

Diagnóstico da crise da leitura no Brasil: obras sobre o ensino de literatura publicadas durante a década de 1980

Aylon de Oliveira Dutra*

Fabiane Verardi**

Resumo

Esta pesquisa aborda a análise de obras sobre ensino de literatura publicados no Brasil durante a década de 1980, que apontavam para a existência de uma crise da leitura no país. Dessa forma, seu objetivo geral consiste em analisar sete obras sobre a questão da didatização da literatura no ensino secundário, verificando seus conteúdos. Quanto aos objetivos específicos, sistematizar as discussões realizadas e identificar as causas para um aumento do interesse pelo tema. Quanto à fundamentação teórica, seguimos os pressupostos de Colomer (1996, 2007), Coombs (1976), Leite (1983) e Zilberman (2010) sobre a história do ensino de literatura. O *corpus* da pesquisa foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Assim, criou-se um conjunto de categorias referente ao conteúdo das obras, que revelaram um interesse maior por questões sócio-históricas, em um período em que se tentava explicar a crise do ensino.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Análise de conteúdo; História do ensino de literatura.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF), bolsa CAPES/PROSUC. Graduado em Letras Licenciatura, Habilitação Português e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como bolsista PROLICEN no projeto de ensino "Produções Orais em Ambiente de Ensino" (2018) e como bolsista CAPES no projeto "Residência Pedagógica" (2019). Integrou também os grupos de extensão "Práticas de Letramento Literário (PraLeLit)", "Arte e Luzes: aprendendo com cinema, arte e música", "Círculo de Leitura Pessoas em Desassossego" e "Ler na aldeia: Jaroayvu nhanderekoa py". E-mail: aylonsm@gmail.com

** Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1991), Mestrado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), Doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Atualmente é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo. Desenvolve projetos na linha de pesquisa de Leitura e Formação de Leitor, focalizando seus trabalhos na questão da leitura na escola, metodologias de ensino da literatura infantil e juvenil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Sobre Ensino de Literatura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6868-3616>. E-mail: fabianevb@upf.br

Introdução

Nos anos 1980, o país vivia o período final da ditadura e o início do processo de redemocratização, sentia os resultados da expansão da escola pública, ocorrida nas décadas anteriores, e passava a questionar de forma mais frequente, dentro da academia, o papel da instituição escolar no ensino de leitura. Foi quando um enorme conjunto de dissertações, teses, artigos, ensaios e livros foram escritos, assim como foi quando ocorreram diversos eventos voltados para a questão do livro e da leitura. Pelos motivos elencados, compreendemos a década de 1980 como um período central para pensar a história do ensino de literatura no Brasil.

Apesar de alguns autores já a problematizarem, e de algumas obras sobre literatura infantil e juvenil terem sido publicadas no país desde a década de 1940, é na década de 1980 em que a questão da leitura ganhou novo fôlego, através de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, e através de uma preocupação a seu respeito também no ensino secundário. Pela sua importância na formação do imaginário e pelo fato de ser constantemente desvalorizada em contraste com disciplinas de caráter prático, concentramos nossa pesquisa no ensino da leitura literária, buscando entender como os estudos realizados no período provocaram a sua discussão.

Diante disso, realizou-se um mapeamento em catálogos *online* de bibliotecas e referências de livros, buscando obras publicadas na década de 1980 sobre ensino de literatura no Brasil. Foram excluídas as obras que reuniam textos de diversos autores, que eram traduções de obras estrangeiras, que traziam apenas sugestões de leitura ou que abordavam a leitura de uma forma mais ampla. Assim, em um primeiro momento, encontramos o total de vinte e seis obras. Para a realização de uma análise qualitativa, selecionamos apenas as obras que abordavam especificamente a questão da didatização da literatura no ensino secundário, excluindo estudos sobre o ensino primário. Tal recorte se justifica pelo fato de que é na década de 1980 em que surgiu a preocupação com o ensino de literatura no 2º grau. Dessa maneira, o *corpus* é composto por sete obras sobre o ensino de literatura publicadas no Brasil, durante a década de 1980. Tal *corpus* foi submetido a análise e interpretação de dados conforme a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Em um primeiro momento, dessa forma, apresentamos o contexto histórico e as razões que levaram a um aumento do interesse pelo tema da leitura em “Preceden-

tes e diagnóstico da crise da leitura no Brasil”. Em “Análise de conteúdo das obras publicadas durante a década de 1980”, apresentamos as contribuições da década de 1980 com relação ao ensino de Literatura no 2º grau, a partir da análise das sete obras que compõem o *corpus*, de acordo com duas categorias de análise: Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura e Questões sócio-históricas do ensino de literatura. Por fim, em considerações finais, avaliamos as discussões realizadas na década de 1980.

