

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DO CEPAE-UFG

Maria de Fátima CRUVINEL¹

- RESUMO: Apresentação da proposta de trabalho com a literatura no ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, seguida de considerações sobre concepções e práticas de leitura do texto literário na escola.
- PALAVRAS-CHAVE: Leitura na escola; ensino de literatura; recepção.

Esta exposição tem o objetivo de apresentar em linhas gerais a proposta de trabalho com a literatura no ensino médio realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás, e conseqüentemente algumas concepções de leitura literária que sustentam essa proposta. O propósito é, a partir das referências a essa prática, tecer algumas considerações sobre o trabalho com a literatura na escola, estabelecendo um diálogo com alguns ensaístas que discutiram recentemente o assunto. Certa de que esta minha voz soará incompleta, e nunca modelar, é que me dispus a falar sobre o assunto, na companhia de outros pesquisadores com larga experiência.

Talvez meu discurso soe como eco de vozes tantas vezes ouvidas, mas se pretende configurar como mais um fio que busca outros no desejo da composição do tecido, um tecido cuja trama nunca se dará por terminada, já que o fio é a palavra e o motivo é o homem. E aqui se imbricam os caminhos de ensino e literatura, pois falo do homem em situação de aprendizagem, portanto em constante processo de transformação, o mesmo homem autor e ator da literatura.

O ponto de partida de que lanço mão para proceder às considerações, apesar de sua aridez, é necessário para as conclusões a que quero chegar. Trata-se do discurso legal sobre o ensino. A nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996) define como finalidade da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 22, grifos nossos). Especificamente sobre o ensino médio, esta lei estabelece, entre outros objetivos, o seguinte: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento**

¹ Doutora em Letras – Estudos Literários – UNESP/Araraquara. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG.

da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p.22, grifos nossos).

Considerando a reiterada afirmação do exercício da cidadania como meta da educação básica, não se questiona a importância de uma revisão no processo de aquisição e domínio da norma padrão da linguagem. Isto pressupõe, evidentemente, um redimensionamento da concepção de ensino-aprendizagem da língua materna, considerando-a em sua diversidade lingüística. Cabe ao professor rever alguns conceitos cristalizados como os de gramática, regra, erro, bem como redefinir conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação e, sobretudo, os objetivos propostos para esta disciplina na escola. Independente da nova normatização do documento oficial do Governo, a discussão sobre a falência do ensino de língua materna tem sido pauta nos encontros sobre educação.

A aquisição-aperfeiçoamento da norma padrão da linguagem, ou variedade lingüística de prestígio, constitui-se como instrumento fundamental no processo de comunicação e acesso ao conhecimento, possibilitando ao educando o desenvolvimento intelectual, a elaboração do pensamento crítico e, conseqüentemente, a condição para que ele possa vir a exercer sua cidadania.

No CEPAE, entendemos como objetivo básico da disciplina Língua Portuguesa levar o aluno a aperfeiçoar o uso da língua materna, tanto na expressão oral quanto na escrita, ampliando sua competência comunicativa na norma padrão da linguagem. E, para atender a esse objetivo, colocamo-nos uma questão que há tempos vem sendo evidenciada por alguns pesquisadores da área: Ensinar sobre a língua ou ensinar a língua? No ensino médio, o trabalho para o domínio da língua padrão centra-se no efetivo exercício de análise das estruturas de linguagem e estratégias discursivas tanto da produção escrita do próprio aluno quanto dos variados textos dados a ler, desde a charge até o texto literário. Nessa prática, enfatiza-se mais a reflexão sobre a construção lingüística e menos a metalinguagem técnica.

Focalizando especificamente o ensino de literatura, que no CEPAE se insere na disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, questão semelhante se coloca: Ensinar sobre a literatura brasileira, dando apenas uma visão da historiografia literária, ou dar a obra a ler e, a partir da leitura, que pressupõe o que diz o leitor sobre o que leu, se o consideramos sujeito na relação leitor-livro, estudar a literatura? Assim é que estabelecemos como objetivo primeiro do estudo literário ampliar a capacidade do aluno nas atividades de análise, interpretação e comparação de textos literários de diferentes gêneros e épocas, situando-os no contexto histórico-social. Importa-nos exercitar o aluno-leitor na percepção e análise críticas das estratégias textuais utilizadas nas obras lidas para, a partir daí, ele ser capaz de estabelecer relações entre o que leu e a realidade.

