

SIMPÓSIO 29

ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

É indiscutível a importância do texto literário para o desenvolvimento crítico e humano do leitor. Nesse sentido, Candido ressalta o papel humanizador da literatura e o seu poder como instrumento de instrução e de educação. Todorov diz que por ser mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, a literatura permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano, mas problematiza o modo como a literatura tem sido “ensinada” aos jovens e alerta para o perigo de a escola oferecê-la a esse jovem muito mais como uma “matéria escolar”, uma disciplina e afastá-lo da leitura dos textos literários propriamente ditos. Entre os documentos oficiais sobre o ensino no Brasil, a LDB, em seu artigo 35, reforça a importância do aspecto humanizador na formação ética e intelectual do educando. Eco destaca na literatura a sua função de “manter em exercício, acima de tudo, a língua como patrimônio coletivo” e de contribuir para reforçar-lhe a identidade. O propósito desse simpósio é, então, congrega pesquisadores que reflitam e investiguem sobre o modo como a escola tem tratado a leitura literária; o ensino da literatura voltado para o texto literário em si ou em uma abordagem disciplinarizada; os desafios e as possibilidades na formação do leitor literário na escola; o papel da poesia na sala de aula; a atuação do professor como leitor e como mediador da leitura literária; a dicotomia entre o texto literário e os veículos de comunicação de massa; as escolhas de leitura literária feitas pelos alunos; o texto literário e o acesso ao conhecimento na dimensão estética, ética, histórica, ideológica, social, existencial; a contribuição da literatura para formar a identidade cultural e linguística do aluno.

COORDENAÇÃO

Célia Sebastiana Silva

Universidade Federal de Goiás
celia.ufg@hotmail.com

Vivianne Fleury de Faria

Universidade Federal de Goiás
vivifleury@hotmail.com

A POESIA PORNOGRÁFICA DE GLAUCO MATTOSO⁵⁴⁷

Gyannini Jácomo Cândido do Prado (UFG)⁵⁴⁸

Resumo: Glauco Mattoso, poeta que circulou pela poesia visual e mais recentemente reconheceu no soneto, em função de sua cegueira física, uma maneira memorial de prática poética. O soneto é a forma mais tradicional de se fazer poesia, dado os seus mais de 8 séculos de circulação, mas na maior parte do tempo foi tratado como uma forma sublime de se falar do mais sublime também, e que no caso de Mattoso, o que vemos é um poeta ousado, pecador e sobretudo, infame com as coisas do mundo inclusive com ele próprio e portanto, na condição de refundar a função do soneto. Tratamos aqui do ensino e da autoria como medidas de leitura, persuasão e recepção procurando na poesia pornográfica de Glauco Mattoso as razões de autoria e ensino, tanto formal, ou seja, escolar quanto informal. Observamos na escrita da poesia as condições de produção e os meios que foram usados para a construção da estética mattoseana e por fim o uso da forma clássica para a escrita de um tema com pouco uso na tradição estética do soneto.

Palavras-chave: Mattoso; poesia; pornográfica; soneto; ensino; autor

1. Introdução

Glauco Mattoso, poeta singular e controverso pelas suas posturas políticas e também por suas convicções sexuais, estabeleceu um novo modo de se fazer poesia. O caso é emblemático, pois para a poesia o lugar da ressignificação é o próprio elemento mobilizador. E Glauco Mattoso se aprofunda na condição de mudar o sentido do tempo em que ele está. O tempo aqui é diferente da estrutura cronológica, o valioso para a nossa pesquisa é o dado que a própria obra pode nos dizer.

Será pela obra do Poeta que buscaremos encontrar os modos dos quais foram mobilizados para fazer a poesia. Não podemos negar ao fato de ao dizer “Do fetichista cego já nem falo,/pois seu desejo não é pé qualquer,/mas o que tem chulé, frieira e calo.”, Glauco, fala de si, pois ele é tudo isso - fetichista e cego -, mas também poderia ser outro qualquer, ou melhor, ele fala de outro, mas poderia ser dele mesmo.

Assim, o que podemos entender é o fato de ele estar dizendo de alguém que gosta de “chulé” sendo qualquer fetichista. Ou mesmo em “Se o orifício anal é um olho cego,/ que pisca e vai fazendo vista grossa/ a tudo que entra e sai, que entala ou roça,/ três vezes cego sou. Que cruz carregoi!” estaria ele falando dele mesmo? É possível, mas também possível que não, portanto não há como saber, então isso nos reforça a ideia de que o que nos importa em analisar, dentro dos aspectos que descreveremos em seguida, é de fato a obra como lugar de representação.

2. De como fazer poesia

Para começar nossa análise dos poemas, como medidas para a autoria e ensino, mesmo que isso nos custe certo labor, pois são dois temas, ou seja, mais que simples assuntos e cada um com uma gama satisfatória de bibliografia, faremos uma incursão sobre os olhares dos

⁵⁴⁷ Artigo como resultado de finalização da Disciplina Estudos de recepção, ensino e criação de poesia, de Jamesson Buarque, 1º semestre/2012.

⁵⁴⁸ Mestrando no Programa de Pós-Graduação de Letras e Literatura da Universidade Federal de Goiás.

quais partiremos para, inicialmente, analisar tanto autor quanto obra neste que será o duo proposto.

Bakhtin (2010) em suas várias obras sempre teve a frente o desafio de tornar a linguagem o mais compreensível possível para os estudiosos. A desmistificação da dinâmica do material linguístico foi sempre para ele o paradigma a ser superado. Será, portanto, nas coisas essenciais que ele tomará para que esse entendimento seja possível. E assim ele o define

Para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.

Assim, percorreremos o caminho de nossa pesquisa, percebendo o valor do signo sempre como ideológico e produzindo sentido também ideológico, na medida em que o autor produz sua obra, visto que a literatura é um amontoado de signos que o poeta, pelo labor, vai moldando. O poeta ao escrever a poesia se coloca na condição de criador e será por esta medida que trataremos o autor na sua elaboração estética, diremos que na proporção que ele cria ele profere mundo, não necessariamente dele, mas mundo criado, representado. Além disso, o autor ao produzir a obra, mais que propor mundo ele se coloca na condição do sujeito que “treina”, para o bem ou para o mal, como é de costume dizer, mas ainda assim ele ensina. Ele põe no mundo para a obra ser admirada, lida, julgada, reescrita, recebida. O poeta, ou escritor se inscreve, instala-se na condição da tradição, mesmo no momento de ruptura. E é para isso que Candido (1997) nos chama a atenção, ao dizer:

Quando a atividade dos escritores de um dado período se integra em tal sistema, ocorre outro elemento decisivo: a formação da continuidade literária, - espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização (Candido, 1997, p.24).

Mattoso nos fere o olhar ao dizer coisas em forma de poesia, mas seria ainda mais dramática tal poesia vista por Petrarca, pois o poeta brasileiro escreve seus versos em forma de soneto. Custa caro a Petrarca, a Dante, Camões verem sua forma preferida dizendo de chulé, ou “Cocô, matéria fétida e salobra,/formato entre o cilíndrico e o esférico,/”, mas não custa caro à tradição em que Glauco se instalou, ou seja, na poesia, e especificamente na de contestação. A estrutura versificada é tradição, desde tempos imemoriáveis, a história humana já foi contada pelos versos como em Homero, Camões, etc. Diz-nos Jamesson Buarque⁵⁴⁹ sobre a tradição da versificação:

⁵⁴⁹ Material usado em sala de aula para o desenvolvimento da disciplina do mestrado 1º semestre 2012.

E o primeiro deles diz respeito à versificação. Esse tópico, aliás, é o mais consolidado a respeito daquilo que é ou do que pode ser um poema. A versificação é um conhecimento de base. Qualquer pessoa com o mínimo de educação escolar no Ocidente é capaz de olhar para um texto escrito e dizer: isto é um poema, justamente devido à composição textual em versos. Ainda que os princípios e os fundamentos de versificação sejam desconhecidos da quase totalidade das pessoas capazes de chamar algo de poema. Justamente pela composição textual em versos, ela, a versificação, é um tópico básico do conhecimento do poema. Efetivamente, vale observar, no estado atual da educação ocidental, a quase totalidade das pessoas somente consegue dizer que um texto é ou não é versificado conforme a percepção visual. Embora o princípio fundamental da versificação seja da ordem sonora da língua, não é, via de regra, pela percepção auditiva que as pessoas reconhecem versos.

Vejam que o poeta e também crítico Jamesson Buarque nos conclama para a posição de perceber que a tradição se instalou no ensino, ele revela que a escola passou a ser o lugar para a estruturação desta tradição. Ele diz “qualquer pessoa com o mínimo de educação escolar no Ocidente é capaz de olhar para um texto escrito e dizer: isto é um poema (...)” (Buarque, 2011).

Assim, Mattoso, se enquadra na condição da tradição, não da tradição conservadora que impede, mas na tradição que o coloca na condição de poeta e, portanto, alvo de leitura e reflexões. A poesia de Glauco Mattoso passou por várias fases, teve de poesia visual (e escatológica) e mais recente “um certo” interesse pelo soneto, conforme ele mesmo diz em entrevista à Folha de São Paulo “Minha poesia era muito visual. Depois que perdi a visão, me sentia preso numa jaula. Minha saída foi a memória. Foi aí que descobri as formas clássicas do soneto.” (Mattoso, 2011)

3. A pornografia como medida de ensino

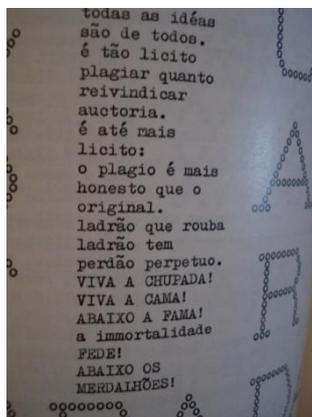
André Aparecido Claudio⁵⁵⁰, que é Pós-graduando em Linguagens Midiáticas no Centro Universitário Barão de Mauá Ribeirão Preto/SP, em seu artigo sobre a contemporaneidade da poesia de Glauco Mattoso aproveita a fala do Professor e crítico Pedro Ulysses Campos para descrevê-la:

De acordo com o crítico e professor Pedro Ulysses Campos, a poesia de Glauco Mattoso pode ser dividida, cronológica e formalmente, em duas fases distintas: a primeira seria chamada de fase visual, enquanto o poeta pratica um experimentalismo paródico de diversas tendências contemporâneas, desde o modernismo até o underground, passando principalmente pelo concretismo, que privilegia o aspecto gráfico do poema; a segunda fase seria chamada de fase cega, quando o autor, já privado da visão, abandona os processos artesanais, tais como o concretismo datilográfico, e passa a compor sonetos e glosas, em que o rigor da métrica, da rima e do ritmo funciona como alicerce para uma releitura dos velhos temas mattosianos: a fealdade, a sujidade (qualidade de tudo que é sujo), a maldade, o vício, o trauma, o estigma, reaproveitando técnicas barrocas e concretistas (paronomásia, aliteração, eufonia e cacofonia dos ecos verbais) de mistura com o calão e o coloquialismo que sempre caracterizaram o estilo híbrido do autor.

⁵⁵⁰ CLAUDIO, André Aparecido, Artigo Científico: Vocábulo: Revista de Letras e Linguagens Midiáticas: Revista da Faculdade de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá, São Paulo. Disponível em http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/texto6_vocabulo_andre.pdf

Dessa forma temos as habilidades disponíveis do autor e poderemos a partir deste cenário entrar com mais serenidade na sua poesia.