Precedentes e diagnóstico da crise da leitura no Brasil

De acordo com Zilberman (2010), pode-se dizer que, a partir do século XVIII, os iluministas inauguraram uma ideologia da leitura, na medida em que a escrita ocupou um lugar no ensino tradicionalmente atribuído à oralidade. Por meio da defesa de uma democratização da escola, cujo instrumento de ensino por excelência passou a ser o código escrito, a educação permitiria aos indivíduos ascenderem socialmente, contrapondo os privilégios da nobreza adquiridos por hereditariedade. Assim, através da defesa do saber enciclopédico e científico como meio de conhecer a realidade, a burguesia legitimou a necessidade de escolarização e instituiu um projeto supostamente igualitário, mas que camufla interesses da ideologia dominante, como a hipervalorização do código escrito e do livro como formas únicas de se atingir a cultura e a sonegação da divisão social, atribuída a méritos e esforços individuais, visto que todos supostamente podem ascender socialmente.

Apesar desses fatores, há uma relativa democratização da cultura, na medida em que a escola acessa indivíduos pertencentes a todas as classes sociais, ainda que de forma desigual. A consequência disso é "perda do caráter aurático que a arte e a cultura até então detinham" (ZILBERMAN, 2010, p. 62). Tendo como base tais circunstâncias, contextualizaremos historicamente as mudanças educacionais ocorridas a partir da segunda metade do século XX, e que influenciaram diretamente a forma de se pensar o ensino de literatura.

Uma dessas mudanças foi o crescimento do número de matrículas escolares em todo o mundo, após a Segunda Guerra Mundial, provocado sobretudo pelo aumento populacional e pela importância dada pelo poder público ao desenvolvimento da educação como condição para o desenvolvimento nacional, expandindo o projeto político das classes dominantes. A elevação abrupta de matrículas gerou um desajustamento

entre as capacidades do sistema de ensino e as novas demandas por escolarização, de forma que foi constatada uma crise mundial na educação. (COOMBS, 1976).

De acordo com Colomer (1996, 2007), também nesta época a literatura, que gozava de um grande prestígio social e era um dos pilares da formação escolar, perdeu o seu centralismo no ensino em decorrência de diferentes processos de mudança social. Entre eles, podemos citar a decepção generalizada com a esperança de que a expansão do número de matrículas gerasse democratização social; a emergência de um discurso tecnológico e científico em detrimento da tradição humanística; e os novos meios de produção editorial, que transformaram a literatura em um bem cultural de acesso livre.

Todos esses fatores fizeram com que, na década de 1960, na Europa, houvesse uma percepção de que o modelo de ensino concebido para atender demandas educacionais de uma elite era ineficaz para o ensino das massas. A percepção da crise foi realizada por intelectuais europeus, durante o colóquio Cérisy-la-Salle, na França, no ano de 1969, constatando-se que a desvalorização das humanidades levaria ao questionamento da utilidade da literatura, de seu papel no ensino e da maneira como estava sendo ensinada nas escolas. Nesse colóquio, verificou-se a dificuldade de se pensar o ensino literário sem o saber “sobre literatura”, defendendo-se, portanto, o seu ensino não apenas como transmissão do conhecimento, mas como prática e experiência (LEITE, 1983).

Enquanto isso, no Brasil, a década de 1960 é marcada pelo aumento do número de matrículas no ensino superior e pelo estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sancionada por João Goulart, tendo como consequência uma maior autonomia das universidades, que se tornaram responsáveis pela realização dos vestibulares.

Na década de 1970, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, em que o ensino obrigatório foi expandido para oito anos e a educação passou a ser dividida em 1º grau, com oito (8) séries, e 2º grau, com três (3) séries. Esse período também foi marcado pelo crescimento urbano, motivado pela industrialização, pela expansão do mercado do livro didático e pelo crescimento da literatura destinada à criança. Também é quando pesquisas sobre o ensino de leitura foram realizadas com a nova massa de estudantes, constatando-se as dificuldades de seu ensino. Mesmo diante do aumento da escolaridade, seja em número de matrículas ou de anos obrigatórios, há a recusa por parte de muitos alunos em

ler. De acordo com Zilberman (2010), no final dos anos 1970, uma crise de leitura é diagnosticada no país, sendo caracterizada pela baixa efetividade da instituição escolar em formar novos leitores.