Através da exploração do caráter estético da linguagem, e da aproximação do aluno de uma expressão mais elaborada, acreditamos estar ampliando o espírito crítico do aluno-leitor em relação ao mundo real, uma vez que a literatura, pela sua natureza mimética, estabelece a mediação entre o homem e o mundo. Enquanto possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando ao receptor uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo, além, evidentemente, do conhecimento que lhe ficará da expressão da literatura brasileira.

As atividades de leitura dos textos selecionados contemplam exposição de estudos críticos, propostas de leitura comparativa abordando aspectos significativos da composição narrativa, poética e dramática, bem como alguns procedimentos discursivos relevantes para a construção do texto em estudo.

Os conteúdos de literatura assim se organizam nas três séries do ensino médio: na primeira enfatiza-se o estudo dos gêneros lírico e dramático, priorizando a leitura do texto para, a partir dela, enfocar alguns aspectos teóricos e histórico-críticos que corroborem e ampliem a leitura. Na segunda, a ficção narrativa, que na série anterior é contemplada apenas na modalidade crônica, ganha atenção acentuada com um estudo dos elementos estruturais da narrativa, como uma das primeiras formas de entrada no texto, seja conto, romance, ou usualmente novela, seguido de uma breve abordagem histórico-crítica. Na terceira série desenvolve-se um trabalho de abordagem crítica dos títulos indicados como leitura obrigatória nos concursos vestibular das duas instituições mais procuradas pelos alunos do CEPAE. Caberia aqui uma crítica à associação do programa aos referidos concursos, mas é preciso salientar que essa associação se restringe à escolha das obras, o que não foge à orientação das séries anteriores, já que as indicações, além de contemplarem os diferentes gêneros, abrangem produções desde o período da formação da literatura brasileira até os nossos dias, apresentando pelo menos um título considerado lançamento.

Apesar de já antigo o questionamento do ensino de literatura restrito à periodização literária – alguns estudos vieram a público em meados da década de 80 – as propostas de abordagem do texto literário para o nível médio de ensino continuam se pautando pela apresentação de fragmentos de obras do cânone literário nacional, enquadradas nos chamados estilos de época e associados ao contexto histórico, seguindo o que sumariamente vem esboçado nos manuais didáticos. Esse tem sido o eixo orientador da prática de ensino de literatura. Fugindo à abordagem que prioriza o enfoque dos períodos estéticos na literatura brasileira e dispensando o uso do livro didático, e mesmo sabendo problemática a divisão do estudo literário por gêneros, nossa proposta tem a intenção de dar ao aluno antes a experiência da leitura que uma visão equivocada da produção literária brasileira que encarcera obra e autor a um determinado estilo. A leitura dos textos selecionados não se restringe a uma abordagem da obra pela sua

inscrição em determinado gênero; este apenas orienta a organização dos programas de curso.

Toco agora num ponto um tanto polêmico, o da seleção de títulos. Algumas implicações se apresentam, como a questão do cânone, ou da leitura dos clássicos (entendidos aqui como obras que, segundo a crítica especializada, constituem a excelência da expressão literária nacional) e ainda o problema do gosto ou prazer de ler. Sobre o cânone, partimos da compreensão de que este não precisa necessariamente ser sinônimo de passado ou anti-contemporaneidade, além de considerar, evidentemente, que não é a data de publicação que garante a atualidade de uma obra de arte. A poesia satírica de Gregório de Matos é um bom exemplo disso. A idéia é antes ampliar que restringir, para contemplar produções não canonizadas ou contemporâneas de inquestionável valor estético.

No trabalho com o gênero lírico, tomem-se por exemplo em alguns poemas de Camões. Por que o prazer da leitura? Um olhar mais atento instigado pela musicalização dos versos feita por uma banda de prestígio entre a juventude? Mas e os poetas canônicos que não tiveram essa “sorte”, a da atualização do texto através de uma manifestação artística da preferência dos jovens e, por isso, de livre tráfego entre eles? O professor estaria tomando vias escusas para possibilitar o acesso a um texto canônico, portanto, de conhecimento imprescindível ao aluno? Explicando: lançar mão da popularidade de um texto, para torná-lo acessível a um determinado público, poderia ser considerado uma proposta falseada de leitura, ou até um desrespeito à tradição literária. Mas pode ser, ao contrário, uma boa introdução à lírica de Camões.