Candido diz que “... transmissão de algo entre homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento...” (1997, p. 24), portanto, formando “escolas”, ou melhor, momentos de aprendizado tanto entre si – escritores – quanto a um público leitor. Desta maneira, encontramos ~~uma~~ outra maneira de perceber a tradição que não pela escola formal. Os poetas, e escritores, se estabelecem pela crítica e pela aceitação popular criando a aceitação. E Glauco Mattoso se insere nesta condição de ser aceito por fora da condição escolar, pois não seria apropriado a uma criança, ou mesmo adolescente, ler um poema na sala de aula que diga da felação de um cego como no poema SONETO 653 APRENDIZADO “O cego é comandado na primeira/sessão de felação que experimenta.”. Portanto, a maneira de um poeta assim ser lido será ou pela análise que algum acadêmico queira fazer ou por vontade própria do leitor seja pelas indicações de amigos e etc. Assim, o poeta Mattoso se torna também lugar de pesquisa e não somente poeta a ser lido. A escatologia, ou melhor, a pornografia como diz Alexei Bueno, organizador de ANTOLOGIA PORNOGRÁFICA: DE GREGÓRIO DE MATTOS A GLAUCO MATTOSO, de onde selecionamos três poemas, diz na introdução que “Este livro, é importante ressaltar, não trata de poesia erótica, nem burlesca, nem satírica, no estrito sentido das palavras. Trata-se da poesia pornográfica...” (BUENO 2011, p.11), é para Mattoso a saída de outras determinantes de vida. A pornografia perpassa toda a obra do autor, sendo na maneira escatológica, ainda em sua poesia visual que mesmo nos momentos de maior reflexão filosófica ainda havia espaço para a subversão, seja na forma do soneto que tem como prédica a beleza tanto da forma como na beleza de seu temário. No poema visual⁵⁵¹ a seguir vemos em sua gênese o autor Glauco Mattoso dizendo da filosofia da autoria e com um desfecho surpreendente



internet:felipeta.wordpress.com/2011/02/22/glauco-mattoso-jornal-dobrabril/, no dia 04.12.2012, as 00:11h.

Este par mínimo, este paralelismo, esta comparação entre CAMA e FAMA produz o sentido, no leitor, da melhor e mais tradicional maneira de se chegar à fama, evidentemente. É que na condição filosófica que o poeta coloca no poema, e ele é verdadeiramente autoral, pois demonstra um ponto de vista, mesmo que panfletário em relação à autoria (assunto do poema), revela o grau de intimidade com o falar popular e vai para a erudição na escatologia da CHUPADA e ainda com a crítica aos imortais da Academia, pois o que FEDE, na verdade, é o defunto e não o imortal. Apesar de Glauco Mattoso ter declarado severamente a sua não militância,

⁵⁵¹ Não foi possível encontrar a data exata do poema, mas estimo entre 1978 e 1981. Vide a referência no endereço eletrônico.

Quando resolvi fazer poesia, em 74, não ambicionei preencher a lacuna. Queria apenas brincar com alguns ingredientes da minha formação intelectual. (...) Como nunca fui de me engajar política e esteticamente, minha poesia não seria militante nem maneirista: teria que ser um pastiche daqueles ingredientes [Bocage, Sade, Ionesco, Pittigrilli, biblioteconomia, letras, Mário e Oswald de Andrade, a vanguarda concretista], uma somatória de tudo ⁵⁵².

É pelo discurso de sua poesia que vimos a sua responsabilidade com o tempo. Como Bakhtin nos diz em “Para uma Filosofia do Ato Responsável” (2011, p. 41-42):

Também a atividade estética não consegue ligar-se a esta característica do existir que consiste na sua contingência e no seu caráter de evento aberto; e o produto da atividade estética, no sentido que lhe é próprio, não é o existir em seu efetivo devir, e, no que concerne à sua existência, ele se integra no existir mediante o ato histórico de uma ativa percepção estética. A percepção estética não consegue também apreender a unicidade do evento singular, porque as imagens que configura são objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular, e não participam dele (participam somente como momento de consciência viva e vivente do contemplador). (p.41-42).

E ainda Bakhtin em a Estética da Criação Verbal assevera:

o homem é o centro do conteúdo-forma a partir do qual se organiza a visão artística, e de que se trata de um homem dado nos valores de sua atualidade-presença no mundo. O mundo da visão artística está organizado, ordenado e acabado, sem levar em conta o pré-dado e o sentido, ao redor do homem de quem constitui o ambiente de valores: vemos as coisas e as relações – de tempo, de espaço, de sentido – existentes ao seu redor, tornarem-se constituintes artísticos significantes. Essa ótica axiológica e essa consistência adquirida pelo mundo ao redor do homem criam sua realidade estética, que se distingue de sua realidade cognitiva e ética (a realidade do ato, a realidade moral do acontecimento singular e único da existência), mas não é, claro, indiferente a ela. (BAKHTIN, 1997, p. 201).

A poesia de Glauco, portanto, está na ordem dos acontecimentos que o cercam, principalmente em sua realidade, pois para Bakhtin (2006) todo signo é ideológico “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (2006, p.16), assim mesmo na esperança de não ser militante Mattoso assume através dos signos de sua poesia um comprometimento com a realidade e com sua subversão também.

Desta maneira, percorre-se o caminho do ensino, menos escolar e mais na prática da leitura. Candido (1997), ao se referir ao sistema literário brasileiro, dizendo que não há coincidência e o que existe, na verdade, é um amadurecimento do Brasil no processo de leitura, na efetivação da produção de livros e jornais, que geram a circulação da obra (p. 23) e por isso mesmo criando as condições de se ler e fazer ler em escolas e agora não só mais os clássicos, mas também autores brasileiros na condição de produtor de sentido brasileiro – apesar de o primeiro livro de poesia a ser publicado no Brasil, em 1812, foi Marília de Dirceu 3º volume, de Tomás Antônio Gonzaga que escreveu toda a obra em Portugal. Esse determinante constrói na sociedade a possibilidade de alargamento de sua cultura, assim as

⁵⁵² <http://felipeta.wordpress.com/2011/02/22/glauco-mattoso-jornal-dobrabil/>

várias tendências literárias podem se conhecer produzindo de fato uma literatura com cortes mais profundos de autoria brasileira. Ao mesmo tempo as obras são lidas produzindo os efeitos do reconhecimento do lugar e da sua própria história estética.

Em Glauco, há uma escolha deliberada do tipo de escrita de que se pretende dizer em forma de literatura, mais especificamente em forma de poesia, as coisas e essa verve apodera-se do pornográfico para se dizer. Ele, o poeta, não se arrisca na lógica conservadora para demonstrar as vontades do *status quo*. Ele se presta ao desrespeito das normas da beleza e das condições de produção e mais, pretende ao desrespeito do real, da verdade do real, pois não há problema estético a ser resolvido, mas quer, da qual ele fala, ser subversiva, a desorientar o legado da alta literatura e ao mesmo tempo fazer alta literatura com assuntos das pessoas comuns e também das coisas incomuns destas pessoas. Falar de pornografia na poesia, ainda mais em forma de soneto, é a desconstrução do valor da poesia, em termos clássicos, pois a poesia deveria servir ao elevado, efetivamente tanto pelos valores platônicos quanto aristotélicos. Um e outro veem na literatura a maneira de falar das coisas elevadas do homem.

4. O sonetário pecaminoso

O pecado é a estrutura mais bem montada por uma organização social nos últimos dois mil anos. *Não matarás* é um dos temas mais abordados pela igreja católica ao passo que ela foi uma das organizações que mais vida tirou em nome do deus que pedia para não matar. A Bíblia diz em 1 João 3:4 “Todo aquele que pratica o pecado também transgride a lei, porque o pecado é a transgressão da lei.” Basta-nos esta explicação de João acerca do pecado para entender melhor a poesia de Glauco Mattoso. Ele mesmo diz de sua rebeldia,

SONETO 143 HIGIÊNICO

Se o orifício anal é um olho cego,
que pisca e vai fazendo vista grossa
a tudo que entra e sai, que entala ou roça,
três vezes cego sou. Que cruz carrego!

Porém não pela mão me prende o prego,
mas pela língua suja, que hoje coça
o cu dos outros, feito um limpa-fossa,
e as pregas, como esponja escrota, esfrego.

O “beijo negro” é o último degrau
desta degradação em que mergulho,
maior humilhação eu chupar pau.

Sujeito-me com náusea, com engulho,
ao paladar fecal e ao cheiro mau,
e, junto com a merda, engulo o orgulho.

A princípio o poeta já se marca no próprio poema, ele diz “Se o orifício anal é um olho cego,” característica marcante dele mesmo, pois como é fato o poeta é cego e ainda, na quarta estrofe há outra marcação não restando dúvidas do embrenhamento do autor na própria poesia. Assim, as marcas, ou pistas deixadas pelo poeta, não são indícios de sua incursão na obra, mas na verdade o autor refratado permitindo o leitor se ver na obra de maneira que o autor seja o “corpo exterior” (BAKHTIN 1997, p. 78). A estratégia, não é uma ação psicanalítica, ao contrário, é uma estratégia dialógica e, portanto de reconhecimento do outro

como leitor e produtor de seu próprio sentido estético. Bakhtin diz em “Estética da Criação Verbal” (1997)

A ausência de uma determinação da pessoa (sou como sou), no contexto das motivações dos atos, não levanta a menor dúvida quando se trata dos atos ligados à criação cultural: assim, o ato de cognição ou o ato de pensamento é determinado e motivado unicamente pelos significados do objeto para o qual meu pensamento está dirigido. Com isso, claro, posso atribuir o sucesso às minhas aptidões, o fracasso à minha incapacidade - de uma maneira geral, recorrer a esse tipo de determinação de mim mesmo – acontece que, no contexto das motivações do ato, esses fatos não podem ter função de determinantes e a consciência atuante os ignora. O ato de criação artística também só está relacionado com as significações do objeto para o qual o artista tende e, se o artista procura introduzir sua própria individualidade em sua criação, trata-se de uma individualidade que não lhe é dada enquanto determinante de seu ato, mas que está pré-dada no objeto, é um valor à espera de sua realização no objeto — ela não é portadora do ato, é seu objeto, e somente através do objeto ela entra no contexto das motivações da criação. (p. 155-156)

Candido (1997) diz que “O belo é o verdadeiro porque este é o natural filtrado pela razão” sobre os conceitos aristotélicos de imitação, que no olhar do século XVIII se dizia assim “Ao imitar os objetos da natureza, a arte caminha guiada pela razão; esta não visa reproduzir, como queriam mais tarde os naturalistas, mas, ao contrário, apreender a forma imanente, ou seja, uma verdade ideal” (p.61). Esta inscrição nos coloca novamente a olhar a poesia mattoseana pelo olhar da modernidade. O Belo não serve mais ao propósito de revelar toda a verdade, pois só as coisas do sujeito tendem a ser verdadeiras, essa é a razão do romantismo. O Belo agora pode ser o mais perverso, o mais grotesco, o menos belo na melhor acepção da palavra. Há agora o sujeito por dentro, visto de dentro, colocado para fora da maneira mais subjetiva e mais apurado que o século XVIII nos informava. Glauco ao se meter dentro de sua obra o faz na perspectiva de se por como portador de uma fala. Ele não é glauco-autor é o personagem-herói-glauco que se instala. Ele é ficção dentro do imaginado mundo que ele pertence.

Mas mundo imaginado só o é pelas razões do real. Não se ficciona fora do real. O real é a fonte norteadora da ficção ao passo que ele o faz como instrução, como estrutura fundante da obra estética. Essa é, portanto, a ordem dentro do caos da literatura – o real é a mola propulsora do dado da ficção, na mesma proporção em que o real também se desfaz no encontro com o autor. Glauco se apodera da perversão dele mesmo para falar disso enquanto personagem ao mesmo ritmo em que ele é autor e atuante da perversão. Segue outro poema selecionado, também da Antologia organizada por Alexei Bueno, para perceber a gravidade do autor na obra, mas também do personagem que se faz autor.

SONETO 653 APRENDIZADO

O cego é comandado na primeira
sessão de felação que experimenta.
O mestre, calmo e cômodo, se senta.
Se agacha o cego em frente da cadeira.

De início, identifica: lambe e cheira
o saco. Pêlos prova. A língua, lenta,
a pele do prepúcio acha nojenta
mas lava aquele bico de chaleira.

Já semi-arregaçada, a glande exige
total titilação, tato total,
alheia à humilhação que ao cego inflige.

O lábio ao pau se amolda e, no final,
que boca adentro o mestre até lhe mije
o cego, acostumado, acha normal.

Glauco propõe na sua poesia, desde a refacção de sentidos até a palavra crua e nua da linguagem, pode proporcionar ao leitor uma náusea tipo em “O lábio ao pau se amolda e, no final,/que boca adentro o mestre até lhe mije/o cego, acostumado, acha normal”. Mas, de outro modo, aos já iniciados tanto na literatura quanto na poesia de Glauco poderão perceber que não se trata só de pornografia, mas, competentemente, de continuação e transmissão de experiência de mundo.

Foi sugerido um questionário ao poeta, no sentido de termos em sua própria voz o dizer sobre os dois aspectos levados em conta neste trabalho – autoria e ensino – dada a complexidade da obra mattoseana, ao poeta Glauco Mattoso. A expectativa era que houvesse uma resposta, o qual o poeta gentilmente e prontamente respondeu. Assim, temos a opinião do autor sobre as demandas deste artigo, que são autoria e ensino, deve-se dizer que todos os contatos com o autor estão devidamente registrados e guardados para futuras consultas, se houver necessidade. Segue, portanto e com ele que terminamos este trabalho. Vejamos:

Jácomo (...)