Tal diagnóstico fez com que o tema recebesse maior atenção na comunidade científica, através de debates, eventos e publicações. Destacamos, dessa forma, alguns estudiosos que foram pioneiros em dar atenção à questão do ensino de literatura. Durante os anos 1960 e 1970, Osman Lins (1977) foi um dos primeiros a levantar a questão, ao criticar e analisar materiais didáticos destinados ao ensino básico. Suas análises constataam problemas como a ausência de textos de escritores contemporâneos, a má qualidade e a atualidade dos fragmentos selecionados, o uso excessivo da imagem e a infantilização dos alunos.

Ainda na década de 1970, o crítico literário Afrânio Coutinho (1976) escreveu sobre o ensino de literatura, defendendo o caráter estético do fenômeno literário e criticando o tratamento histórico ou filológico que vinha ganhando nas escolas. Para ele, era necessário defender o primado do texto e da literariedade. Atitude combativa também teve Affonso Romano Sant'anna, ao defender, ainda nos anos 1970, o estudo do texto de uma forma mais ampla e genérica, incluindo os quadrinhos e o jornal, e relativizando o conceito de literatura em direção não somente à interpretação, mas à criação literária (LEITE, 1983).

Devemos mencionar também Maria Antonieta Antunes Cunha, que realizou uma pesquisa com professores do ensino primário de Belo Horizonte, constatando a baixa familiaridade dos professores com a poesia, fruto do espaço reduzido da literatura infantil e juvenil nos currículos; e a utilização do poema com finalidades didáticas, moralizantes ou patrióticas. Já Vera Teixeira de Aguiar (1979), em sua obra *Que livro indicar? - Interesses do leitor jovem*, apresenta os resultados de um inquérito realizado com estudantes de 4ª a 8ª série de oito escolas públicas estaduais de Porto Alegre. Nela apresenta as preferências literárias do público infanto-juvenil e sua relação com faixa etária, sexo e nível sócioeconômico dos alunos. Dessa forma, a pesquisadora, transferiu o interesse de pesquisa para o leitor, que começa a ter uma importância maior na reflexão sobre o ensino de literatura.

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

eventos relacionados à leitura, como as várias edições do Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, e das Jornadas Sul-Rio-Grandenses de Literatura, em Passo Fundo.

Também podemos observar o aumento desse interesse quando Rocco (1981) afirma ter realizado um levantamento bibliográfico nas principais bibliotecas da cidade de São Paulo de obras que pudessem embasar e responder suas indagações sobre o ensino de literatura. Segundo a autora, eram pouquíssimas as obras que traziam a relação entre literatura e ensino, para níveis variados (ROCCO, 1981). Essa constatação demonstra que, até o final da década de 1970, era difícil encontrar obras que abordassem o ensino de literatura e suas problemáticas, cenário que se alterou ao longo dos anos 1980.

Assim, entre as causas desse aumento do interesse pelo tema, podemos citar o período de defesa pela democracia, e o processo que levou a sua restauração. Conforme Zilberman (2010, p. 55), “desde a revitalização, a partir do século XVIII, dos princípios liberais, que sustentam um sistema de governo que se deseja democrático, assiste-se, simultânea ou conseqüentemente, ao incentivo à alfabetização generalizada da população”. Dessa forma, é natural pensar que um período marcado pela defesa da democracia também defenda a democratização da leitura como parte essencial para a cidadania, para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia e para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade.

Além disso, devemos mencionar o avanço dos estudos literários e dos estudos linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário. Dessa maneira, a década de 1980 no Brasil é o período no qual os debates multiplicaram-se e alcançaram maturidade, diante de um interesse em compreender a insuficiência do ensino de literatura. A partir desse período, pesquisadores estiveram abertos a novas possibilidades e questionamentos, de forma que, na sequência, apresentaremos a análise do *corpus* da pesquisa, composta por obras publicadas no período.

Análise de conteúdo das obras publicadas durante a década de 1980

Nesta seção, apresentamos as contribuições da década de 1980 com relação ao ensino de Literatura no 2º grau, a partir da análise de sete obras publicadas no período, que compõem o *corpus*: 1. *Literatura / Ensino: uma problemática* (1981), de

Maria Thereza Fraga Rocco; 2. *Invasão da catedral - Literatura e ensino em debate*, de Ligia Chiappini M. Leite (1983); 3. *Ensino de literatura no 2º grau - Problemas e perspectivas* (1985), de Letícia Malard; 4. *Ler na escola - Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1988), de Tânia M.K. Rosing; 5. *Literatura - a formação do leitor* (1988), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar; 6. *A leitura e o ensino da literatura* (1988), de Regina Zilberman; e 7. *O Prazer Do Texto - Perspectivas Para O Ensino De Literatura* (1989), de Alice Vieira.

