiografia de leitor para seus alunos do 9º ano – relato de práticas e preferências de leitura –, ouviu de um garoto que ele não teria muito o que escrever, porque tinha o costume de ler. A professora conversou com ele, dando possibilidades para a realização da atividade, solicitando que ele comentasse porque lê pouco e sobre obras que o marcaram negativamente. Ele então comentou que lia apenas HQ e que tinha uma estante cheia delas. A docente comentou que ele poderia falar sobre essas leituras e ele retrucou, “Mas isso é leitura?”. Após essas considerações, a professora percebeu que o aluno lia, mas ele não reconhecia como legítima a prática de leitura de HQ. Nesse caso, novamente é possível ver a interferência das representações de leitura de pais e da escola nas representações dos alunos.

acabam por deslegitimar as práticas de leituras dos filhos, que podem não se enxergar como leitores, porque não estão lendo o que outros consideram que seja leitura. Ou seja, os estudantes do ensino médio podem não ter declarado que leem HQ, porque não consideram legítimo declarar que leem esse gênero textual⁶⁰. Não necessariamente se afastando dessas suposições, já que por incentivo dos pais para a leitura de outros gêneros textuais, devido ao conhecimento de outros gêneros ao longo da vida escolar e, conseqüentemente, o aumento de possibilidades de leitura, outra hipótese é a de que HQ passe a concorrer com outros gêneros, deixando de ser um dos gêneros das prediletos.

Em relação aos tipos de livros e histórias que os alunos costumam ler, aparece muita variedade, porém tanto os alunos do 8º ano quanto do 2º ano citaram, com frequência, ter como leitura o que a escola pede, mostrando a importância dessas indicações por parte da instituição educativa. De acordo com Dalvi (2013), as práticas de leitura realizadas pelos alunos fora da escola apresentam alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. Em *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), os professores aparecem como uma das pessoas que mais influenciam no gosto pela leitura, apenas atrás de mães ou responsáveis do sexo feminino.

Os autores citados pelos alunos do ensino médio, por exemplo, estão relacionados com os conteúdos de Literatura previstos no currículo para essa série, em que são estudadas as escolas literárias Realismo, na qual está inserido o estudo sobre a obra de Machado de Assis, e Modernismo – em que, falando sobre a literatura portuguesa, aborda-se a obra de Fernando Pessoa e, possivelmente, tenha se falado sobre José Saramago. Outro exemplo desse caso é a citação da leitura de *Iracema* e de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – obras indicadas pela escola. É importante observar que dois alunos tenham mencionado que costumam ler “clássicos”, o que demonstra a consciência da existência de uma tradição literária, transmitida pela escola, e o reconhecimento de obras que pertençam a esse legado. Souza (2015) percebe que, mesmo que adaptados, os clássicos ainda têm lugar na formação do jovem leitor, que quer entrar em contato com “grandes obras da literatura universal cujos personagens e/ou enredos extrapolam o espaço da obra original e ganharam existência autônoma” (SOUZA, 2015, p. 121).

Entretanto, segundo Oliveira (2013), essa relação entre as leituras indicadas pela escola e as práticas de leitura dos adolescentes é mais complexa do que o que foi exposto

⁶⁰ Abreu (2006) lembra que algumas obras, que hoje pertencem ao cânone literário, como *A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo, na época de sua publicação, também foram criticadas e desvalorizadas, assim como esses pais fazem com as HQs, por exemplo. Isso demonstra que o prestígio de uma obra pode estar relacionado mais a critérios extratextuais que ao texto em si.

anteriormente, já que a pesquisadora pôde constatar que os estudantes tomam algumas leituras indicadas pela escola para si enquanto outras são rechaçadas. Para Petit (2008), essa rejeição à leitura promovida pela escola ocorreria mais particularmente na passagem do ensino fundamental para médio, na qual há uma profunda transformação das normas de leitura em que “os estudantes devem tomar uma atitude distanciada em relação aos textos; uma atitude erudita, de decifração do sentido, rompendo com suas leituras pessoais anteriores” (PETIT, 2008, p. 124-125).

No 8º ano, os estudantes mencionaram que gostam de ler obras que transmitem uma energia boa, as quais podem ser entendidas como livros de autoajuda, ou com uma história que possui um desfecho com a resolução dos problemas que os personagens enfrentam; bem como histórias que se transformam em filmes e aquelas que possuem continuação. É relevante observar esse critério para a escolha da leitura a se fazer, já que o fato de haver uma produção audiovisual acompanhando a leitura pode proporcionar ao leitor passar mais tempo com aquela obra, fazendo comparações entre as duas, por exemplo. Segundo Oliveira (2013):

em geral os adolescentes afirmam que gostam de livros envolventes, emocionantes, estimulantes e que lhes prendam a atenção do começo ao fim, indicam as narrativas de fantasia, mistério, suspense, terror, ação, aventura e romance como as prediletas; adoram a oportunidade de se identificar com as personagens e de fazer parte das histórias; e afirmam gostar de livros em série e de poder descobrir detalhes que ficam de fora das adaptações para o cinema. (OLIVEIRA, 2013, p. 155)

Não coincidentemente, *Diário de um banana* foi o único título citado pelos alunos do 8º ano. Trata-se de uma obra destinada ao público infantojuvenil, que possui dez volumes, bem como uma franquia com quatro filmes. Além disso, a obra mescla linguagem verbal e não-verbal e possui como protagonista um garoto permeado por conflitos tipicamente rotulados como adolescentes. Souza (2015) verificou que se tratava de uma obra muito querida e popular entre os alunos participantes de sua pesquisa, independente do poder aquisitivo desses, e atribuiu isso ao que ela chama de “marca”, a qual está associada ao consumo coletivo de narrativas transmídias⁶¹. Para Souza (2015),

⁶¹ Jenkins (2009) explica que as narrativas transmídias são “a arte da criação de um universo. Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão *on-line*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica” (JENKINS, 2009, p. 48).

a explicação de o *Diário de um banana*, e de outros títulos com estrutura semelhante, ser um sucesso entre esses jovens está no fato de:

o protagonista ser um menino, o que alarga seu público leitor, já que os meninos não costumam ler obras voltadas para meninas, mas estas leem aquelas destinadas aos meninos. Outra explicação está no *marketing*, cujo trabalho é colocar essas obras em evidência. O título da série funciona como espécie de marca a que todos querem ter acesso porque ouviram falar [...] A marca se sustenta por si; portanto, o sucesso das obras não tem a ver somente com o conteúdo, formal ou temático, mas principalmente com a possibilidade de gratificação socializadora proporcionada pelos livros, o que leva os adolescentes a se sentirem parte de uma coletividade (SOUZA, 2015, p. 137-138)⁶²

O que Souza chama de “marca” possui direta relação com a chamada cultura da convergência. Segundo Jenkins (2009), essa cultura altera a relação pela qual os consumidores processam o entretenimento. O autor explica que a convergência consiste no:

fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (JENKINS, 2009, p. 30)

Jenkins (2009) comenta que, observando esse comportamento dos consumidores, a indústria do entretenimento expandiu suas produções para filmes, séries, jogos, brinquedos. Entende-se que, dessa forma, as pessoas podem passar mais tempo com as histórias de que mais gostam, enquanto consomem os produtos dessa indústria. Para Souza (2015), sob a perspectiva financeira, o livro é igual a qualquer outro produto, pois “não importa se o acesso à história se dê por meio do filme, do jogo, do boneco ou da mochila. O que importa é a difusão da marca. Todas essas estratégias aumentam a procura pela obra e a divulgação boca a boca” (SOUZA, 2015, p. 143). Além disso, Jenkins (2009) explica que a convergência tornou o consumo um processo coletivo, assim, por exemplo em relação à Literatura, ainda que possam, as pessoas não precisam consumir todos os produtos feitos a partir de determinada obra, mas podem consumir partes dela e pode-se juntá-las a partir de trocas entre os consumidores, o que gera um estímulo extra para a discussão daquela mídia e a colocando em evidência.

⁶² Corroborando o que Souza (2015) afirma, certa vez, um aluno do 9º ano que afirmava ter dificuldades com leitura relatou que, quando muitos de seus colegas estavam lendo *Diário de um banana*, e ele não conseguia avançar na leitura dessa obra, solicitava à sua mãe que lesse o livro para ele a fim de se sentir parte desse coletivo. Isso mostra tanto a marca quanto a gratificação socializadora de que fala Souza (2015).

Ainda relacionado à cultura da convergência, os alunos do ensino médio falaram que costumam ler histórias virtuais que fãs fazem para seus ídolos. Esse tipo de produção remete às chamadas *fan fictions*, ou *fanfics*, que são narrativas escritas pelos fãs, publicadas em diversas plataformas na internet e que, às vezes, contam com a intervenção dos leitores em sua produção, atendendo as expectativas desses:

por exemplo, um seriado de televisão faz com que o protagonista acabe em uma relação amorosa com uma personagem com a qual os fãs não concordam, é comum surgir *fanfics* retratando-o com outra personagem para que o desejo não realizado dos fãs se concretize de alguma forma. (MURAKAMI, 2016, p. 14)

Murakami (2015) explica que os autores de fanfics possuem uma relação direta com seu público, isso pois “os suportes de visualização das *fanfics* geralmente permite ao leitor deixar a sua *review*, ou seja, o seu comentário para a história” (MURAKAMI, 2016, p. 15). De acordo com a pesquisadora, a interação é uma característica muito forte desse tipo textual, porque, por meio dos comentários, muitos fãs fazem amizade entre si e os leitores costumam ser autores também, permitindo, nesse contato, a formação de grupos de escritores com preocupações semelhantes. Murakami (2015) ainda comenta que, para alguns teóricos, é absolutamente necessária uma comunidade de fãs em torno do texto para que ele seja considerado *fanfic*. Acredita-se que a preferência por esses tipos de narrativas transmídias reitera a importância da leitura compartilhada postulada por Colomer (2007), porque, apesar de utilizar recursos digitais, um dos motivos que desperta o interesse pela leitura das fanfics é o compartilhamento de informações entre uma comunidade de leitores. Ademais, é importante observar que os alunos têm contato, por conta própria, com gêneros textuais diferentes daqueles ensinados na escola.

De acordo com Max Butlen – pesquisador dedicado aos temas da leitura, formação de leitores e de professores –, em entrevista concedida a Belmira e Rezende (2015), as práticas mais correntes de leitura dos jovens são invisíveis na escola, pois, uma parte importante da leitura deles é digital e, na representação comum, ler é ler a Literatura, ler livros em suporte de papel, ou seja, os gêneros que eles leem não são legítimos no campo escolar. Sendo assim, o pesquisador explica que muitos adolescentes não se consideram leitores, porque apreciam pouco as obras indicadas pela escola. Segundo Butlen, é necessário questionar essa distância entre as práticas de leitura dos alunos e as práticas de ensino de Literatura, a fim de criar pontes entre a cultura dos jovens e a cultura considerada legítima dos professores:

As formas tradicionais de transmissão do patrimônio cultural ganhariam muito se se transformassem em mediações suscetíveis de favorecer as passagens de uma leitura a outra, de uma cultura a outra. Na prática, temos que reinventar o papel e as formas de mediação, uma vez que elas poderão permitir que na escola se faça o caminho entre a cultura dos jovens, a cultura do século XXI e a cultura legítima que os professores desejam compartilhar com os alunos. Acho que é uma questão de pontes. Temos que organizar e estabelecer pontes entre essas culturas. (BELMIRA E REZENDE, 2015, p. 560)

Outro interesse de leitura dos alunos do ensino médio está em livros relacionados à Sociologia, História, Filosofia, Música. Como mencionado anteriormente, as professoras de História e Sociologia solicitam a leitura de algumas obras ao longo de seus cursos, então, possivelmente influenciados pela solicitação de leituras dessas professoras, os alunos tenham conhecido obras que tratam desses assuntos e tenham se interessado por esse tipo de leitura.

Falando sobre a categoria Gêneros textuais, ela demonstrou que os gêneros mais lidos por esses adolescentes do 2º ano do ensino médio são as notícias, seguidas de reportagens e biografias, que são gêneros não ficcionais. Olhando para outras categorias dessa tabela, pode-se observar certa predominância de gêneros não ficcionais como leitura desses estudantes. Embora notícia também tenha sido apontado como o gênero textual mais lido pelos alunos do 8º, entre esses estudantes predomina a leitura de textos ficcionais. Parece que a ficção vai se afastando dos alunos com o passar dos anos.

Comparando os dois segmentos de ensino, no quesito relação com a leitura, investigando seus hábitos de leitura, bem como suas preferências de textos e locais para ler, é possível perceber que a leitura faz parte do cotidiano desses discentes – já que muitos expuseram que leem diariamente, ou com grande frequência – seja por uma escolha de lazer ou por uma imposição da escola. Outra característica latente em relação aos hábitos de leitura desses adolescentes é a leitura por meio de recursos tecnológicos, que parece predominar em relação à leitura feita por meio de mídias impressas, o que também faz com que a maior parte dos textos que eles leem sejam veiculados por sites, blogs e pelas redes sociais.

6. REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LEITURA E DE LITERATURA

6.1 Aprendizado

Em *Teorias de aprendizagem* (1999), Marco Antonio Moreira apresenta doze diferentes concepções sobre aprendizado⁶³. Para esse autor, uma teoria de aprendizagem é:

uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona. (MOREIRA, 1999, p. 12)

De acordo com Moreira (1999), para definir melhor o que é uma teoria de aprendizagem, seria necessário, inicialmente, definir o que é aprendizagem, entretanto, os significados para o termo são diversos “para muitos, aprendizagem é aquisição de informação ou de habilidades; para outros, aprendizagem é mudança, relativamente permanente, de comportamentos devido à experiência” (MOREIRA, 1999, p. 20). A partir dessa proposição, considera-se que o termo aprendizagem deve ser entendido dentro de cada teoria que analisa o aprendizado.

Diante de tantas teorias de aprendizagem, decidiu-se amparar as análises realizadas a seguir na teoria de aprendizagem de Philippe Meirieu (1998), porque se entende que ela dialoga com a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), já que relaciona aprendizagem à representação – conceito utilizado como fundamento de toda esta investigação. Sendo assim, acredita-se que a relação entre essas duas teorias possa contribuir para a compreensão e análise das representações sobre a aprendizagem de leitura e de Literatura de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do médio.

Meirieu (1998) comenta que há teorias que explicam a aprendizagem como se ela fosse um produto que pode ser adquirido com esforço, e cada um, segundo seus méritos, poderá obtê-lo. Contudo, para esse autor, assumir que comportamentos e manifestações de aprendizagem são o próprio aprendizado apenas simplifica uma circunstância que

⁶³ O autor divide as teorias de aprendizagem em três enfoques: comportamental, cognitivo e humanista. No enfoque comportamental, ele apresenta teorias de aprendizagem behavioristas e a teoria de ensino de Bruner. Já no enfoque cognitivo, são explanadas a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a teoria da mediação de Vygotsky, a psicologia dos construtos pessoais de Kelly e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Por fim, no enfoque humanista, o autor apresenta a teoria da educação de Novak, o modelo de ensino-aprendizagem de Gowin e a teoria dos modelos mentais de Laird. Falando sobre a falta de rigor no uso da expressão teoria de aprendizagem, Moreira ainda explica que nos pressupostos de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo a aprendizagem nem é um conceito central, mas ela traz tantas implicações para essa que é, muitas vezes, rotulada como teoria de aprendizagem.

deve, na realidade, ser entendida como um processo, desencadeado por um conjunto de práticas sociais e que está inserido em toda uma rede de representações amplamente difundida no tecido social. De acordo com Meirieu (1998), as representações são a melhor forma de discorrer sobre o aprendizado, porque elas são como uma “tradução imediata do real” (MEIRIEU, 1998, p. 51), diferentemente de algumas teorias que apenas descrevem comportamentos associados ao aprendizado, ou sobre como o aprendizado se manifesta:

quando dizemos que aprender significa estar atento, ler e escutar, receber conhecimentos, acreditamos estar descrevendo a realidade e, em muitos sentidos, nós a estamos descrevendo: é verdade que a aprendizagem se manifesta, muitas vezes, por tais sinais, mas ela apenas ‘se manifesta’, não se efetua. Da mesma forma, quando dizemos que aprendemos por repetição ou por imitação, estamos apenas descrevendo comportamentos, nada estamos dizendo sobre operações mentais que são efetuadas, sobre a maneira precisa como um elemento novo é integrado em uma estrutura antiga modificando-a: sabemos que existem coisas e podemos repetir mecânica e infinitamente, sem que isso seja suficiente para garantir a aprendizagem [...]. (MEIRIEU, 1998, p. 51)

Ao contrário da imprecisão de algumas teorias de aprendizagem, Meirieu (1998) considera que as representações dominantes de aprendizado são sólidas, pois, como mencionado, elas traduzem o real. Ademais, para Jovchelovitch (2008), a representação constitui a arquitetura de todo saber. A pesquisadora explica que isso ocorre porque a representação e a linguagem são os meios para se chegar ao saber:

Nossa realidade humana não se transpõe suave e diretamente ao saber que temos dela – ela deve ser representada e comunicada pela linguagem. A representação, a linguagem e a comunicação são o único caminho que temos para chegar ao conhecimento. Os recursos representacionais, linguísticos e comunicativos dos sistemas de conhecimento estão intrinsecamente entrelaçados e mostram que os atos de saber não podem, por mais que queiramos, ser completamente desconectados da sua fonte humana. Nosso conhecimento do mundo depende de processos representacionais; como estruturas mediadoras ligando o mundo dos sujeitos ao mundo dos objetos, eles definem profundamente a estrutura dos saberes. Daí que o saber não é nem uma cópia do mundo, nem o próprio mundo: ele está no mundo. Sistemas de saber são propostas de mundo – literalmente, representações – cujos processos de construção necessitam entender e interpretar se quisermos compreender sua complexidade e variabilidade na vida social. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 170-171)

Segundo Meirieu (1998), esse processo chamado de aprendizagem ocorre por meio da interação entre informação e um projeto de utilização dessa, o que o teórico francês considera que seja a criação de sentido/significação para essa informação. De

acordo com o autor, nessa interação, as informações somente são identificadas por causa do projeto de utilização, e esse somente se efetua por causa da identificação de informações, trata-se de um processo mútuo:

uma informação só é identificada se já estiver, de uma certa forma, assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e este processo de interação entre identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, de compreensão. (MEIRIEU, 1998, p. 54)

Tendo isso em vista, de acordo com Meirieu (1998), o ensino consiste em organizar a interação entre um conjunto de documentos/objetos e uma tarefa a cumprir e o papel do docente é preparar essa interação a fim de que ela seja acessível e geradora de sentido para os indivíduos. Sendo assim, segundo o autor, haverá ocorrido aprendizado de fato “quando o sujeito colocar em ação dois elementos, um sobre o outro, de maneira ativa e finalizada” (MEIRIEU, 1998, p. 54).

Ainda que se tenha mencionado o papel do professor, o pesquisador francês explica que a referida interação não se inicia na escola, nem em situações de aprendizagem formais, ela começa cedo, na infância. Aqui lembra-se de que como o mesmo ocorre com as representações sociais, que começam a ser formadas desde a mais tenra idade, ou seja, a formação e a apropriação de representações sociais acontecem concomitantemente às situações de aprendizado (formais e informais), por isso, acredita-se que esses processos mantêm uma relação intrínseca. Meirieu (1998) define que há situações de aprendizagem quando:

um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades fazendo com que entrem em interação com suas competências. A atividade que ele desenvolve pode então ser chamada de “estratégia”; é uma atividade finalizada através da qual constrói novos saberes e *savoir-faire* integrando, por uma série de relações sucessivas, a dificuldade ao habitual, o estranho ao familiar, o desconhecido ao conhecido. Este processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições. (MEIRIEU, 1998, p. 133)

De acordo com Meirieu (1998), para iniciar uma situação de aprendizagem, é necessário partir dessas representações já existentes para que elas possam ser aprimoradas, levando o sujeito de uma representação à outra, mais elaborada, a qual possui:

um poder explicativo que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribuiu para estruturá-la. E cada

representação é, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo [...] (MEIRIEU, 1998, p. 59)

E, para o teórico francês, um sujeito somente progride na aprendizagem quando se estabelece um conflito entre duas representações de aprendizado, levando-o a “reorganizar a antiga para integrar os elementos trazidos pela nova” (MEIRIEU, 1998, p. 59). Isso significa que, para o autor, há situação de aprendizagem quando são colocadas em confronto representações, antigas e novas, a fim de que o indivíduo possa reorganizá-las e, depois, usá-las em seu projeto de utilização, reformuladas.

Esse conflito de representações é importante também, falando mais detidamente no caso da escola, para que, em uma determinada situação de aprendizagem, não se sobreponha somente uma representação à outra, pois isso pode levar a segunda representação a desaparecer assim que essa situação de aprendizagem se finde. Sendo assim, Meirieu (1998) afirma que é necessário que o estudante interiorize determinadas constatações, se possível, colocando-o em situação de experimentá-la pessoalmente.

Em suma, para Meirieu (1998), a melhor maneira de ter acesso ao aprendizado dos indivíduos é analisando as representações dominantes de aprendizado, pois elas são estáveis, traduzem o real e legitimam práticas de ensino. Ademais, o autor afirma que a aprendizagem é um processo, que se dá pela interação entre informação e um projeto de utilização dessa, bem como que o sujeito progride à medida que suas representações sobre determinado objeto vão sendo colocadas em confronto e, assim, transformadas.

6.2 O que se aprende nas aulas de leitura?

Uma das perguntas feitas aos alunos participantes da pesquisa foi se o que eles estudavam nas aulas de leitura, no caso dos alunos do 8º ano, e nas de Literatura, no caso dos alunos do 2º ano do ensino médio, ajudava-os na vida. Caso a resposta fosse afirmativa, pedia-se que eles descrevessem em quais esferas eles consideravam que esse auxílio ocorria. O termo ajuda, empregado no questionamento, pode fazer pensar que a leitura e a Literatura estariam sendo concebidas como “uma técnica de cuidados para com a alma” (TODOROV, 2009, p. 76), tal qual Todorov afirma que alguns as veem.

Logo, faz-se importante destacar que a pergunta almejava que os estudantes explicitassem as representações de aprendizado predominantes de leitura e de Literatura, revelando o projeto de utilização das informações com que entram em contato nessas aulas. As respostas obtidas vieram ao encontro do que era esperado e, portanto, isso

demonstrou que a pergunta do questionário sobre aprendizado, da forma como foi feita, obteve êxito.

Dos alunos do 8º ano, 62,3% responderam que as aulas de leitura colaboram com eles em diferentes aspectos; 15,5% disseram que não; 8,4% reiteraram que não têm aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa; 4 alunos expressaram dúvida em relação à questão; e duas respostas foram desconsideradas, por não apresentarem informações coerentes ao questionamento realizado. O quadro a seguir sintetiza as respostas afirmativas dos alunos em 11 categorias, acompanhadas do número de alunos que mencionaram tal representação.