VOCÊ ACHA POSSÍVEL SUAS POESIAS PORNOGRÁFICAS SEREM LIDAS NA ESCOLA? Perceba a cena - Uma menininha de 8, 9 anos pega o soneto 309 buceteiro e lê em voz alta? SERIA POSSÍVEL? VC ACHA QUE DEVAM SER LIDAS?

SEGUNDA:

A SUA POESIA PORNOGRÁFICA (A CHAMO ASSIM POR AUTORIZAÇÃO DE ALEXEI BUENO, EM ANTOLOGIA) É PARA SER LIDA POR QUALQUER PESSOA, OU ELA É, NA VERDADE, PARA SER LIDA POR INICIADOS NA LITERATURA (OU QUALQUER OUTRA INICIAÇÃO)?

TERCEIRA

PARA QUE, POETA, FAZER POESIA FALANDO DE VOCÊ MESMO, OU NÃO ERA DE VC QUE FALA O SONETO 653 APRENDIZADO?

QUARTA E ÚLTIMA (GARANTO) - POR QUE ESCOLHER O SONETO COMO MANEIRA DE FALAR DAS COISAS MAIS ÍNTIMAS (E PERVERSAS) DA PESSOA?

Estas quatro perguntas foram elaboradas, percebam, para resolver algumas questões relativas ao acontecimento do ensino [1] e [2], enquanto as outras duas sobre a questão da autoria [3] e [4].

Vejamos a seguir as respostas proporcionadas pelo poeta Glauco Mattoso:

Mattoso (...)

[1] Muitos poemas meus foram adoptados em livros didacticos, mas não os pornographicos. Um discipulo meu, que tambem practica a poesia fescennina, foi demittido dum collegio catholico porque os paes dos alumnos descobriram na internet essa faceta delle. Fiz até um soneto⁵⁵³ a respeito, que vae abaixo. Por isso não creio que a caretice ainda reinante permitta que meus sonetos mais explicitos sejam lidos em aula.

[2] Minha poesia é mais para iniciados, capazes de entender não só os recursos litterarios como a personalidade dum auctor authenticico, que se revela masochista devido a uma inferioridade physica (a cegueira), assumpto politicamente incorrecto.

[3] Fallo, sim, de mim mesmo no soneto "Apprendizado" e em muitos outros que tractam da cegueira como convite ao escarneio e ao abuso. Fallo porque acho mais authentica a litteratura que retracta o proprio auctor como personagem. Considero o poeta como um palhaço de sua própria imagem, uma caricatura de si mesmo.

[4] Escolhi o soneto como molde mais lapidar e difficil, a fim de ennobrecer um thema que, em prosa, poderia ficar no nivel mais baixo da obscenidade. Em poesia os tabus soam mais dignos de consideração esthetica.

5. Conclusão

BAKHTIN (2010) nos informa sobre posição do autor em relação à obra “Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo.” Assim, é importante uma última reflexão sobre a autoria e, evidentemente, acerca da posição da obra na condição do leitor e por isso mesmo, na condição de ensino. Glauco se enfrenta em sua poesia não com o intuito de se mostrar como autor, mas na condição de personagem visto que seu lugar é de “vitima”. Sendo que não é uma vitima depauperada de ação, mas iconoclasta que retira do papel do autor o seu heroísmo pedante e coloca na narrativa poética um outro sujeito que possui a capacidade de ser derrotado e é isto que o coloca novamente na condição de herói e portanto, nestas condições, de autor.

Mas dizer de Glauco como iconoclasta não diminui a sua intervenção, ao contrário, é isto que o põe na condição de elevada literatura, pois fazer soneto, e isso é o estabelecimento da iniciação literária, com temas “fora da ordem” daquilo que rege o lirismo do soneto, e o faz com competência, é demonstrar domínio da forma e dos próprios assuntos, assim ele se responsabiliza com a sua escritura e com sua escrita. Mattoso em suas respostas diz: “Fallo porque acho mais authentica a litteratura que retracta o proprio auctor como personagem. Considero o poeta como um palhaço de sua própria imagem, uma caricatura de si mesmo.” É assim que, mais uma vez, BAKHTIN (2010, XXXIII) diz e que completa, ou melhor, coaduna completamente com as palavras de poeta:

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia-a-dia” para a criação como para outro mundo “de inspiração, sons doces e orações”. O que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente strevida, é patética demais,

⁵⁵³ O Soneto foi incluído em anexo, pois o poeta mandou-o especificamente e é parte da resposta. Na questão de análise do poema, não o faremos, pois a fala do autor em relação a ele (o poema) já dá conta do tema, assunto e proposta que o poeta desejava.

pois não lhe cabe responder pela vida que é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida – , nós temos a prosa do dia-a-dia.” (BAKHTIN, XXXIII)

Portanto, é nesta postura de responsabilidade, pela unidade da responsabilidade (BAKHTIN, 2010, XXXIII) que Glauco Mattoso se inscreve. A poesia é dele, mas está fora dele. Ele é autor, mas sua representação é patética, é humana. Na medida em que ele se responsabiliza e não produz uma literatura trivial se se compromete com o leitor para tornar a vida menos trivial. Deste modo, a vida do autor não é a mesma coisa de sua poesia, mas é, sobretudo, o alicerce das condições de produção e é por ela também (a vida) que o leitor se interessa mais ou menos pelas construções estéticas. A literatura, a poesia, são produtos da vida, ou do autor ou do leitor, e por isso mesmo tanto o que escreve quanto o que lê são responsáveis ora por tratar a vida com maior valor ora fazer e ler poesia como “A luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em grau considerável, uma luta dele consigo mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 4-5).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. [tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. *Estética da criação verbal*/ introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. – 5ª Ed. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 12ª Edição HUCITEC, 2006. Ed. Digital.

Bíblia Shedd, Antigo e Novo Testamento; tradução de João Ferreira - 2ª Ed. rev. e atual. No Brasil. – São Paulo: Vida Nova; Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira; Momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

CLAUDIO, André Aparecido, Artigo Científico: Vocabulo: Revista de Letras e Linguagens Midiáticas: Revista da Faculdade de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá, São Paulo. Disponível em http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/vocabulo/pdf/texto6_vocabulo_andre.pdf, acessado 10.12.2012 as 01:54

ANEXO I

CENSURA QUE PERDURA [soneto 5001]

Depois que o Leo Pinto demittido
foi pelo seu catholico patrão
apenas por usar o palavrão

poetico, de nada mais duvido!

Quem disse que fallarmos da libido
em verso não seria maldicção
no seculo em que estamos? "Não estão
vencidos os censores!", tenho ouvido.

Com elle pelejei, annos atraz,
e agora o vejo victima daquillo
que a Igreja attribuiu a Satanaz!

A eschola em que lecciona, ao demittil-o,
papel da Inquisição ainda faz!
Nos cabe resistir, ao nosso estylo!

Fonte jornalística

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/944394-aos-60-glauco-mattoso-ainda-quer-escandalizar.shtml>, acessado no dia 26.11.12, as 19h07min.

Fonte da entrevista

E-mail do autor, enviado 06.12.2012, as 00h40h.

E-mail do poeta, recebido 07.12.2012, as 17h15.

A UTILIDADE DO ENSINO DE LITERATURA EM FUNÇÃO DA (IN)UTILIDADE DA LITERATURA NA SOCIEDADE DA RENTABILIDADE

Antônio Adailton SILVA (UFT)⁵⁵⁴

Resumo: Compagnon (2009) afirma que hoje a universidade hesita em relação às virtudes da educação generalista, e que a língua literária e a cultura humanística são menos rentáveis. O presente estudo, realizado em uma turma de ensino médio de um colégio particular (Araguaína-TO) em 2010, discute as escolhas por cursos universitários e o trabalho escolar de leitura literária, e revelou que nenhum aluno concorreria à Faculdade de Letras, enquanto 82,5% desejavam Medicina, Direito ou Engenharia, corroborando Compagnon. Verificou-se, contudo, um alto índice de leituras literárias. Credita-se à realização de um projeto de leitura concomitante à forte preparação para o vestibular.

Palavras-chave: Ensino da literatura. Utilidade da literatura. Escolha do curso superior.

1. Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em uma turma de ensino médio de um colégio particular do município de Araguaína– Tocantins, no ano de 2010. O objetivo era conhecer as práticas de ensino de um professor de literatura que, além de lecionar naquela escola, também trabalhava em um Centro de Ensino Médio público estadual na mesma cidade.

No contexto daquela pesquisa, dentre as muitas questões colocadas aos alunos participantes, procurou-se saber para qual curso universitário eles concorreriam ao final do ensino médio; quantas e quais obras haviam lido nos anos de 2009 e 2010; e qual a importância da literatura para eles. No presente texto, estas questões serão retomadas, no sentido de refletir sobre o posicionamento de Antoine Compagnon (2009), mais especificamente sobre seu questionamento a respeito da educação generalista e do modo como os textos literários têm sido corroidos nas escolas, assim como do significado para os alunos dos textos literários, em termos da percepção de seu valor.

O objetivo do artigo é apresentar uma discussão sobre a tensão formada entre as intenções manifestas por esses alunos no que concerne a suas escolhas por cursos de nível superior e o trabalho de leitura literária desenvolvido na escola. Tal discussão leva em conta ainda os elogios à literatura por sua linguagem sofisticada (PERRONE-MOISÉS, 2008) e seu potencial humanizador (TODOROV, 2009; CANDIDO, 2002).

Nenhum daqueles alunos declarou intenção de concorrer a vagas para a faculdade de Letras ou de Educação. Verificou-se, contudo, um elevado índice de leituras literárias realizadas nos anos de 2009 e 2010 entre os participantes. Credita-se esse sucesso, entre outros fatores, ao fato de que, concomitantemente a um forte trabalho de preparação para o exame vestibular realizado na escola, era desenvolvido um projeto de leitura literária em todas as turmas, desde a educação infantil.

O trabalho foi organizado em três partes principais. Primeiro é discutida uma provável utilidade da literatura, em virtude de sua função, conforme o posicionamento de diversos teóricos. Em seguida, são apresentados e discutidos alguns dados sobre a relação dos alunos participantes com a literatura. Na última, trata-se do projeto realizado pelo Colégio onde a pesquisa foi realizada, no sentido de refletir sobre a questão da utilidade da literatura em um

⁵⁵⁴ Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, Brasil. E-mail: adayltons@hotmail.com.

contexto social no qual outros conhecimentos tendem a receber maior valorização em função de sua possibilidade de trazer maior rentabilidade em curto prazo.

2. Da utilidade da literatura para o homem da contemporaneidade

Beth Brait, ao prefaciar um livro de William Roberto Cereja, afirmou que os alunos estão cada vez mais despreparados para ler (CEREJA, 2005, p. 8). A obra em questão apresenta entre as suas conclusões que o ensino de literatura no Brasil não focaliza as obras literárias, mas o que está em seu entorno, como a história da literatura e estilos de época. No entender do seu autor, falta um estudo significativo do sentido das obras. A grande preocupação nas escolas é a preparação dos alunos para o vestibular, fazendo com que as aulas no ensino regular se assemelhem às dos cursinhos (CEREJA, 2005).

Em discurso semelhante ao de Brait, Luiza Silva e Hilda Magalhães (2011, p. 87) dizem que “embora tenhamos aprendido com Aristóteles desde a Antiguidade grega, que a arte é uma atividade prazerosa, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos, que, não raro, acabam desenvolvendo aversão à literatura”.

Enfim, não são poucos os críticos que, ao examinarem o panorama do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o que se refere ao componente Literatura, contestem o modo como o trabalho pedagógico vem sendo realizado. A questão reside no que se ensina (conteúdos) e no modo como se ensina (procedimentos metodológicos). Enfim, na sua didatização, pedagogização ou escolarização, como diz Magda Soares (1999). Na compreensão desses críticos, a literatura deveria ser trabalhada em sala de aula na perspectiva da assunção pelos alunos da leitura literária como uma prática social. E isso equivale a dizer que o ensino deveria ser pautado no letramento literário. As próprias Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM, defendem esse modo de mediar a literatura:

Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. **Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário:** empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 55, grifos meus).