Um percurso desde Camões até a produção poética de hoje é uma boa proposta para leitura não só do que é considerado Literatura (com L maiúsculo), mas saltando, inclusive, para o que é ainda considerado por alguns equivocados críticos como gênero menor, como a literatura infantil. Cito, a título de ilustração, a poesia de Sérgio Caparelli, que recupera, com humor, graça, e sobretudo domínio da linguagem poética, uma temática tão comum, como o “fogo que arde sem se ver / paixão que queima...”, como nos poemas “Excursão” e “Se os hibiscos”, do livro *Restos de arco-íris*.

Ainda para falar da febre do amor (e imaginem quantos poetas românticos não falaram do amor!), ou mais precisamente da iniciação sexual, comporia bem o percurso realizado pelos poetas sobre essa temática, o nosso saudoso Drummond. O poema que aqui cito, certamente não é referência de sua face explicitamente *gauche*, mas contenta bastante o jovem leitor e, por isso, bem pode ser responsável por incitá-lo à leitura integral do livro – mesmo sendo um livro de poemas – ou até à procura de outras obras do poeta mineiro, uma proposta da qual também não se pode abrir mão, sob pena de dar uma formação retalhada da literatura brasileira. Trata-se do poema “Febre”, do livro *Boitempo II*.

Os poemas de Caparelli poderiam ser questionados por serem considerados literatura infantil. Talvez a experiência em sala de aula seja suficiente para rechaçar o preconceito contra o que se inscreve no gênero infantil e juvenil, e o salto proposto certamente não dificulta a passagem pelos clássicos da literatura brasileira – a leitura de Drummond pode ser exemplo disso –, cuja produção pode ser contemplada em vários grupos temáticos, observando-se as concepções sobre um mesmo tema, representadas por diferentes vozes e épocas. Com esse percurso, pode-se realizar uma boa seleção de autores e textos representativos da produção lírica nacional, não deixando de contemplar o cânone nem tampouco a produção atual. O professor Benedito Antunes (1998), no breve estudo intitulado “Podem os clássicos voltar à escola?” desenvolve uma reflexão que se aproxima dessa discussão. Ele considera, com Regina Zilberman, a necessidade de alargar a noção de literatura e cita a proposta de José Paulo Paes – a de associar a “literatura de proposta” à “literatura de entretenimento” – para concluir que cabe à escola estabelecer com a cultura de massa “um diálogo enriquecedor: partir do repertório de leituras dos alunos e, por meio de uma discussão viva e interessada, chegar a obras de qualidade mais duradoura”.

Algumas colocações de Ítalo Calvino (1993), em seu primoroso ensaio *Por que ler os clássicos*, serve-nos de satisfatória referência à nossa defesa pela mescla entre títulos considerados clássicos e títulos ou gêneros menosprezados pela tradição crítica. Para este estudioso, “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”. Sobre a relação leitura e escola, ele adverte:

os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (p. 12-3)

Tolerado o tom normativo do estudioso italiano, ao relacionar literatura e escola, o que quero evidenciar é a sua compreensão do efeito que pode ter uma leitura realizada na infância ou juventude – ação que ele também associa à escola – para a vida adulta, não no que se refere à formação de conceitos ou dogmas, mas à formação do indivíduo livre, capaz de realizar escolhas próprias. Essa concepção de arte como manifestação capaz de provocar ressonâncias é que interessa fazer ecoar na defesa incontestável da presença concreta da literatura na escola. Aqui se poderia fazer um trocadilho: escola = escolha, ao que se poderia acrescentar a pergunta “de quem?” (do professor ou do aluno?). Ao que parece, em se tratando da literatura, caberá ao aluno, mesmo que num tempo futuro.