TABELA 19 - REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LEITURA – ENSINO FUNDAMENTAL

O que você estuda nas aulas de leitura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?	
Categorias	Representações de aprendizado
1	Ampliar vocabulário (22)
2	Ler (11)
3	Compreender o mundo e a si mesmo (6)
4	Escrever melhor redação (6)
5	Treinar para as provas (6)
6	Obter conhecimentos gerais (3)
7	Desenvolver diferentes habilidades (3)
8	Compreender a estrutura de um texto (2)
9	Ter domínio da Língua Portuguesa (2)
10	Preparar-se profissionalmente (2)
11	Ter mais cultura (1)

No 8º ano, a representação dominante de aprendizado de leitura é a de que ela ajuda com o vocabulário. Nessa categoria, alguns alunos mencionaram que, pela leitura, é possível conhecer palavras novas, conhecer palavras difíceis e aprender a como pronunciar as palavras corretamente. Além disso, de acordo com os estudantes, a leitura

proporciona o discernimento sobre o vocabulário adequado para cada ocasião. Alguns destacaram ainda que aprender novas palavras faz com que eles leiam melhor – o que significa, de acordo com eles, com maior compreensão do que é lido ou com maior velocidade – bem como faz com que eles saibam como se expressar em determinadas situações.

É relevante observar que alguns alunos, ao afirmarem que a leitura ajuda no vocabulário, utilizaram termos como “enriquecimento”, “evolução” e “aprimoramento”. Considera-se que esses estudantes reconhecem nas palavras um capital cultural⁶⁴ e as tratam como bens simbólicos. Sendo assim, conhecer um grande número de palavras é caracterizado como algo próspero. Se essas são capital, vivendo em uma sociedade capitalista e em classe social com alto poder aquisitivo, a representação de leitura transmitida e compartilhada na comunidade em que esses estudantes vivem os leva à conclusão de que o acúmulo de palavras somente pode ser benéfico, por isso, descrevem como uma virtude a ampliação de vocabulário.

Com justificativas semelhantes às daqueles que disseram que a leitura amplia o vocabulário, alguns estudantes do 8º ano manifestaram a representação de aprendizado de leitura como uma atividade aperfeiçoadora da escrita. Esses alunos disseram que, como a leitura faz com que eles aprendam novas palavras e tenham maior compreensão dos textos lidos, isso interfere na produção dos textos deles, aumentando a qualidade das redações. Um discente comentou que, além de ampliar o vocabulário, a leitura também amplia “suas ideias”, o que foi entendido como aquisição de habilidade para discorrer sobre diferentes temas, ou como oportunidade de conhecer perspectivas diferentes das suas sobre determinados assuntos. No colégio, os estudantes possuem entregas constantes de produções escritas para compor a média bimestral da disciplina Redação, logo, essa representação pode ser estimulada por essa prática frequente, imposta pela rotina escolar, e transmitida por pais e professores quando, tentando fazer com que os alunos produzam bons textos, dizem que os filhos/alunos precisam ler mais para escrever melhor.

⁶⁴ Silva (1995) explica que capital cultural foi um termo cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) para caracterizar subculturas de classes ou de setores de classe. O capital cultural é um recurso de poder “quando indica acesso a conhecimentos e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo” (SILVA, 1995, p. 27). Silva (1995) comenta que, tendo como referência os recursos econômicos, o termo capital se associa à cultura para compor uma analogia à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Esse autor ainda comenta sobre outras formas de capital, como o social (relações) e o capital simbólico (o prestígio), que juntos ao capital econômico e cultural formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder.

Com uma frequência um pouco menor, mas se entende que ainda atrelada à ideia de acúmulo de capital cultural, três estudantes trouxeram a representação de aprendizado de leitura como fonte de conhecimento sobre diversos assuntos. Um deles expressou a representação de aprendizado de leitura como ampliação de cultura, o que, da forma como ele respondeu à pergunta – “...para uma maior cultura...” – acredita-se que seja semelhante à representação de leitura como atividade que propicia o conhecimento de diversos assuntos, ainda que cultura possa ser entendida de forma abrangente. Pôde-se observar que, para os alunos do 8º ano, quanto mais “conhecimento” e variabilidade de palavras melhor. Isso demonstra que, para os alunos dessa classe social, versar sobre grande quantidade de assuntos, com um vocabulário assertivo, são características referendadas na comunidade em que esses jovens vivem, por meio do prestígio dado a pessoas com capacidade de discorrer sobre distintos temas.

Segundo Jovchelovitch (2008), os saberes que circulam pela sociedade podem ser tidos como fatos e deles as pessoas extraem normas, regulamentações e padrões de comportamento “pertencemos a uma cultura, a uma sociedade, a uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o conhecimento que construímos desde o início” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 91). Posteriormente, essas representações são reproduzidas pelos indivíduos com a finalidade de produzir a experiência de pertença, em relação a um grupo, como fala Jovchelovitch (2008), revelando o que essa comunidade julga importante “podemos perceber que os saberes buscam representar as pessoas que os possuem e os usam” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 175). Por isso, considera-se que, sobretudo nas categorias em que a representação de aprendizado de leitura está vinculada ao acúmulo de capital cultural, é importante lembrar que as representações de aprendizado dos alunos não são formadas apenas em decorrência das aulas de leitura, mas também pela transmissão e apropriação de representações de seus familiares e daquelas que circulam em seu entorno social.

Passando para a segunda representação de aprendizado de leitura predominante entre os alunos do 8º ano, boa parte dos estudantes manifestaram que as aulas de leitura os fazem aprender a ler. Para eles, ler em sala de aula faz com que desenvolvam maior fluência na leitura – ou seja, maior velocidade na leitura e maior compreensão de textos – o que, de acordo com os discentes, significa ler melhor. Eles relataram também que as aulas de leitura fazem com que eles se sintam preparados para realizar leituras mais difíceis, seja dentro da própria escola, ou fora dela, em um vestibular, por exemplo. Um aluno descreveu que, lendo nas aulas, ele sente como se tivesse sido dado a ele o tempo

necessário para o desenvolvimento das habilidades que envolvem a leitura. Seguindo a mesma lógica, alguns disseram que, dessa forma, sentem-se treinados.

Ademais, houve estudantes que afirmaram que, a partir da realização de leituras em sala, sentem que ocorre uma melhora na capacidade de compreensão – ou de interpretação, se for o caso – do que foi lido, pois, em sala, é possível conhecer diferentes estratégias de leitura. Acredita-se que essa representação de aprendizado faz pensar sobre a importância da garantia do espaço para leitura em sala de aula, sobretudo em relação aos textos literários, que têm especificidades com as quais os estudantes podem ter dificuldade na leitura, comprometendo, a compreensão desses textos.

Ainda sobre o tema, de acordo com Colomer (2007), ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele e isso deve ocorrer também em relação à leitura. Segundo a pesquisadora, é necessário que os alunos passem do domínio incipiente de habilidades leitoras para o seu total domínio, o que ocorre quando se oferece a eles um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para que:

exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole etc., implicadas no ato da leitura. E são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar de uma narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc. (COLOMER, 2007, p. 65)

Passando a outra representação, para alguns alunos do 8º ano, a representação de aprendizado de leitura é a de que essa faz com que aprendam a compreender melhor o mundo e a si mesmos. Um aluno comentou que ele vê usualmente a presença de uma moral, uma lição ou um conselho nas leituras, o que se pode adotar para a vida, sendo assim, ele respondeu que a leitura o ajuda na vida. Outro estudante falou da leitura como forma de compreender melhor o mundo contemporâneo. Observa-se que a representação de aprendizado da leitura como forma de compreender o mundo vai ao encontro dos objetivos com os quais a escola seleciona a maioria das leituras indicadas para os alunos desse segmento de ensino, já que os livros adotados são utilizados para promover a discussão e/ou a problematização de temas, bem como frequentemente fazem parte de um projeto interdisciplinar que analisa temáticas a partir de diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, para o aluno, sempre há uma lição de moral na leitura, a qual se torna um aprendizado que ele leva para vida.

Ainda na categoria da representação de leitura como forma de compreensão do mundo e de si, um estudante relatou que, nas aulas de leitura, ele conhece problemas sociais que não fazem parte da realidade dele e isso o ajuda a ter empatia com as pessoas que são assoladas por essas dificuldades, porque a leitura o faz compreender a difícil situação em que alguns vivem: “... muitas vezes nas aulas de leitura eu descubro coisas sobre o mundo fora da realidade em que eu vivo e eu acho isso muito importante pois assim podemos ter mais empatia e amor ao próximo, pois entendemos que ele pode estar passando por uma situação muito difícil”. Nesse caso, o distanciamento da realidade relatada pelo aluno faz com que ele desenvolva emoções, as quais contribuem para convivência em sociedade. Para Petit (2013), essa leitura de que fala o aluno é transgressiva, pois ela desloca o leitor de seu próprio lugar:

nela o leitor volta as costas aos seus, foge, ultrapassa a soleira de casa, do lugarejo, do bairro. É desterritorializante, abre para outros horizontes, é um gesto de distanciamento, de saída. E sobretudo quando se trata da leitura de obras literárias [...]. (PETIT, 2013, p. 42)

Outra representação de aprendizado de leitura, que pode estar diretamente relacionada aos critérios de seleção das obras literárias nos anos finais do ensino fundamental é a de que a leitura ajuda na compreensão da estrutura de um texto – entendida como as características de um gênero textual. Como já visto, no colégio, um dos critérios para a seleção da leitura de obras literárias é adotar um livro a partir do gênero textual a ser estudado no bimestre, como se a obra indicada fosse para os alunos um texto exemplar daquele gênero. Sendo assim, alguns estudantes mencionaram a representação de aprendizado de leitura como forma de compreender a estrutura de um texto. Tanto a representação de aprendizado de leitura como compreensão do mundo quanto essa chamam a atenção, porque, a partir das análises aqui feitas, elas demonstram a importância da definição dos critérios de seleção das obras literárias para indicação aos estudantes, já que eles determinam os objetivos da realização da leitura em sala de aula e difundem para os alunos determinadas representações de aprendizado dessa.

Na perspectiva de seis estudantes, a leitura os ajuda na realização das provas, como uma forma de preparação. Por meio das aulas de leitura, eles acreditam que compreenderão os enunciados das questões, sobretudo das provas de Língua Portuguesa, e as propostas de produção de Redação. Nessa categoria, é interessante observar que dois

alunos já demonstraram preocupação com os vestibulares, apesar de estarem relativamente distantes da realização de um, dizendo que a leitura os prepara para a realização dos exames de admissão no ensino superior. Essa apreensão, ainda que prematura, deve estar relacionada ao perfil socioeconômico desses alunos e ao colégio. Os estudantes entendem como garantido o acesso ao ensino superior – em instituição pública ou privada – e convivem em ambientes – em casa e no colégio – predominantemente frequentados por pessoas com ensino superior completo concluído, as quais os estimulam, talvez precocemente, à preparação para o vestibular e à busca por informações sobre faculdades, vestibulares e carreiras.

Continuando a discutir a responsabilidade da escola na transmissão de determinadas representações, alguns alunos trouxeram a representação de aprendizado da leitura como obtenção do domínio da Língua Portuguesa, pois a leitura lhes permite conhecer as regras do idioma, bem como aprender a falá-lo melhor. Para outros estudantes, além de fazê-los falar bem – o que pelos dados foi entendido como falar com eloquência – a leitura é uma atividade capaz de fazê-los desenvolver habilidades como a criatividade. Além disso, dois alunos demonstraram preocupação em relação à formação profissional, dizendo que a leitura é importante em qualquer setor e em qualquer profissão, porque será necessário saber ler.

Pelas respostas dos alunos do 8º ano, é possível depreender que as representações predominantes do aprendizado de leitura nessa série são a de leitura como instrumento de ampliação de vocabulário e a de que, por meio da leitura, se aprende a ler, o que significa participar de um processo que os conduza a ter maior fluência na leitura e maior compreensão do que está sendo lido. Outrossim, é perceptível que as representações de aprendizado de leitura, ainda que separadas em categorias, estão muito associadas umas às outras e, em geral, elas circundam as práticas de linguagem: oralidade, leitura e escrita. Para os alunos, mesmo que em diferentes âmbitos – profissional, escolar, pessoal – a leitura ajuda a falar, ler e escrever melhor, o que também pode ser entendido como ter domínio da Língua Portuguesa.

Na já citada pesquisa de Rocco (1981), em *Literatura, ensino: uma problemática*, realizada com jovens, de 11 a 17 anos e os respectivos professores de Língua Portuguesa, de diferentes realidades escolares da cidade de São Paulo e de municípios adjacentes, ao perguntar aos alunos o que eles descobriam com a leitura de um texto, identificou que as “descobertas”, quando citadas, variavam muito quanto à natureza. Algumas crianças

responderam que não descobriam nada, porque tudo já vinha explicado por parte dos professores, outros disseram que descobriam:

coisas de gramática, como sujeito, núcleo do sujeito, objeto direto, entre outras, ou então dados de caráter moral: descobrem ‘o que se deve ou não fazer’, ‘se as pessoas são boas ou más’ e ainda: descobrem o significado de ‘palavras difíceis’. (ROCCO, 1981, p. 58-59)

Comparando as representações manifestadas em relação à leitura por esses alunos, na década de 1980, com as dos estudantes do 8º ano nesta investigação, é possível observar que algumas delas estão presentes em diferentes classes sociais – considerando que a pesquisa de Rocco possui pessoas advindas de diferentes realidades – e persistem ao longo do tempo, como a de que a leitura amplia o vocabulário e a de que ela é veículo de transmissão de ensinamentos morais. Outra representação que aparece nas duas pesquisas é a da conquista do domínio sobre as estruturas da Língua Portuguesa por meio da leitura.

A leitura como forma de adquirir desenvoltura com a língua também aparece na investigação de Petit (2008). Em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, a antropóloga apresenta reflexões e conclusões sobre a leitura, formuladas a partir de pesquisas feitas com jovens leitores franceses, moradores de bairros periféricos de diferentes cidades da França. Segundo a pesquisadora, é comum que o primeiro aspecto evocado sobre a leitura pelos jovens seja o de que a leitura é uma atividade que proporciona acesso ao saber (conhecimentos formais) e, assim, conseqüentemente, eles acreditam que ela pode modificar seu destino escolar, profissional e social. Já o segundo aspecto mais evocado pelos jovens em relação à leitura é a desenvoltura com a língua: “a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social” (PETIT, 2008, p. 66). Esses dois aspectos citados por Petit (2008) foram evocados pelos alunos do 8º ano participantes desta pesquisa, ainda que não tenham sido os predominantes – e é necessário ressaltar que esses não mencionaram a língua como barreira social, por pertencerem a uma classe social econômica e culturalmente privilegiada, eles desconhecem essa barreira, pois já estão no lugar em que os jovens franceses disseram que querem chegar.

Analisando os resultados obtidos na pesquisa de Petit (2008) e nesta, novamente é possível perceber que algumas representações de aprendizado de leitura circulam em diferentes esferas sociais e que, muitas vezes, aquelas estão associadas à transformação – por meio da leitura, o indivíduo passa de um estado inferior para um superior, em

diferentes áreas, como linguística, intelectual e pessoal. É importante observar que as representações de aprendizado de leitura manifestadas pelos alunos do 8º ano e pelos jovens franceses estão estreitamente relacionadas ao acúmulo de capital cultural, mas, para os primeiros, a apropriação dessas ocorre para produzir um sentimento de pertença à comunidade da qual participam – a qual já possui muito capital cultural, econômico e simbólico – enquanto, para os segundos, integrantes de outra classe social, isso representa a possibilidade de ascensão social.

As representações de aprendizagem vinculadas à leitura e à Literatura manifestadas pelos jovens participantes das pesquisas de Rocco (1981) e Petit (2008) se assemelham a muitas das representações manifestadas pelos alunos do 8º ano nesta pesquisa: ampliação de vocabulário, obtenção de conhecimentos gerais, domínio sobre a língua e dados de caráter moral, o que demonstra que essas são representações de aprendizado de leitura e Literatura que perduram e circulam em diferentes classes sociais. Ademais, entende-se que algumas das representações que aparecem nesta pesquisa são elaboradas por causa do perfil socioeconômico desses estudantes – como escrever melhor redações, treinar para provas e se preparar profissionalmente – as quais se entende que são formadas, transmitidas, apropriadas e compartilhadas em função desse perfil socioeconômico.

Além disso, de acordo com Rocco (1981), ao conversar com os alunos, além de conhecer suas representações de aprendizado, pode-se fazer um esboço do *tipo de professor* que orienta essa aprendizagem, bem como do *tipo de ensino* de Literatura realizado pela instituição. Partindo desse pressuposto, é possível depreender que, no colégio e em que se realizou a pesquisa, os alunos são expostos a um discurso, por parte dos professores, de valorização da escrita e de que a leitura necessariamente melhora a qualidade dos textos. Referente ao tipo de ensino, os alunos são submetidos a muitas avaliações e se trata de um colégio voltado para a preparação para o vestibular, o qual os alunos já sabem que prestarão para ter acesso ao ensino superior, por isso, é importante treinar para esses exames a fim de obter bons resultados.

Outra conclusão, elaborada a partir das representações de aprendizado manifestadas pelos alunos do 8º ano, é a de que os critérios de seleção do corpo docente na escolha dos livros literários indicados aos alunos durante o ano letivo definem os objetivos da leitura daquela obra, o que transmite determinadas representações de aprendizado aos discentes, nesse caso, representações em que a leitura é responsável por proporcionar conhecimento, seja sobre si mesmo, seja sobre o mundo em que vivemos.

Em relação aos alunos que expressaram dúvida na hora de responder se as aulas de leitura os ajudavam em alguma esfera de suas vidas, alguns disseram que dependia do tema do texto, ou seja, a representação de aprendizado estava associada ao tema abordado nos textos e não à atividade de leitura em si, o que se considera, mais uma vez, que pode estar relacionado à decisão do corpo docente de escolher obras literárias para propiciar a discussão de determinados temas.

6.3 O que não se aprende nas aulas de leitura?

Em relação aos alunos que disseram que a leitura não contribui em nada na vida deles, a maioria não apresentou justificativa para resposta. Entretanto, quatro alunos afirmaram que ela não os ajuda em nada, porque histórias inventadas não possuem a capacidade de mudar ou ajudar a vida de ninguém. Acredita-se que os alunos carregam consigo uma visão utilitarista da Literatura, assim como também manifestado por alguns estudantes que participaram da pesquisa de Oliveira (2013), na qual os estudantes não veem uma utilidade prática para os textos literários, e, por isso, julgam que eles não servem para nada. De acordo com Rocco (1981), para os estudantes, muitas vezes, ler não é algo em si, mas deve servir para. Assim, entende-se que a grande preocupação mostrada por eles é o que pode ser adquirido, ou o que pode ser feito, por meio da leitura.

As representações de leitura de textos literários e de Literatura que motivaram esta pesquisa são contrárias ao que esses alunos manifestaram e, como já dito por Todorov (2009), acredita-se que a Literatura pode muito. Em entrevista para Rocco (1981), ao falar sobre a necessidade de ficção, Décio Pignatari (1927-2012) disse que ela não existe apenas em cada indivíduo, mas está também em cada sociedade. Para o poeta, os signos artísticos “são fundamentais para estruturação de uma cultura, ainda que sejam signos com uma aura de indeterminação, ao contrário dos signos científicos propriamente ditos que têm uma aura de determinação” (ROCCO, 1981, p. 119).

Para Candido (2002), que também fala sobre a necessidade de ficção que há nos indivíduos, a Literatura está estreitamente relacionada à formação do homem. Segundo o autor, ela tem algumas funções na sociedade, como uma função educativa, mas não segundo a pedagogia oficial – que se vale de regras e vê, às vezes, a Literatura como veículo de instrução moral, definindo o bom e o mal –, pois ela atua de forma complexa no indivíduo. Candido fala que:

as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não

percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 2002, p. 82)

Assim como postula Candido (2002), de acordo com Leahy-Dios (2000), a leitura de textos literários contribui para a formação dos indivíduos, porque ela tem a capacidade de desenvolver no leitor autocompreensão e propiciar o saber. Para a autora, devido a essas qualidades, a leitura de Literatura é altamente recomendada como complemento da educação:

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, ganhando saber e autocompreensão através das obras literárias. Este é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas “realidades” pudesse emergir através da experiência literária. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 24)

Para Colomer (2007), é a partir desse valor formativo da Literatura que se pode afirmar que o propósito da educação literária, em primeiro lugar, é contribuir para a formação pessoal dos indivíduos em relação ao desenvolvimento da sociabilidade, realizada por meio da “confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

Se a educação literária, como pensada pelos autores citados, tem tamanha responsabilidade e potencial para a formação das pessoas, ficou-se ponderando o que teria levado alguns alunos a dizerem que histórias inventadas não mudam a vida de ninguém. Dentre as possibilidades aventadas, considera-se que aquela que melhor foi elaborada se relaciona à especificidade do ensino do texto literário. Isso porque se entende que, se ele for abordado em sala de aula como qualquer tipo de texto – ou pior, se não se dá espaço para ele nas aulas – é possível que os estudantes não desenvolvam as habilidades necessárias para a leitura de textos literários e nem tenham a oportunidade de elaborar algum significado a partir da conotatividade em que as palavras são empregadas. Segundo Rouxel (2013), é na sala de aula, por meio do debate interpretativo e da troca entre os leitores, que se ilumina a polissemia dos textos literários.

Para Leahy-Dios (2000), a disciplina que aborda textos literários é complexa pelo fato de que essa “lida com uma das formas de cultura e de expressão artística da

humanidade, que é a *palavra*” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 18). Entretanto, na pesquisa realizada por Rocco (1981), poucos professores apresentaram preocupação com a linguagem dos textos literários, como forma especial de estruturação. Para parte dos professores entrevistados pela pesquisadora, as preocupações, mesmo diante de um texto literário, voltavam-se para o aspecto predominantemente gramatical do texto, sem que estivessem ligadas a outras de cunho literário. Igualmente, Colomer (2007) aponta para a preferência dos docentes para textos informativos em detrimento dos textos literários: “estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas da leitura literária” (COLOMER, 2007, p. 35). Nesta pesquisa, pôde-se observar que nem sempre os aspectos estéticos, isto é, a literariedade das obras é levada em consideração no momento de indicar as leituras aos alunos.

De acordo com Munita (2014), o “modelo comunicativo”, demasiado presente na escola nas últimas duas décadas do século XX, orientava que o aprendizado de leitura tivesse o objetivo de proporcionar o domínio de diversos gêneros discursivos presentes na sociedade. Isso fez com que os textos literários ocupassem um lugar secundário nas aulas, simplesmente como mais um dos gêneros discursivos e, “portanto, com um tratamento didático similar ao de outros textos como os informativos, argumentativos ou injuntivos” (MUNITA, 2014, p. 121, tradução nossa). O autor acredita que isso fez com que o texto literário fosse utilizado com um simples suporte de atividades linguísticas, “situação que não considera uma aprendizagem específica para favorecer a aquisição na escola de uma competência literária” (MUNITA, 2014, p.121, tradução nossa).

Ainda segundo Munita (2014), outro fator que colabora para a falta de especificidade do ensino do texto literário é a representação de Literatura como texto modelar. Para os docentes que possuem essa representação, a Literatura é usada como pretexto para o ensino da gramática e isso implicaria “em um difuso espaço para o trabalho especificamente literário, que supõe pensar a literatura em sua qualidade artística e estética, um discurso com uma especificidade que excede o uso funcional da linguagem” (MUNITA, 2014, p. 99, tradução nossa).

Logo, por causa do tratamento dado aos textos literários pelo currículo escolar e, conseqüentemente, pelos docentes – em que esses são tratados sem a devida especificidade –, é possível que muitos alunos não identifiquem as características diferenciadas desse tipo de composição e, como afirma Munita (2014), não desenvolvam

uma competência literária, o que se entende por adquirir capacidade de adentrar em um mundo simbólico, criado por meio da escrita, com significados a serem explorados.