A adoção do letramento literário como forma de mediar o ensino de literatura pode beneficiar tanto o professor como os alunos. O professor porque pode sentir uma maior adesão dos alunos; estes, porque podem produzir sentidos, analisar, interpretar e expressar pontos de vista. Ou ainda, como diz Todorov (2009, p. 23), porque a literatura ajuda a viver, e a descobrir mundos que se colocam em continuidade com experiências vividas, e porque ela incita a imaginar outras maneiras de conceber e organizar o mundo.

Outros ganhos são ainda vislumbrados, desde que exploradas, efetivamente, as obras. Para Leyla Perrone-Moisés, “os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário [...] resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18). Diz ainda que “a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento” e que a ficção, “ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18).

As palavras de Perrone-Moisés tratam da noção de função da literatura, a qual Antonio Candido diz que passa por uma crise, pois os estudos literários se voltam mais para a estrutura do que para a função. Alerta, contudo, para o fato de que a literatura é interessante por despertar para elementos contextuais, colocando em evidência problemas individuais e sociais que servem de lastro às obras, conectando-as ao mundo concreto (CANDIDO, 2002, p. 79).

Para Candido, pensar no papel da literatura leva ainda a pensar em sua função psicológica, pois sua produção e fruição se baseiam na necessidade de fantasia, coextensiva ao homem, bombardeando camadas profundas da personalidade humana e nela atuando de maneira que não se pode avaliar. Dessa forma, a literatura ensina tanto quanto a vida, mas não se pode querer que ela atue como um manual de virtude e de boa conduta (CANDIDO, 2002, p. 83); não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo porque faz viver, pois traz livremente aquilo a que se chama de bem e de mal (CANDIDO, 2002, p. 85).

Márcia Abreu (2006) empreende um discurso alinhado ao de Candido. Para ela, uma definição de Literatura como fonte de humanização não se sustenta, pois há gente muito boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão (ABREU, 2006, p. 83). Nesse caso, pensar em humanização por via da literatura como meio de tornar as pessoas melhores pode ser um investimento incerto. A não ser que essa humanização seja entendida como a aquisição da consciência do reconhecimento em si mesmo dos defeitos e virtudes que circulam em obras literárias; a compreensão de que o homem não é bom ou mau, mas pode ser bom e ser mau. E para isso não basta ler. É preciso refletir sobre o lido; não basta ficar preso a obras que repetem os lugares-comuns que proporcionam um prazer já conhecido, o que Maria do Rosário Mortatti chama de trivialidade literária (MORTATTI, 2001). É preciso arriscarem novas leituras, que contrastem com a visão de mundo de já se tem.

Logo, a ideia de que a literatura humaniza não pode ser regra geral. Ela tem potencial, mas não é remédio para mau caráter. E falta de leitura não significa que alguém não possa ter bom caráter. A literatura pode humanizar no sentido de tornar pessoas melhores, como o disse Todorov (2009). Mas, mesmo com uma mediação bastante adequada numa sala de aula, há o sério risco de o plano de humanização falhar. Nesse caso, vale verificar o posicionamento de Antonio Candido no que concerne à relação entre humanização e literatura:

Entendo aqui por **humanização** (já que tenho falado tanto nela) como um **processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor**. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249, grifos meus).

Tal é a oferta da literatura. Ela, de fato, é útil ao homem. E se hoje a escola é o lugar onde o acesso ao texto literário é mais provável, cabe ao professor saber dessa sua utilidade, para a qual esses e outros teóricos tanto têm chamado a atenção. Assim como lhe cabe a tarefa de propor leituras e mediá-las, mostrando aos alunos motivos para superar a barreira que se ergue entre eles e os livros. Sobre esse assunto, Perrone-Moisés diz:

Exatamente por ser [o texto] complexo, **a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude**; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto; porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata, mas adquirida, dá

prazer (e **a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo**) (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18, grifos meus).

Não há, pois, problema com a literatura, mas com o ato de efetivar o seu ensino. A questão é do âmbito da educação. A educação, por sua vez, se faz por meio de um conjunto intencional, sistematizado e organizado de ações. Tal atividade, previamente planejada e refletida, geralmente, revela a filosofia de trabalho da escola e/ou de um professor. A decisão sobre o que ensinar e como ensinar se origina dessa reflexão que leva à conclusão sobre o homem que se quer para a sociedade que se deseja.

Muito se tem dito sobre o tipo de sociedade que existe na contemporaneidade. Compagnon, contudo, parece ter ido direto ao ponto ao afirmar que:

A universidade conhece um momento de hesitação com relação às virtudes da educação generalista, acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido a concorrência de formações profissionalizantes, pois estas têm a reputação de melhor preparar para o trabalho. Tanto é que **a iniciação à língua literária e à cultura humanística, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na realidade de amanhã** (COMPAGNON, 2009, p. 23, grifosmeus).

O mesmo pode estar ocorrendo na educação básica. Pode-se entrever no enunciado de Compagnon (2009) a caracterização da sociedade contemporânea como um conjunto de pessoas preocupadas em obter rentabilidade em curto prazo. E um dos meios mais eficientes de consegui-la é por meio da educação universitária, ainda que em detrimento da cultura dita “humanística” pelo autor. A escolha da carreira, portanto, tem relação direta com o que se apregoa nesta sociedade. As carreiras consideradas melhores são as mais rentáveis, preferencialmente, em curto prazo.

3. Alunos leitores de obras literárias na sociedade da rentabilidade

Se a língua literária e a cultura humanística, por serem menos rentáveis, parecem vulneráveis, seriam, teoricamente, desinteressantes para os alunos já no ensino médio, nativos dessa sociedade focada na rentabilidade. Não seria, enfim, justificável se debruçar sobre matérias menos úteis por serem pouco rentáveis dentro desse contexto. Desse modo, da perspectiva contemporânea, não seria de se esperar que os alunos tivessem o seu interesse voltado para disciplinas ou conteúdos que não pudessem lhes ajudar a alcançar tal objetivo.

Quanto a esse objetivo, a pesquisa referida revelou que os alunos participantes, todos de uma turma do terceiro ano do ensino médio de um Colégio particular em Araguaína, estado do Tocantins, preferiam as carreiras de Medicina (53,1%), Engenharia (24,5%) e Direito (8,2%). Nenhum para o curso de Letras (SILVA, 2012).

Entretanto, um dado chamou a atenção: o alto índice de leitura de obras literárias por esses alunos. Nem todos declararam gostar de ler. Mas a maioria (75%) leu durante 2009 uma quantidade superior a 4(quatro) obras. Em 2010, já no 3º ano, esse percentual caiu para 55%, provavelmente devido ao fato de tal momento ser a culminância do ensino médio, quando os alunos ficam sobrecarregados, focados nos exames seletivos para acesso à universidade, e nas obras propostas nos editais (SILVA, 2012). Em 2009, a média de obras lidas por participante foi de 9,35; em 2010 foi de 6,2. As alunas se sobressaíram em termos quantitativos. Enquanto elas leram uma média de 11,31 obras em 2009 e 6,77 em 2010, os rapazes alcançaram a média de 5,71 e 5,14 respectivamente (SILVA, 2012). Todos esses números são superiores ao tradicional um livro por bimestre. Isso significa que muitos alunos leram uma grande quantidade de livros por iniciativa própria.

Fechando essa retomada dos dados daquela pesquisa, cabe apresentar a opinião dos alunos sobre a importância da literatura. A seguir são apresentadas as respostas de 10 (dez) participantes, cujos nomes foram substituídos por códigos:

A02: Não sei definir a importância dessa matéria.

A06: A Literatura é essencial para a vida. Pois os seres humanos além das necessidades básicas, necessitam também de cultura.

A08: Melhorar sua escrita e fala.

A10: Nos fazer entender o que os autores querem nos passar e trazer mais conhecimento com olhar crítico.

A12: Abre novos horizontes, desperta o senso de conhecimento.

A14: Muito grande sua importância pois ela ajuda a substituir o senso comum tradicional por um espírito crítico capaz de formular seus próprios anseios.

A15: Dependendo do contexto histórico a Literatura pode nos dizer quais eram os costumes de determinado povo, sua cultura, obrigações, etc.

A18: A literatura é a História em seu caráter psicológico e mais profundo. Se o governo e toda a população soubesse a importância dessa matéria, poderíamos falar que nosso país irá para frente como um "pulo de gato". A literatura vem abrir na sala de aula um novo horizonte aos estudantes, reconhecer a necessidade de tal, é preciso!

A19: A literatura, assim como a pintura, a dança, entre outras, é uma arte. Montada sobre palavras, ela é especial para manifestar a opinião do artista sobre algo de seu interesse.

A20: A literatura é importante pois é uma forma de entendermos o modo de agir e pensar de outras épocas, para depois aplicarmos esse conhecimento em uma forma de analisar o presente (SILVA, 2010).

Esses dados ajudam a refletir sobre mais questionamentos de Antoine Compagnon:

Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço no público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?

[...] Há realmente coisas que só a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível? (COMPAGNON, 2009, p. 20).

Talvez não seja possível dar um veredicto às questões propostas por Compagnon (2009). Apesar do que afirmaram Perrone-Moisés, Antonio Candido, Tzvetan Todorov e o próprio Compagnon, é inegável que cada leitor não profissional, caso desses alunos, ao se apropriar da leitura literária como prática social atribuirá seu próprio sentido à literatura.

Isso pode ser comprovado nas respostas obtidas. Enquanto alguns alunos declararam nem saber a importância da literatura (A02), chegando a confundi-la com a disciplina escolar, outros a veem como algo essencial para a vida (A06, A19). O discurso de A08 ainda é carregado da noção de que ler serve para melhorar as competências discursivas. Na resposta de A10, de A14 e de A18 está implícito que o texto literário pode refinar a capacidade crítica do leitor, resposta essa que se aproxima do enunciado de A12, que faz referência à literatura como uma ferramenta que abre horizontes e desperta o senso de conhecimento. A15 e A20 ressaltaram a possibilidade que a literatura apresenta de, virtualmente, aproximar o leitor espacial e temporalmente de outros povos, culturas e costumes de outros contextos.

Tal manifestação não é ocasional nem gratuita. O elevado índice de obras literárias lidas por esses alunos, que não mostraram o desejo de seguir uma carreira da área das humanas, mais propriamente de professor de Língua Portuguesa e Literatura, pode ser devido ao trabalho de mediação realizado na escola. Cabe um esforço para entender essa relação entre

esses alunos, nativos do que se chama aqui de “sociedade da rentabilidade” e a literatura. Ou seja, o fator motivador do elevado índice de leituras de obras literárias.

4. Projeto de leitura como caminho para a formação sistemática de leitores na escola

A escola na qual a pesquisa foi realizada atende alunos de todos os níveis da educação básica. Segundo a Coordenadora Pedagógica participante da pesquisa, o Colégio desenvolve um projeto permanente de leituras literárias em todas as salas de aula, desde a educação infantil. Ela, que é a responsável pela segunda fase do Ensino Fundamental, afirmou que se trata de um projeto sistemático de leitura com participação de todas as turmas, desde 2007. Segundo seu relato, não somente os alunos, os professores também participam ativamente das leituras.

O Colégio possui seu programa curricular (COLÉGIO SANTA CRUZ, 2013), no qual já são previstos conteúdos e atividades sobre a literatura nas aulas de Língua Portuguesa, mas com poucas obras a serem lidas. O projeto de leitura de obras literárias é executado concomitantemente ao programa oficial da escola, funcionando como um suplemento. Segundo a coordenadora pedagógica:

O programa [projeto] de leitura do colégio, ele é independente das referências que têm no próprio programa do curso, do material. Nós fazemos uma seleção, nos reunimos com os professores, fazemos uma seleção de obras de acordo com a temática que a gente quer desenvolver naquele ano ou naquele período, que às vezes a gente permanece com obras durante dois anos, três anos com as mesmas obras mudando o enfoque que a gente trabalha (PEIXOTO, 2013).

Quanto à lista de obras a serem lidas e às atividades para dinamizar as leituras, ela informou que resulta de reuniões com a equipe:

Nós fazemos encontros pra definir... são as reuniões de planejamento, pra definir as obras, definir o tipo de trabalho, definir o formato de apresentação final, todos os detalhes. A gente vai tendo já aquele norte do que se quer, a gente vai organizando em reuniões (PEIXOTO, 2013).