É impossível, no entanto, desconsiderar as freqüentes reclamações dos alunos diante da leitura (não me detenho aqui na indisposição generalizada do jovem para essa atividade, apesar das últimas constatações da Associação de Leitura do Brasil); motivo de dificuldade do professor, que se vê pressionado pela exigência curricular e não menos pela sua convicção do valor da literatura para a formação de seu aluno. E aqui cumpre citar a interessante colocação com que o educador francês Daniel Pennac (1998, p.13) introduz seu ensaio sobre leitura:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’ ... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: ‘Me ame!’ ‘Sonhe!’ ‘Leia!’ ‘Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!’.

É necessário, pois, levar em conta o gosto, ou talvez fosse melhor dizer o desgosto, do jovem pela leitura literária. Ainda que seja este um problema reiteradamente discutido – o prazer do texto teorizado por Roland Barthes, sabe-se, não foi compreendido em sua integralidade e por isso é tomado ingenuamente –, insistimos em dois pontos: o primeiro é que não se pode perder de vista que a literatura nessa fase escolar compõe a grade curricular, portanto é impossível ao aluno se esquivar dela. O segundo ponto é que a formação do gosto que pauta as práticas de leitura no ensino fundamental deve sofrer no ensino médio um certo desvio para a formação da competência. Cabe a esse nível escolar, como continuidade ao processo iniciado nas séries anteriores, uma certa insistência no desenvolvimento da capacidade de leitura, o que evidentemente passa pela disposição do aluno, mas depende também do trabalho do professor.

Dada a sua condição de leitor mais experiente ou com leitura prévia do texto a ser trabalhado, o professor pode assumir o papel de mediador da experiência do leitor com o texto, facultando ao seu aluno a percepção das cenas de leitura e permitindo-lhe preencher os vazios textuais. Nessa perspectiva, o texto é considerado estruturalmente inacabado e indeterminado, e em vez da mera compreensão ou busca das intenções do autor, a leitura é entendida como um processo que não só admite mas exige a participação do leitor no movimento de construção de sentidos. Entra na base da concepção de leitura do professor a teoria do efeito estético, para a qual o texto somente se realiza “através da constituição de uma consciência receptora ... é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio” (Iser, 1996, p.51). Numa situação coletiva, como a da sala de aula, o professor deve atuar como organizador das contribuições dos alunos, selecionando, comentando e relacionando as colocações suscitadas pelo texto. Nessa relação, o educador francês concede maior poder ao aluno: “O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés.” (Pennac, 1998, p.115)

Contemplando a recepção, há muito mais chances de a leitura promovida pela escola predispor o aluno ao exercício da cidadania.

Ainda para avaliar o papel do professor, pode-se tomar uma situação corrente em sala de aula mesmo de ensino médio, numa atividade de leitura, a da manifestação dos alunos: “Agora sim, professora! Depois que você leu nós entendemos.” Situação tão corriqueira quanto irrelevante, podem pensar alguns, mas que certamente nos vale para algumas conclusões. A dificuldade estaria na leitura silenciosa e solitária, na pontuação mal feita, na indisposição diante de uma tarefa (a leitura literária na escola soa sempre como tarefa, nunca como deleite, apesar do objeto ser arte) muito sutil e delicada para quem vive no ritmo da TV, do *game* ou do computador? Sobre esta última hipótese, não se pode esquecer de que velocidade e urgência são particularidades que imperam em nossa sociedade e caminham na contramão da leitura, principalmente do texto literário. É que o tempo para ler parece ser sempre furtado às outras necessidades da vida. E é partindo dessa premissa que Pennac em obra citada pondera: “O tempo para ler, como o tempo para amar dilata o tempo para viver.”

Assim, o ponto no qual insistimos é que ler em sala de aula ou motivado por ela ainda pode garantir alguma experiência de leitura ao jovem. Ler em sala de aula é visto, por muitos, como um tempo diminuído aos outros tantos conteúdos programáticos (conteúdos do “pacote-cor-de-burro- quando-foge” nunca aberto pela professora de Alexandre, personagem d’*A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes). Contudo, o “Agora sim, entendemos!” anuncia o movimento do aluno-leitor não só em direção aos sentidos do texto, e com isso a possibilidade do prazer estético, mas também em direção à compreensão do homem no mundo.