6.4 O que se aprende nas aulas de Literatura?

Com o intuito de obter as representações dominantes de aprendizado de Literatura dos alunos do 2º ano do ensino médio, foi utilizada uma questão semelhante à realizada para o 8º ano, com uma pequena alteração, a troca do termo leitura por Literatura, o que fez com que o questionamento aos alunos ficasse formulado assim: o que você estuda nas aulas de Literatura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?

A maioria dos alunos respondeu afirmativamente a essa questão (78,5%). O quadro a seguir sintetiza as respostas afirmativas dos alunos em 9 categorias, acompanhadas do número de alunos que mencionaram tal representação.

TABELA 20 - REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZADO DE LITERATURA – ENSINO MÉDIO

O que você estuda nas aulas de Literatura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?	
Categorias	Representações de aprendizado
1	Compreender outras disciplinas escolares (12)
2	Pensar/Refletir sobre determinados assuntos (12)
3	Escrever melhor/Redação (7)
4	Compreender o mundo (6)
5	Compreender o passado (5)
6	Ter mais cultura (5)
7	Ampliar vocabulário (4)
8	Conteúdos necessários para os vestibulares (4)
9	Ler (3)
10	Conhecer obras, autores e períodos literários (1)

Para os alunos do 2º ano do ensino médio desse colégio, a representação dominante de aprendizado de Literatura é a de que as aulas dessa disciplina viabilizam a compreensão de outros componentes curriculares, tendo sido citados História e

Sociologia como exemplos. Dos 12 alunos que afirmaram isso, alguns comentaram que, por meio das aulas de Literatura, conseguem conhecer a história de alguns países – como Portugal – e como as pessoas viviam no passado, conhecendo seus valores, comportamentos e regras. Alguns alunos comentaram que a disciplina História faz parte das aulas de Literatura, como se elas fossem integradas, portanto, é como se as duas fossem complementares, tanto que uma é capaz de fazer a outra ser entendida melhor. Neste ponto, fica um questionamento em relação ao espaço real da Literatura na escola no ensino médio, pois, se como os alunos afirmaram, essa disciplina divide seu espaço no currículo com outra, entende-se que isso diminui o tempo em que os alunos estão, de fato, lendo Literatura ou falando sobre ela em sala de aula.

Considera-se que essa representação está relacionada à escolarização da Literatura que faz com que os textos literários nunca sejam os protagonistas dessa disciplina, mas sempre coadjuvantes, em detrimento de diferentes objetivos atribuídos a esse ensino. Dalvi (2013) aponta que a Literatura nunca esteve no centro da educação escolar, porque, ainda que sendo uma presença constante, o texto literário era sempre colocado como objeto de admiração ou:

usado como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como suporte temático e documental, como apoio de ensino da história literária, como matéria para exercícios de análise gramatical. (DALVI, 2013, p. 77)

De acordo com Dalvi (2013), isso fez com que fosse dada à Literatura na escola uma utilização “abusiva, burocrática, nada criativa ou crítica e, pior, uma instrumentalização inespecífica, que conferia ao texto literário uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal” (DALVI, 2013, p. 77). Sendo assim, faz-se necessário retomar a discussão realizada no capítulo **Currículo**, em que se concluiu que as disciplinas, como áreas de conhecimento, competem entre si e que tempo dedicado a cada uma delas lhes confere valorização e poder simbólico dentro da comunidade escolar.

Para Literatura, que já é uma parte do componente Língua Portuguesa, talvez fosse benéfico ceder espaço apenas se essa estivesse integrada também a outras disciplinas, fazendo da leitura de obras literárias um projeto da escola, interdisciplinar, algo, por exemplo, que esse colégio já valoriza, mas oferece menos oportunidades para que ocorra no ensino médio, em comparação com o que ocorre nos anos finais do ensino fundamental. No capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**,

foi possível perceber que alguns professores do colégio, como os das disciplinas de História e Sociologia, inserem em seus currículos a indicação de leituras, inclusive de textos literários, para realizar o aprofundamento, ou variar nas estratégias de ensino, de alguns conteúdos, o que, em alguns casos, significa que a Literatura está integrada a essas outras disciplinas. Contudo não foi possível obter informações se essa integração entre os componentes curriculares é equânime e benéfica a todos eles, o que dependeria de alguns fatores, por exemplo, o modo como os textos literários são abordados nas outras disciplinas.

Certamente relacionada à representação de aprendizado de Literatura anterior, está a representação de que os textos literários ajudam a compreender o passado, manifestada por cinco alunos. Com justificativas semelhantes às dadas pelos alunos que disseram que a Literatura ajuda na compreensão de outras disciplinas, esses estudantes afirmaram que, por meio dos textos literários, conseguem observar como era a vida das pessoas no passado e, dessa forma, conseguem estabelecer relações com valores, comportamentos e regras do presente. Para Aguiar (2013):

A leitura significa o estabelecimento de elos com as manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo do leitor com outros homens, levando-o a compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. (AGUIAR, 2013, p. 156)

Alguns deles mencionaram que pensam que os fatos vividos hoje são conseqüências do que ocorreu no passado e isso é o que eles conseguem aprender com a Literatura. Aqui, novamente, é importante voltar ao currículo do colégio e lembrar o superdimensionamento dado ao contexto histórico no planejamento das aulas de Literatura, assim, não gera estranhamento que a representação de aprendizado dos alunos em relação a essa disciplina seja a de aprender sobre o passado.

A segunda representação dominante de aprendizado de Literatura para os alunos dessa série é a de que a aprendizagem de Literatura desencadeia a reflexão, fazendo com que consigam racionalizar os próprios sentimentos, por exemplo, e elaborar opiniões sobre fatos e pessoas. Nessa categoria, alguns alunos disseram que os textos literários são uma das formas pelas quais eles conhecem problemas sociais, o que suscita a ponderação sobre esses – fazendo-os analisar as situações além de suas próprias perspectivas – e desperta sentimentos, como a compaixão. Estabelecendo um paralelo, na pesquisa de Leahy-Dios (2000), os alunos disseram que o estudo de Literatura, relacionado com o que estava acontecendo no mundo no momento em que estudavam, ampliava a sua visão de

mundo e lhes oferecia um “campo de visão maior”. Ainda que se considere que o aprendizado de Literatura possui uma representação semelhante nos dois casos, é importante destacar que, para alunos de alto poder aquisitivo, os textos literários lhes apresentam a desigualdade social, bem como outros dilemas enfrentados na convivência em sociedade, com os quais eles não convivem diariamente, por causa da condição econômica, ou sobre os quais não depositam sua atenção.

De acordo com Petit (2008), ao contrário do que se possa pensar, ler não isola do mundo e sim introduz o indivíduo no mundo de forma diferente. Para a pesquisadora, os adolescentes que leem Literatura são os que mais possuem “curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais” (PETIT, 2008, p. 83). Segundo Colomer (2007), o primeiro objetivo da educação literária é o de contribuir para a formação da pessoa e o segundo objetivo é oferecer aos alunos a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, por meio do confronto entre textos literários distintos. Observa-se que, para alguns alunos, o ensino de Literatura realizado no colégio cumpre esses objetivos principais da educação literária propostos por Colomer (2007).

Ainda sobre o aprendizado de Literatura desencadear a reflexão, outros estudantes falaram que o aprendizado de Literatura propicia que eles pensem sobre si mesmos, promovendo o autoconhecimento e até mesmo a resolução de questões emocionais. Um aluno comentou que não absorvia muito das aulas de Literatura, mas que, às vezes, a leitura de um poema na sala, por exemplo, reverbera nele o dia inteiro, e isso poderia influenciar em *“o que sentir de tal situação, o que pensar de tal ato, e saber que eu não sou o único que passo pelo que passo”*. Segundo Osakabe e Frederico (2006), a atribuição da educação literária no ensino médio é a de ser:

um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. apud MEC, 2006, p. 49)

Em alguns casos, os alunos possuem a representação de que a Literatura ensina a compreender melhor o mundo. Esses estudantes disseram que sentem que a leitura de textos literários lhes confere um poder de análise sobre a sociedade atual diferente das pessoas que não têm contato com a Literatura, isso porque, por meio dela, os alunos têm a possibilidade de conhecer o pensamento vigente em diferentes épocas e podem relacioná-los com comportamentos humanos da sociedade atual. Um dos alunos

comentou que esse tipo de conhecimento de mundo que a Literatura proporciona é sempre bom ter.

Ainda sobre o aprendizado de Literatura como compreensão do mundo, alguns alunos também falaram que conseguem estabelecer relação entre o que é discutido nas aulas de Literatura com as obras de arte que eles encontram em museus, já que, para eles, as discussões em aula sobre os textos literários lhes dá a capacidade para analisar essas obras do museu, fazendo com que as visitas a esses espaços culturais não sejam vazias, porque eles são capazes de criar um sentido a partir daquelas obras de arte. Ao falarem sobre análise de obras de arte, os alunos explicitam uma prática do grupo social do qual pertencem, como visitas a museus. Isso permite inferir que essa representação pode ser formada a partir de práticas culturais que o grupo social desses alunos pratica e valoriza; bem como que o ensino de Literatura faz com que eles possam desempenhar as mesmas práticas realizadas por sua comunidade, garantindo-lhes o sentimento de pertença em relação a esse grupo. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2015) explica que:

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico (e não em quantidade de seu bem econômico, o que ela também o é) só existe enquanto tal para quem detém os meios para que dela se aproprie pela decifração, ou seja, para o detentor do código historicamente constituído e socialmente reconhecido como a condição da apropriação simbólica das obras de arte oferecidas a uma dada sociedade em um dado momento de tempo. (BOURDIEU, 2015, p. 283)

Considera-se que relacionada a algumas das representações anteriormente apresentadas, está a representação de que o aprendizado de Literatura faz com os alunos tenham mais cultura. Nessa categoria, ainda que os alunos utilizassem o termo cultura, entende-se que eles o empregavam para se referir a conhecimentos gerais e aos hábitos de pessoas de diferentes nacionalidades, já que um deles afirmou que era possível conhecer “*diversas culturas através de suas literaturas. Porque a literatura é um aspecto que faz parte da característica da cultura de um povo*”. Outro estudante falou que os textos literários agregavam à cultura das pessoas, não deixando que essas sejam ignorantes. Entende-se que essa representação, assim como a apresentada no parágrafo anterior, é imposta a eles como uma condição para se sentirem parte do grupo social ao qual pertencem, por isso, é relevante não parecer ignorante, como um dos alunos falou. Ou seja, para eles, a Literatura é veículo para que detenham códigos e bens simbólicos considerados relevantes por sua comunidade.

A terceira representação de aprendizado de Literatura mais recorrente entre os alunos do 2º ano do ensino médio é a de que eles passam a escrever melhor tendo contato com textos literários – essa que também se demonstrou uma representação de aprendizado recorrente para os alunos do 8º ano. Mesmo com justificativas sucintas, foi possível observar que, para os estudantes do ensino médio, a ampliação de vocabulário obtida com a leitura de textos literários faz com eles se sintam mais seguros na hora de escrever, porque conhecem muitas palavras e sabem como utilizá-las, bem como a Literatura lhes possibilita maior desenvoltura para discorrer sobre diferentes assuntos. Assim como acontece com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, acredita-se que essa representação deva ser relacionada com o currículo de Redação do colégio, que determina entregas sistemáticas de produções escritas em cada ciclo, o que é ainda intensificado no ensino médio. Pensa-se que na formação e transmissão dessa representação, associada à prática escolar mencionada, atue o discurso de pais e professores de valorização da escrita e de aperfeiçoamento da escrita através da leitura.

Considera-se que vinculada à representação de aperfeiçoamento da escrita, para alguns estudantes, a representação imediata de aprendizado de Literatura é a ampliação de vocabulário. Assim como os alunos do 8º ano, os alunos do ensino médio disseram que esse aprendizado faz com que eles ampliem o número de palavras conhecidas por eles e, dessa forma, eles ficam “*com mais vocabulário*”, o que permite inferir que, para eles, isso é tido como algo bom e apropriado.

Alguns alunos mencionaram que as aulas de Literatura os ajudam na realização dos vestibulares, pois, assim, eles conhecem os autores e textos cobrados nos exames de admissão nas universidades, bem como podem treinar a leitura desses textos literários, visando obter bons resultados nessas provas. Para outros, a representação de aprendizado de Literatura está arraigada no currículo da própria disciplina, ou seja, nessas aulas, o que eles aprendem é o nome de autores e obras literárias, bem como as características dos períodos literários. Mais uma vez associa-se essa representação à influência do sistema avaliativo do colégio e ao estímulo, da instituição e de familiares, para que esses estudantes cheguem ao ensino superior.

Por fim, para alguns alunos, a representação de aprendizagem de Literatura é a de que ela ensina a ler. Esses falaram sobretudo de interpretação de texto, dizendo que a leitura de textos literários os auxilia a desenvolver a habilidade de compreender textos mais difíceis, por exercitar neles o estabelecimento de relações, seja no plano das ideias abordadas no texto, seja no plano físico, das palavras, uma “*maior capacidade de ligar*

as coisas que leio, sendo capaz de conectar os períodos”. Um deles comentou que as aulas de Literatura deveriam culminar no incentivo à leitura e a gostar de ler.

6.5 O que também se aprende nas aulas de Literatura

Mesmo os alunos que disseram que não viam relação entre as aulas de Literatura e suas vidas fora da escola, o que corresponde a 20%, expressaram algumas representações de aprendizado de Literatura, principalmente em relação ao vestibular. Eles disseram que as aulas de Literatura os ajudam a *“mapear o vestibular”*, e, por isso, elas são necessárias. Por meio dessas aulas, os alunos dizem que obtêm o conhecimento básico para serem exitosos nas provas e nos vestibulares.

Em sua investigação, Leahy-Dios (2000) concluiu que nos dois sistemas de ensino que ela observou – brasileiro e inglês – *“não se pode negar que, para todos aqueles alunos, o ensino e o aprendizado de literatura é direcionado para exames como preparação para o futuro”* (LEAHY-DIOS, 2000, p. 243), assim como muitos dos alunos desta pesquisa também manifestaram, o que demonstra que essa representação é persistente entre os alunos que cursam o ensino médio. No caso do colégio em que se realizou esta investigação, foi possível ver através do currículo do ensino médio que Literatura e vestibular são praticamente indissociáveis, já que as obras selecionadas para a leitura são predominantemente aquelas presentes na lista de vestibular da Fuvest, o que pode conduzi-los a essa representação de aprendizado.

Pensa-se que isso pode afastá-los da Literatura, porque, tendo ultrapassado a etapa de prestar vestibular, significa que os textos literários já terão cumprido a sua principal *“função”* na perspectiva desses alunos. De acordo com Colomer (2007), duas das principais dificuldades para se fazer com que as pessoas se aproximem da Literatura são a percepção da Literatura como mera disciplina escolar *“que se abandona tão logo se deixam as aulas”* (COLOMER, 2007, p. 64), ou a percepção da Literatura *“como uma atividade optativa, incompatível com a imposição de textos ou obrigações leitoras”* (COLOMER, 2007, p. 114).

Outra representação de aprendizado manifestada por esses alunos é a de que a Literatura fora do ambiente escolar é necessária apenas para entender o passado e obras de arte. Outro aluno justifica que é bom ter conhecimento literário para não parecer ignorante *“é bom ter conhecimento literário sobre o mundo da literatura para não parecer uma pessoa completamente alienada culturalmente”*. Ele também comentou que acredita que a análise de obras literárias o faz desenvolver o senso crítico e a capacidade

de interpretação. Nessas representações, considera-se que novamente é possível observar a influência de algumas práticas culturais realizadas – e, provavelmente, valorizadas – pelo grupo social a que esses alunos pertencem na formação das representações de aprendizado de Literatura que possuem. Então, embora os estudantes não percebam vínculo entre a Literatura e seu cotidiano mais imediato, eles consideram que o aprendizado de Literatura é válido para referendar as práticas da comunidade com que convivem e, por isso, esse aprendizado tem algum valor para eles.

Outro estudante afirmou que, para ele, a leitura é sempre válida, “*porém os livros que estão nas listas de vestibular não fazem com que os alunos se identifiquem, gerando uma falta de interesse*”. É importante observar que, no discurso do aluno, há uma valorização da leitura, entretanto ele não questiona as razões desses livros considerados desinteressantes estarem nas listas de vestibulares, nem por que a escola indica essas mesmas obras, mas aponta que elas são, do ponto de vista dele, um problema no ensino de Literatura, porque não mobilizam para leitura e, talvez, nem para as aulas.

Acredita-se que a falta de questionamento em relação às obras literárias esteja associada à representação de que, se uma instituição de ensino superior as indica, apenas isso já faz com que elas tenham qualidade intrínseca, reconhecida também pelo colégio em que ele estuda, o qual faz das listas de livros de vestibulares sua própria lista de recomendação de leitura para os alunos do ensino médio.

6.6 Sobre as representações de aprendizado de leitura e Literatura

Através da análise dos dados obtidos, é possível observar que algumas das representações de aprendizado de leitura e Literatura, manifestadas tanto pelos alunos 8º ano quanto pelos alunos do 2º ano do ensino médio são coincidentes, como que ambas promovem a ampliação de vocabulário, ensinam a ler, melhoram a qualidade das redações e fazem com que os sujeitos tenham mais cultura. Em outras pesquisas, como em Oliveira (2013), também é possível observar os alunos falando a respeito da leitura sobre:

a contribuição para o alargamento do *vocabulário*, o desenvolvimento da *expressão oral* e da *compreensão*, o aprendizado da *escrita*, a aquisição de *cultura* e de *conhecimento*, a ampliação da *visão de mundo* e a possibilidade de “mudar a sua vida”. (OLIVEIRA, 2013, p. 160)

Algumas dessas representações sobre o aprendizado da leitura e da Literatura também são encontradas nas pesquisas de Rocco (1981) e Petit (2008). Destaca-se que tanto esta quanto as três investigações mencionadas foram realizadas com um público

com realidades econômicas e culturais diferentes, o que demonstra que algumas dessas representações de aprendizado estão presentes em diferentes classes sociais e perduram ao longo do tempo⁶⁵, apesar de serem formadas e transmitidas a partir de escolas e contextos socioeconômicos distintos. Além disso, foi possível observar que essas representações nos diferentes estratos sociais atuam de maneiras diferentes: nas classes sociais mais altas, elas atuam como uma espécie de produto a ser adquirido para que os sujeitos se sintam pertencentes à comunidade em que vivem, e, nas classes sociais mais baixas, a apropriação dessas representações opera como um agente de ascensão social.

Sobre as representações, é importante salientar que elas também são veiculadas pela mídia, um dos motivos que pode explicar o fato de perpassarem diferentes realidades socioeconômicas. Além disso, Silva (2005) explica que, para Bourdieu, uma das características do grupo dominante – que possui maior capital econômico e, por conseguinte, cultural e simbólico – é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, tendo o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas:

a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais simbólicas. (SILVA, 2005, p. 34-35)

Sendo assim, algumas das representações semelhantes de leitura e Literatura entre jovens de diferentes classes sociais podem estar relacionadas ao conjunto de representações dominantes nas classes socialmente privilegiadas, o qual é reconhecido e transmitido para outras classes sociais.

A escola é uma das instituições que tem essa função de transmitir as representações legitimadas pela classe dominante, como explica Bourdieu (2015):

as diferentes ações pedagógicas que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais

⁶⁵ É importante destacar que se observa maior semelhança entre as representações apresentadas por Rocco (1981) e Petit (2008) e as dos alunos do 8º ano. Acredita-se que isso ocorre porque, nesses três casos, estão sendo investigadas as representações de leitura dos jovens, diferentemente do que ocorre com os alunos do 2º ano do ensino médio, que manifestaram suas representações de aprendizado de Literatura. Ainda assim, vendo semelhança em todos esses dados, buscou-se aproximar tanto as representações de aprendizado de leitura como de Literatura.

exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da sociedade. (BOURDIEU, 2015, p. 297)

Falando em transmissão de representações, muitas das representações de aprendizado de leitura e Literatura exteriorizadas pelos alunos participantes desta pesquisa estão relacionadas à apropriação de bens simbólicos valorizados pela comunidade em que vivem e que precisam ser apropriados para que se produza neles o sentimento de pertencimento a essa comunidade. Considera-se que isso ocorreu quando os alunos falaram, por exemplo, que, pela leitura e pela Literatura, é possível enriquecer o vocabulário, obter mais conhecimento e mais cultura, elementos descritos como importantes de se desenvolver. Acredita-se que essa representação de aprendizado, ainda que possa circular em diferentes extratos sociais, aparece aqui motivada pelo perfil socioeconômico dos alunos, já que:

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer que, os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação desses bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. (BOURDIEU, 2015, p. 297)

Ademais, é pertinente destacar que muitas das representações do aprendizado de leitura e de Literatura estão associadas ao ambiente escolar, como a realização de provas e vestibulares, bem como ao domínio da Língua Portuguesa – esse último mais presente no imaginário dos alunos do 8º ano. Estando na escola e fazendo essa pesquisa a partir da perspectiva do aprendizado, era de se esperar que isso ocorresse. Contudo, em relação a essas representações, talvez o mais importante seja analisá-las a partir das considerações de Rocco (1981) a respeito de as representações de aprendizado manifestadas pelos estudantes possibilitarem a identificação do tipo de professor e do tipo de ensino a que esses alunos estão expostos. Isto é, esses alunos estão submetidos a um ensino em que tudo converge para a realização de provas e no conseqüente êxito nessas avaliações.

Ainda falando sobre o ambiente escolar, mais especificamente sobre o currículo, é interessante observar que algumas representações de aprendizado, por exemplo a de leitura como veículo de valores morais, podem ser diretamente relacionadas aos critérios de seleção do colégio de obras literárias para serem indicadas como leitura aos alunos, os

quais definem os objetivos da leitura em sala de aula e são capazes de fazer com que os docentes transmitam determinadas representações aos estudantes.

Em relação ao fato de a representação dominante de aprendizado de Literatura dos estudantes do 2º ano do ensino médio ser a compreensão de outras disciplinas, não houve surpresa. Isso porque a forma como a disciplina é ministrada na escola, por meio da historiografia literária, aproxima-a em demasia dos conteúdos históricos, fazendo com que os alunos remetam esse ensino à disciplina de História principalmente. Entretanto, não se esperava de forma predominante a representação de que a Literatura desencadeia reflexão, já que se considerava que os alunos estavam afastados dos textos literários nessa disciplina. Ainda que se tenha constatado que esse afastamento ocorre, a Literatura, independente da forma com que chega à sala de aula, demonstrou-se capaz de exercer a função humanizadora da qual fala Candido (2004), já explicitada neste trabalho em outro momento.

Em relação ao confronto de representações de que fala Meirieu (1998), o qual, segundo o pesquisador, significaria o progresso na aprendizagem, é possível ver, na comparação entre as representações de aprendizado dos alunos do ensino fundamental e do médio, muitas representações de aprendizado de leitura se mantêm como representações de aprendizado de Literatura.

6.7 O que (não) ler na escola? Mais representações de aprendizado

Durante a realização desta pesquisa, ainda que ela tenha se efetuado com estudantes de apenas uma escola, manteve-se contato com professores de diferentes colégios e realidades na cidade de São Paulo. Dessa forma, soube-se que, em uma escola da rede privada, os alunos do 5º e do 6º ano selecionavam, em conjunto com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, qual obra literária seria lida pela série em cada bimestre.