As obras foram analisadas de acordo com duas categorias: Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura e Questões sócio-históricas do ensino de literatura. Salientamos que não é possível associar cada obra a uma única categoria, visto que trazem contribuições que podem se encaixar em ambas. Dessa forma, apresentamos o resultado da análise, que nos permite compreender a pesquisa sobre o ensino de literatura no período.

Questões teóricas e metodológicas do ensino de literatura

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordaram o ensino de literatura de uma perspectiva teórica, ou seja, indagando o que seria o ensino, a leitura e a literatura e seus objetivos; e de uma perspectiva metodológica, como a escolha das obras trabalhadas em sala de aula, passos metodológicos a serem seguidos, as relações entre leitura e faixa etária, entre outros. Com o objetivo de destacar os elementos presentes nessa categoria, ela foi dividida em: Concepção de leitura, literatura e ensino; Objetivos do ensino de literatura; Metodologia; Critérios de seleção de textos; Leitura e faixa etária; e Avaliação.

Concepção de leitura, literatura e ensino

Em um primeiro momento, abordamos as concepções de leitura, ensino e literatura que, embora nem sempre explícitas nos textos, podem ser depreendidas das obras. Assim, segundo Leite (1983), a literatura implica prazer, criatividade, liberdade e corrobora para a construção da identidade, elementos que se relacionam diretamente a seu caráter artístico. Ao destacar tais elementos, Leite (1983) busca reforçar que a literatura não é uma teoria, uma ciência ou uma disciplina, e sim uma arte, e que para os alunos criarem o hábito de ler, é necessário ter outra

postura em seu ensino, distanciada da tradicional transmissão do conhecimento de forma unilateral, do professor ao aluno.

Leite (1983) defende ainda que a leitura é múltipla, e seu ensino deve ser descentralizado em relação à figura do professor. Assim, denuncia que a literatura escolarizada muitas vezes se confunde com a História Literária ou com aquilo que usualmente se ensina na disciplina escolar. Apesar disso, a autora afirma que ela não deve ser pensada apenas como uma disciplina do ensino secundário, mas como algo que está presente em todo o ensino escolar. Além disso, sua concepção de literatura não envolve apenas as obras consideradas canônicas, mas abrange também categorias usualmente menos prestigiadas. O caráter literário não está, dessa forma, encerrado no cânone, mas em textos que possibilitam a exploração da tensão criada pelas perspectivas diversas, como mencionado anteriormente.

Semelhantemente, Bordini e Aguiar (1993)¹ criticam a entronização do texto, considerado como repertório de ideias fixas, verdadeiras e indiscutíveis. Tal concepção usual do texto literário em sala de aula entra em contraponto com a noção defendida pelas autoras de que o papel da escola deve ser a ampliação do repertório do aluno rumo ao aprimoramento da sensibilidade de época, trazendo à discussão leituras diversas. Assim, encontramos também a defesa da multiplicidade de leituras, além de um questionamento do ensino literário como transmissão de conhecimento. Há a menção, ainda, a uma leitura presentificada, que revela questões contemporâneas aos leitores, e não apenas centradas nas leituras dirigidas pelo professor e pelo livro didático.

Se Bordini e Aguiar (1993) destacam concepções múltiplas de literatura, que podem partir de diferentes teorias literárias, Zilberman (1998) aponta para diversos equívocos na forma de concebê-la, o que pode fazer com que a leitura exerça um papel coercitivo, ao ser incorporado acriticamente a interesses pragmáticos e indiretos. Logo, “Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler” (ZILBERMAN, 1988, p. 20). Dessa forma, conforme afirma a autora, a leitura pode ser confundida com a decodificação de palavras ou com a noção de texto que é usual no ensino, através do uso do livro didático. No primeiro caso, a leitura não implica interpretação, e no segundo, o texto, ao ser transportado para uma situação didática, tem a sua origem

obscurecida. O texto deixa de ser associado ao livro de onde provém e cumpre com uma função pragmática de ser alvo de atividades escritas.

Uma concepção humanista também pode ser adotada, entretanto, a literatura perdeu o *status* de signo distintivo das elites, e as novas camadas sociais que frequentam a escola não se identificam com o patrimônio literário. Assim, “Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê romperem-se os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não-leitura e na preferência por outros meios de expressão” (ZILBERMAN, 1988, p. 136). A adoção dessa concepção de literatura torna-se contraditória, pois não atende a demanda dos alunos e os afasta da leitura literária, podendo se confundir com “um modelo de transmissão de valores de natureza autoritária e normativa” (ZILBERMAN, 1988, p. 116).