Não se pode deixar de considerar também, principalmente por se tratar de leitor em formação, o princípio de colaboração que permeia a atividade em sala de aula e é próprio da leitura partilhada. Várias vozes se juntam à do enunciador do texto para a construção dos sentidos. Esta seria uma proposta dificilmente defensável frente à natureza solitária do prazer estético, como tão bem coloca o mesmo Pennac:

Leitura, ato de comunicação? Mais uma bela piada dos comentaristas. Aquilo que lemos, calamos. O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu delicioso trabalho de destilação. E este silêncio é a garantia de nossa intimidade. O livro foi lido, mas estamos nele, ainda. Sua simples evocação abre um refúgio à nossa recusa. Ele nos preserva do Grande Exterior. Ele nos oferece um observatório plantado muito acima das paisagens contingentes. Lemos e calamos. Calamos *porque* lemos. Seria engraçado ver alguém emboscado nos esperando na virada de nossa leitura para nos perguntar: “Entãããã? É bom? Você entendeu? Relatório!” (1998, p.82)

Não queremos advogar que a leitura se cumpra integralmente num primeiro contato do leitor com o texto, nem tampouco esperamos que o aluno exponha todas as suas impressões, e com isso muitas vezes se exponha, diante do grupo. Concordamos com o educador francês sobre o trabalho de destilação do tempo. Talvez a leitura de Machado de Assis possa ser citada como exemplo da necessária maturidade para a sua recepção. Por outro lado, esse mesmo autor já foi motivo da reação “Agora sim, entendemos!”.

E sobre o ler e calar, ou não se expor, quantos de nós inadvertidamente já não provocamos explosões de choro antes mesmo de terminar a leitura ou de perguntar se nossos alunos entenderam o texto? O conto “Fita Verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, já levou às lágrimas um grupo de professoras; “Tchau”, de Lygia Bojunga, tanto provocou choro quanto raiva numa turma de 5ª série. Relatório pra quê? Que não se entenda, com essa colocação, que esteja sendo proposta a leitura apenas como fruição. A polêmica instaurada pelo último conto e as discussões dela resultantes foram suficientes para a passagem da mera contenda de base temática para a análise dos procedimentos discursivos utilizados pela ficcionista e daí à experiência estética necessária à percepção da dinâmica leitura da obra-leitura do mundo, razão e fim da literatura dentro ou fora da escola.

Quanto às reações dos alunos-leitores, pode-se citar a manifestação de agrado, senão alívio, de um aluno, agora de ensino médio, diante da leitura de um conto de terror, depois de títulos como “O menino”, de Lygia Fagundes Telles; “I love my rusband”, de Nélide Piñon; “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Não se esquivando de considerar o natural gosto do jovem pelo mistério e horror, não se pode ingenuamente deixar de conceber esse tipo de reação como eco do machismo que impregna a juventude mesmo à entrada do século vinte, ou imputá-lo na conta de uma prática de leitura que ignora a perspectiva feminina de ver o mundo. Polêmicas à parte, motivadas pela leitura dos contos citados, o que pretendemos assegurar é uma certa diversidade de textos e de enunciadores que falem de diferentes lugares e épocas.

Com essas colocações, não é intenção propor que as atividades de leitura literária se realizem apenas na sala de aula. Como seriam lidos os romances ou peças teatrais, por exemplo? O propósito é defender a leitura motivada e partilhada como exercício de incursão do receptor no discurso poético; exercício ainda necessário mesmo no ensino médio. Fernando Paixão assim pondera sobre a especificidade da leitura na escola:

Não esqueçamos que a prática de ler em sala de aula, ao lado de ser uma prática individual, constitui-se boa parte das vezes também numa tarefa coletiva. Seja pelo confronto de opiniões, pelos diferentes níveis de atenção despertados, ou seja ainda pelo gosto diferenciado de cada leitor, a oportunidade de discussão e confrontação permite a cada um o seu posicionamento em relação ao texto. Essa leitura compartilhada pode mostrar-se extremamente fecunda, quando ao indivíduo é exigido que defenda esta ou aquela opinião, e que enfrente as

consequências de tal atitude. Essa dinâmica, além de despertar uma potencialidade crítica, acaba por ressaltar as diferenças entre os leitores. A exposição em grupo, onde a argumentação é personalizada, constitui muitas vezes a primeira experiência que temos ao nível de cidadania. Não seria exagerado, pois, afirmar que esse exercício reforça concretamente a idéia de uma democracia da leitura na sala de aula. (1999, p. 3)

O filme “Sociedade dos poetas mortos”, paradigma da leitura como provocação, partilha, refúgio e, sobretudo, exercício da liberdade ilustra bem as considerações transcritas. Mas o que mais profundamente o filme cala em nós é o quanto de transformação no leitor a literatura pode exercer.