De acordo com a profissional que relatou essa experiência, ela fazia questão de incentivar os estudantes à leitura e a desenvolver neles critérios de seleção e apreciação de obras literárias. Com esse procedimento, a professora também pretendia promover a corresponsabilidade na hora da leitura, que passava a não ser apenas uma indicação da escola, porém era uma escolha feita pelos próprios alunos. Isso, de acordo com a docente, engajava boa parte dos alunos, seja em sala de aula, seja nos momentos de leitura em casa. Ressalta-se que não há maiores informações sobre como a profissional organizava esse processo de seleção, mas somente de que ele ocorria a partir do segundo bimestre,

porque o colégio determinava que a leitura do primeiro bimestre já estivesse decidida antes de as aulas começarem, a fim de dar informações a respeito do livro para pais e responsáveis providenciarem a compra desse.

Apesar de ser uma estratégia utilizada por uma docente, com a autorização da escola em que ela trabalha, essa experiência suscitou a vontade de descobrir se em outros colégios os alunos também tinham a possibilidade de participar da escolha de obras literárias a serem lidas em cada bimestre. Entretanto, desconsiderou-se que essa informação poderia ser obtida na análise do currículo da instituição em que se realizasse a pesquisa e que não seria necessário que isso fosse perguntado aos alunos, ainda que a questão tenha sido feita nos questionários aplicados. Como foi possível ter acesso ao currículo tanto de leitura do 8º ano quanto de Literatura do 2º ano do ensino médio, sabe-se que os alunos que participaram desta pesquisa não participam do processo de escolha dos livros a serem indicados em cada bimestre.

Contudo, além de perguntar se os alunos participavam da curadoria dos textos literários, questionou-se quais tipos de obras os estudantes gostariam de ler na escola, o que se mostrou importante para coletar mais representações de aprendizado de leitura e de Literatura. De acordo com as OCEM (2006), as escolhas autônomas dos alunos em relação aos textos literários permitem a formação do gosto e levam a um conhecimento que pode ser utilizado no planejamento de atividades de leitura:

As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade. (MEC, 2006, p. 51)

Sendo assim, é possível retomar a ideia de Max Butlen (BELMIRA e REZENDE, 2015) de que é preciso construir pontes entre as culturas juvenis e a escola. Para Abreu (2006), os livros preferidos dos alunos devem ser lidos e analisados na escola, propiciando, por exemplo, o entendimento de como diferentes grupos culturais trataram questões semelhantes de formas distintas:

nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para

entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (ABREU, 2006, p. 111)

Entretanto, para Leahy-Dios (2000), a escola não oportuniza contribuições intelectuais dos alunos “os currículos escolares indicam, de variadas formas, uma falta de respeito pelas contribuições intelectuais dos alunos – como representantes de classes e culturas sociais e como escolhas individuais” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 214). De acordo com a pesquisadora, atrair alunos para a leitura é problema relacionado à falta de ações dialógicas dentro da instituição escolar, que, em realidade, reproduz um comportamento encontrado em várias esferas de poder.

Rocco (1981) constatou que, salvo raras exceções, não há satisfação dos alunos em exercer as atividades de leitura da escola e uma das causas dessa insatisfação é o fato de os professores indicarem obras sem que ao menos se consulte o interesse dos alunos. Isso não significa que os estudantes devam assumir completamente a curadoria das obras que lerão na escola. Segundo a pesquisadora, como os alunos são inexperientes, não é seguro, nem aconselhável, deixar a escolha dos livros a serem lidos sob a responsabilidade deles. Contudo, para Rocco, é necessário considerar os estudantes como receptores ativos das obras, sendo assim, é preciso consultá-los e atendê-los em parte, visto que “através dos resultados obtidos nessas consultas, uma série de valores e metas básicos para o ensino literário começam a aparecer, enquanto outros automaticamente vão sendo corrigidos e substituídos” (ROCCO, 1981, p. 87-88).

De acordo com Rouxel (2013), a escolha das obras literárias pela escola é determinante na formação de sujeitos leitores. Segundo a pesquisadora, é importante confrontar os estudantes com a diversidade do literário (de gêneros, de épocas, de culturas), cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto. Além disso, a seleção de livros deve propor obras das quais os alunos possam extrair um ganho ético e estético simultaneamente, isto é, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas. Rouxel (2013) descreve que as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes “provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc. (ROUXEL, 2013, p. 24). Ademais, para a pesquisadora, convém observar o grau de dificuldade da obra proposta, criando uma gradação do mais simples ao mais complexo nas indicações.

Tendo em vista tudo o que foi exposto, ao perguntar o que os alunos gostariam de ler na escola, buscou-se verificar a formação do gosto dos alunos pelas obras literárias, o conhecimento que possuem sobre os gêneros literários e a análise que fazem das obras

indicadas pela escola, a fim de que esses dados levem a contribuir para o planejamento de atividades de leitura, como propõe as OCEM (2006). Conforme antecipado no título desse tópico, além de coletar os dados pretendidos, as respostas dos alunos oportunizaram a análise de outras representações de aprendizado de leitura e de Literatura, bem como a reiteração de algumas já exploradas nesta investigação. Ademais, foi possível observar mais características do ensino de Literatura realizado no colégio.

6.7.1 Os alunos do 8º ano e a seleção de obras literárias da escola

A maioria dos alunos do 8º ano (64,9%) afirmou que gostaria de participar da escolha das obras literárias a serem indicadas para leitura na escola. Grande parte desses estudantes disse que os livros que o colégio propõe não lhes geram interesse e eles acreditam que o envolvimento deles nesse processo de escolha poderia levá-los a se envolverem com a leitura recomendada pela escola. Em *Retratos da leitura no Brasil* (2016), constatou-se que, entre os adolescentes de 11 a 17 anos, o gosto é a principal razão que os leva a ler, superando o percentual de motivos como distração e exigência escolar. Além disso, a mesma pesquisa indicou que o tema ou assunto do livro é um dos fatores que mais influencia os jovens na hora de escolher um livro, sobretudo para aqueles entre 14 e 17 anos.

Igualmente, nas respostas dos alunos que participaram desta pesquisa, o interesse pelo tema das obras aparece como fundamental na mobilização para a leitura. Alguns estudantes acreditam que, participando da escolha das obras literárias, os temas seriam de maior interesse deles e, por exemplo, poderiam selecionar livros infantojuvenis que abordassem questões da adolescência – dois alunos falaram sobre adequação entre o tema da obra e a idade deles –, e haveria maior variabilidade de autores e formas. Pensando nos principais critérios de seleção das obras literárias para os alunos do 8º ano – gênero textual estudado no bimestre e temáticas transversais para elaboração de projetos interdisciplinares – é provável que assuntos e temas do interesse deles não apareçam em nenhum dos livros indicados pela escola, porque essa possibilidade não está no escopo de seleção. Ademais, a partir de algumas considerações trazidas pelos alunos, infere-se que eles não sentem que estão sendo expostos a uma variabilidade de textos na escola, talvez em comparação com suas práticas de leitura autônomas.

Além de gerar maior interesse, outros aspectos foram abordados pelos alunos para justificarem de que forma a participação deles na seleção de obras a serem lidas na escola seria benéfica para o ensino e o aprendizado de leitura. Um dos alunos apontou que essa

cooperação poderia levá-los a fazer mais leituras, já que, na busca pelo livro para ser lido em sala de aula, eles deparariam com diferentes obras, as quais poderiam ir ao encontro do interesse pessoal deles e se transformariam em uma nova leitura além daquela indicada pelo colégio. Outros estudantes comentaram que, se os alunos pudessem colaborar na escolha das obras indicadas para a leitura pelo colégio, isso poderia promover o debate literário entre professores e alunos, os quais teriam a possibilidade de conhecer (mais/diferentes) livros e autores, favorecendo, nos discentes, a formação do gosto, de opiniões e de preferências em relação às práticas de leitura. Um aluno fez questão de explicitar que, para ele, essa discussão sobre os livros com os professores é essencial, porque esses sabem o que é o melhor para os alunos em termos de leitura. Ainda que o docente realmente seja (ou deveria ser) um profissional competente a respeito da leitura, o comentário do estudante evidencia uma possível deslegitimação das práticas de leitura autônomas dos colegas e a escola, na figura do professor, como legitimadora da qualidade de uma obra. De acordo com Colomer (2007), é necessário evitar essa percepção de que ler a partir dos interesses pessoais é ilegítimo e que a escola, a qual valoriza um *corpus* canônico, possui um “modo ‘sábio’ de leitura que passa pela distância e pela análise” (COLOMER, 2007, p. 69).

Alguns estudantes afirmaram que, participando da escolha, a leitura escolar poderia não ser feita por obrigação somente, mas por gosto, por curiosidade, bem como a responsabilidade por ela seria compartilhada pelo grupo, ou seja, não seria apenas o professor que leria para a classe, mas a maioria dos alunos estariam comprometidos com a leitura na aula. Dessa forma, os estudantes disseram que também vislumbram a possibilidade de a leitura vir a se tornar um hábito.

A tabela a seguir registra os tipos de obras que os estudantes do 8º ano relataram que gostariam que fizesse parte do currículo escolar. Esses dados foram organizados em seis categorias: 1- Tipos de narrativas, 2- Gêneros; 3- Gêneros e/ou suportes específicos; 4- Motivação midiática; 5- Tipos de livros e 6- Obras específicas. Ao lado de cada item inserido nas categorias, aparece o número de vezes que ele foi mencionado.

TABELA 21 - O QUE SE QUER LER NA ESCOLA – ENSINO FUNDAMENTAL

Que tipo de textos/obras (literárias ou não) você gostaria de ler na escola? Por quê?
1-Tipos de narrativas
Romance (9)
Suspense (8)
Aventura (7)
Terror (6)
Comédia (5)
Ação (3)
Ficção científica (3)
Fantasia
2- Gêneros
Poemas (5)
Contos (2)
HQ (2)
Mangá
3- Gêneros e/ou Suportes específicos
Infanto juvenil (3)
Contos de mistério (2)
Blogs jornalísticos
Romance infantojuvenil
4-Motivação midiática
Série de livros como Rainbow Six (2)
Livros que dão origem a séries e filmes (4)
5- Tipos de livros
Livros clássicos (3)
Livros variados (2)
Livros de esporte
Livros sobre arte

Livros de moda
Livros curtos
Livros que se passem no nosso cotidiano
Livros baseados em fatos reais, notícias
Livros que se passem em realidades diferentes das que vivemos
Livros destinados à formação das pessoas
Livros diferentes daqueles lidos na escola
6- Obras específicas
O senhor dos anéis

As obras que os alunos 8º ano gostariam de ler na escola vão ao encontro daquelas que eles afirmam ler espontaneamente no capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**. A maioria dos estudantes justificou suas indicações alegando que os tipos de narrativas, livros e gêneros que eles querem ler na escola são aqueles pelos quais se interessam e já leem fora da escola, por exemplo, quando dizem que querem ler romance – entendido como narrativa romântica. Em relação às narrativas de suspense, de aventura e de terror, os alunos declaram que gostariam de tê-las no currículo, pois são histórias envolventes e em que ocorrem surpresas. Um dos alunos que indicou narrativas de aventura comentou que, normalmente, os livros que a escola solicita são muito parados, “*não acontece nada*”. Além disso, outro estudante comentou que, tendo a indicação desse tipo de narrativa, a leitura da escola pode ser feita por diversão e não somente por obrigação.

Os comentários desses estudantes trazem dois pontos importantes: a leitura como obrigação e a estrutura das narrativas comumente lidas na escola. Alguns adolescentes, tanto do fundamental quanto do médio, falam sobre o incômodo da leitura por obrigação. Para esses, é possível que a representação predominante de leitura seja a de atividade de prazer, entretanto, como já apontado, de acordo com Munita (2014), a leitura na escola não pode ser apenas de deleite, porque se trata de uma instituição com uma finalidade e essa característica vai sendo inculcada nas atividades que ela desenvolve, como na leitura. A respeito da estrutura das narrativas, Oliveira (2013) verificou que muitas vezes se trata de uma característica que parece dificultar a aceitação determinadas obras pelos alunos. A estrutura de algumas narrativas pertencentes ao cânone escolar, como *O cortiço* e *Dom*

Casmurro, é percebida pelos adolescentes como menos linear do que aquelas que eles estão habituados a ler, além de abarcar muitos assuntos. Dessa forma, a estrutura dessas obras é “entendida por eles como ‘enrolação’, percepção que se dá provavelmente por comparação ao ritmo encontrado nas narrativas de aventura, ação e suspense” (OLIVEIRA, 2013, p. 190).

Outra preocupação manifestada pelos alunos foi em relação à adoção de títulos contemporâneos, principalmente por causa da linguagem empregada na obra. Para um dos alunos, nesses tipos livros, a linguagem é mais próxima dos adolescentes e, por isso, mais fácil de se compreender. Oliveira (2013) observou que a maioria dos alunos considera a leitura dos livros da escola difícil “em função da linguagem antiga que geralmente apresentam ou ainda dos assuntos complexos de que tratam” (OLIVEIRA, 2013, p. 150). Segundo a pesquisadora, a linguagem dos livros, quando muito distante dos alunos, exige que eles recorram ao dicionário várias vezes, o que atrapalha a fluidez na leitura, sendo “apontada por eles em seus discursos como um obstáculo de difícil transposição” (OLIVEIRA, 2013, p. 190).

Ainda sobre o aspecto da estrutura da narrativa e da linguagem, Oliveira (2013) constatou que os alunos sentem falta dos professores na condução da leitura em sala de aula, acompanhando-os nessa atividade e os auxiliando caso necessário. Complementarmente a isso, Rocco (1981), ao observar alguns títulos indicados aos alunos nas escolas em que desenvolveu sua pesquisa, verificou que essas obras, muitas vezes, “exigiriam um preparo anterior bastante grande para que pudessem ser aceitas, estudadas e analisadas” (ROCCO, 1981, p. 77). Já foi possível observar que, em se tratando do currículo, o tempo é, geralmente, escasso devido à extensão dos programas, contudo, os dados demonstram que, para os alunos, a leitura na escola é prejudicada ao não ser preparada e/ou acompanhada.

A respeito dos gêneros textuais que os estudantes do 8º ano gostariam de ler nas aulas, estão Poema, Conto, HQ e Mangá. Alguns dos alunos que disseram querer ler Poema se justificam dizendo que se trata de textos curtos – o que, em geral, é uma característica que pode ser atribuída aos contos e está igualmente impressa na predileção daqueles que indicam a leitura de livros curtos. A preferência por HQs e Mangás, de acordo com os alunos, ocorre pelo fato de que são textos que possuem imagens. A predileção dos estudantes por textos curtos e por HQs é uma constante entre os alunos dessa faixa etária, sendo aferida também por Rocco (1981) em sua pesquisa, o que

contraria o que se pensava de que a preferência por textos com essas características estava relacionada a práticas atuais de leitura feitas no ambiente virtual, como em redes sociais.

Um dos estudantes comentou que os textos curtos são mais fáceis de ler e de decorar. Possivelmente, com um menor número de personagens e uma estrutura narrativa menos complexa, as obras de menor extensão sejam percebidas como mais fáceis de ler. Contudo, é importante observar que outra característica que o aluno destaca em relação aos textos curtos possui relação com as práticas de leitura estabelecidas na escola, as quais costumam estar acompanhadas de verificações de leitura e/ou de avaliações, em que é preciso memorizar informações das obras lidas. Sendo assim, a predileção por textos curtos pode estar sendo fomentada pela própria escola por causa das atividades que ela associa à leitura.

Analisando outra categoria, alguns alunos disseram que gostariam de ter como leitura na escola livros pertencentes a sagas de livros, em que há continuidade na história, como a da série *Rainbow Six*, do autor norte-americano Tom Clancy. A série conta a história de um militar americano veterano que é nomeado para comandar a unidade anti terrorismo que dá título à saga. No mesmo ano em que o primeiro livro de *Rainbow Six* foi publicado, 1998, um jogo de videogame homônimo, baseado no livro, também foi lançado. Ainda por motivações que se chamou de midiáticas, outros estudantes falaram sobre a predileção por livros que são adaptados para filmes ou séries.

Esses alunos pouco justificaram suas escolhas, porém, nesse caso, acredita-se que a preferência por esse tipo de obra esteja relacionada ao que Souza (2015) chama de marca, conceito previamente discutido em outro capítulo. Trata-se de narrativas transmídias, disponíveis em diferentes suportes e plataformas, sobre as quais é feito um grande trabalho de marketing, o que faz com que os jovens já tenham ouvido falar sobre essas obras e queiram consumi-las. Além disso, Souza (2015) também afirma que essas obras dão aos jovens uma gratificação socializadora, que consiste em poder trocar informações sobre uma mesma narrativa, nos seus diferentes formatos, e fazer parte de um coletivo. A partir das considerações feitas por Souza (2015) em relação à leitura de clássicos pelos adolescentes, destacadas no capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**, pensa-se que parte das motivações que fazem os jovens terem a vontade de ler narrativas midiáticas serve também para aqueles que demonstraram interesse por livros caracterizados como clássicos: como ouvem falar sobre essas obras e seus personagens, os adolescentes tendem a querer conhecê-los.

Sobre os tipos de livros requisitados – como sobre arte, moda, esporte, cotidiano –, considera-se que vale destacar que um aluno comentou que gostaria de ler na escola livros que abordem realidades diferentes da que ele vive, porque, estando em um colégio da rede privada, ele acredita que a Literatura seria uma forma de trazer para ele e seus colegas consciência sobre as diferentes classes sociais e as dificuldades enfrentadas por aqueles pertencentes às classes com menor poder aquisitivo – demonstrando ter uma representação de Literatura como instrumento de instrução e conscientização. Tendo uma perspectiva oposta, outro estudante comentou que gostaria de ler na escola blogs com notícias, pois são textos que ele acha válido de serem lidos, ao contrário dos textos literários, que não lhe agregam nada. Nas observações desse estudante se pode ver uma representação utilitária da Literatura, ou seja, ela não serve, porque não tem função.

Em respostas abrangentes, alguns alunos disseram que qualquer tipo de obra literária poderia ser lida na escola, porque todas elas são importantes. Mesmo as consideradas chatas? Até aquelas que, para eles, possuem linguagem difícil? Todas elas são relevantes para quem, onde e por que, também se poderia perguntar. Nesse caso, considera-se que os alunos já se apropriaram e estão reproduzindo um discurso veiculado por professores e familiares sobre a importância da Literatura, ou responderam à questão sob o impacto do efeito de legitimidade (CHARTIER, 1996), tentando chegar a uma resposta correta de acordo com o que seria esperado deles, tendo em vista o ambiente em que estavam, a classe socioeconômica a que pertencem e a situação de pesquisa.

Embora muitos alunos do 8º ano queiram participar da escolha dos livros, 24,6% acha que eles não devem participar dessa seleção. Para alguns desses estudantes, a justificativa para esse posicionamento foi a de que eles não possuem conhecimento sobre Literatura, por isso, não é apropriado que eles participem dessa escolha dos livros. É relevante observar que os adolescentes podem estar falando sobre não conhecerem grande quantidade de títulos, mas também podem estar se referindo à representação de Literatura legítima. Na realidade, eles não conhecem obras que são legitimadas pela escola, sendo assim, preferem não participar da escolha das obras indicadas pelo colégio.

Outros alunos justificaram o fato de não querer participar da curadoria dos livros indicados pela escola por não gostarem de ler e, portanto, não se interessam por livros e pela leitura. Alguns ainda comentaram que preferem ser surpreendidos nessa escolha, ou que independente do que for indicado, ele realizará a leitura da obra, já que gosta dos livros que a escola propõe. Por fim, um estudante disse que se os alunos participarem da escolha das obras literárias, será perdido muito tempo, visão muito diferente, por

exemplo, daqueles alunos que afirmaram que a construção da lista de obras indicadas poderia ser um momento de debate e de aprendizado.

6.7.2 Os alunos do 2º ano do ensino médio e a seleção de obras literárias da escola

Com um percentual muito próximo dos alunos do 8º ano, a maioria dos alunos do 2º ano do ensino médio (64,2%) afirmaram que gostariam de participar da seleção de obras literárias a serem lidas na escola. Muitos deles afirmaram que os livros escolhidos pelo colégio não geram interesse nos alunos, principalmente por causa dos temas e da linguagem que possuem, o que faz com que a maioria das pessoas nem os leiam. Em sua pesquisa, Rocco (1981) constatou que, além da temática e da linguagem – sempre distantes das que os adolescentes estão acostumados a ler fora da escola, com vocabulário complicado e cansativo –, o enredo e o aspecto gráfico das obras também impedem a aceitação dessas pelos alunos. De acordo com a pesquisadora, o enredo dessas obras é visto pelos estudantes como monótono, cansativo e sem ritmo, o que também foi apontado por Oliveira (2013), conforme já visto; e sobre o aspecto gráfico, os jovens criticam a extensão e o tamanho das letras dos livros. É importante lembrar ainda que a questão da monotonia, embora não seja suscitada entre os alunos do ensino médio, surgiu entre os estudantes do 8º ano.

Alguns desses estudantes que falaram sobre a questão da falta de interesse pelos livros indicados pela escola demonstraram ter a representação de Literatura como patrimônio cultural. Para esses, a leitura dos livros selecionados pelo colégio, chamados por eles de clássicos, é importante, mas grande parte dos alunos não gosta de lê-los e, como apenas esse tipo de obra está presente nas indicações, a escola vai transmitindo a representação de que a Literatura e a leitura são constituídas por aqueles livros e, portanto, são chatas. De acordo com Rocco (1981), os livros que os alunos leem na escola “ainda que ou porque sejam clássicos, não produzem o que se pretende: satisfatória e direta relação aluno/texto” (ROCCO, 1981, p. 78). Em alguns alunos do 2º ano do ensino médio, assim como ocorreu com alunos do 8º ano, é possível perceber que a declaração sobre a importância da Literatura não é feita por causa de características estéticas das obras, já que muitos não as leem, mas por causa de discursos que os rondam, sejam em casa ou na escola, que vão sendo apropriados pelos adolescentes.

Considera-se importante destacar que os discentes consideram as obras indicadas pela escola semelhantes em certo sentido e as vão estigmatizando como chatas, o que talvez nem oportunize a sua leitura. Um estudante comentou que seria importante que os

alunos participassem da escolha das obras a serem lidas para que seus colegas percebessem que ler pode ser tão gostoso quanto assistir a séries e filmes.

Para alguns estudantes, a participação deles na escolha das obras literárias daria a possibilidade de resolver os problemas apontados nos parágrafos anteriores: os livros escolhidos poderiam ser mais recentes, com a linguagem mais próxima daquela com que eles estão acostumados e com temáticas que os interessem, ou que falem do cotidiano que eles vivem. Além disso, alguns alunos do ensino médio, assim como os do fundamental, acreditam que essa participação seria um exercício importante na formação literária deles, pois promoveria discussões e reflexões a respeito da leitura e da Literatura. Um estudante comentou que se a leitura em sala de aula é compartilhada entre professores e alunos, a escolha dos livros poderia ser igualmente compartilhada e construída por todos eles. A maioria dos estudantes acredita que a troca entre eles e docentes na seleção de livros levaria ao comprometimento com a leitura dos títulos e essa atividade não seria feita apenas porque há uma prova no final do bimestre que cobrará informações sobre o livro.

Outro ponto relevante levantado pelos discentes é que seria melhor que as listas de livros dos vestibulares não fossem o critério principal no momento da seleção de obras a serem lidas na escola. Um dos alunos comentou que, enquanto a Literatura estiver a serviço da preparação dos exames de admissão no ensino superior, não será possível que outros critérios de seleção de livros sejam adotados no ensino médio.