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

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

Em contraponto a essa visão, Malard (1985) defende que a literatura é uma prática social, na medida em que é uma atividade humana transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com ele e de seus modos de ser nele. A

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

Objetivos do ensino de literatura

Quanto à definição de objetivos para o ensino de literatura no segundo grau, apenas Malard (1985) e Bordini e Aguiar (1993) o fazem de maneira sistemática, de forma que a primeira aponta seis diferentes objetivos: 1) Compreensão do fato literário dentro do contexto histórico-sócio-econômico; 2) Criação ou desenvolvimento do espírito crítico do leitor; 3) Transmissão de conhecimentos; 4) Percepção do fato literário como objeto de linguagem; 5) Capacitação para comparar textos, literários e não literários; e 6) Desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas. De forma geral, os objetivos propostos por Malard (1985) parecem pouco inovadores, não dando importância à fruição literária e à experiência do leitor. Os objetivos 1 e 6, por exemplo, não se dissociam de um ensino tradicional, em que a história literária e o texto como modelo de escrita são prioridades.

Bordini e Aguiar (1993) mencionam que o 1º grau deve servir a uma constituição de um acervo de leituras, enquanto “Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos”. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 17). De forma mais específica, as autoras delineiam objetivos para cada metodologia apresentada, que se relacionam diretamente com a teoria que a embasa. Além de Malard (1995) e Bordini e Aguiar (1993), devemos mencionar também Vieira (1989), que apenas menciona que o principal objetivo do professor de literatura deve ser formar leitores.

Metodologia

Quanto à metodologia, a única proposta concisa, contendo inclusive passos metodológicos, é a de Bordini e Aguiar (1993). As demais pesquisadoras concentram-se em dar indicações daquilo que o professor deve ou não fazer para um ensino de literatura bem-sucedido, além de apresentarem reflexões sobre a escolha das obras

a serem lidas em aula. Dessa maneira, Leite (1983) somente menciona a possibilidade de novos métodos, apresentando algumas considerações de Roland Barthes e Roger Favry, expostas no Colóquio Cerisy-la-Salle, e critica formas tradicionais de ensino, pautadas na história literária.

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

Malard (1985) denuncia o equívoco de se tomar a teoria ou a história literária como objetos de estudo, e não a literatura, alegando que muitas vezes as análises dos professores não são acompanhadas pelos alunos, fazendo com que ele pareça o “árbitro” dos textos. Além disso, Malard (1985) também menciona a possibilidade de o aluno realizar análises de textos. A proposta parece entrar em contradição com a concepção da autora de que a literatura é uma prática social, visto que a atividade de análise parece reduzir-se a si mesma. Apesar disso, revela a força da defesa pela análise de texto na escola, que aos poucos se junta à história da literatura no ensino brasileiro.

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

Com relação à questão da metodologia, Bordini e Aguiar (1993) apresentam uma sistematização de cinco diferentes métodos, além de unidades de ensino exemplificativas para os três níveis curriculares do 1º e 2º graus. São eles os métodos científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico. Os métodos são concebidos a partir de uma teoria, assegurando a coesão interna das propostas. Além disso, também possuem como pressupostos o prazer do texto, de perspectivas variadas; a ordenação

sequencial, que vai do concreto e próximo ao abstrato e distante, tanto no tempo como no espaço, e também de operações de pensamento mais simples às mais complexas. Para o sucesso de suas aplicações, o professor deve tomar cuidado com possíveis distorções, como também deve conhecer os interesses de seus alunos, dominar os fundamentos teóricos do método que escolheu e ter nítida a finalidade educacional de sua ação. Apesar da importância dada à questão metodológica, Bordini e Aguiar (1993) afirmam que ela é um pré-requisito colocado hierarquicamente em segundo lugar, após o conhecimento amplo de um acervo de títulos. Sem ele, o professor encontrará dificuldades em propor leituras que possam despertar o interesse dos alunos.

De maneira semelhante, Zilberman (1988) defende a adoção de uma metodologia que deflagre o prazer da leitura e o desenvolvimento de uma postura crítica perante ao mundo, e que não se fundamente em um endosso submisso à tradição e à repetição mecânica de conceitos desgastados. Conforme a autora, o professor, preocupado em modificar sua atuação e transformar o ensino, deve recuperar sua base metodológica e pesquisar metodologias renovadoras.

Critério de seleção das obras

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

Segundo Bordini e Aguiar (1992), o professor deve não apenas satisfazer interesses imediatos dos alunos, mas aguçar a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Dessa forma, alguns princípios básicos devem nortear a escolha dos textos no ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que agucem o senso crítico, e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.