As atividades buscam aproveitar o modo como os alunos utilizam a sua energia, conforme sua faixa etária, mesclando atividades motoras com intelectuais, e migrando lentamente para a literatura brasileira costumeiramente estudada no ensino médio, especialmente no final do 9º ano:

Nós fazemos sempre descontração, informação e um lado mais artístico [...] **fazemos gincana literária, que entra a parte do conhecimento, informação e mais dinâmica corporal mesmo, de “corre, bate e responde”, e eles competem entre si pra ver quem leu mais e quem sabe mais sobre o que leu, e isso estimula bastante, então desenvolve um pouquinho esse lado de eles quererem ler e estarem sempre com a resposta afiada.** Então eles vão sendo estimulados com a parte mais lúdica mais dinâmica. E **ao final do ano**, as apresentações, aí sim... **nem todos participam.** [...] A gente tenta colocar a maioria deles participando, e **os professores vão vendo...** (PEIXOTO, 2013, grifos meus).

À medida que se aproxima o ensino médio, o foco das atividades também vai ganhando novos contornos, passando de um estudo mais lúdico para um aprofundamento teórico, de ferramentas de análise e produção textual:

A produção final mesmo, com relação às obras literárias, esse momento de criar que o material traz, e relacionado às obras, ao projeto, ele acontece mais no 6º e 7º ano, porque 8º e 9º [...] **já vai mais voltado pras técnicas de redação, pra tipologias textuais, [...] elementos mais técnicos da produção efetiva do que a relação com a obra literária.** [...] a gente sempre faz essa **parte lúdica no primeiro semestre**, e já vai fazendo **umaparte mais séria**, assim mais voltada **no segundo semestre**. Então, nesse primeiro semestre, a única coisa de produção mais efetiva que tivemos foram a produção de **alguns discursos**, que **dentro da gincana**[...] se o livro abordava o tema preconceito, eles tinham que produzir um discurso que abordasse o mesmo tema, que tivesse relação com o que acontecia na obra, e alguém do grupo, da equipe se pronunciar no momento da gincana, fazer o seu discurso [...] e **uma poesia**. [...] Mas em outros anos já foram feitos **videoclipes, propagandas, sempre baseados nas obras lidas**. Isso relacionado ao livro lido na íntegra (PEIXOTO, 2013, grifos meus).

A coordenadora participante destacou alguns produtos resultantes dos trabalhos realizados com as leituras. Tal dinâmica tem a importância de dar ao aluno uma missão a partir da leitura das obras, não fazendo da leitura um fim em si mesmo. Portanto, o objetivo final poderia ser entendido não como o aproveitamento do que há de literário na obra, mas algo externo a ela, sendo o texto literário usado como ponto de partida para alcançar outro objetivo, como fazer uma propaganda, um videoclipe. Em 2013, produziram paródias, discursos e poemas. Isso significa que, mais do que apenas leitores de obras literárias, são estimulados a fazerem sua própria produção. Cabe ressaltar que não se teve acesso às propagandas e aos clipes produzidos. Contudo, nada impede que tais produções sejam caracterizadas pela linguagem literária, “sempre relacionado ao livro lido na íntegra”.

Quanto ao que ela chamou de parte “parte mais séria”, pode ser em virtude do fato de os alunos participarem de avaliações *online*, o que exige um preparo bem específico. E sobre isso ela também falou:

Nós acrescentamos uma nova modalidade de objetivo, de avaliação, de objetivo final mesmo da leitura que é relacionada a uma proposta da Cia das Letras, com leitura *online*, com as questões sendo respondidas pelos alunos pelo computador de forma *online*. As questões são elaboradas no formato das provas do SAEB, da Prova Brasil. Então os alunos já estão visualizando que tipo de competência em leitura eles precisam, quais as que eles têm mais desenvolvida e quais que eles precisam desenvolver ainda mais. Ao final de cada bimestre, quando eles terminam o prazo e respondem... o professor faz a devolução pra eles. Porque eles vão respondendo mas eles não sabem se eles acertaram ou se eles erraram (PEIXOTO, 2013).

Tal estratégia, de certo modo, já inicia o trabalho que no ensino médio é realizado com mais ênfase, que é a preparação para avaliações com vistas à universidade. Indagada sobre a adoção ou não do letramento literário nas práticas referentes ao projeto, sua resposta já entra no mérito dos questionamentos feitos anteriormente:

Eu parto sempre do princípio que a leitura na escola é pra dar base, sustentação pra leitura de mundo. Então **nossa intenção sempre com esse projeto ou, pelo menos é o que a gente tem tentado ao longo desses anos, é que, tanto os professores como os alunos se integrem realmente e tratem da leitura e da literatura como um mecanismo real, de prática social mesmo**, porque você... que o aluno consiga relacionar, **porque às vezes aquela não é a realidade dele, mas é a realidade de muitos. E a minha competência em leitura, de ver essa realidade que é ficcional que**

está aqui no livro vai me dar uma possibilidade de na realidade eu poder fazer a leitura do que tá lá fora e que não é tão diferente daquilo que tá ali. A diferença é que algo que tá escrito e talvez não esteja tão sofrido, tão vivido quanto o que está lá. Nossa tentativa é sempre levar a leitura além dos muros da escola, pra que essa leitura possa fazer parte do saber mesmo de cada aluno (PEIXOTO, 2013, grifos meus).

Falou, por fim, das dificuldades em competir com outras tecnologias que para os alunos são mais atrativas, assim como da pouca disposição de alguns deles para ler:

É claro que cada dia é mais difícil, que cada dia eles estão mais assim, mais **limitados a um instrumentozinho mais dinâmico**, que eles gostam mais, que na palma da mão deles eles já têm na nossa realidade aqui muito maior, **pelo poder aquisitivo dos alunos**, eles têm maior facilidade... aquilo que é mais dinâmico que a leitura. **Então eles tão lá com um tablet na mão, tão lá com um celular de última geração.** [...] O obrigado nunca vem com prazer. Então, a nossa tentativa com o projeto é fazer o contrário. É fazer com que do gosto, do prazer, com o que leu, ele possa continuar lendo depois. Então, graças a Deus, a gente tem tido mais resultados positivos, e que é o que motiva a dar continuidade, a pensar já “e no próximo ano, o que que a gente vai fazer?”. [...] **a gente sabe que não vai conseguir manter no mesmo nível de estímulo, e de novidades e de ideias para as séries seguintes. Mas pelo menos ali a gente deu aquela captada (PEIXOTO, 2013).**

5. Considerações finais

Se os alunos, em geral, preferem carreiras mais promissoras em termos de rentabilidade, muitos estão despreparados para ler, como afirmou Beth Brait. Talvez porque seja “mais cômodo anular a literatura que reconstruir sobre ela”, e que “a reflexão sobre o mundo e o homem pela literatura não é mais corriqueira” (COMPAGNON, 2009, p. 45-46).

Abre-se, contudo, a possibilidade de mostrar aos alunos da educação básica o valor da literatura e fazer da leitura literária uma prática social. Um caminho possível, mostrado na presente pesquisa, é a realização de um projeto permanente de leitura, que envolva toda a escola, mesclando atividades lúdicas, motoras e intelectuais. Tudo isso sem perder o foco nas avaliações, pois elas fazem parte da realidade e não devem ser desprezadas.

Cabe ressaltar a afirmação de Todorov de que o leitor não profissional lê as obras não para dominar melhor um método de ensino, nem para tirar delas informações sobre as sociedades em que foram criadas, mas para encontrar um sentido que lhe permita melhor compreender o homem e o mundo, para descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; assim fazendo, ele entende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Por fim, remeter a Horácio que, em sua *Arte poética*, na esteira de Aristóteles, afirmava que os poetas visam proporcionar proveito ou deleite, ou combinar a dádiva do prazer com alguns preceitos úteis à vida (HORÁCIO, 1989, p. 72). Se os alunos, de fato, focam em carreiras rentáveis, e a isso pode-se chamar proveito, eles podem ter experiências e descobrir mundos que lhes proporcionarão deleite, que não deixa de ser também um proveito. Cabe a cada escola decidir se quer ou não dar a eles esta oportunidade.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Terceira edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2002, p. 77-92.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLÉGIO SANTA CRUZ. *Conteúdos programáticos, 6º ao 9º ano*. Disponível em: <<http://colegiosantacruz.g12.br/category/educacional/ensino-fundamental-ii/conteudos-programaticos/>>. Acesso em: 29 jun 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HORÁCIO. Arte poética. In: *Crítica e teoria literária na antiguidade: Aristóteles, Horácio, Longinus*. Coleção Universidade de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEIXOTO, Elza. *Entrevista sobre o projeto de leitura literária do colégio particular*. Jun. 2013. Entrevistador: Antonio Adailton Silva. Araguaína: trabalho de pesquisa, 2013. Entrevista concedida ao pesquisador.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al (orgs.). *Encontro Regional da ABRALIC (11. : 2007. São Paulo) Literaturas, artes, saberes*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008, p. 13-22. 218

SILVA, Antônio Adailton. *A literatura no terceiro ano do ensino médio em Araguaína-TO: um estudo de caso comparado entre as práticas de um professor de escola pública e particular*. Araguaína: UFT, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dornival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos S.; PINHO, Maria José de (orgs.). *Ensino de Língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-92.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ENSINO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Márcio Araújo de MELO (PPG-Letras/UFT)⁵⁵⁵

Resumo: Esse artigo analisa a personagem leitora de algumas narrativas. Para tanto, são discutidas as figurações que vão assumindo ao longo do processo de leitura do texto literário. Essas personagens encarnam todas as disposições necessárias para que a obra literária exerça seus efeitos formadores, fornecidos, não por uma realidade empírica externa, mas pelo próprio texto. Assim, criam percepções e modos de ler o texto literário, bem como o que ler e por que ler. Para mais, veem a literatura como formadora do homem, como identificação e contaminação de um texto sobre outro texto, de uma leitura sobre a outra.

Palavras-chave: Leitor personagem. Formação de leitor literário; *Bovarismo*.

Na quarta semana, Zipperstein passou *Lector in fabula* e *A obra aberta*, de Umberto Eco. Aquilo não ajudou Madeleine. Ela não estava assim tão interessada, enquanto leitora, no leitor. Ela ainda preferia aquela entidade cada vez mais eclipsada: o escritor. (Jeffrey Eugenides, *A trama do casamento*).

1. Considerações Iniciais

Por suas leituras literárias Dom Quixote e Madame Bovary se tornaram, sem sobra de dúvidas, imagens de um tipo de leitor literário. São aqueles que, infectados pelo ato de ler e pela compulsão da leitura, perdem a razão e o sentido da realidade; e, por tais distorções, são condenados à loucura e à morte. Pela força de seus ensinamentos e pela capacidade de educar, se possível for redimi-las, a redenção dessas personagens ocorrerá. Ou por outras palavras: pela capacidade de formular modos de (não) ler e de escolher as leituras literárias. Como possibilidade, tais ensinamentos configuram para o campo literário a existência de um lugar de formação de leitores.

A literatura, como produtora de uma rede de sentidos intrínsecos, mimetiza a experiência do leitor, constituindo e formando seus leitores-sujeitos a partir da experiência de suas personagens-leitoras. Essa experiência é composta por preferências literárias, por articulações de leitura e por seus desdobramentos. Em todas elas as personagens vão procurar maneiras de compreender e articular o cotidiano, fazendo desse ato possibilidade única de significar. Elas se aproximam e simulam leitores que modificam seus valores e crenças pela própria experiência da leitura, reinterpretando os modos de conhecer e de ler. Por assim dizer, ao dar sentido para esse processo de leitura, a personagem-leitora ensina e forma leitores literários.

Essas personagens encarnam todas as disposições necessárias para que a obra literária exerça seus efeitos formadores, fornecidos, não por uma realidade empírica externa, mas pelo próprio texto. De maneira que são uma construção textual e, por isso, não identificáveis com um leitor real e, muitas vezes, próximas ao leitor ideal: um leitor crítico que está familiarizado

⁵⁵⁵ Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, Brasil. marciodemelo@uft.edu.br

com a leitura canônica. É possível dizer que este se aproxima ao que Umberto Eco (1994, p. 14-16) chamara de Leitor-Modelo, “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar”, em contraponto ao Leitor-Empírico que “é você, eu, todos nós, quando lemos um texto”.

Pela mesma ótica parece ser a diferenciação dada por Wolfgang Iser ao papel do leitor, pois segundo ele o “leitor implícito é, portanto, uma estrutura textual prevendo a presença de um receptor”, de maneira que “o papel do leitor não é idêntico ao do leitor fictício retratado no texto. Este último é apenas um componente do papel do leitor”. É aceitável dizer que a construção do *locus* ocupado por esses leitores se diferenciaria sua materialização, tanto que para um cabe a estrutura textual – fruto de uma criação literária – e para o outro, a leitura como propiciadora da existência do texto literário. De maneira que, como percebe Iser pelo olhar da Estética da Recepção, o leitor fictício seria apenas um produto da leitura ou, usando a conceituação de Umberto Eco, resultado da ação do Leitor-Empírico.