A tabela a seguir registra que tipos de obras os alunos do 2º ano do ensino médio relataram que gostariam de ler na escola, organizadas em sete categorias: 1- Obras atuais/contemporâneas, 2- Tipos de narrativas; 3- Autores; 4- Tipos de livros; 5- Gêneros; 6- Manutenção das obras; e 7- Obras específicas. Ao lado de cada item inserido nas categorias, aparece o número de vezes que ele foi mencionado.

TABELA 22 - O QUE SE QUER LER NA ESCOLA – ENSINO MÉDIO

Que tipo de textos/obras (literárias ou não) você gostaria de ler na escola? Por quê?
1- Obras atuais/contemporâneas/modernas (20)
2- Tipos de narrativas
Romance (9)
Terror (5)
Ação (2)

Mistério (2)
Suspense (2)
Comédia (1)
Ficção científica (1)
3- Autores
Machado de Assis
Fernando Pessoa
Maurício de Sousa
João Carlos Marinho
Ziraldo
J. K. Rowling
George Orwell
J. R. R. Tolkien
Zygmunt Bauman
Aldous Huxley
Jürgen Habermas
4- Tipos de livros
Livros destinados à formação das pessoas (4)
Livros clássicos (3)
Literatura estrangeira (3)
Livros sobre História (2)
Livros infantojuvenis (2)
Livros sobre Análise social (1)
Livros sobre Ciências da natureza (1)
Livros diferentes daqueles lidos na escola
Livros sobre Esporte
Livros sobre Psicologia (1)
Livros sobre Filosofia
Livros sobre Sociologia (1)

Livros Realistas (1)
5- Gêneros
Biografias (4)
Poemas (2)
Relato
Roteiro
Texto científico
6- Manutenção das obras
Obras de listas de vestibulares (4)
As mesmas que já são lidas (3)
7- Obras específicas
Dom Casmurro

Assim como ocorreu com os alunos do 8º ano, os tipos de obras que os estudantes do ensino médio querem ver no currículo da escola vai ao encontro de suas preferências de leitura fora do ambiente escolar. Entretanto, é relevante destacar que a maioria dos alunos desse segmento solicitou que os títulos indicados pelo colégio sejam mais atuais, contemporâneos, modernos – adjetivos empregados por eles. Dessa forma, eles acreditam que os livros terão uma linguagem mais fácil de ler, serão capazes de despertar maior interesse na leitura e haverá maior possibilidade de identificação com os personagens.

Considerando o currículo de Literatura do colégio, é fato que os estudantes têm pouco contato, dentro da escola, com a Literatura que está sendo produzida atualmente, visto que o encerramento da disciplina se dá com o Modernismo, sendo assim, talvez não haja espaço, ou ele seja pouco, para a Literatura contemporânea em sala de aula. É relevante observar que, com o passar dos anos escolares, a ausência de produções literárias atuais se torna uma queixa dos alunos – entre os alunos do 8º ano essa questão já aparece, mas de maneira tímida e se refere principalmente à linguagem empregada nos livros e não necessariamente às datas de publicação. De acordo com Rocco (1981), os adolescentes deveriam primeiro entrar em contato com obras de sua época para depois trabalhar textos de diferentes formas e épocas, porém, no ensino médio, com um currículo de Literatura extenso, não parece haver tempo para que o trabalho seja desenvolvido dessa forma.

Em relação aos tipos de narrativas que os alunos gostariam de ler na escola, eles comentaram que apreciariam maior variabilidade nos livros indicados. Eles acreditam que não há muitas leituras de romances – novamente entendidos como histórias românticas –, nem de histórias de terror, por exemplo, como se a escola, ao invés de expandir o que conhecem, limitasse o que pode ser lido a um único tipo de narrativa. Essa justificativa foi recorrente entre aqueles alunos que disseram que queriam ver Literatura estrangeira na escola, ou que as obras solicitadas pela instituição não fossem apenas brasileiras ou portuguesas, assim, eles conheceriam diferentes culturas por meio das narrativas. Vê-se que, de forma semelhante, na pesquisa de Leahy-Dios (2000), um grupo de alunos indagou sobre a permanência e pertinência do cânone na escola, bem como qual é o sentido político de se manter no programa de Literatura do ensino médio textos portugueses de literatura medieval e documentos jesuítas do século XVI. De acordo com a pesquisadora, enquanto a escola prescreve somente textos do Brasil e de Portugal, “as literaturas latino-americanas e dos países anglófonos, africanos e asiáticos – cuja representação literária constitui importante representação das lutas políticas recentes – permanecem fora dos currículos” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 215). Acredita-se que, mais uma vez, essa reivindicação dos alunos decorre da organização do currículo de Literatura do colégio e do principal critério de seleção das obras literárias para o ensino médio, pois, nas listas de vestibulares constam apenas obras das Literaturas brasileiras, portuguesas e africanas de Língua Portuguesa.

A identificação com os personagens das obras também se coloca como uma questão central para os adolescentes do ensino médio. Eles querem se identificar com os personagens, o que consideram que acontecerá na leitura de obras infantojuvenis, por exemplo. Segundo Dias (2016), é relevante, num processo de educação literária, que sejam investidos esforços para que o leitor se sinta atraído pela leitura, por exemplo, que entre eles haja um algum tipo de identidade. Entretanto, para a pesquisadora, instaura-se um problema quando o leitor deseja do texto uma identificação imediata, reproduzindo fielmente realidade, costumes e problemas típicos de seus destinatários. Dias (2016) afirma que nem os leitores mais inexperientes, como as crianças, precisam dessa identificação imediata, porém o mercado editorial criou essa falsa necessidade da identificação como estratégia:

Essa falsa propaganda da premência de identificação entendida como espelhamento óbvio vem também da relação do mercado editorial com certa cultura de necessidade de ensinamento aos mais jovens sobre as questões da vida, estratégia que remonta à origem dos textos infantis e

juvenis e sua relação com a escola e a demanda pedagógica. (DIAS, 2016, p. 216)

Entende-se que uma busca dos jovens pela identificação imediata nos textos literários possa ser mais um problema na aceitação dos livros indicados pelo colégio. Para Rocco (1981), o trabalho com textos na escola é dificultado, porque os adolescentes em geral, quando se interessam pelas obras literárias, costumam se envolver emocionalmente, esquecendo-se, na maioria das vezes, da análise necessária para compreensão e penetração dos textos. Além da identificação, os estudantes pensam que os livros infantojuvenis terão temas que os interessam e uma linguagem compreensível. Um dos estudantes comentou, ao pedir livros dedicados aos adolescentes, que gostaria de ver leituras mais simples na escola, o que não as impediria de ter “conteúdo”. Compreende-se que o aluno quis dizer que esse tipo de obra também é capaz proporcionar reflexão e, ao mesmo tempo, atender ao currículo da escola.

Entre os autores que os alunos do 2º ano do ensino médio gostariam de ler na escola, há escritores de distintas nacionalidades e estilos. Foram citados, por exemplo, escritores com obras destinadas principalmente ao público infantojuvenil, como Maurício de Sousa, João Carlos Marinho e Ziraldo, bem como autores britânicos cujas obras se tornaram uma marca (SOUZA, 2015), como J.K. Rowling e J. R. R. Tolkien. Também foram lembrados autores pertencentes ao cânone e que estão presentes na historiografia literária estudada pelos alunos, como Machado de Assis e Fernando Pessoa, e alguns mais contemporâneos, como Huxley e Orwell. Além disso, acredita-se que, por influência das disciplinas de Filosofia e Sociologia, os alunos tenham mencionado se interessar por autores como Bauman e Habermas. Pensa-se que a diversidade criada pelos autores citados vai ao encontro da variabilidade de obras de que eles gostariam de ler na escola. Ademais, um dos estudantes comentou que alguns desses autores já são conhecidos dos alunos, sendo assim, a leitura de obras escritas por eles poderia ter maior adesão. Esse comentário faz pensar que, talvez, possa-se adotar como estratégia para o engajamento dos alunos com a leitura na escola obras de autores que estão em evidência na mídia ou que façam parte do percurso de leitura desses estudantes.

Percebe-se que o interesse pela leitura sobre áreas como Artes, História, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Ciências da Natureza, pouco expressiva entre os alunos do 8º ano, está mais presente entre os alunos do ensino médio. É possível que, pela influência de disciplinas cursadas no ensino médio e pensando em suas carreiras

profissionais, os adolescentes queiram ter maior contato, bem como se aprofundarem, em determinados temas.

Em relação aos gêneros textuais que os alunos do ensino médio gostariam de ver na escola, destacam-se as Biografias, que, de acordo com eles, são inspiradoras e podem levar à reflexão de alguns valores da sociedade, e os Poemas, por serem curtos. Observa-se que a extensão dos textos é uma questão recorrente para os alunos tanto do ensino fundamental quanto do médio.

Entre os alunos que disseram que estão satisfeitos com as obras indicadas pela escola, bem como entre aqueles que disseram querer ler as obras de vestibular, ou os clássicos, há reflexões semelhantes. Entre todos há a representação de o que está sendo proposto pelo colégio é a Literatura legítima, validada por diferentes instâncias, como pelos professores e pela Universidade. Sendo assim, os estudantes afirmam que essas obras devem ser lidas, porque são importantes, mas nenhum deles explicitou a origem dessa importância. Alguns afirmaram que os professores escolhem bem as obras indicadas pela escola e outros, que as listas de obras literárias de vestibulares são bem elaboradas, e, por isso, elas são passíveis de serem valorizadas. Um dos estudantes afirmou que, embora tenha dito que as obras que a escola indica devam continuar sendo as mesmas, ele não tem vontade de lê-las, mesmo sabendo que vai precisar delas ao realizar algum vestibular, dessa forma, pede que elas continuem presentes na escola.

Considerações semelhantes foram feitas por aqueles alunos do 2º ano que afirmaram que não gostariam de participar da escolha das obras a serem lidas na escola. Além de dizer que o colégio seleciona obras importantes, porque elas estão nas listas de vestibulares, e que os professores sabem escolher os melhores livros, esses estudantes também falaram que não teriam capacidade de escolher um livro para leitura e que a escola sabe o que precisa ser lido, diferentemente dos alunos, que não sabem.

No capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**, a maioria dos alunos do ensino médio responderam que costumam ler, bem como relataram suas escolhas autônomas. Então, por que agora alguns deles afirmam que não saberiam escolher um título para ser lido na escola? Acredita-se que essa ideia da falta de capacidade venha da representação de Literatura legítima e de Literatura como patrimônio, transmitida e reiterada pelo currículo do colégio e muito provavelmente pelos professores. De acordo com Colomer (2007), “o critério de autoridade da escola levou-o [o aluno] a interiorizar esse valor, mas a base que o sustenta é muito frágil, já que suas opiniões transparecem uma espécie de voluntarismo ascético” (COLOMER, 2007, p. 50).

Oliveira (2013) constatou que, para os adolescentes, “a concepção do que é literatura está relacionada ao cânone escolar e não parece ter nenhum vínculo com os livros que eles escolhem por conta própria” (OLIVEIRA, 2013, p. 201).

Segundo Colomer (2007), quando a educação literária promove esse efeito nos alunos – reprodução de discursos sobre a importância da Literatura de algumas obras literárias, que não se deseja ler – ela estimula o que a pesquisadora chama de “atitude turista” ante os textos literários, em que se consegue dizer que as “obras são consideradas valiosas, mas na realidade não se é capaz de apreciá-las” (COLOMER, 2007, p. 146). Para Abreu (2006), a questão do valor das obras literárias é complexa, porque eles estão pouco relacionados com os textos, mas muito com posições políticas e sociais:

Estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribui para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor. (ABREU, 2006, p. 41)

É importante se atentar para o fato de que essa “atitude de turista” diante dos textos literários, ainda que já apareça nos alunos do 8º ano, é mais expressiva nos alunos do 2º ano do ensino médio, os quais inclusive falam que não têm vontade de ler as obras que a escola indica. Sendo assim, entende-se que, embora a representação de Literatura como patrimônio seja transmitida já em casa – pensando na classe social a que pertencem – e pela escola – como visto no currículo do colégio – aos alunos mais novos, ela vai se tornando predominante entre os alunos com o passar dos anos escolares, possivelmente por causa de um ensino literário em que eles são expostos mais a elementos externos ao texto, como nomes de autores, biografias, críticos literários, que aos próprios textos literários. Nesse caso, o que se pode observar é que, na escola, o que alguns alunos aprendem é a se apropriar de um discurso de valorização da tradição literária, mas não a serem leitores literários. Por isso, segundo Abreu (2006), através do ensino de Literatura na educação básica, alguns alunos até se tornam leitores, mas “o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores” (ABREU, 2006, p. 19).

Além disso, não houve entre os alunos do 8º ano o desejo de que as obras indicadas pela escola permaneçam as mesmas, enquanto isso ocorre entre os estudantes do 2º ano

do ensino médio. Considera-se que esse fato ocorra porque, para esses alunos mais velhos, ainda que a leitura desses livros não lhes interesse, a escola e as famílias já lhes transmitiram uma necessidade de se apropriar desse patrimônio cultural, por causa dos vestibulares e da classe social a que pertencem. Entretanto, considera-se que, ao se transmitir essa necessidade, corra-se o risco de que a leitura dos livros indicados pelos professores seja “compreendida como capital cultural que só tem valor dentro dos muros da escola e, no máximo, na preparação de um exame de vestibular” (OLIVEIRA, 2013, p. 201).

Ademais, considera-se que, como os alunos não têm contato na escola com os títulos de que gostam e os quais escolhem autonomamente, nem se fala sobre eles no ambiente escolar: a educação literária promovida pela escola deslegitima as práticas de leitura dos alunos e ensina que há apenas um tipo de obra que deveria ser lida, aquela pertencente a uma tradição literária. Observa-se que, dessa forma, a escola transmite aos alunos a representação de que o literário se constitui por meio de fatores extratextuais e não por fatores estéticos das obras. Sendo assim, para muitos, a experiência da leitura dessas obras, além de não ser desejada, também não é necessária, porque, por exemplo, pelo nome de um autor já se é possível definir se ele faz Literatura ou não, se a obra dele deve ser valorizada ou não.

6.8 Outras representações

Por meio do uso do TALP, foi possível coletar outras representações dos alunos relacionadas ao campo literário e às práticas de leitura na escola. Rememorando o processo descrito no capítulo **Percursos de Pesquisa**, nos questionários aplicados, as cinco primeiras questões solicitavam que os alunos respondessem quais as cinco palavras associavam imediatamente aos termos: 1- Literatura, 2- Leitura Literária, 3- Leitura na Escola, 4- Poema e 5- Romance.

As palavras mobilizadas pelos alunos foram organizadas no formato de nuvens de palavras, as quais consistem em representações visuais de uma lista hierarquizada pela frequência com que determinada palavra foi mencionada. Quanto mais uma palavra foi citada pelos participantes da pesquisa, maior será o destaque dela em relação ao tamanho e ao local que ocupa na nuvem de palavras. Essas representações gráficas foram elaboradas através de uma ferramenta disponibilizada pelo programa pacote Office. Esse recurso foi escolhido para apresentar os dados obtidos através do TALP, porque permite

De acordo com as palavras mais citadas por esses alunos, é possível observar que a representação predominante de Literatura entre eles é a de que ela se encontra nos livros ou é formada por um conjunto de livros. Em parte das palavras citadas, há indicativos de que esses livros a que eles se referem são os físicos, já que eles mobilizaram com alguma frequência palavras como *folha*, *página*, *marca página*, *papel*, *capa* e *caderno*. Página também poderia ser associada ao livro como suporte digital, pois existem sites/páginas na internet de divulgação da Literatura, mas, tendo em vista a baixa ocorrência de termos que poderiam ser associados à leitura virtual – apareceram apenas dois: *E-book* e *Google* –; entende-se que a representação predominante de livro para eles é o físico. Como já mencionado neste trabalho, para Butlen (BELMIRA e REZENDE, 2015), a representação Literatura como a leitura de livros em suporte de papel principalmente é comum entre os adolescentes.

Considera-se importante destacar ainda que, para os alunos dessa série, está evidente que a Literatura é feita por meio de palavras, sendo esse um dos termos mais mobilizados por eles, visto que eles falam principalmente sobre textos escritos. Outros elementos presentes no fazer literário também foram citados por eles como: *personagens*, *letras*, *desenho*, *caracteres*, *metáfora*. Além disso, por outras duas palavras muito mobilizadas pelos alunos do 8º ano – *leitura* e *ler* –, é possível observar que, para eles, a Literatura está muito relacionada à prática de leitura, portanto, Literatura seria ler. Entretanto, entende-se que não se trata de uma leitura realizada em qualquer lugar e a qualquer momento, mas uma leitura realizada na escola, ou na biblioteca, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, já que *escola*, *biblioteca* e *português* foram mencionados com grande frequência também por eles.

Segundo os estudantes, a Literatura é *chata*, mas traz *aprendizado*. É importante observar que, se a representação de Literatura está associada à escola, acredita-se que esses estudantes estão falando que consideram os textos lidos, e as práticas de leitura, na escola chatos. Na lista de palavras formada pelos alunos dessa série, há um conjunto de adjetivações depreciativa em relação à Literatura, como *entediante*, *chatice*, *depressão*, *sono*, *tédio*, *desinteressante*, *desvalorizada*. Porém, como as obras lidas por eles, conforme visto pelo currículo do colégio, em geral são escolhidas para propor a discussão sobre algum tema relevante para diferentes disciplinas, a maioria dos estudantes considera que a Literatura proporciona algum aprendizado e, talvez, por isso, Literatura suscite neles palavras como *cultura*, *conhecimento*, *importante*. Ademais, as obras são parte do

Em seguida, aparecem as palavras *autores* e *História* – essa última entendida como nome de um componente curricular. Considera-se que essas representações são resultado do currículo do ensino médio, em que a Literatura passa a ser ensinada por meio da historiografia literária e se torna um compilado de autores (e suas biografias) e obras, inseridos em um contexto histórico. Entre os autores citados se encontram Machado de Assis, Augusto dos Anjos, Clarice Lispector e João Carlos Marinho. Além disso, entre os alunos do 2º ano, foram recorrentes palavras relacionadas ao currículo de Literatura do colégio, tais como *movimento*, *Romantismo*, *Barroco*, *Classicismo*, *Naturalismo*, *Modernismo*, *períodos históricos* e *escolas literárias*. Entende-se que, por estar representada predominantemente como patrimônio cultural para esses alunos, a palavra Literatura evocou frequentemente as palavras *arte*, *cultura* e *conhecimento*. Segundo Rocco (1981), a maioria dos alunos, ao falar sobre Literatura, evidencia:

uma visão de literatura entendida apenas como cultura e assim definida, mas também pensa no estudo literário em termos finalistas, estudo esse cuja validade consiste no fato de possibilitar “aquisição de conhecimentos” e “recebimento da maior quantidade de informações”. (ROCCO, 1981, p. 66)

Destaca-se que essa representação de Literatura, como patrimônio, já aparece nos alunos do 8º ano, os quais associaram a palavra *História* à Literatura, bem como o termo *escritores*. Contudo, constata-se que essa não é ainda uma representação predominante entre eles, o que corrobora para a inferência de que a representação de Literatura como patrimônio cultural, ainda que possa ser transmitida em casa e na comunidade em que esses alunos vivem, torna-se preponderante pela exposição à escolarização da Literatura e ao currículo da disciplina Literatura no ensino médio.

Observa-se que *leitura* foi a quinta palavra mais citada em relação à Literatura entre os alunos do 2º ano do ensino médio, resultado próximo ao obtido com os alunos do 8º ano. Sendo assim, considera-se que, ao longo dos anos escolares, houve a manutenção da representação de Literatura como leitura, mas ela passa a dividir espaço com a representação de Literatura como patrimônio cultural. Santos (2017) observou resultado semelhante entre os alunos que entrevistou, os quais se dividiam entre a representação de Literatura como História ou como leitura, sendo essa última mais recorrente entre esses estudantes de acordo com o pesquisador. Ainda que advindas de contextos socioeconômicos diferentes, as representações de Literatura predominantes dos alunos entrevistados por Santos (2017) e aquelas manifestadas pelos alunos do ensino médio participantes desta investigação são parecidas. Infere-se que isso se deve ao

compartilhamento de um currículo de Literatura no ensino médio semelhante entre escolas públicas e particulares e à manutenção de determinadas práticas no ensino desse componente curricular, independente da rede de ensino.

O nome da professora de Literatura e a disciplina de Língua Portuguesa também foram mencionados com grande frequência pelos alunos do ensino médio. Isso pode significar que muitos deles concebem a Literatura apenas como um componente escolar, o que, para Colomer (2007), é um dos problemas do ensino de Literatura na escola. Outra hipótese para tal representação é a de que em função de as práticas e preferências de leitura dos estudantes não serem legitimadas dentro da instituição escolar, eles passam a pensar que Literatura são apenas as obras recomendadas pela escola.

Além dessas palavras, é importante observar que os alunos do ensino médio evocaram frequentemente marcas temporais para se referir à Literatura, como pré-histórico, antigo, antiguidade, passado, antigamente, milenar. Essa representação de Literatura, que não aparece no 8º ano, pode estar relacionada ao estudo feito pela cronologia literária, e, sobretudo, pela falta de textos contemporâneos na educação literária nesse segmento de ensino, sobre o que já foi discorrido anteriormente. Para muitos alunos, a Literatura consiste nos *clássicos*, entendidos como o cânone literário. Assim, é relevante observar que a seleção de textos literários indicados pela escola é responsável também pela transmissão de uma representação de Literatura como textos/livros antigos e canônicos.

A respeito de palavras depreciativas em relação à Literatura, elas aparecem com menor frequência entre os alunos do 2º ano do ensino médio em comparação com os estudantes do 8º ano, mas ainda ocorrem, tais como *chato, difícil, desinteressante*. Embora elas ocorram com menor frequência, não se acredita que isso signifique que esses alunos gostem mais de Literatura do que seus colegas mais novos, mas se pensa que os alunos do ensino médio já se apropriaram de um discurso sobre a importância da Literatura e da leitura, por isso, sentem-se compelidos a falar bem da Literatura, em decorrência do efeito de legitimidade.

Comparando-se as representações de Literatura dos alunos do 8º ano com as dos estudantes do 2º ano do ensino médio, pode-se verificar que elas são semelhantes. Nos dois segmentos de ensino, as palavras mais associadas à Literatura foram livro e livros, entendidos como suporte físico. Além disso, para eles, a Literatura está associada à leitura que se faz na escola e em bibliotecas, bem como a um patrimônio cultural que se obtém no ambiente escolar, por meio das aulas do componente curricular Língua

Portuguesa. Como esses estudantes compartilham das mesmas condições socioeconômicas, é possível que essas representações sejam semelhantes; porque elas estão presentes nesse meio e os adolescentes se apropriam delas. Ademais, o colégio não parece colocar essas representações em conflito, propiciando que elas permaneçam semelhantes do ensino fundamental ao médio.

Considera-se válido destacar que, para Abreu (2006), o conceito de Literatura é construído histórica e culturalmente. Por isso, de acordo com a pesquisadora, é importante discutir o que é Literatura já que ela é “passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p. 41). Ademais, como os alunos, principalmente do 8º ano, relataram práticas de leitura por meio de recursos digitais, vide capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**, a representação de Literatura como livro físico pode fazer com que os estudantes não se considerem leitores de Literatura mesmo que tenham contato com textos literários através de suportes digitais.