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

leitura prévia e compreensiva dos textos para que possa oferecer um conjunto de obras adequado. Destaca-se também, na obra de Bordini e Aguiar (1992), a defesa de que todo texto, seja ele consagrado ou não, possa ser objeto das aulas de literatura. O essencial seria apenas que fosse visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram. Podem estar presentes, dessa forma, os *best-sellers* e a produção literária moderna. O ponto de partida deve ser textos conhecidos de autores atuais, orientando-se, gradativamente, para obras do passado ou de autores contemporâneos menos conhecidos.

De acordo com Zilberman (1988), deve-se questionar os objetivos que motivam a presença do texto na sala de aula. Assim, se os objetivos levarem em conta os interesses do aluno, para quem talvez a afirmação antecipada dos valores de obras canônicas podem parecer arbitrárias, se não provieram de uma formulação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura, a literatura pode enfim ser tomada com um “depositário de necessidades individuais, já que uma transitividade desse tipo faz parte de sua estrutura, antes porosa que impermeável” (ZILBERMAN, 1988, p. 117).

Vieira (1989) também reafirma a importância de levar em conta os interesses dos alunos, destacando que o professor deve adotar uma concepção de literatura livre de preconceitos e aberta à realidade cultura de nossos tempos. A desmistificação de textos e autores e a discussão sobre as modificações do conceito de literatura aproximaria os jovens da leitura, de forma que até mesmo a abertura com relação a presença do *best-seller* na sala de aula auxiliaria no percurso em direção a textos mais elaborados. Vieira (1989) não exclui a presença de *best-sellers*, embora também acredite que a escola não deva estimular sua leitura.

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

Leitura e faixa etária

Outra questão presente nas obras analisadas é a relação entre leitura e faixa etária dos alunos. Rocco (1981), por exemplo, baseia-se na obra de Jean Piaget para estabelecer critérios de estudo das estruturas mentais de pré-adolescentes (entre

11 a 14 anos) e adolescentes (14 a 17 anos). Para isso, apresenta cada etapa do desenvolvimento, dando maior atenção às que abrangem a faixa etária estudada. O conhecimento da teoria piagetiana permitiria “nortear a escolha de textos e obras literárias que se adaptem a cada uma das faixas” (ROCCO, 1981, p. 19).

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

Além disso, a autora critica o momento em que as obras são apresentadas aos alunos, defendendo que o ideal seria começar a entrar em contato com textos da época dos alunos para, mais tarde, trabalhar com outros tipos de textos, de outras épocas. Esse fato provocaria não a neutralização do efeito de massificação, mas “o afastamento do aluno (pré-adolescente e adolescente) de possíveis contatos com os textos, na medida em que ele achar que textos e obras são apenas aqueles estudados na escola.” (ROCCO, 1983, p. 79).

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

Bordini e Aguiar (1993) também destacam a idade do leitor como uma influência em seus interesses, além de apresentarem as cinco idades de leitura segundo Richard Bamberger. O interesse também apresenta variação de acordo com a escolaridade do aluno, de forma que é possível identificar, ainda segundo Bamberger, cinco níveis de leitura: pré-leitura, leitura compreensiva, leitura interpretativa, iniciação à leitura crítica e leitura crítica. Outro fator que influencia nos interesses, de acordo com as autoras, é o sexo, por fatores biológicos e sobretudo culturais, de forma que

“as preferências de leitura correspondem às necessidades de cada sexo cumprir o papel social que lhe é conferido” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 21).

Avaliação

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

Questões sócio-históricas do ensino de literatura

Nesta categoria, foram selecionadas obras que abordam o ensino de literatura de uma perspectiva sócio-histórica, apresentando como era realizado no passado e os processos que deflagraram mudanças na forma de realizar tal ensino, além de obras que abordam questões como o vestibular, os documentos oficiais, o livro didático, os meios de comunicação de massa, entre outros. Compreendemos tais elementos como fatores externos às escolhas do professor e que influenciam sua postura em sala de aula.

Questões Sócio-históricas

Zilberman (1988) apresenta uma forte tendência de análise sócio-histórica. Segundo a autora, o enquadramento histórico impede a tomada de uma postura ingênua ou enganadora sobre o assunto. Dessa forma, relaciona a expansão do ensino formal e da alfabetização com a adoção dos valores burgueses. Assim, razões de ordem ideológica explicam por que a escola privilegiou a alfabetização e o domínio dos mecanismos de escrita, fazendo com que a burguesia se utilizasse do saber e do

raciocínio como instrumentos para a conquista do poder. Apesar de seus interesses ideológicos, a cultura se coloca ao alcance de todos, ainda que lide com o rebaixamento de sua qualidade. Democratiza-se a cultura na medida em que o conhecimento se expõe em todos os setores sociais. Ocorre então a perda do caráter aurático que a arte e a cultura detinham, de forma que, conforme defende a autora, o processo possui uma natureza ambivalente: a leitura constitui um elemento repressivo se for vinculada a uma repetição mecânica, mas se a perspectiva tomada for crítica e atuante, em que a leitura se singulariza, porque se posiciona frente ao mundo em que ela traduz, sua inclinação será democrática.