Ainda que Wolfgang Iser sentencie o leitor fictício à condição de “componente do papel do leitor”, vale afirmar que ele pode ultrapassar essa condição. Como personagem produtora de sentidos de um texto literário, ela acaba por construir percepções e formas de leitura, tanto por suas escolhas e por seus modos de ler, quanto por seu contato com os textos. Ademais, apropriando-se do conceito de *bovarismo* de Eneida Maria de Souza (1998, p. 121), pode-se dizer que tais personagens encontram, como artifício literário ao figurar imagens de leitores, “o fascínio do sujeito pela aventura do outro, o exilar-se de si como efeito de ilusão”. Posto assim, essa contaminação da experiência do leitor fictício no uso do texto literário também resvala nos modos de ler e nas relações do leitor com o livro, criando também, mesmo que em dimensão diferente, o fascínio “pela aventura do outro”. Essa aventura literária é um convite à aprendizagem e um espelhamento dos processos de ensino e formação do leitor.

2. Leitor e formação

Em a “Igreja do diabo”, de Machado de Assis, o diabo encontrará na literatura, ao fundar sua Igreja na terra, as justificativas necessárias para convencer os homens da importância de seus ensinamentos. Suas prédicas trazem a ira e a gula como fundamentais para a construção de algumas das melhores páginas literárias. Ele encontra em Homero e Rabelais modelos de grandeza e exemplos de vida, tão necessária quem procura no texto possibilidade de construção de valores. Anuncia assim aos fiéis o Maligno:

A ira tinha a melhor defesa na existência de Homero; sem o furor de Aquiles, não haveria a *Iliada*: “Musa, canta a cólera de Aquiles, filho de Peleu...” O mesmo disse da gula, que produziu as melhores páginas de Rabelais, e muitos bons versos de Hissope; virtude tão superior, que ninguém se lembra das batalhas de Luculo, mas das suas ceias; foi a gula que realmente o fez imortal. (ASSIS, 1884, p. 02)

Ao pressupor que a conversão dos homens poderá se dar pelo conhecimento e leitura de textos clássicos, a retórica do diabo atribui à literatura a função de educar. O que implicadizer que é possível haver uma mediação entre texto e leitor, bem como que a literatura leva ao convencimento, ainda que pela ilusão e desvirtuamento da realidade. Esse deslocamento do literário contamina o real e força uma leitura que, obrigatoriamente, se desdobra em outras. De leitor em leitor, ou melhor, de leitura em leitura, o sentido escorrega, se inverte e, para espanto do diabo, os devotos retomam suas antigas práticas cristãs, pervertendo os mandamentos dessa Igreja. De maneira que a função de educar pela literatura parece oscilar em seu emprego, pois diante do texto a autonomia dos leitores prevalece.

Apropriando-se do conceito de “leitor criminoso” de Ricardo Piglia (2006, p. 34) pode-se dizer que o diabo machadiano “utiliza os textos em benefício próprio e faz deles um uso indevido, funciona como um hermenauta selvagem. Lê mal, mas apenas no sentido moral; faz uma leitura cruel, rancorosa, faz um uso pérfido da letra”. Esse uso da leitura para uma prática de convencimento – ainda que questionada, mas nunca integralmente – encontra a resistência nas perversões dos leitores, nas leituras que são mediadas por outras vozes, vindas de sentidos diferentes, nas opções por trilhas pelo bosque, para usar a metáfora de *Seis passeios pelos bosques da ficção*.

Essa aplicação se defronta com o paradoxo da impossibilidade de manter essa cadeia de leitura, pois precisa assegurar, por um lado, a acepção *primeira* desse interpretante doador do sentido e, por outro, a necessidade de expandi-lo para alcançar seus objetivos. Em outras palavras: o paradoxo se dá exatamente onde se encontram os *efeitos* e os *sentidos* da leitura para a cadeia de leitores, em que esse “hermenauta selvagem”, supostamente aquele que *inicia* a leitura do convencimento, procura assegurar um sentido *ad infinitum*, ainda que impossível de sustentar.

Ao citar os versos da *Ilíada*, o diabo parece crer na existência de uma comunidade de leitores letrados capazes de compreender sua explanação e capazes de serem contaminados por esse discurso de segunda ordem. De acordo com Steven Roger Fischer (2006, p. 263), “em meados do século XIX, a maioria das nações desenvolvidas já não considerava mais a palavra escrita um acessório elitista, mas sim parte integrante da vida diária das pessoas”. Reduzindo o conto ao local e tempo da escrita, pode-se dizer que Machado de Assis procura incluir o Brasil nessa lógica das “nações desenvolvidas”, bem como acaba por corroborar com a crença da leitura como projeto desenvolvimentista, ainda que na impossibilidade de seu uso e convencimento perfeitos.

Esse uso da literatura como formação vai seduzir outra personagem leitora: a criatura, de Mary Shelley. Abandonada a própria sorte e empurrada à morte por seu criador – Victor Frankenstein –, ela irá compreender sobre a vida e sua existência a partir de algumas leituras fundamentais: *As Ruínas* ou *Meditações sobre as Revoluções dos Impérios*, de Volney, onde aprende a ler; o diário de pesquisa de Victor, em que o cientista relata os quatro últimos meses de seus experimentos; um volume de *As vidas paralelas*, de Plutarco; *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe e *Paraíso perdido* de John Milton, encontrados por acaso pela criatura. Tais textos vão constituir o progresso intelectual da personagem.

Mas ao relatar o desenvolvimento do meu intelecto, não posso omitir uma ocorrência verificada no princípio de agosto do mesmo ano.

Uma noite, durante minha costumeira incursão ao bosque vizinho onde colhia meu alimento e apanhava lenha para meus protetores, encontrei no chão uma pequena mala de couro que continha várias peças de roupa e alguns livros. Apoderei-me desses objetos e levei-os para o casebre. Felizmente os livros eram escritos na língua cujos elementos já havia conseguido aprender. Eram exemplares do *Paraíso perdido*, um volume das *Vidas paralelas*, de Plutarco, e *Os sofrimentos do jovem Werther*. Foi para mim como encontrar um tesouro. Agora eu estudava continuamente e exercitava o cérebro com essas histórias, enquanto meus amigos se ocupavam de seus afazeres. (SHELLEY, 2006, p. 114-115)

A cena é emblemática: ao entrar no bosque a procura de comida, a criatura encontra a bolsa com outro tipo de alimento que lhe possibilita continuar sua aprendizagem, nessa atividade prazerosa, achará respostas e aconchego para suas angústias. Mais que uma valorização do ato de ler como formação e como sentido prático, tem-se a valorização do quê, do como e do porque se lê esses textos. Mary Shelley apresenta a lista de obras apropriadas para humanizar o homem e os modos de ler para alcançar fins: “À medida que ia lendo,

porém, aplicava muita coisa a meus próprios sentimentos e condição. Achava-me parecido, e ao mesmo tempo estranhamente diferente dos seres sobre os quais lia e cuja conversa escutava”. (SHELLEY, 2006, p. 115)

Além de substituírem o alimento, são livros que trazem alguns dos pilares da cultura ocidental, como se pode ver pela greco-romana, nas biografias das personagens célebres de Plutarco; pela judaico-cristã, na epopeia de John Milton; e pela europeia a partir das cartas de Werther. Para cada livro, a criatura vai mencionando suas impressões e percepções de leitura, bem como seu processo de contaminação, de maneira que elas são uma tentativa de justificar seu caráter humano. Posto assim, a leitura é um processo de metamorfose às avessas: de monstro a ser humano; da barbárie à civilização; da incompreensão do signo ao texto literário.

As leituras da criatura, sua compulsão por reler e o acalento provocado pelos textos encontram correspondência em Werther – leitor privilegiado que dispensa toda sua biblioteca e se satisfaz apenas com Homero. No entanto, o monstro faz de suas leituras aprendizagem para a vida, para ser incluído na ordem da civilização, enquanto que o herói de Goethe utiliza para escarpar desse convívio. São figurações atribuídas à leitura, bem como modos de se ocupar e dar sentido ao texto literário. Como leitor a personagem de Shelley cola o *sentido exato*, não perverte o texto, sua leitura “repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que o prepara para a lembrança e para imitação, ou seja, para citação” (COMPAGNON, 1996, p. 14). Assim, ela aceita sua força e *plagia* – na definição que Michel Schneider (1990) dá ao roubo literário –, pegando de empréstimo os versos de John Milton: “Deus Criador, pedi-te porventura/ Que do meu barro me fizesses homem?”. (MILTON, 2006, p. 214); “Maldito o dia em que recebi a vida! – exclamei. – Maldito criador!” (SHELLEY, 2006, p. 117).

A criatura parece não sofrera força do texto do outro, lê para aprender, para se apropriar, sobretudo lê para narrar sua história. E, como produto do peso dessa escrita e da identificação com as personagens, a sua escrita traz a rebeldia de Lúcifer, a solidão de Adão, o *desespero* e a *tristeza* de Werther, bem como as *virtudes* dos heróis de Plutarco. São uma leitura e escrita construídas a partir do excesso de praticidade, que perverte pouco os sentidos e querejeita, aparentemente, a ficcionalização.

Já o *Paraíso perdido* produzia-me emoções de outra espécie, muito mais profundas. Li-o, tal como os outros volumes de que me apossara, como se fosse história verdadeira, que, nesse caso, me despertava todos os sentimentos de admiração e terror que a figura de um deus onipotente, combatendo suas próprias criaturas, era capaz de excitar. Por vezes relacionava várias situações com a minha própria. Tal como Adão, eu não era ligado por qualquer elo a outro ser existente, mas suas condições eram bem diversas das minhas em todos os sentidos (...). Muitas vezes considerei Satã como um símbolo mais adequado à minha condição. (SHELLEY, 2006, p. 116-117)

Essa possibilidade de entrar no mundo civilizado pela leitura, de se formar enquanto homem a partir da *altaliteratura* não garante à criatura o acesso à socialização, pois falha em seu processo de metamorfose às avessas, quando não produz os efeitos desejados. Desse modo há uma figuração da *leitura ficcionalizada* que se viabiliza a partir de uma *antileitura*, por uma lógica que vacila em sua premissa e certeza. Por esse olhar, a *leitura ficcional* apenas fornece à personagem de Shelley a possibilidade de narrar sua história, de produzir *efeitos* e *sentidos* para uma série de leitores, mas não garantindo a forma de sua apropriação. A crença no convencimento do texto literário é o convite feito pela criatura ao leitor: “É preciso que

ouça minhahistória. Depois poderá escolher entre abandonar-me ou compadecer-se de mim. Mas ouça-me, Frankenstein.” (SHELLEY, 2006, p. 90).

Narrar é a última possibilidade que a criatura possui para convencer o criador de que o produto de suas pesquisas não foi um erro. Esse artifício narrativo coloca em xeque o próprio narrador, faz com que ele entre na ordem do “decifra-me ou te devoro”, bem como questiona a viabilidade de transformar leituras em narrativa. No entanto, a criatura parece acreditar no seu poder de sedução, na probabilidade de haver salvação através dela, visto que dá ao seu ouvinte o poder de juiz. Dessa forma, ela coloca sob o julgo do leitor, o narrador e, por extensão, a literatura; o que acaba por sugerir que ele possui certo direito de validar o texto literário, bem como de avaliar sua capacidade de convencimento. E, por assim dizer, ajustando a pergunta apresentada por Umberto Eco (1994, p. 17) – “quem determina a regra do jogo e as limitações” –, a figuração de um leitor aferidor seria uma resposta possível.

Pode-se afirmar, assim, ancorado em Ricardo Piglia (2006, p. 25) que a “pergunta ‘o que é um leitor?’ é, sem sombra de dúvida, a pergunta da literatura”. Para ele, “a resposta a essa pergunta – para o benefício de todos nós, leitores imperfeitos porém reais – é um texto: inquietante, singular e sempre diverso”. Essa possibilidade de narrar – que (re)direciona seu olhar para o leitor, que salva Sherazade da morte, que pronuncia a personagem de Shelley – tem a sedução como uma de suas premissas, bem como se constitui como uma lição de leitura.