Ainda que com representações semelhantes, foi possível constatar que, embora a representação de Literatura como patrimônio cultural já apareça entre os alunos do ensino fundamental, ela se torna predominante no ensino médio, dividindo o espaço com a representação de Literatura como leitura, o que se acredita que ocorra por causa da organização do currículo de Literatura na escola.

6.8.2 Representações de leitura literária

As dez palavras mais citadas pelos alunos do 8º ano em relação à leitura literária foram: 1º- *Escola*; 2º- *Livro*; 3º- *Livros*; 4º; 5º- *Ler*; 6º- *Leitura*; 7º- *Biblioteca*; 8º- *Chato*; 9º- *Histórias*; 10º- *Aprendizado* A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados por eles, consta como anexo neste trabalho (ANEXO G).

Segundo Graça Paulino, no dicionário Ceale⁶⁷, a leitura se caracteriza como literária quando o leitor estabelece uma relação prazerosa com o texto lido, sendo esse literário. Além disso, nesse tipo de leitura, a linguagem se mostra como meio de comunicação e de admiração, um espaço para a criatividade. Segundo a pesquisadora, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural.

De acordo com Louichon (2011), a leitura literária tem sido muito discutida entre especialistas e, em poucos anos, passou de um pré-conceito a um conceito. Para a pesquisadora, ainda que o conceito seja relativamente pouco estabilizado, passível de diferentes acepções dependendo do campo em que se inscreve – literário ou didático –, é possível traçar alguns significados para a expressão a partir de seus usos em diferentes publicações. Segundo Louichon (2011), para alguns especialistas, a leitura literária é entendida, basicamente, como a leitura de textos literários, já para outros, ela é entendida como um objeto escolar, pois remete às competências específicas que a escola deve construir, inerente à realidade de ensino, envolvendo professores, alunos, livros didáticos. Por meio das palavras evocadas pelos alunos do 8º ano, pode-se perceber que a representação de leitura literária como objeto escolar é a predominante entre eles, já que muitas das palavras que eles mobilizaram pertencem ao universo escolar, como *prova*, *estudo*, *matéria*, *vocabulário*, *redação*, *professora*, *português*, *aula*.

Ainda relacionadas ao contexto escolar, Louichon (2011) comenta sobre mais duas acepções para leitura literária. Uma na qual a leitura literária é entendida como aquela em que o foco está no leitor, em que esse se engaja, e está estreitamente relacionada à interpretação, e outra em que a leitura literária é compreendida como uma dinâmica de sala de aula, conduzida/construída pelo professor, o qual visa colocar a obra literária em discussão entre os alunos. Como boa parte das definições de leitura literária do *corpus* analisado por essa pesquisadora se encontram próximas ao contexto escolar, Louichon (2011) assume que falar sobre leitura literária é falar da escola e do que nela acontece em termos de práticas, professores e alunos.

Entendendo que a leitura literária se refere às práticas de leitura realizada na escola, a palavra *chato*, utilizada reiteradamente entre os alunos do 8º ano, foi mobilizada

⁶⁷ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 16 out. 2020.

para caracterizar esse tipo de leitura. Sendo assim, é possível perceber a resistência que os alunos têm em relação às práticas de leitura propostas pelo colégio. Outros termos mencionados, entendidos como demonstração dessa rejeição, foram: *cansativo, depressão, entediante, longo, ódio, obrigação, sono, tédio, tristeza e soneca*.

Já a constância do termo *Histórias* para se referir à leitura literária foi entendida como um apontamento para a dimensão da ficção no literário tanto que figura entre uma das palavras mais citadas pelos alunos o próprio termo *ficção*. Outros termos mencionados que corroboram para esta análise são *fantasia, imaginação, fictícia, contos, quadrinhos*, bem como a citação de obras como *O senhor dos anéis, Harry Potter, A seleção* e o conto *As formigas*, de Lygia Fagundes Teles.

É relevante observar que *aprendizado* seja uma das palavras mais citadas pelos alunos do 8º ano quando pensam em leitura literária, porque, entende-se que ela valida parte das análises feitas em relação a outros termos já discutidos. Entendendo que a leitura literária para esses estudantes está diretamente relacionada à escola, como matéria ou conteúdo, essa passa então a ser considerada um aprendizado. Além disso, pode-se retomar aqui um dos principais critérios de seleção de leitura que a escola adota ao indicar livros para o 8º ano, como promover a discussão e a reflexão de temas, bem como veicular valores morais, e inferir que o resultado/efeito dessa leitura literária feita na escola é se configura como aprendizado para eles.

Olhando para as representações de leitura literária dos alunos do ensino médio, as dez palavras mais citadas foram: 1º- *Livros*; 2º- *Iracema*; 3º- *Poemas*; 4º- *Textos mais formais*; 5º- *Autores*; 6º- *Difícil*; 7º- *Escola*; 8º- *Livro*; 9º- *Vestibular*; 10º- *Antigo*. A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados, consta como anexo neste trabalho (ANEXO H).



Figura 4: Representações de leitura literária dos alunos do 2º ano

Para os alunos do 2º ano do ensino médio, a representação de leitura literária se constitui majoritariamente pela leitura de livros, porém não de quaisquer livros, como muitos mencionaram, trata-se de *clássicos*, *livros clássicos*, *livros grandes*, *livros de Literatura*, *livros chatos*, *livros difíceis*, *livros famosos*, *livros importantes*. Percebe-se que a leitura literária, para eles, está relacionada ao reconhecimento da obra dentro do campo literário, bem como à extensão e ao nível de dificuldade da leitura. Muitos estudantes trouxeram exemplos desses livros aos quais eles associam à leitura literária, como *Iracema*⁶⁸ – um dos títulos mais citados –, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *A relíquia*, *Minha vida de menina*, *Madame Bovary*, *O cortiço*, *Capitães de Areia*, *A hora da estrela*, *Bem amado*, *Os Lusíadas* e *Sagarana*. É importante destacar que a maioria das obras mencionadas por esses alunos está, ou esteve recentemente, nas listas dos vestibulares da USP e da Unicamp, e considerando o principal critério de seleção do colégio de obras para leitura no ensino médio, é provável que elas tenham sido indicadas como leitura pela escola na trajetória desses alunos. Sendo assim, infere-se que os alunos

⁶⁸ É válido destacar que a obra não havia sido lida recentemente por esses alunos na escola. A lista de livros indicados para a série pode ser conferida no capítulo Currículo. Considerando os critérios de seleção de leitura do colégio, é possível que *Iracema* tenha sido uma leitura proposta a eles no ano anterior.

do ensino médio associam automaticamente as leituras indicadas pela escola ao que consideram leitura literária.

Acredita-se que a dificuldade relatada pelos alunos em relação à leitura de livros considerados leituras literárias, recordando que a palavra *difícil* foi uma das citadas por eles nesse tópico, está vinculada a duas características que, de acordo com os estudantes, representam a leitura literária: *textos mais formais* e *antigos*. A linguagem empregada nas obras, mais alinhada com a norma culta e distante daquela falada cotidianamente, e o ano de publicação das obras indicadas como leitura pela escola novamente são apontados como um empecilho para a leitura literária. Entende-se que a obra mais citada por esses estudantes, *Iracema*, exemplifica essas características dificultadoras da leitura, expostas pelos alunos: romance escrito em prosa poética e publicado em 1865. Além desse romance, os *poemas* também são identificados referência de leitura literária, por causa dessas características, bem como outras que serão exploradas no tópico a seguir,

Representações de Poema.

Mas se há dificuldades em relação à leitura literária, também há formas de “contorná-las”. Na lista de palavras formada por esses alunos foi mencionado *site resumo por capítulo*, o que demonstra que as leituras difíceis nem sempre são realizadas pelos alunos, pois esses buscam subterfúgios para a leitura, certamente, a fim de realizar provas e trabalhos.

Ademais, para esses alunos, a leitura literária, além de ser representada por livros reconhecidos, também é representada por *autores, autores clássicos, autores consagrados, importantes escritores, pessoas inteligentes e pessoas importantes*, como *Machado de Assis, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos e Eça de Queirós*. Segundo essa representação, para determinar a literariedade da obra, faz diferença saber quem é o autor, porque “a assinatura confere autoria à obra e a inscreve em uma convenção a partir da qual os críticos e o público especializado olham para ela” (ABREU, 2006, p. 45).

Comparando as representações de leitura literária dos alunos do 8º ano com as dos estudantes do 2º ano do ensino médio, nota-se que, durante os anos escolares, há uma transformação relevante. Considera-se que a representação de Literatura como patrimônio cultural, transmitida pela escola sobretudo no ensino médio, interfere diretamente na representação de leitura literária desses estudantes. Dessa forma, a representação de leitura literária para os alunos mais velhos é a de leitura de obras e de autores canônicos, que são indicados pelo colégio e que estão presentes na historiografia literária a qual aprendem. Comparando as representações, assim como ocorreu nas representações de

Literatura, a representação de leitura literária, ao longo dos anos escolares, vai se dividindo entre ser uma atividade (uma prática) e ser patrimônio cultural.

Ademais, considera-se que é possível perceber a representação de leitura literária como objeto escolar entre os alunos do ensino médio, quando o termo *escola* é um dos mais citados por eles. Considera-se que isso significa que os estudantes do ensino médio reconhecem que se trata de um tipo de leitura realizado no ambiente escolar com objetivos específicos, como a *análise*, a *interpretação* e a preparação para o *vestibular*, o qual acredita-se que pela maior distância em relação aos alunos do ensino fundamental, não tenha sido citado pelos alunos desse segmento.

Ainda estabelecendo a comparação entre os dois segmentos de ensino, nota-se que não há, entre os termos mais citados, expressões depreciativas em relação à leitura literária por parte dos estudantes do ensino médio, como ocorre com os alunos do ensino fundamental. Entende-se que isso se deve à representação predominante de leitura literária manifestada pelos estudantes mais velhos que, por entenderem que a leitura literária vem carregada de prestígio – autores e obras reconhecidos –, consideraram que não era legítimo desferir críticas a tal atividade.

6.8.3 Representações de leitura na escola

As dez palavras mais citadas pelos alunos do 8º ano em relação à leitura na escola foram: 1º- *Livros*; 2º- *Chato*; 3º-*Biblioteca*; 4º- *Prova*; 5º- *Aprendizado*; 6º-*Leitura*; 7º- *Livro*; 8º- *Conto*; 9º- *Matéria*; 10º- *Português*. A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados, consta como anexo neste trabalho (ANEXO I).

hipóteses para tentar explicar o porquê, apesar de muitos alunos terem o hábito de ler fora da escola, de a leitura na instituição escolar ser considerada tão maçante e repulsiva. Entre elas está o fato de, pelo currículo extenso e com o tempo escasso, o professor privilegie a centralização da leitura em si, sendo ele mesmo quem lê, interpreta e analisa o texto, tendo as atividades de leitura na escola pouco tempo para o compartilhamento de informações, limitando a interação entre os alunos. Para Jover-Faleiros (2013):

Se a formação escolar é uma das mais importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgarmos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que o leitor compulsório tem do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129)

No excerto, Jover-Faleiros (2013) utiliza a terminologia empregada por Todorov (2009) que chama de leitor compulsório aquele que deve reproduzir determinado discurso sobre aquilo que lê e de leitor lúdico aquele que lê porque quer. Como a autora, considera-se que é importante a distância entre a leitura escolar e a leitura autônoma por parte dos adolescentes a fim de se pensar estratégias para minimizá-la.

Mesmo com tamanha resistência, ao evocarem constantemente o termo *aprendizado* para designar a leitura na escola, esses estudantes demonstram que possuem a representação predominante de que é possível aprender por meio da leitura e da Literatura, sejam os conteúdos previstos no currículo do colégio, sejam as reflexões que fazem através dos temas dos livros indicados, conhecendo mais sobre o mundo e as coisas que os cercam.

Já as dez palavras mais citadas pelos alunos do 2º ano do ensino médio em relação à leitura na escola foram: 1º- *Provas*; 2º- *Vestibular*; 3º- *Livros*; 4º- *Chata*; 5º- *Obrigatória*; 6º- *Obrigaçãõ*; 7º- *História*; 8º- *Aula*; 9º- *Biblioteca*; 10º- *Clássicos*. A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados, consta como anexo neste trabalho (ANEXO J).

e o leitor lúdico, como propõe Jover-Faleiros (2013), a fim de que a leitura na escola possa envolver mais os alunos e, assim, ganhar outros atributos por parte deles.

Em relação ao termo *chata*, entende-se que ele foi muito citado não somente porque a leitura na escola é uma obrigação, mas por outras características das leituras feitas na escola, já comentados neste trabalho: os livros possuem linguagem difícil, distante dos adolescentes, são longos; muitas vezes, exigem concentração, preparação prévia, mediação constante, ou seja, são leituras que impõem dificuldades que os jovens e a escola precisam estar dispostos a transpor, trata-se de um trabalho em conjunto.

Ademais, retomando dados discutidos em **O que (não) ler na escola? Mais representações**, verifica-se que os alunos, principalmente do ensino médio, queixam-se das obras escolhidas pela escola para a leitura, porque, na maioria das vezes, elas têm sempre as mesmas características (longas, com enredos monótonos, linguagem difícil), ou seja, para eles, não há variabilidade nas leituras propostas pelo colégio. Esses livros são os que eles chamam de *clássicos*, que compõem a representação predominante de leitura na escola para os alunos do 2º ano do ensino médio.

Em alguns momentos das análises dos dados obtidos com as questões dissertativas, a leitura pareceu estar distante da sala de aula no ensino médio, bem como o espaço da biblioteca, entretanto *aula* e *biblioteca* apareceram como as palavras mais citadas por esses alunos quando se pensa em leitura na escola – no caso dessa última, ela também foi recorrente entre os alunos do 8º ano. Sendo assim, acredita-se que algumas representações de leitura na escola não sejam colocadas em conflito e permaneçam com alunos ao longo de sua trajetória escolar. Porém, seguindo na comparação, é válido destacar que, enquanto os alunos do ensino fundamental têm as aulas de Língua Portuguesa como representação de leitura na escola, os estudantes do ensino médio já a representam de forma menos específica, somente *aula*. Acredita-se que isso ocorra porque, conforme já comentado, no ensino médio, outras disciplinas, como a de *História* – outro dos termos mais citados –, passam a solicitar leituras também em seus cursos, portanto, espera-se que os alunos leiam em um número maior de aulas e a pedido de diferentes componentes curriculares. Também é possível inferir, pela presença marcante da palavra *História* que, ao solicitar leituras, elas sejam realizadas e comentadas em conjunto com os alunos, durante as aulas e, por isso, essas leituras passam a representar para eles a leitura na escola.

Além dessas hipóteses, considera-se que *História* tenha sido uma palavra recorrente nesse tópico entre os alunos do ensino médio a fim de remeter à ficção, ou seja,

pensar, reflexão, velho e viajado. A partir desses vestígios, pensa-se que os Poemas são considerados textos de difícil compreensão, algumas vezes com uma estrutura considerada estranha, sobre a qual é necessário se debruçar com concentração, o que pode tornar a leitura cansativa, para que se possa fazer uma reflexão e criar um sentido para ele. Pensa-se que a necessidade da compreensão do Poema está na prática de leitura escolar desse gênero textual, em que, muitas vezes, é necessário responder a questões sobre o que o autor quis dizer, ou, em uma avaliação, chegar a uma leitura do Poema tida como correta. Segundo Leahy-Dios (2000):

Quando a literatura é estudada através da estratégia de ‘pescar’ a mensagem do autor para que o processo interpretativo aconteça nas salas de aula, [...] as dificuldades parecem insuperáveis e muito além das limitadas capacidades que os alunos têm de inferir ou de intuir” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 253).

Além da impressão a respeito dos Poemas, os estudantes mobilizaram, com frequência, palavras que se referem à estrutura desse tipo textual, como *rima, rimas estrofe e versos*. Isso demonstra que esses estudantes já reconhecem características específicas da composição desse tipo textual, bem como são capazes de compará-las às de outros gêneros, identificando semelhanças entre o Poema e a *canção/música*, por exemplo, como citado por eles. Em menor quantidade, mas ainda sobre as características do Poema, também foram acionados termos como *eu lírico, metáfora, cordel, batida e ritmo*. Além disso, uma das representações predominantes de Poemas para esses estudantes é associar esse gênero textual ao universo amoroso, citando palavras como *amor, romance, romântico e conquistar*.

Olhando agora para as dez palavras mais citadas pelos alunos do 2º ano do ensino médio em relação à Poema, verifica-se: 1º- *Rimas*; 2º- *Versos*; 3º- *Sentimentos*; 4º- *Estrofe*; 5º- *Poesia*; 6º- *Difícil*; 7º- *Expressão*; 8º- *Arte*; 9º- *Literatura*; 10º- *Romance*. A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados, consta como anexo neste trabalho (ANEXO L).



Figura 8: Representações de poema dos alunos do 2º ano do ensino médio

A maioria das palavras mais mobilizadas pelos alunos do ensino médio se referem a elementos composicionais de um Poema: *rimas*, *versos*, *estrofe* e *poesia*. É importante destacar que, na lista de palavras formada por esses estudantes, aparecem termos semelhantes àqueles citados pelos alunos do 8º ano, como *eu lírico* e *metáforas*, mas, como diferença, destaca-se aqueles relacionadas à metrifcação dos versos: *redondilha*, *métrica*, *metrifcação*, *decassílabos*, *sílabas poéticas*. Isso demonstra que, no ensino médio, a versificação de Poemas é uma atividade frequente e marcante para os adolescentes. Ainda sobre a forma, alguns alunos mobilizaram o termo *soneto* e *sonoridade*. Em comparação com os alunos do ensino fundamental, as representações predominantes de Poema se mantêm, o que não deveria ser necessariamente diferente, porque o gênero é estável, porém se observa a apropriação de um vocabulário específico em relação à metrifcação dos versos e à análise de Poemas – *análise*, *conotativo*, *interpretação*, *subjetividade*. Outras três palavras muito frequentes entre os alunos do ensino médio – *expressão*, *arte* e *Literatura* – mostra que eles reconhecem que o Poema é uma expressão artística e literária, elaborados de acordo com as especificidades do gênero, destacadas como as representações predominantes desses alunos.

Assim como os alunos mais novos, os estudantes do ensino médio também compararam o Poema a outro tipo de texto com características estruturais semelhantes às

desse, aparecendo com frequência a palavra *música*. Outra similitude entre as representações desses alunos está na associação de Poema a sentimentos, sendo essa a terceira palavra mais evocada pelos alunos do 2º ano do ensino médio quando se trata de Poema. Alguns sentimentos citados foram *amor, solidão, melancolia*.

A representação de que a leitura de Poemas é difícil aparece nos alunos do ensino fundamental e se mantém nos estudantes do ensino médio. Para se referirem a Poema, alguns deles utilizaram termos como *complicado, confuso, compreensão, incompreensível, linguagem rebuscada, palavras rebuscadas, palavras difíceis, rebuscado e sofisticado*. A dificuldade, nesse caso, parece se centrar na questão do léxico, isto é, os alunos são expostos a poemas com uma linguagem distante daquela que eles reconhecem e compreendem. Considerando que, para os alunos do 2º ano do ensino médio, no currículo da escola, está previsto estudo de textos do século XIX, esse distanciamento sentido é compreensível e, como já exposto anteriormente, de acordo com os alunos, trata-se de uma barreira difícil de transpor.

Outra manutenção entre as representações de Poema dos alunos do 8º ano para os estudantes do 2º ano do ensino médio está na associação de Poema à dimensão amorosa, verificada quando *romance* é um dos termos mais citados por esses alunos. Como alguns mencionaram termos como *Romantismo, romântico e Camões*, pensa-se que associação de Poema à romance, entendido como enlace amoroso, deve-se à seleção de poemas lidos na escola, principalmente com temáticas amorosas, por exemplo, os sonetos de Camões e a produção da segunda geração do Romantismo.

6.8.5 Representações de Romance

As dez palavras mais citadas pelos alunos do 8º ano em relação à Romance foram: 1º- *Amor*; 2º- *Casal*; 3º- *Beijo*; 4º- *Paixão*; 5º- *Filme*; 6º- *Filmes*; 7º- *Namoro*; 8º- *Romeu e Julieta*; 9º- *Livros*; 10º- *Chato*. A nuvem de palavras reproduzida abaixo mostra todas as palavras mencionadas pelos alunos e a lista completa de termos, bem como a quantidade de vezes que foram citados, consta como anexo neste trabalho (ANEXO M).

viver esse amor, e essa sucessão de acontecimentos vai ao encontro da representação de romance que os alunos possuem. Ainda que muitos desses alunos não tenham lido a peça, a obra já foi adaptada para produções audiovisuais e chega até os alunos. Além disso, como já abordado, para Souza (2015), os personagens das obras consideradas clássicas acabam sendo conhecidos pelos jovens – os quais entram em contato com esses personagens por meio de conversas com professores, pais, amigos, e, assim, têm vontade de (e passam a) conhecê-los também.

Os *livros* também estão associados à romance de acordo com esses alunos, mas, novamente se considera que eles estão se referindo a histórias românticas, devido a maioria das palavras mobilizadas por eles. Em relação ao entendimento de romance como forma de organização de um texto, ou seja, como um gênero literário, há apenas duas palavras que foram mencionadas que remetem a isso: *comprido* e *longo* – e entende-se que essas características se referem à extensão da narrativa que compõe um romance⁶⁹. Também foi mencionada a palavra *gênero*, mas como se considera que ela pode estar se referindo a um tipo de filme, livro, série, história, ela não foi considerada como se referindo ao romance como forma literária.

Além disso, uma parte dos alunos manifestou desgosto por essas histórias românticas, classificando-as como chatas. Alguns dos estudantes do 8º ano mobilizaram palavras como *clichê*, *enrolação*, *drama*, *brega*, *tédio* em relação a essas histórias românticas, o que demonstra depreciação desse tipo de narrativa. Sabendo que existe uma grande oferta de *chick lit* juvenil, que Souza (2015) explica como sendo textos voltados para o público feminino, os quais abordam principalmente questões relacionadas a namoro, moda e comportamento, inferiu-se que a maioria daqueles que demonstraram aversão às histórias românticas fossem os meninos. Porém, ao analisar as respostas, observou-se que tanto meninas quanto meninos faziam parte do grupo que não gosta desse tipo de história. Esse é um fato importante de ser destacado, porque o gênero romance foi apontado, no capítulo **Leitores dos anos finais do ensino fundamental e do médio**, como o preferido dessa faixa etária, mas, essas considerações demonstram que ele não é unânime.

Já as dez palavras mais citadas pelos alunos do 2º ano do ensino médio em relação a Romance foram: 1º- *Amor*; 2º- *Livros*; 3º- *Filmes*; 4º- *Literatura*; 5º- *Casal*; 6º- *Poemas*;

⁶⁹ Durante a coleta de dados, uma aluna afirmou que sabia que romance não era uma história amorosa e que estava relacionada ao texto, porém não sabia explicar com precisão o que estava pensando. Entende-se que a representação de romance como gênero já havia sido apresentada a ela, mas ainda não era estável.

que ela seja criada por causa da seleção de poemas lidos em sala de aula, os quais devem apresentar um predomínio de temáticas amorosas, sendo assim, os adolescentes relacionam poemas a romance.