Tomemos a proposta de abordagem comparativa das novelas *Uma vida em segredo*, de Dalton Trevisan, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. O propósito foi, mediante a leitura das duas obras, centrar a observação na construção das protagonistas, tão distintas em sua origem e tão iguais em seu drama existencial, guardadas as proporções entre a dor provocada pelo choque de cultura: a fazenda e a pequena cidade do interior, no caso de Biela; o sertão nordestino e a desumana metrópole, no caso de Macabéia. Não foi à toa que alguns alunos, depois de lidas as obras, para zombarem de algum colega, rebaixando-o, apelidavam-no ferinamente de “Macabéia”. Talvez a roceira tenha causado apenas compaixão, enquanto a migrante nordestina, um misto de pena, raiva e desprezo. Com esses sentimentos aparentemente gratuitos, o que ressoa secretamente no inconsciente desses jovens alunos certamente só o tempo com seu “delicioso trabalho de destilação” poderá atestar. A nós, professores, resta-nos a certeza disso, sem precisar pedir qualquer relatório de leitura.

Não cabe aqui me demorar nas ilustrações de casos de leitura e seus efeitos sobre os alunos do CEPAE tão iguais à grande maioria dos jovens brasileiros provindos de um núcleo familiar sem nenhuma tradição de leitura, principalmente da palavra carregada de nuances como é a palavra poética. A intenção foi, sobretudo, partilhar algumas experiências e reflexões sobre a relação literatura e escola, partindo do aspecto legal, o da normatização da literatura enquanto disciplina, e inclusive me esquivando de trazer à tona implicações de ordem material (por exemplo bibliotecas que atendam à comunidade estudantil, o que no CEPAE pode ser considerado razoável), para me deter mais em considerações sobre concepções e práticas de leitura.

Para uma última colocação, sirvo-me das palavras do professor Edmir Perrotti (1998) que tão bem sintetizam as implicações que se interpõem aos caminhos da leitura:

A escrita, apesar de disponível, não se insinua. Exige conquista. Nestes termos, por resistir, por demandar esforços de várias ordens, ler não está sujeito apenas à intencionalidade, ao querer, à vontade dos sujeitos. As circunstâncias sempre atuaram em sua configuração, bem como possibilitaram, dificultaram ou impediram sua ocorrência como fato pessoal e cultural.

Apesar das dificuldades de toda sorte que a escola enfrenta, as quais sequer são tangenciadas pelas diretrizes curriculares reelaboradas recentemente pelos órgãos governamentais, e considerando as finalidades estabelecidas legalmente por estas instâncias para a educação escolar básica, podemos reafirmar que é sobretudo à escola, na figura do professor, que cabe a conquista do jovem leitor para o encontro e o diálogo com a palavra, especialmente com a expressão poética. Esta colocação tanto pode ser vista como fardo para os frágeis ombros de uma classe tão desprestigiada, quanto como franquia ao professor seguro da significação que a literatura pode ter no exercício de compreensão do ser no mundo.

CRUVINEL, M. de F. Literature in high school: a CEPAE-UFG experience. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p.123-132, 2001.

- *ABSTRACT: Presentation of the project of exploring the use of literature in high school proposed by the “Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação”, UFG, followed by considerations on reading conceptions and practices of literary texts in the classroom.*
- *KEYWORDS: Reading at school; the teaching of literature; reception.*

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, B. Podem os clássicos voltar à escola? **Linha d’água**, São Paulo, v.13, p. 67-76, 1998.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [S.n.], 1997.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PERROTTI, E. In COELHO T. (Org.). **Dicionário de políticas culturais**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- PAIXÃO, F. **A leitura como educação dos sentidos**. Disponível em < <http://www.unicamp.br /iel/memoria/ensaios>>.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v.1.