3. Leitura e sedução

Essa sedução se evidencia em *A insustentável leveza do ser* de Milan Kundera, quando Tereza distingue Tomás entre os vários bêbados que se acumulavam pelas mesas do restaurante, enquanto equilibrava uma bandeja com as canecas de cerveja. Se primeiramente a diferenciação de Tomás se dá por “seu estatuto de desconhecido [que] elevava-o acima dos outros”, ela será concretizada pelo fato de que “havia mais uma coisa: um livro aberto em cima da mesa. Nunca ninguém abrira um livro numa mesa daquele café” (KUNDERA, 1985, p. 12).

É irrelevante a priori perguntar por quais motivos, de que forma ou o quê Tomás lê, pois a atenção se volta toda para a existência de um livro aberto sobre a mesa do café, criando a sugestão da leitura como ato contínuo e necessário, bem como a de que o livro é um objeto sedutor, símbolo de certa distinção social. De imediato ele é colocado como objeto sagrado, pois “para Tereza, o livro era o santo e a senha de uma irmandade secreta”. “Para enfrentar o mundo grosseiro que a rodeava não tinha, com efeito, senão uma arma: os livros que ia buscar à biblioteca municipal e que eram sobretudo romances; lia os aos montes, de Fielding a Thomas Mann”.

Como a criatura de Shelley, Tereza parece crer no processo de humanização e percepção de mundo pela leitura de romances, ainda que para ela todos os livros literários – “de Fielding a Thomas Mann” – possuiriam tais virtuosidades. Assim, não há um processo de escolha, ela se constitui como leitora voraz para enfrentar o “mundo grosseiro”. Não há preferência, nem classificação e poder-se-ia dizer que Tereza vê todos os livros como objetos sagrados e diferenciadores do ser – “senha de uma irmandade secreta”. O que lhe preocupa é a leitura como fato, como vivência, como esperança e, sobretudo, como possibilidade de fuga e escape do cotidiano, tanto que pouco lhe interessa o que Tomás lê, mas o fato de ele ler.

No entanto, ao reforçar a escolha do gênero textual há uma quebra nessa ideia. Porquanto a experiência literária romanesca de Tereza possibilita seu encontro com um conhecimento que apenas é propiciado pela literatura, pois ela trata de coisas universais. Desde os ensinamentos da *Poética* de Aristóteles – inquestionáveis por séculos – a literatura tem sido percebida como humanizadora, por sua capacidade de retirar o ser humano do “mundo grosseiro”. Por essa tradição, é vista como proposta para salvar os homens no segundo milênio, pela olhar

de Calvino (1993), bem como anunciada como um bem incompressível, na percepção de Antonio Candido (1995).

E, em outra medida, essa mesma experiência literária romanesca de Tereza não deixa de ser aquele instante em que a leitura literária aponta para o *bovarismo*, como momento singular em que a ação infecciosa do ato de ler constrói o imaginário da personagem. É o que se vê pelos comentários do narrador ao encerrar as primeiras percepções da garçonne:

Em conclusão: o homem que acabara de chamar por ela era ao mesmo tempo desconhecido e membro de uma irmandade secreta. Falava de um modo delicado e Tereza sentiu a alma a lançar-se para a superfície através de todas as veias, de todos os capilares e de todos os poros para que ele a visse. (KUNDERA, 1985, p.12)

Aos olhos de Tereza, Tomás é visto como um possível herói das narrativas que ela devora, construído como produto da sedução e prazer de suas leituras. Assim, ele faz parte do seu imaginário literário, figurando como homem desconhecido e, ao mesmo tempo, capaz de lhe arrancar a alma, pelos modos educados que a leitura lhe ensina. A leveza insustentável parece se apresentar de imediato nessa relação, cooptando da imagem *intranquila* do amor infinito o peso da convivência. A leitura devoradora de Tereza – capaz de construir o herói imaginário – encontra em Tomás – *amante devorador* de mulheres – o emblema da leitura literária: vacilante e simuladora, bem como segura e fixa. Além de perceber nessa leveza o peso de “tudo aquilo que escolhemos e apreciamos” na vida, Ítalo Calvino (1990, p. 19) verá nela um exemplo a ser seguido pela literatura, por fim.

Referência Bibliográfica:

ASSIS, Machado de. *Volume de contos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1884. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.org.br>>, último acesso em janeiro de 2012.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos – edição revista e ampliada*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EUGENIDES, Jeffrey. *A trama do casamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MILTON, John. *Paraíso perdido*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ENTRETECER E ENREDAR LEITORES NAS TEIAS DO TEXTO LITERÁRIO: UMA NECESSIDADE

Sinéia Maia Teles SILVEIRA⁵⁵⁶ (UNEB)
Sonia M. T XAVIER⁵⁵⁷. (UNILESTE)

Resumo: Em depoimentos sobre sua experiência discente no Ensino Médio, graduandos⁵⁵⁸ refletem sobre o ensino de Literatura. Apontam o modo equivocado como o texto literário é tratado, comprometendo o processo de fruição e prazer da leitura. O estudo sinaliza a necessidade de um ensino de Literatura propiciador de condições viabilizadoras da possibilidade de ultrapassar fronteiras, de se emocionar com os escritores lidos, de conviver com diversas formas de linguagem. Com isso, os alunos estabelecerão uma ligação entre a matéria tratada e a sua vida, cooperando para que a Literatura seja atraente e forneça chaves para melhor compreensão e percepção da sociedade.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem. Literatura. Formação leitora.

1. Para começo de conversa

Ao construir sentidos, leitores e escritores, enquanto autores, interagem com o texto, objetivando compreendê-lo a partir do conhecimento individual e das experiências trazidas de outros textos e/ou contextos, daí se considerar as diferentes relações entre leitores/escritores e textos ligados à tarefa de construir sentidos. Essa tarefa pode ser compreendida enquanto dialógica (cf. Bakhtin, 1981), sendo esse dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido através da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto.

Quando essa dialogia não é levada em conta pela escola, torna-se o aluno um sujeito “assujeitado” às condições e limitações históricas; produto do meio, da herança cultural e das ideologias incorporadas ao longo da sua história. Tal comportamento faz, desse aluno, segundo Chiappini (2001), mero preenchimento de um lugar social reservado pela estrutura ideológica, quando deveria ser, não só sujeito, como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela, repetindo gestos, atos, bem como construindo outros, num movimento histórico, no qual o repetir e o criar andam juntos.

Infelizmente, na prática de alguns ambientes escolares, o ensino de literatura não tem considerado tais aspectos, deixando de lado a dimensão social e política, enquanto meio e possibilidade de favorecimento da formação cidadã, para o aluno se assumir como sujeito do seu discurso, participando consciente e criticamente na superação dos problemas sociais.

Isso tem provocado uma crise na educação, diagnosticada desde o final da década de setenta, quando se começa a constatar a pouca utilização dos textos literários, pelos jovens, num período de grande expansão cultural do país, com a reforma do ensino, que cedeu um maior espaço para o texto literário, com a ampliação de cinco para oito anos a escolaridade obrigatória, o que deveria propiciar, pelo menos quantitativamente, o número de leitores.

⁵⁵⁶ Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Ba, Brasil. E-mail: sineiasilveira@hotmail.com.

⁵⁵⁷ Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, Coronel Fabriciano, MG, Brasil. E-mail: sonteles@yahoo.com.br.

⁵⁵⁸ Alunos do segundo semestre de 2011 do Curso de Letras Vernáculas (UNEB) e em Comunicação Social, primeiro semestre (UNILESTE).

Paradoxalmente, houve uma redução do interesse pela leitura⁵⁵⁹, o que tem preocupado a sociedade de forma geral e, em particular, a família e a escola, já que o país, buscando implantar uma política cultural apoiada no estímulo à leitura, delega à escola a função cultural e política de difundir o gosto pela leitura e literatura, com vistas a superar o atraso cultural brasileiro.

Chiappini (1997) explica que a escola vem trabalhando com concepções de literatura que são aspectos da mesma visão elitista e ideológica, de textos transformados em ilustração de um universo hierarquizado, úteis, portanto, à reprodução didática dos valores dominantes. Afirma, ainda, que não despreza o estudo da literatura como sistema de obras, autores e público, mas que julga importante o uso literário como trabalho com a linguagem, a partir da qual o ensino de língua e literatura seja possível até mesmo antes da alfabetização.

Essa concepção mais ampla de literatura abre possibilidade para uma educação diferente daquela proposta pela escola burguesa, sendo crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, o que propiciará um ensino de literatura como vivenciamento da obra literária, enquanto experiência transformadora. Contudo, o que se percebe, na prática de alguns professores, é o uso esporádico de livros de literatura, como complementar ao livro didático adotado, ou com fragmentos de textos para aplicação de exercícios⁵⁶⁰. Nessa perspectiva, não há ênfase em leituras descompromissadas, livres e estimulantes da imaginação e da criticidade, o que torna os objetivos idealizados pelo professor quase inalcançáveis: formar hábito de leitura e desenvolver potencial criativo e crítico.

Sobre esse ensino de literatura, nas escolas brasileiras, Aguiar e Bordini (1993) traçam um perfil, a partir de pesquisas realizadas, chegando a um diagnóstico, no mínimo, preocupante: aulas como mera exposição, aplicação de exercícios de interpretação, carência de atividades propiciadoras da expansão de conhecimentos, de habilidades intelectuais, criatividade ou tomada de posições.

Professores alegam que querem incentivar, no alunado, posturas críticas e participantes na realidade social. Na prática, porém, vários deles utilizam atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com preenchimento de fichas e roteiros. Um quadro que se agrava com o uso indiscriminado do livro didático, uma vez que ele oferece apenas fragmentos de textos literários, com recortes que desintegram o original, desvirtuam o universo de sentidos das obras. Isso produz, no imaginário do aluno, um caos de representações desarticuladas, o que corrobora para uma noção de literatura fragmentada, onde nada tem a ver com nada, exceto com as intenções daquele que seleciona os textos e os recortes, havendo, conseqüentemente, um esvaziamento do ensino de literatura.

Os conteúdos fragmentados, que os alunos são forçados a assimilar, em geral, não os preparam para pensar e equacionar os problemas com os quais se deparam, cotidianamente, enquanto cidadãos, trabalhadores, ou melhor, enquanto seres sociais em todas as suas dimensões. Como consequência, ao longo de vários anos de escolaridade, eles vão sendo privados da formação de uma consciência crítica e, portanto, de uma compreensão mais real do mundo em que vivem. Observamos uma preocupação moralizante, quanto às escolhas dos

⁵⁵⁹ Em estudo recente, as pesquisadoras detectaram um dado curioso: o pouco interesse dos alunos, que cursam o ensino médio, é pela leitura de obras literárias cobradas pela escola, leituras que se centram, predominantemente, em textos do século dezanove e início do vinte, os quais, para os sujeitos da pesquisa, cooperam em parte para a formação leitora, mas não conseguem despertar prazer em ler, em sua maioria; diferentemente, em se tratando de leitura de obras literárias escolhidas pelos indivíduos, esse interesse aumenta e eles revelam gostar de ler justamente aquelas obras que, em muitas escolas, são desconsideradas, um rol de obras constituído, em boa parte, por *best-sellers* contemporâneos que vão de livros de suspense, policial, ficção científica, romance a livros de auto-ajuda.

⁵⁶⁰ Uma das pesquisadoras desenvolve um projeto de pesquisa, na Universidade do Estado da Bahia, cujos dados colhidos retratam esse uso pouco produtivo do texto literário, conforme depoimentos concedidos por alguns professores regentes de estagiários que atuam no Ensino Médio, em cidades do Recôncavo Baiano.

textos que circulam no espaço escolar. Logo, destacamos uma tendência a ‘amarrar’ o sujeito aos parâmetros ditados pela sociedade, em vez de estimulá-lo ao questionamento e a reelaboração dos valores. Isso é agravado pelo uso do texto literário apenas como pretexto para estudo gramatical, propostas estas que são meras repetições de um modelo da estrutura social que as alimenta, na medida em que contribuem para alunos passivos, que não atuam criticamente sobre seu objeto de estudo – o texto literário.