Contudo, os termos mais mobilizados pelos alunos do 2º ano do ensino médio também revelam que muitos deles entendem romance como uma forma literária, demonstrando uma compreensão do termo dentro do campo literário. Alguns estudantes citaram características do romance, como *livro longo, comprido, capítulos, enredo, extenso, muitos personagens, parágrafos, protagonista, tipo de texto, romance romântico, romance poético, prosa*, ou seja, muitos deles aprendem o que romance enquanto forma literária. Além disso, alguns citaram características dos romances românticos, como o *nacionalismo* e a *mulher enaltecida*. Considera-se que, ao suscitar tais características, isso significa que o ensino de Literatura oferecido a eles no colégio propiciou um conflito de representações a respeito do que é romance dentro da esfera literária e, ainda que essa representação não tenha se tornado predominante, ela está muito presente entre esses adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim como se considera que esta pesquisa não começa neste percurso de investigação, que culmina na escrita de um trabalho, acredita-se que ela também não acaba aqui. Ao analisar os dados, bem como ao dialogar com diferentes autores e pesquisas – que versam principalmente sobre a leitura e a Literatura na escola – entendeu-se que é necessário que as reflexões feitas ao longo do texto reverberem e entrem em diálogo com tantas outras pesquisas para que, dessa forma, esta investigação se concretize como uma contribuição para o campo.

Este processo de investigação tem como ponto de partida o relato de algumas experiências de professores, principalmente de Língua Portuguesa, de diferentes segmentos de ensino, com o ensino de Literatura. Em seus depoimentos, os docentes falaram de suas vivências com a Literatura na escola, tanto na posição de alunos quanto como professores. Nessas entrevistas, algo que se destacou foi que parte dos professores afirmaram que não tiveram experiências significativas com o ensino de Literatura na escola, bem como que entendiam que o ensino de Literatura deveria ter como objetivo a formação do gosto pela leitura e o incentivo à realização de tal atividade. Tendo em vista essa perspectiva do ensino de Literatura por parte dos professores, almejou-se compreender, grosso modo, o que permanece do ensino de Literatura oferecido na escola nos alunos, isto é, quais são as representações de aprendizado de leitura e de Literatura dos discentes.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, coletando representações de alunos que cursavam o 8º ano do ensino fundamental e o 2º ano do ensino médio. O colégio onde ocorreu a coleta de dados pertence à rede privada e os alunos eram oriundos de uma classe social privilegiada sócio e economicamente, característica que tem evidente relação com as representações manifestadas pelos alunos participantes desta investigação. Esse perfil dos estudantes também interfere nas práticas de leitura desses jovens, que são relativamente estáveis, como se pôde constatar por meio da pesquisa. Acredita-se que, como esses adolescentes convivem com pessoas que exercem profissões que exigem práticas estáveis de leitura, ou que a exigiram ao longo de sua formação profissional, bem como possuem fácil acesso a livros, seja em casa, na escola ou em livrarias, isso faz com que eles reproduzam práticas de leitura de sua comunidade.

Apesar de ter sido vislumbrada a possibilidade de duas etapas de coleta e produção de dados, uma por meio de questionários e outra através de entrevistas, não foi possível que essa segunda parte fosse realizada, devido a empecilhos descritos no **Percorso de pesquisa**. Porém, julga-se que o instrumento de pesquisa utilizado permitiu a coleta e produção de grande quantidade de dados e a análise desses não foi prejudicada, porque, como a pesquisadora trabalhava na escola onde a coleta ocorreu, teve-se acesso a mais informações do que somente aquelas reveladas pelos estudantes, o que permitiu que muitas hipóteses sobre as representações de aprendizado de leitura e de Literatura fossem criadas a partir da realidade de ensino dos alunos e do currículo da escola.

Inclusive, o currículo prescrito da escola foi uma fonte importante para a análise e a compreensão das representações de aprendizado manifestadas pelos estudantes do colégio, bem como da recepção das aulas de leitura e de Literatura. Por meio do currículo da escola, verificou-se que até nos anos finais do ensino fundamental a leitura de textos literários ocorre nas aulas de Língua Portuguesa e a atividade divide espaço com o ensino de conteúdos gramaticais. Contudo, a partir do 9º ano, é inserida a disciplina Literatura na grade curricular dos alunos, como um subcomponente da disciplina de Língua Portuguesa, configuração que perdura no ensino médio. Observou-se que apenas essa organização das aulas já é capaz de transmitir determinadas representações aos alunos, como a de que a Literatura é menos importante que a Gramática, já que, em determinadas séries, o subcomponente tem um número menor de aulas em relação ao espaço dado aos conteúdos gramaticais, ou mesmo que a leitura não faz parte da disciplina de Literatura, tendo em vista que ela ocorre (se ocorre) durante as aulas de Gramática.

A análise do currículo do colégio também permitiu verificar que, no documento, enquanto no ensino fundamental há um espaço dedicado à leitura, com descrição de quais leituras serão realizadas ao longo do ano, das estratégias de leitura e das habilidades a serem desenvolvidas por meio dessa atividade, no ensino médio, o planejamento da leitura perde esse espaço e consiste apenas na indicação das obras que serão lidas a cada bimestre. Ademais, o currículo de Literatura no ensino médio, que se centra no estudo das escolas literárias, é extenso e privilegia informações sobre dados contextuais das obras literárias e da biografia dos autores. Entende-se que essa organização do currículo ajuda a formar as representações de aprendizado dos alunos, os quais, ao longo da trajetória escolar, como pôde ser visto, passam a considerar que a Literatura está mais relacionada a esses dados fora do texto literário do que com a leitura e com características estéticas dos textos.

Além disso, as práticas de leitura escolares, que já não são bem quistas no ensino fundamental, sofrem ainda mais repulsa por parte dos alunos do ensino médio. Os estudantes consideram que os títulos indicados pela escola, geralmente, possuem linguagem de difícil compreensão, enredos monótonos e não apresentam variabilidade de formas ou de origem (nacionalidade). Para os alunos mais velhos, as obras que a escola indica são muito parecidas entre si e nunca são contemporâneas. De acordo com alguns relatos, trata-se de obras que eles não têm vontade de ler e, muitas vezes, não leem, buscando subterfúgios em sites de resumos de livros para realizar provas e trabalhos. Mesmo com esses depoimentos, alguns estudantes, pertencentes ao grupo de não leitores das obras que o colégio indica, afirmaram que a escola designa leituras importantes e com qualidade. Nota-se que esses alunos se apropriam de uma representação da Literatura como patrimônio cultural – transmitida pela escola e, acredita-se, presente na comunidade em que vivem – por isso, ainda que eles não gostem ou leiam as obras propostas pela escola, entendem que é preciso enaltecê-las e conhecer informações básicas dessas, já que, para eles, a escola é capaz de determinar quais são os conhecimentos necessários a serem apreendidos para que esses se sintam parte desse grupo ao qual pertencem (classe social), bem como a instituição escolar é legitimadora do que pode ou não ser considerado Literatura.

Os critérios de seleção dos livros a serem indicados pela escola também se mostraram um fator importante na formação das representações de aprendizado de leitura e de Literatura. No colégio onde ocorreu a coleta de dados, observou-se que os principais critérios para a escolha de livros designados para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para os alunos do 8º ano, são o gênero textual estudado no bimestre e a temática da obra, com o objetivo específico de que a partir desse tema possa se organizar um projeto interdisciplinar. Considera-se que a interdisciplinaridade pode ser benéfica ao ensino da leitura e da Literatura na escola, porque, entende-se que se trata de uma oportunidade de a leitura passar a ser um projeto da escola (ou pelo menos das disciplinas envolvidas pela temática selecionada) e não somente do componente de Língua Portuguesa. Dessa forma, é possível propiciar uma maior quantidade de aulas em que determinado texto pode ser analisado e discutido, bem como demonstrar que as habilidades de leitura são importantes no estudo de todas as áreas do conhecimento.

Já para os estudantes do ensino médio, o principal critério do colégio na seleção de leituras é a lista de livros do vestibular da Fuvest. Nas representações dos alunos, constatou-se que, muitas vezes, elas se relacionam com esses critérios, quando, por

exemplo, os alunos do 8º ano afirmaram que, nas aulas de Língua Portuguesa, fazem a leitura de textos modelares dos gêneros textuais que estudaram, aprendendo as características daquela composição textual; ou quando os alunos do ensino médio dizem que é importante ler as obras indicadas pela escola, porque elas são solicitadas por vestibulares, e tanto a escola quanto as universidades sabem o que se deve ler.

Embora já possa ser detectada nos alunos mais novos, é importante destacar que se observa significativamente entre os alunos do ensino médio uma hierarquização das leituras. Sendo assim, existe a representação de que há leituras consideradas boas, e que necessitam ser realizadas, e leituras de menor valor, geralmente aquelas que eles escolhem de maneira autônoma, ou seja, de certa forma, o ensino de Literatura promove a deslegitimação das práticas de leitura autônomas dos estudantes. Vale destacar que, ainda que os alunos julguem que as leituras da escola são as que possuem maior valor, mesmo assim, a maioria deles também afirma que não as leem. Dessa forma, pode-se entender que o discurso de valorização dessas leituras é resultado de uma apropriação de discursos dos meios onde eles circulam e não advém da experiência de leitura. De certa maneira, entende-se que a escola, a partir do ensino de Literatura proporcionado aos alunos, transmite-lhes essa representação e incentiva a atitude de turista (Colomer, 2007) diante das obras literárias, isto é, os estudantes são capazes de dizer que determinados livros são importantes, mas não são capazes de apreciá-los.

A representação de vestibular do colégio é outro fator que tem grande impacto no currículo de Literatura da instituição. Conforme apresentado, o principal critério para seleção dos livros a serem lidos no ensino médio é a lista das obras indicadas pela Fuvest, logo, entende-se que há uma grande predisposição da escola em preparar os alunos para o exame de admissão da USP. Contudo, o currículo do colégio, ao priorizar a historiografia literária em detrimento das leituras dos livros indicados por tal lista, afasta-se das questões propostas pela prova, as quais se detêm na experiência de leitura das obras, não exigindo conhecimentos de escolas literárias, nomes de autores, como era feito, por exemplo, nos anos 1980, conforme descrito no capítulo **Currículo**.

Considera-se que, ao transmitir e/ou reafirmar a representação de Literatura apenas como patrimônio cultural, o ensino de Literatura oferecido na escola vai ao encontro do que os alunos têm como representação de Literatura – que vai sendo transmitida e formada desde a infância, no contato com a família que passou pelo mesmo processo de escolarização da Literatura –; portanto, entende-se que esse ensino cria um ciclo vicioso, em que propaga as representações que o sustentam. Porém, a partir das

circunstâncias apresentadas, entende-se que a escola precisa redescobrir, ou redefinir, em que consiste o papel do ensino de Literatura dentro dessa instituição. A quem ainda interessa, ou a que ainda serve, um ensino de Literatura que privilegia dados extratextuais, como biografias de autores e contexto histórico de publicação das obras, formando reprodutores de um discurso de valorização da Literatura, mas que não forma alunos capazes (e com vontade) de apreciar essas obras do cânone literário, consideradas relevantes pelos elaboradores do currículo de Literatura. Ademais, esse tipo de ensino não parece ter como resultado o gosto pela leitura, ao contrário, como apontou a pesquisa de Leahy-Dios (2000), muitas vezes, os estudantes apontam o ensino de Literatura na escola como um fator que os afasta da leitura.

Assim, é preciso retomar algumas questões iniciais que mobilizaram a realização desta investigação. A principal delas é quais representações de aprendizado de leitura e de Literatura os alunos possuem? Através da análise dos dados, foi possível verificar que a representação predominante de aprendizado de leitura para os alunos do 8º ano é a de ampliação de vocabulário, ou seja, por meio da leitura, eles conhecem novas palavras, bem como aprendem a pronunciá-las e utilizá-las no processo de comunicação. Já para os alunos do 2º ano do ensino médio, a representação de aprendizado predominante de Literatura se divide entre levar à compreensão de outras disciplinas escolares e proporcionar a reflexão sobre diferentes assuntos, como a desigualdade social. Essas representações predominantes convivem com outras, que podem ser observadas tanto entre os alunos do 8º ano quanto entre os do 2º ano do ensino médio, como a de que o aprendizado de leitura e de Literatura aperfeiçoa a escrita e propicia a obtenção de conhecimentos gerais. Ao comparar esses dados com os de outras investigações, como as de Rocco (1981), Leahy-Dios (2000) e Petit (2008), com alunos advindos de classes sociais diferentes daqueles que participaram desta pesquisa, pôde-se observar que as representações de aprendizado de leitura e de Literatura são semelhantes entre todos esses jovens, porém, enquanto a apropriação dessas representações pelos alunos de classes sociais mais altas ocorre para produzir um sentimento de pertença à comunidade da qual participam – a qual detém capital cultural, econômico e simbólico –, para os alunos de classe social mais baixa, a apropriação dessas representações de aprendizado significa a possibilidade de ascensão social.

Outra das indagações que mobilizaram esta pesquisa era em relação ao espaço dado à leitura no ensino fundamental e no ensino médio. Buscava-se averiguar se o ensino de Literatura, por meio das escolas literárias, ainda assim propiciaria momentos de leitura

em sala de aula, e se imaginava que, seguindo outra configuração no currículo, as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental oportunizassem mais momentos de leitura na escola. Quantitativamente, não foi possível aferir esse espaço, porque nem todos os alunos responderam às questões conforme esperado. Contudo, observou-se que a maneira com que o currículo de Literatura se organiza no ensino médio, com grande quantidade de conteúdos, inviabiliza a variabilidade das estratégias de leitura, que acaba ocorrendo mais individualmente ou se centralizada no professor. Diferentemente, no ensino fundamental, a leitura acontece por outras formas: leitura individual, coletiva, em voz alta, compartilhada com o professor e colegas, em rodas de leitura. De acordo com Colomer (2007), as leituras compartilhadas são as mais marcantes para os alunos e, a partir dessa consideração, entende-se que seja o tipo de leitura na escola que mais mobiliza os estudantes, bem como os convida, na leitura de textos literários, ao debate interpretativo. Ademais, para além do currículo, a leitura em sala de aula depende das representações que o professor, ministrante dessas aulas, possui em relação ao ensino de língua, de leitura e de Literatura, constatação feita não a partir das representações dos alunos coletadas nesta pesquisa, mas a partir de relatos compartilhados ao longo do texto, da análise do currículo do colégio e da recepção do ensino de leitura e de Literatura.

Ao final das análises, verificou-se que a escola ensina a Literatura mais como monumento (estática, distante) que como prática, e que os alunos reproduzem as representações de Literatura que a escola transmite, e, nesse sentido, pode parecer que se trata de uma educação exitosa. Contudo, na análise cuidadosa das representações de aprendizado, constata-se que há diversos aspectos do ensino de Literatura na escola que ao invés de aproximar os jovens da leitura e da Literatura os afastam dos textos literários e diminuem a vontade deles de ler. Considera-se que é fundamental que a escola redescubra em que consiste sua função na educação literária, questionando-se a quem ainda interessa um ensino literário que não prioriza a formação de leitores, inclusive literários, mas a formação de reprodutores de representações e de discursos. Além disso, entende-se que a escola precisa ter em perspectiva que os alunos são leitores e deve propor um ensino que leve em consideração suas práticas de leitura a fim de construir pontes entre as culturas juvenis e as culturas escolares, produzindo uma nova tradição no ensino de Literatura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

AHR, Sylviane; BUTLEN, Max. Savor lire/aimer lire: un couple en évolution ou en voie de séparation? **Éla: études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des languescultures et de lexiculturologie**, Paris, n. 166, avril-juin 2012.

BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Ezequiel. T. Professor, não tenho tempo para ler! A prática docente diante do hábito de não-leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 34, p. 125-136, 2016. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/515>. Acesso em: 14 maio 2020.

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Horizontes Linguística Aplicada**, ano 10, n1, jan./jun. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUENO, Belmira Oliveira; REZENDE, Neide Luzia de. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 543-564, junho de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200543&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Bases legais. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. Base Nacional Comum Curricular - **BNCC**. Versão Dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In* **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

_____. (Org.). A leitura: uma prática cultural. In: **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). Brasília: **Revista Cerrados**, vol. 25, nº 42, p. 210-228, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776>. Acesso em: 09 jul. 2019.

DIAS, Ana Creliá; SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. **Terra roxa e outras terras: Revista de estudos literários**, [S.l.], v. 31, p. 70-81, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27155>. Acesso em: 09 jul. 2019.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FITTIPALDI, Marina. **Que han de saber los niños sobre literatura?** Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. Tese (Doutorado em Didática de Língua e Literatura) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2013. Disponível em: <https://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

GADET, F. e HAK, T. - (orgs.) **Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997. _____ . **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**/ Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 57, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182019000200308&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 maio 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n.19, 2002, p.20-28.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, EdUFF, 2000.

LOUICHON, Brigitte. La lecture littéraire est-elle un concept didactique?. Daunay, B.; Reuter, Y.; Schneuwly, B. (Org.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français**. Namur: AIRDF-PUN. p. 195-216, 2011.

MEIRIEU, Phillipe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MERTEN, Thomas. O. Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: História, Método e Resultados. **Revista Análise Psicológica**, v. 4, n. 10, 1992.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, vol.47, n.165, p.1044-1066. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 09 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura**. Tese (Doutorado em Didática de Língua e Literatura) - Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10803/313451>. Acesso em 04 ago. 2019.

_____. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000200379&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 maio 2020.

MURAKAMI, Raquel Yukiel. **O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Análise de conteúdo temática: uma proposta de sistematização**. **Revista de enfermagem**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de Português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PERALVA, Angelina. Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor [Entrevista com François Dubet]. **Revista Brasileira de Educação** [S.l: s.n.], 1997.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2013.

REZENDE, Neide; OLIVEIRA, Gabriela. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária? **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 3, 2015.

Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/8409/5606>. Acesso em 09 maio 2020.

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

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. **Delta** [online], São Paulo , v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502006000100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em 14 maio 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. **A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v.1, p.24-36, 1995. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2020.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil em busca de identidade: a formação do campo e do leitor**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TAVARES, Derek Warwick da S. et al. **Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação**. Salvador, v. 8, n. 3. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917/9240>. Acesso em: 20 set. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación**, Murcia, 1996.

_____. Culturas escolares, reformas e inovações. *In*: **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Lisboa: Pedago, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário 2º ano do ensino médio

Questionário aplicado com alunos que cursavam o 2º ano do ensino médio. Ele foi elaborado em conjunto com a orientadora, após a análise do teste feito com três outros questionários anteriormente elaborados. Esse instrumento mescla a técnica TALP com questões dissertativas.

Informações pessoais

Nome:
Sexo:
Data de nascimento:
Email: (a coleta de email será feita automaticamente)
Escola em que estuda:
Série:
Bairro/Cidade em que reside:
Profissão do pai:
Profissão da mãe:
A maior parte da educação foi feita em:
 Escola pública
 Escola Particular
 Metade particular/metade pública

Inserir pelo menos 5 palavras em cada questão. A ordem de citação é importante para a análise.

- 1- Se eu lhe digo a palavra LITERATURA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à literatura.
- 2- Se eu lhe digo a palavra LEITURA LITERÁRIA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à leitura literária.
- 3- Se eu lhe digo a palavra LEITURA NA ESCOLA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à leitura na escola.
- 4- Se eu lhe digo a palavra POEMA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à poema.
- 5- Se eu lhe digo a palavra ROMANCE, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à poema.
- 6- Descreva: como são as suas aulas de literatura?
- 7- Você costuma ler (considerando livros, jornais, revistas [impresas e digitais] e blogs)?
- 8- Se sim, o que costuma ler? Quando? Onde? O que gosta de ler?
- 9- O que você estuda nas aulas de literatura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?
- 10- Você e seus colegas participam da escolha dos livros paradidáticos a serem lidos na escola?
- 11- Você gostaria de participar dessa escolha? Por quê?
- 12- Que tipo de textos/obras (literárias ou não) você gostaria de ler na escola? Por quê?

ANEXO B - Questionário 8º ano do ensino fundamental

Questionário aplicado com alunos que cursavam o 8º ano do ensino fundamental. Ele foi elaborado em conjunto com a orientadora, após a análise do teste feito com três outros questionários anteriormente elaborados. Esse instrumento mescla a técnica TALP com questões dissertativas.

Informações pessoais

Nome:
Sexo:
Data de nascimento:
Email: (a coleta de email será feita automaticamente)
Escola em que estuda:
Série:
Bairro/Cidade em que reside:
Profissão do pai:
Profissão da mãe:
A maior parte da educação foi feita em:
 Escola pública
 Escola Particular
 Metade particular/metade pública

Inserir pelo menos 5 palavras em cada questão. A ordem de citação é importante para a análise.

- 1- Se eu lhe digo a palavra LITERATURA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à literatura.
- 2- Se eu lhe digo a palavra LEITURA LITERÁRIA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à leitura literária.
- 3- Se eu lhe digo a palavra LEITURA NA ESCOLA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à leitura na escola.
- 4- Se eu lhe digo a palavra POEMA, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à poema.
- 5- Se eu lhe digo a palavra ROMANCE, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à poema.
- 6- Você costuma ler nas aulas de língua portuguesa? Se sim, descreva como são suas aulas de leitura.
- 7- Você costuma ler (considerando livros, jornais, revistas [impressas e digitais] e blogs)?
- 8- Se sim, o que costuma ler? Quando? Onde? O que gosta de ler?
- 9- O que você estuda nas aulas de leitura ajuda você na vida? Em que setores? Por quê?
- 10- Você e seus colegas participam da escolha dos livros paradidáticos a serem lidos na escola?
- 11- Você gostaria de participar dessa escolha? Por quê?
- 12- Que tipo de textos/obras (literárias ou não) você gostaria de ler na escola? Por quê?

ANEXO C - Comunicado enviado aos pais

O texto do comunicado foi o mesmo enviado tanto para alunos do 2º ano do ensino médio quanto para alunos do 8º ano do ensino fundamental, sendo a única alteração a indicação da série que cursavam.

COMUNICADO

Senhores pais,

Na próxima semana, os alunos do 2º ano do Ensino Médio serão convidados a participarem de uma pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem de Literatura: recepção atual e representações de aprendizado sob a perspectiva dos alunos do Ensino Médio”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela professora e pesquisadora Mariana Rosa Silva, orientada pela Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira, as quais podem ser contatadas pelos e-mails mariana.rosa.silva@usp.br/gabirodella@gmail.com

A pesquisa tem como objetivos investigar as representações de aprendizado de literatura de alunos do Ensino Médio e os hábitos de leitura dos estudantes nessa faixa etária e, para tanto, os alunos responderão a um questionário, em horário de aula normal. As perguntas têm como tema único literatura, sendo todas as questões a esse respeito.

Para que os dados coletados possam ser utilizados na pesquisa, é necessário que os responsáveis pelos alunos assinem o termo de consentimento, enviado juntamente com este comunicado. Faz-se importante ressaltar que a qualquer momento o consentimento pode ser retirado, sem penalização alguma, assim como é possível buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho e ao questionário aplicado.