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

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

Apesar das transformações, a expansão da escola, ato que pode ter natureza democrática, não eliminou a desigualdade social, mantendo as diferenças entre escola pública e privada. Além disso, também não democratizou o ensino, pois “a

grande literatura, a da antologia, permanece inacessível aos setores mais populosos da organização social brasileira”. (ZILBERMAN, 1988, p. 128). O resultado foi uma expansão quantitativa que não conseguiu manter a qualidade do ensino anterior.

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

Leite (1983) também aponta que a crise no ensino, influência de um processo global de expansão da educação básica, como já apontado por Zilberman (1988), é reforçada por questões nacionais do período posterior ao golpe militar. Se a crise possui fatores especificamente nacionais, do Brasil pós-64, para que pudesse delimitá-los melhor, a autora indaga como as coisas se passavam na França, modelo de cultura letrada dos nossos colégios e universidades. Dessa forma, Leite (1983) buscou compreender a questão do ensino de literatura naquele país, revelando que o problema começou a ser discutido mais sistematicamente a partir de 1968. Coloca-se como um marco o Colóquio Cérisy-la-Salle, em 1969, em que se reuniram grandes nomes da teoria literária e professores de 1º e 2º graus. Configura-se como crise a situação em debate: “Crise da literatura, como produção e como ensino, numa sociedade preocupada com a técnica e com o lucro” (LEITE, 1983, p. 37).

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

Meios de Comunicação de Massa

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

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

Livro Didático

Uma questão frequente nas obras é a presença do livro didático na escola. De acordo com Rocco (1981, p. 38), apesar de trazerem uma boa seleção dos textos, sua utilização deveria ser “em moldes menos automatizados e programados, possibilitando a reflexão do aluno e principalmente a do professor que, a meu ver, continua sendo a determinante da situação ensino/aprendizagem”.

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

Ainda com relação ao assunto, Zilberman (1988) realizou uma análise de livros didáticos do início do século até a década de 1980, buscando a concepção de leitura utilizada em sala de aula. Verificou a não existência de um estímulo à iniciativa do estudante e a insistência em uma postura mimética, em que os bons textos ensinariam a escrever e a falar bem. A conclusão da autora é de que o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé “leitura-texto-exercício”, e que a mudança apenas no tipo de texto inserido nele não é suficiente para transformar os demais. Dessa forma, “o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática.

Fatores Sociais e de Infraestrutura

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

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

Vieira (1989) indica a relação entre leitura e família, apresentando algumas pesquisas que mostram a importância do estímulo familiar para o desenvolvimento da formação leitora da criança. Zilberman (1988) também elenca uma série de fatores socioeconômicos relacionados ao problema da leitura no Brasil: a elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo da maior parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente e a influência cada vez maior dos meios de comunicação.

Vestibular

Um fator externo que exerce grande influência na metodologia de ensino de literatura é o vestibular. Segundo Malard (1985), o professor sente-se pressionado a dirigir seu ensino a questões objetivas, um processo de avaliação que não seria adotado por ele se não fossem os vestibulares. Vieira (1989) também destaca que o vestibular condiciona a atividade do professor, afirmando que as questões de literatura reforçam e cristalizam uma visão tradicional do ensino de literatura.

Além disso, Vieira (1989) analisou questões de literatura do vestibular da FUVEST, constatando que restringem-se, em sua maioria, à mera identificação ou reconhecimento de fatos e nomes, sem exigir praticamente nada do candidato em termos de raciocínio ou reflexão, apenas memorização. O reflexo se dá na escola, de maneira que a existência de questões de exigência ampla e superficial de fatos

da história da literatura não estimulam o professor e alunos a se aprofundarem no estudo de obras e autores.

Zilberman (1988), sobre essa questão, destaca o estranhamento mútuo gerado entre as instâncias que regulamentam o vestibular e o ensino secundário, de forma que o segundo grau é orientado pelas secretarias estaduais, e o terceiro grau, pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, “Embora, concretamente, o ensino de literatura esteja delimitado pelo vestibular [...] os currículos parecem ignorar este fato, como se a preparação àquela prova de seleção estivesse fora de sua competência” (ZILBERMAN, 1988, p. 135).

Documentos Oficiais

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

Analisando tais diretrizes, as autoras verificam que, embora esteja presente uma dimensão crítica do ato de ler, a preocupação moralizante evidencia a tendência a prender os indivíduos em padrões estabelecidos pela sociedade em vez de estimulá-los ao questionamento. Enquanto isso, os tipos de textos sugeridos reforçam a voz do adulto e atendem aos objetivos de moldar os jovens segundo os modelos dominantes, através de adaptações que empobrecem o conteúdo das obras originais. O texto literário, assim, nesses documentos, é pensado como pretexto para estudo de gramática e não vinculado à experiência de vida do aluno

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

conteúdos e dos métodos de ensino. Por consequência, a proposta só será possível, dessa forma, se o professor tiver uma sólida formação profissional e um repertório de leituras suficiente. Raras são as situações em que isso ocorre. Tal fato fez com que a Proposição Curricular não fosse efetivamente utilizada nas escolas de 2º grau.

Considerações finais

Podemos notar que, a partir da década de 1980, houve o início de um processo gradual de mudança de paradigma no ensino de literatura no Brasil. Esse processo se deu tanto como uma consequência da expansão do ensino público, de forma que os métodos tradicionais de ensino não davam conta de formar as novas massas de alunos como leitores de literatura, quanto pelo avanço dos estudos literários e linguísticos, através de uma noção mais ampla de literatura e da preocupação em pensar o leitor como parte do fenômeno literário.

Com relação às obras analisadas, embora não seja possível inserir cada uma obra em apenas uma das categorias elencadas, é possível afirmar que elas apresentam uma predominância. As obras de Malard (1985) e Bordini e Aguiar (1993) abordam predominantemente questões metodológicas; as de Leite (1983) e Zilberman (1988) apresentam questionamentos de ordem sócio-histórica, enquanto as obras de Rocco (1981) e Rösing (1988) apresentam a exposição dos resultados de suas pesquisas de campo.

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

Com relação às questões sócio-históricas, duas foram muito recorrentes: o ensino de literatura no vestibular e no livro didático. Quanto à primeira delas, nas obras analisadas, o vestibular é visto como um elemento responsável por ditar os conteú-

dos e a metodologia utilizada pelo professor, que se vê forçado a ensinar a história literária, através da cobrança de informações sobre obras e autores. Distancia-se, dessa forma, o ensino de literatura da leitura literária de fato, prejudicando a formação de novos leitores. Com relação ao livro didático, critica-se o ensino de história literária a ele atrelado, bem como seu conteúdo repleto de textos fragmentados, que impedem uma compreensão abrangente das obras trabalhadas.

Por conseguinte, a análise das obras selecionadas permitiu verificar as contribuições do período para uma mudança de paradigma sobre o assunto no país. Por meio dessa pesquisa, buscamos contribuir para uma tomada de consciência dos estudos realizados, possibilitando que a história da pesquisa nessa área seja contada com o devido destaque à década de 1980. Reconhecemos as suas limitações, visto que é impossível cobrir a totalidade das pesquisas realizadas no período, mas acreditamos que, com o *corpus* analisado, conseguimos apresentar uma parte da história do ensino de literatura no Brasil, ressaltando a importância do período. Por fim, reconhece-se a importância dos pesquisadores que fizeram parte do período analisado, fundamental para o questionamento de um ensino elitista e já cristalizado, e para abertura às novas possibilidades do ensino da arte literária, recriando seu vínculo, em sala de aula, com o seu caráter subjetivo e humano.

Diagnosis of the reading crisis in Brazil: works on the teaching of literature published during the 1980s

Abstract

This research has as its theme the analysis of works on literature teaching published in Brazil during the 1980s, which pointed to the existence of a reading crisis in the country. Thus, its general objective is to analyze seven works on the issue of teaching literature in secondary education, verifying their contents. As for the specific objectives, systematize the discussions held and identify the causes for an increase in interest in the topic. As for the theoretical foundation, we follow the assumptions of Colomer (1996, 2007), Coombs (1976), Leite (1983) and Zilberman (2010) on the history of literature teaching. The research corpus was subjected to data analysis and interpretation according to Bardin's Content Analysis methodology (2016). Thus, a set of categories was created referring to the content of the works, which revealed a greater interest in socio-historical issues, in a period when attempts were made to explain the teaching crisis.

Keywords: Literature teaching; Content analysis; History of literature teaching.

Nota

- ¹ Utilizamos uma edição publicada em 1993, que não apresenta alterações quanto ao seu conteúdo em relação à sua publicação original de 1988.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar:** Interesses do leitor jovem. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de Aguiar. **Literatura** - a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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