As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos alunos na divulgação dos resultados da pesquisa, omitindo nomes e contatos. As informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

ANEXO D - Termo de consentimento



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa

“Aprendizagem de Literatura: recepção atual e representações de aprendizado sob a perspectiva dos alunos do Ensino Médio”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Mariana Rosa Silva, orientada pela Profa. Dra. Gabriela Rodella de Oliveira, as quais podem ser contatadas pelos e-mails mariana.rosa.silva@usp.br/gabiroadella@gmail.com. O presente trabalho tem por objetivos: indagar sobre as representações de aprendizado de literatura de alunos do Ensino Médio, e os instrumentos utilizados são: questionário e entrevista. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Assinatura do responsável:

ANEXO E - Lista de palavras TALP - LITERATURA - 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Livro	41	Papel	2	Interessante	1
Livros	25	Personagens	2	Jornal	1
Escola	21	Poemas	2	Língua Portuguesa	1
Leitura	15	Professora	2	Literal	1
Biblioteca	14	Prova	2	Livraria	1
Ler	12	Vocabulário	2	Lucas	1
Português	12	Abecedário	1	Mãe	1
Chato	11	Ação	1	Marca página	1
Palavras	8	Aula	1	Mente	1
Aprendizado	7	Caderno	1	Merda	1
História	7	Cansativo	1	Metáforas	1
Redação	7	Capa	1	Osso	1
Estudo	5	Cartaz	1	Personagem	1
Letra	5	Chatice	1	Perspectiva	1
Letras	5	Chinelo	1	Pesquisas	1
Entediante	4	Colégio	1	Pessoas	1
Escritor	4	Comédia	1	Poema	1
Páginas	4	Concentração	1	Poesia	1
Textos	4	Conspirações	1	Problemas	1
Conto	3	Criatividade	1	Revista	1
Escrita	3	Depressão	1	Revistas	1
Escritores	3	Desenho	1	Romance	1
Estudar	3	Desinteressante	1	Ruth Rocha	1
Importante	3	Desvalorizada	1	Sem graça	1
Matéria	3	Distração	1	Sociedade	1
Página	3	E-book	1	Soneca	1
Arte	2	Educação	1	Sono	1
Conhecimento	2	Entender	1	Suspense	1
Cultura	2	Estudos	1	Tédio	1
Caracteres	2	Faculdade	1	Tristeza	1
Desenhos	2	Família	1	Universo	1
Ensino	2	Folha	1	Velho	1
Escrever	2	Folhas	1	Velhos	1
Gramática	2	Google	1	Vida	1
Histórias	2	HQs	1	Viúva negra	1
Legenda	2	Imagens	1	-	-
Obrigação	2	Inteligência	1	-	-

ANEXO F - Lista de palavras TALP - LITERATURA – 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Livros	25	Chato	2
Livro	21	Samuel ⁷⁰	2
Autores	17	Escritores	2
História	16	Histórias	2
Leitura	14	Modernismo	2
Arte	12	Períodos	2
Cultura	8	Períodos Históricos	2
Daniela ⁷¹	8	Pintura	2
Português	8	Sonetos	2
Conhecimento	7	Vestibular	2
Machado de Assis	7	Brasil	2
Ler	6	Análise psicológica	1
Obras	6	Analogias	1
Poemas	6	Antigamente	1
Poesia	6	Apostila	1
Antigo	5	Aprendizado	1
Escola	5	Augusto dos Anjos	1
Romantismo	5	Autor	1
Clássicos	4	Análise	1
Escrita	4	Ciências Humanas	1
Movimento	4	Cientificismo	1
Sentimento	4	Clarice Lispector	1
Textos	4	Classicismo	1
Clássico	3	Componente Curricular	1
Imaginação	3	Conto Gótico	1
Interpretação	3	Dadaísmo	1
Iracema	3	Décadas	1
Obra	3	Decorar	1
Passado	3	Desinteressante	1
Poema	3	Didática	1
Antiguidade	2	Difícil	1
Aula	2	Dormir	1
Barroco	2	Educação	1

⁷⁰ Nome utilizado para substituir o do professor de Literatura dos alunos de anos anteriores.

⁷¹ Nome utilizado para substituir o da professora de Literatura atual dos alunos.

Lista de palavras TALP - LITERATURA – 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Empatia	1	Mundo	1
Ensino	1	Naturalismo	1
Escolas Literárias	1	Nota	1
Escrever	1	O Senhor dos Anéis	1
Estilos	1	Obrigatória	1
Estrofe	1	Palavras	1
Estudo	1	Picasso	1
Europa	1	Poetas	1
Expressão	1	Pré-histórico	1
Filmes	1	Professora	1
Gramática	1	Prosa	1
Harry Potter	1	Racionalidade	1
História Brasileira	1	Reação	1
Idade Média	1	Saga	1
Imagens	1	Sátira	1
Inteligência	1	Renascimento	1
João Carlos Marinho	1	Romance	1
Letras	1	Sonho	1
Manifestações	1	Trabalho	1
Melancolia	1	Transformação	1
Milenar	1	-	-

ANEXO G – Lista de palavras TALP – LEITURA LITERÁRIA – 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Escola	24	Imaginação	1	Escritores	1
Livro	24	Infantil	1	Esperto	1
Livros	20	Legal	1	Fácil	1
Ler	18	Obrigação	1	Fantasia	1
Leitura	17	Professora	1	Fictícia	1
Biblioteca	11	Romance	1	Folha	1
Chato	9	Sono	1	Folhas	1
Histórias	7	Suspense	1	Gêneros	1
Aprendizado	6	Tédio	1	Intelectual	1
Ficção	6	Viagem	1	Interação	1
Literatura	5	A seleção	1	Interessante	1
Páginas	5	Abecedário	1	Lápis	1
Redação	5	Ação	1	Letra	1
História	4	Adjetivo	1	Língua Portuguesa	1
Letras	4	Aleatório	1	Literal	1
Palavras	4	Amyr Klink	1	Longo	1
Poemas	4	Análise	1	Monstros	1
Conto	3	Antigo	1	Nerd	1
Contos	3	Aprender	1	Nota baixa	1
Entediante	3	As formigas	1	O senhor dos Anéis	1
Estudo	3	Autor	1	Óculos	1
Importante	3	Aventura	1	Odeio	1
Matéria	3	Bela Adormecida	1	Passado	1
Português	3	Carmem ⁷²	1	Poemas	1
Professor	3	Cérebro	1	Poesia	1
Prova	3	Clímax	1	Prazer	1
Quadrinhos	3	Coisa	1	Prédio	1
Vocabulário	3	Computador	1	Real	1
Aula	2	Conhecimento	1	Relato de viagem	1
Cansativo	2	Criatividade	1	Revistas	1
Capa	2	Cultura	1	Sabedoria	1
Casa	2	Demorado	1	Séria	1
Chata	2	Depressão	1	Soneca	1
Criança	2	Desenhos	1	Tema	1
Chatice	2	Diversão	1	Tempo	1
Difícil	2	Do além	1	Teresa	1
Escrita	2	Educação	1	Terror	1
Ficção científica	2	Emoção	1	Tristeza	1
Formal	2	Entretenimento	1	Velhos	1
Harry Potter	2	Escrever	1	Ver	1
HQs	1	Escritor	1	Vulgar	1

⁷² Nome utilizado para substituir o de uma antiga professora de Língua Portuguesa desses alunos.

**ANEXO H - Lista de palavras TALP - LEITURA LITERÁRIA - 2º ano do ensino
médio**

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Livros	23	Histórias	2
Clássicos	10	Importante	2
Iracema	8	Literatura	2
Poemas	7	Modernismo	2
Textos mais formais	7	Monteiro Lobato	2
Autores	6	Palavras	2
Difícil	6	Poema	2
Escola	6	Prosa	2
Livro	6	Provas	2
Vestibular	5	Romantismo	2
Antigo	4	Sentimento	2
História	4	A hora da Estrela	1
Interpretação	4	Abajur	1
Ler	4	Adaptação	1
Memórias Póstumas	4	Antiguidade	1
Poesias	4	Antiquado	1
Romance	4	Árdua	1
Sentimentos	4	Arte	1
A Relíquia	3	Atenção	1
Análise	3	Augusto dos Anjos	1
Aula	3	Autores consagrados	1
Chato	3	Bem Amado	1
Leitura mais difícil	3	Biblioteca	1
Machado de Assis	3	Boa leitura	1
Minha vida de menina	3	Brasil	1
O Cortiço	3	Cama	1
Altura	2	Caminhos cruzados	1
Aprendizado	2	Cansaço	1
Artigos	2	Clássica	1
Autor	2	Concentração	1
Autores clássicos	2	Confuso	1
Cansativa	2	Conhecimento	1
Capitães da areia	2	Conto	1
Desgastante	2	Contos	1
Escolas literárias	2	Desinteressante	1
Estudos	2	Desinteresse	1
Grandes clássicos	2	Dificuldade	1

Lista de palavras TALP - LEITURA LITERÁRIA - 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Eça de Queirós	1	Movimentos literários	1
Emoção	1	Narrador	1
Enredo	1	Natureza	1
Entediante	1	Obras	1
Entretenimento	1	Os Lusíadas	1
Épocas	1	Padrões	1
Escolar	1	Palavras difíceis	1
Escrita	1	Passado	1
Escritório	1	Período histórico	1
Estilos	1	Personagem	1
Estranha	1	Pessoa inteligente	1
Extenso	1	Pessoas importantes	1
Foco	1	Pinturas	1
Formal	1	Prático	1
Hermenêutica	1	Preguiça	1
Hobby	1	Professor	1
Ideias	1	Professora	1
Imaginação	1	Rápido	1
Importantes escritores	1	Razão	1
Individual	1	Realismo	1
Informal	1	Rebuscada	1
Interessante	1	Reflexões	1
Leitura	1	Resumo por capítulo	1
Leitura de clássicos	1	Revistas	1
Leitura de livros clássicos	1	Colégio ⁷³	1
Livro grande	1	Romances	1
Livros chatos	1	Sagarana	1
Livros de literatura	1	Significado	1
Livros difíceis	1	Site resumo por capítulo	1
Livros famosos	1	Sono	1
Livros importantes	1	Temas	1
Longo	1	Texto	1
Madame Bovary	1	Textos antigos	1
Mazelas humanas	1	Versos	1
Modernos	1	Viagem	1
Monótono	1	Vida	1

⁷³ A palavra colégio representa o nome da escola em que aconteceu a coleta de dados desta pesquisa.

ANEXO I - Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Livros	19	Ensino	2
Chato	17	História	2
Biblioteca	17	Obrigatória	2
Prova	12	Página	2
Aprendizado	12	Poema	2
Leitura	11	Preguiça	2
Livro	10	Professoras	2
Conto	9	Silêncio	2
Legal	7	Trabalho	2
Matéria	7	Trabalhos	2
Português	7	A menina bonita do laço de fita	1
Amigos	6	Aluguel	1
Entediante	6	Animação	1
Escola	6	Apanhar	1
Ler	6	Aprendizagem	1
Professor	6	Autor	1
Paradidáticos	6	Becky Bloom	1
Redação	6	Borracha	1
Aula	5	Brisa	1
Tédio	5	Cadeira	1
Língua Portuguesa	5	Caderno	1
Bruna ⁷⁴	4	Canção	1
Estudos	4	Cansaço	1
Professora	4	Chinelo	1
Páginas	4	Compartilhada	1
Nota	4	Conspirações	1
Alunos	3	Corredor	1
Atividade	3	Curiosidade	1
Interessante	3	Demorado	1
Obrigação	3	Depende	1
Palavras	3	Depressão	1
Sono	3	Desinteressante	1
Aluguel	2	Dicionário	1
Amyr Klink	2	Dinâmica	1
Aulas	2	Divertido	1
Calma	2	Dor	1
Chata	2	Emoções	1
Chatice	2	Ensino	1
Conhecimento	2	Escrita	1
Desnecessário	2	Estante	1
Educação	2	Estudo	1

⁷⁴ Nome utilizado para substituir o da atual professora de Língua Portuguesa desses alunos.

Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Exercícios	1	Nota Baixa	1
Folhas	1	Notas	1
Grande	1	Pesadelo	1
Grupos	1	Pesquisas	1
Horrível	1	Prazo	1
Imagens	1	Professores	1
Importante	1	Prova	1
Inexistente	1	Prova Teste	1
Inteligência	1	Realista	1
Irritante	1	Roda	1
Leitura Coletiva	1	Sala de aula	1
Letra	1	Soneca	1
Lição	1	Texto	1
Literatura	1	Tranquilidade	1
Longo	1	Triste	1
Lousa	1	Tristeza	1
Mãe	1	Útil	1
Metáforas	1	Vocabulário	1

**ANEXO J - Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 2º ano do ensino
médio**

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Provas	18	Literatura	2
Vestibular	17	Livro didático	2
Livros	10	Memórias Póstumas de Brás Cubas	2
Chata	9	Obras	2
Obrigatória	9	Português	2
Obrigação	7	Preguiça	2
História	6	Professor	2
Aula	6	Professora	2
Biblioteca	5	Resumo	2
Clássicos	5	A Relíquia	1
Difícil	5	Agridoce	1
Estudos	5	Atualidades	1
Livro	5	Autores clássicos	1
Tempo	5	Básico	1
Textos	5	Brasil	1
Cultura	4	Capitães da Areia	1
Notas	4	Carta de amor dos mortos	1
Prazos	4	Cativante	1
Cansativo	3	Coletivo	1
Conhecimento	3	Conhecer	1
Entediante	3	Conteúdos	1
Fuvest	3	Debate	1
Importante	3	Decorar	1
Leitura	3	Desenvolvimento	1
Poemas	3	Desestimulante	1
Unicamp	3	Desgastante	1
Análise	2	Desinteressante	1
Antigo	2	Didático	1
Aprender	2	Direito	1
Aprendizado	2	Discussões	1
Autores	2	Dissertação	1
Desinteresse	2	Divergência	1
Enem	2	Educação	1
Formação	2	Ensino	1
Geografia	2	Escola	1
Histórias	2	Estímulo	1
Ler	2	Estudar	1

Lista de palavras TALP - LEITURA NA ESCOLA – 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Formal	1	Não funciona	1
Grupo	1	O Cortiço	1
Histórias antigas	1	O mistério das 5 estrelas	1
Ignorada	1	Obrigatoriedade	1
Interessante	1	Ordem	1
Interpretação	1	Palavras	1
Interpretações	1	Pensamento	1
Iracema	1	Poetas	1
Daniela*	1	Princesa	1
Leitura em voz alta	1	Questões	1
Leitura infantil	1	Rebuscada	1
Lição de casa	1	Rio Branco	1
Lista obrigatória Fuvest	1	Romance	1
Livro paradidático	1	Silêncio	1
Livros chatos	1	Sistema	1
Livros de escola	1	Sociologia	1
Livros grandes	1	Sono	1
Longo	1	Tarefa	1
Maçante	1	Trabalho Cotidiano	1
Machado de Assis	1	Tédio	1
Madame Bovary	1	Trabalho	1
Matéria	1	Trabalho escolar	1
Minha vida de menina	1	Vivência	1
Movimentos literários	1	-	-

ANEXO K - Lista de palavras TALP - POEMA - 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Rima	25	Imagens	1
Rimas	17	Imaginação	1
Estrofe	12	Importante	1
Versos	12	Infância	1
Palavras	12	Interessante	1
Chato	11	Invenção	1
Leitura	9	Ler	1
Poeta	8	Letra	1
Poesia	8	Letras	1
Amor	7	Língua Portuguesa	1
Estrofes	7	Linhas	1
Música	7	Literatura	1
Difícil	6	Massaranduba	1
Textos	6	Metáfora	1
Verso	6	Nordestino	1
Curto	5	Papel	1
Legal	5	Pensamentos	1
Livro	5	Pensar	1
Bonito	4	Poético	1
Criatividade	4	Pomar	1
Escola	4	Pórtico	1
Romance	4	Professora	1
Romântico	4	Profissão	1
Estranho	3	Realidade	1
Frases	3	Reflexão	1
Pequeno	3	Rimar	1
Português	3	Ritmo	1
Texto	3	Ruim	1
Arte	2	Salesiano	1
Autor	2	Sentimento	1
Concentração	2	Sentimentos	1
Conquistar	2	Sentimental	1
Curto	2	Serenatas	1
Desinteressante	2	Shakespeare	1
Escrita	2	Significativo	1
Esperto	2	Suave	1
Fofo	2	Tédio	1
Incompreensível	2	Trechos	1
Livros	2	Triste	1
Guaramirim	1	Tristeza	1
Histórias	1	Velho	1
História	1	Viajado	1
HQ	1	Vinícius de Moraes	1
Humor	1	Verdadeiro	1
Ideia	1	Xuxa	1

ANEXO L - Lista de palavras TALP - POEMA - 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Rimas	24	Português	2
Versos	17	Provas	2
Sentimentos	13	Significados	2
Estrofes	12	Sílabas	2
Poesia	8	Soneto	2
Difícil	7	Texto	2
Expressão	7	Amplidão	1
Arte	6	Antigamente	1
Literatura	6	Atualidade	1
Romance	6	Autor	1
Música	5	Autores clássicos	1
Redondilha	5	Aventuras	1
Interpretação	4	Brasil	1
Prosa	4	Clarice Lispector	1
Romantismo	4	Classicismo	1
Análise	3	Complicado	1
Chatice	3	Compreensão	1
Clássicos	3	Confuso	1
Emoção	3	Conotativo	1
Estrutura	3	Coração	1
Métrica	3	Crítica social	1
Metrificação	3	Críticas	1
Poetas	3	Cultura	1
Amor	2	Curta	1
Antigo	2	Decassílabos	1
Autores	2	Dinâmico	1
Beleza	2	Dramático	1
Bonitos	2	Elaborado	1
Camões	2	Emocionante	1
Chato	2	Histórias resumidas	1
Criatividade	2	Incompreensível	1
Drama	2	Inspiração	1
Escolas literárias	2	Legal	1
Eu lírico	2	Leitura	1
Intensidade	2	Leve	1
Interessante	2	Liberdade	1
Livros	2	Libertação da alma	1
Melancolia	2	Linguagem	1
Pensamentos	2	Linguagem rebuscada	1

Lista de palavras TALP - POEMA - 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Livro	1	Rebuscado	1
Maçante	1	Reflexão	1
Magia	1	Regras	1
Maleável	1	Romântico	1
Mazelas	1	Sentimentalismo	1
Mente	1	Ser humano	1
Metáfora	1	Sílabas poéticas	1
Milenar	1	Socorro	1
Mistério	1	Sofisticado	1
Modernismo	1	Solidão	1
Organização estrutural	1	Sono	1
Oswald de Andrade	1	Sonoridade	1
Pablo Neruda	1	Subjetividade	1
Paixão	1	Subjetivo	1
Palavras	1	Temas	1
Palavras difíceis	1	Texto pequeno	1
Palavras rebuscadas	1	Título	1
Pensamento	1	Tocante	1
Período histórico	1	Trovadorismo	1
Pré-histórico	1	Vago	1
Problemas sociais	1	Vestibular	1
Profundidade	1	-	-

ANEXO M - Lista de palavras TALP – ROMANCE - 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Amor	52	Namorados	2
Casal	16	Parceria	2
Beijo	9	Pessoa	2
Paixão	9	Saxofone	2
Filme	8	50 tons de Cinza	1
Filmes	7	Ação	1
Namoro	7	Aeroporto	1
Romeu e Julieta	6	Afeto	1
Livros	6	Amizade	1
Chato	6	Antigo	1
Casamento	5	Apaixonar	1
Flores	5	Aprender	1
Livros	5	Atitude	1
Histórias	4	Ator	1
Tédio	4	Atração	1
Entediante	3	Biblioteca	1
Ilusão	3	Brega	1
Novela	3	Camisinha	1
Restaurante	3	Carente	1
Romântico	3	Castelo	1
Sexo	3	Cavalheirismo	1
Apaixonado	2	Chocolate	1
Aventura	2	Choro	1
Beijos	2	Cinema	1
Bonito	2	Clássico	1
Calmaria	2	Compartilhar	1
Carinho	2	Complexo	1
Cavalheiro	2	Complicado	1
Chatice	2	Comprido	1
Chuva	2	Confiança	1
Companheirismo	2	Coração	1
Conto	2	Crush	1
Corações	2	Dama	1
Drama	2	Dança	1
Escola	2	Divertido	1
Felicidade	2	Donzela	1
Fofura	2	Enrolação	1
Leitura	2	Entendimento	1
Música	2	Fantasia	1

Lista de palavras TALP - ROMANCE- 8º ano

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Flor	1	Poema	1
Fofo	1	Poemas	1
Gênero	1	Preservativo	1
Gêneros	1	Prova	1
Histórias	1	Reencontro	1
Importante	1	Prova	1
Inesperado	1	Relação Sexual	1
Inspiração	1	Relações	1
Interessante	1	Restaurantes	1
Interesse	1	Rosas	1
Intrigante	1	Sentimento	1
Lealdade	1	Sentir	1
Legal	1	Serenatas	1
Ler	1	Série	1
Livro didático	1	Séries	1
Longo	1	Sofre	1
Meloso	1	Sufrimento	1
Melosos	1	Sol da meia noite	1
Menina	1	Tema	1
Música	1	Torre	1
Namorado	1	Tragédia	1
Nojento	1	Traição	1
Páginas	1	Triz	1
Paixão	1	Um conto de Duas Cidades	1
Par	1	União	1
Pensamento	1	Velas	1
Pílula	1	Vermelho	1
Pílula do dia seguinte	1	Vilão	1

ANEXO N - Lista de palavras TALP - ROMANCE - 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Amor	33	Ampliado	1
Livros	11	Arte	1
Filmes	10	Atração	1
Literatura	9	Bonitos	1
Casal	7	Bons	1
Poemas	7	Cantigas	1
Sentimento	7	Capítulos	1
História	6	Chato	1
Romantismo	6	Comprido	1
Paixão	5	Conquista	1
Sentimentos	5	Conto	1
Clássicos	4	Declarações	1
Morte	4	Decorrer	1
Sufrimento	4	Desinteressante	1
Tristeza	4	Dissertação	1
Drama	3	Diversão	1
Dramático	3	Dramatização	1
Fofo	3	Dramaturgia	1
Iracema	3	Emoção	1
Novelas	3	Emocional	1
Romântico	3	Emocionante	1
Aventura	2	Enredo	1
Clichê	2	Épocas	1
Coração	2	Estilo	1
Dor	2	Eu-lírico	1
Entediante	2	Exagerado	1
Escola literária	2	Exagero	1
Histórias	2	Expressa	1
Interessante	2	Expressão	1
Livro longo	2	Extenso	1
Melancolia	2	Extremista	1
Romeu e Julieta	2	Felicidade	1
Série	2	Ficção	1
Texto longo	2	Final feliz	1
Tragédia	2	Grandes histórias	1
Ação	1	Histórico	1
Amargura	1	Homero	1
Amor não correspondido	1	Idealista	1
Amoroso	1	Ilusório	1

Lista de palavras TALP - ROMANCE - 2º ano do ensino médio

Palavras	Número de ocorrências	Palavras	Número de ocorrências
Indefinido	1	Rima	1
Inexistente	1	Odisseia	1
Intensidade	1	Parágrafos	1
Intenso	1	Paula Pimenta	1
Interativos	1	Período literário	1
Jantar	1	Pessoal	1
Jovem	1	Poesia	1
Legais	1	Prosa	1
Leitura	1	Protagonista	1
Letras	1	Prova	1
Literário	1	Questionamento	1
Literatura estrangeira	1	Resposta	1
Longo	1	Roma	1
Matéria escolar	1	Romance poético	1
Melancólico	1	Romance Romântico	1
Meloso	1	Romancista	1
Memórias	1	Sentido	1
Movimento literário	1	Sentimentalismo	1
Muitos personagens	1	Sentimentos fortes	1
Mulher enaltecida	1	Shakespeariano	1
Música	1	Textos	1
Nacionalismo	1	Tipo de texto	1
Namorado	1	Trágico	1
Narrativa	1	Traição	1
Natureza	1	Triste	1
Obras	1	Velas	1