2. O que a pesquisa evidencia

O que percebemos, na prática escolar, é uma leitura restrita à leitura-decodificação, seguida de respostas a questões, sendo possível detectarmos, nesse tipo de atividade, uma artificialidade nas atividades relacionadas à leitura e ao ensino de literatura, conforme visualizamos em depoimentos⁵⁶¹ colhidos em uma turma de segundo semestre de graduandos em Letras Vernáculas, no Campus V, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Santo Antonio de Jesus, no Recôncavo Baiano, e numa turma de graduandos em Comunicação Social, primeiro semestre, de uma universidade particular do Leste de Minas Gerais:

No ensino fundamental, a literatura foi pouco exemplificada, pois na disciplina português discutiam-se textos literários em favor da gramática, as leituras eram sempre a procura de sujeito, predicado, objeto direto [...]. Já no ensino Médio, nas aulas de literatura, liam-se textos de vários autores para os alunos “adivinharem” qual era o autor e a escola literária a qual pertenciam; até as provas eram mantidas nesse processo. Não havia leituras prazerosas [...]. Não tínhamos acesso a livros, apesar da biblioteca do colégio ser ampla e possuir diversificados tipos. [...] Não eram trabalhados os pressupostos e o além do texto (I.S.F., rede pública, São Felipe – Ba).⁵⁶²

.....
 [...] no ensino Médio, eu conheci a literatura regrada, imposta e cansativa. Nesse período, raros professores me impulsionaram a ler com prazer [...]. A literatura se tornaria uma vilã pela rigidez com que os professores a utilizavam [...]. A maioria dos professores de literatura adotava os métodos de destacar as características das escolas literárias. Aplicavam provas objetivas ou seminários, valorizando a “decoreba”. Raros trabalharam a relação leitor/texto, ou seja, a interpretação (A.C.B., escola pública/Santo Antonio de Jesus – Ba).⁵⁶³

Desses depoimentos, depreendemos que os alunos não fazem a leitura de textos, mas apenas exercícios interpretativos e análise textual, num simulacro da leitura, quando caberia, à escola, o objetivo maior de formar bons leitores e produtores de textos, não porque seja relevante unicamente do ponto de vista acadêmico, mas porque é importante além dos muros da escola, visto que um dos seus principais papéis é a formação de leitores. Se isso não ocorre, a formação não terá sucesso, já que grande parte do conhecimento que o indivíduo poderá obter será intermediado pela leitura.

Quando falamos em formação de leitores, não temos a intenção de restringir o ato de ler à mera decodificação, mas essencialmente à formação de atitudes favorecedoras da leitura, assegurando o prazer e o gosto por essa atividade. Algo que algumas escolas parecem ter

⁵⁶¹ Pesquisa realizada nas aulas de Prática Pedagógica I, com graduandos da Universidade do Estado da Bahia, Campus V, em Santo Antonio de Jesus, no Recôncavo Baiano e uma Universidade do leste de Minas Gerais.

⁵⁶² Os informantes serão citados pelas iniciais dos seus nomes, de modo a terem sua identidade preservada. Após as iniciais, serão codificados com a sigla correspondente ao estado: BA (Bahia) e MG (Minas Gerais).

⁵⁶³ Fomos fiéis à escrita dos informantes.

artificializado, quando trabalham com uma concepção de leitura restrita à decodificação de signos linguísticos, quando deveriam ampliá-la, compreendendo-a como “um processo de compreensão que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto aspectos culturais, econômicos e políticos”, numa perspectiva cognitivo-sociológica (MARTINS, 2004, p.31).

Ler não é decifrar sentido de texto, mas, a partir dele, dar-lhe significado, estabelecer relações com outros textos, reconhecendo o tipo de leitura pretendida pelo seu autor, entregando-se a esta ou propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993). Nesse viés, é preciso fomentar a leitura em suas várias nuances: enquanto busca de informações, estudo de texto, leitura- pretexto, leitura-fruição, em um mesmo ou entre diferentes textos. Ou seja, ainda que seja o mesmo leitor e texto, a depender dos diferentes objetivos traçados, as condições de produção são alteradas e, por conseguinte, o processo.

Esse percurso leitor pode ser sustentado pela intermediação de outro leitor (o professor, por exemplo) que, numa dialogia com o aluno sobre sua leitura, não terá, necessariamente, a função de ensinar a ler, mas de mediar, criando condições para o aluno construir sua própria aprendizagem. Na prática dos entrevistados, essa perspectiva não é contemplada, conforme esboçado nos depoimentos:

Não tive muito contato com a literatura no ensino fundamental, apenas algumas leituras de livros que seriam cobrados como meio de avaliação. No ensino médio, nos dois primeiros anos, tive contato com algumas escolas literárias e estas não me despertavam muita curiosidade [...]. Sempre gostei de ler, mas a escola não foi um ambiente propiciador, não houve a instrumentalização para a leitura do texto literário (E.B.S., escola pública, Santo Antonio de Jesus – Ba).

.....

É intrigante saber como um professor deixa o aluno se decepcionar com a matéria que ele transmite. [...] A maioria dos meus professores (sou de escola pública) aparentava uma falta de amor pela profissão. E a gente sentia isso nas aulas e criava antipatia com as matérias. Minha professora de literatura era um desastre, depressiva, isso tudo influenciou no que trago na bagagem hoje, mas vou buscar me encantar” (C. A., universidade particular do Leste de Minas Gerais).

Nas experiências compartilhadas, averiguamos que a leitura esteve longe de ser vista como processo de interação. Vê-la, como processo, implicaria a presença de um leitor ativo, processando e examinando criticamente o texto, a partir do estabelecimento de objetivos norteadores da leitura. Nessa perspectiva interativa, caberia ao leitor atuar como um processador ativo do texto, acionando seu conhecimento prévio, estabelecendo objetivos de leitura, esclarecendo dúvidas, prevendo, fazendo inferências, auto-questionamentos, resumos, sínteses etc. Prática distante da relatada por alguns entrevistados, que denunciam:

No ensino fundamental, não estudamos literatura. Já no médio, foi dado com muita superficialidade. [...] pouco se indicava leitura, menos ainda de textos literários. Pela falta de compreensão e reflexão dos textos, fazíamos leituras mecânicas e obrigatórias. Lembro-me apenas de aulas expositivas, livros didáticos e seminários apresentados pelos alunos despreparados. Quanto ao trabalho com a ideologia, diálogo leitor/texto e produção do tipo de texto literário nada foi observado (M.O.S.A., rede pública, Feira de Santana – Ba).

.....

Bendito vestibular! Acho que essa palavra é que estraga tudo, a gente não estuda literatura para aprender e gostar de literatura, mas pra passar na prova do vestibular. Literatura é pra isso? (S. M., universidade particular do Leste de Minas Gerais).

Nessas práticas, o ensino de literatura e de leitura não leva em consideração o processo ativo de construção de significados sobre o texto a ser compreendido. Isso exigiria, do leitor, depreensão de esforço cognitivo para conhecer o que irá ler e por que o fará, os conhecimentos prévios envolvidos, confiança em suas possibilidades, motivação e interesse durante todo o processo de leitura. Dessa forma, o ensino não se tornaria um fim em si mesmo, mas um meio que conduziria o leitor à interpretação e compreensão.

Na leitura, significado e decodificação estariam presentes, todavia, com pesos diferenciados, nas várias etapas da leitura. Isso contribuiria para a formação de leitores autônomos, capazes de aprender a partir dos textos, interrogando sua própria compreensão, estabelecendo relações entre suas leituras, questionando seu conhecimento, modificando-o, se necessário, generalizando, transferindo o que aprendeu para outros contextos, ou seja, aprendendo a aprender.

Efetivando uma prática leitora, nesse viés, a escola cumprirá o seu papel de formar leitores, pois oferecerá condições para o letramento dos alunos, ou, como afirma Bagno (2002, p. 53), promoverá o “desenvolvimento cada vez intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura”, já que é assim que se aprende: agenciando um diálogo entre os vários textos, na sala de aula e fora dela: textos do aluno, do professor, do alheio. Um provocando o outro, o significado de cada um desafiando e refazendo o significado seu e dos outros, num intercâmbio que se abre para a troca, refacção e ampliação de sentidos (LAJOLO, 1993).

A dinâmica do processo é, pois, de tal ordem que, considerarmos a leitura apenas como fruto dessa interação “texto x leitor”, seria reduzi-la consideravelmente. Em face disso, aprender a ler, conforme Martins (2004), é também aprender a ler o mundo, a dar sentido a ele e a nós próprios. Logo, o educador deverá criar condições para que o aluno realize a sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades e fantasias. Fantasia nos lembra prazer, fruição, e ler, muito mais que possuir estratégias e técnicas, é uma atividade voluntária e prazerosa, o que precisa ser levado em consideração pelo educador. Prazer aqui já começa pela relação do próprio professor com o texto: o educador precisa ser, fundamentalmente, um leitor que goste de ler, que sinta prazer em mergulhar no universo literário. Se ele não gostar de ler, à semelhança do que ocorre com ele, o texto não apresentará nenhum significado para o aluno, não despertará nele a vontade de saborear a leitura.

Assim, o primeiro pré-requisito, para formação do gosto pela leitura, é que o professor não seja um leitor desmotivado. Caberá a ele, enquanto mediador, promover situações de leitura que instiguem o aluno a ler para se libertar, para sentir o prazer de ler – força motriz que mantém a leitura viva e que, de imediato, aponta para o texto literário, espaço propício para se vivenciar a liberdade e a subversão, como advoga Solé (1998). Proposta bem distante da experiência vivida pelos entrevistados, que informam:

A minha relação com a literatura, no ensino fundamental e médio, foi muito distante, pouco contato mesmo, em que o ensino era mais voltado para a gramática, a literatura foi deixada de lado (esquecida). O ensino não foi voltado para a instrumentalização da leitura do texto literário [...] não havia fruição, o prazer, o gostar de ler. [...] a única metodologia usada, quando indicava algum texto literário para ler, era pra o aluno fazer a leitura em casa, para depois ser feita uma prova ou apresentação para a nota (A.C.S.O., rede pública, Santo Antonio de Jesus – Ba).

Os três anos do E. M., além de reforçar o conteúdo prévio que eu já possuía, elevou consideravelmente meu vocabulário e o domínio da língua. Os professores, com o objetivo de enriquecer os alunos culturalmente e intelectualmente, desenvolveram trabalhos a partir de grandes clássicos da literatura. Trabalho esse voltado apenas para trabalhar a vida, obras e personalidades dos mestres das letras (N. G. A., universidade particular do Leste de Minas Gerais).

Nesse viés, a obra literária passa longe de ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto. O ensino, em ambas as experiências, do Nordeste ao Sudeste, visa tão somente ao vestibular, priorizando um ensino conteudista, que deixa de lado experiências enriquecedoras com o texto literário. Na verdade, a literatura deveria participar da cultura, relacionando-se com outros objetos culturais, porém, diferenciando-se deles pelo uso não utilitário da linguagem, por revelar autonomia de significação.

Levando em conta esse caráter plurissignificativo do texto literário, o leitor poderá construir imagens que se interliguem, complementem-se, seguindo pistas dadas tanto pelo escritor, quanto por sua experiência de mundo. Ao ler o texto, ele acessa as manifestações socioculturais distanciadas de si, no tempo e no espaço. Com isso, poderá ampliar seu conhecimento e terá a chance de compreender melhor o seu presente e seu papel, enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, ao dialogar com diferentes universos textuais, ele se obriga a descobrir e estabelecer sentidos, a se posicionar no mundo. A literatura, assim, não se esgota no texto, mas se completa no ato de leitura, implicando, nesse percurso, sua recepção e participação ativa e criativa, envolvendo-se em um processo de recepção que começa antes mesmo do seu contato com o texto propriamente dito, que possui um horizonte que o limita, mas que pode se modificar continuamente, abrindo-se para novas possibilidades e leituras possíveis, como defendem Aguiar e Bordini. Para elas,

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (AGUIAR & BORDINI, 1993, p. 87).

Nesse entrelaçamento das possibilidades, do texto e da leitura de mundo, o leitor pode se assumir como sujeito do seu discurso, adotando um posicionamento crítico ante o mundo e a práxis social, descobrindo sentidos, reelaborando aquilo que ele é e o que pode vir a ser. Isso significa que, nesse percurso leitor, ele poderá abandonar suas suposições iniciais, revisitando suas crenças, deduzindo ou prevendo outras hipóteses cada vez mais revestidas de complexidades. Nesse embate com as palavras, os horizontes tracejados serão ratificados ou não, postos em xeque, num movimento dinâmico e interativo desestabilizador de certezas, como explicita Terry Eagleton (2006), ao tratar da teoria da recepção. Nesse liame, a sociedade, da qual esse leitor participa, passa a ser vista como um conjunto de vozes, atitudes e ações, individualizadas e pessoalizadas que, sem embargo, podem conviver mesmo na

dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios, como sustentam Aguiar e Bordini (1993, p. 132).

A viabilização dessas propostas, pela escola, demandará uma mediação que possibilite aos alunos expressarem suas experiências, promovendo-se um ensino-aprendizagem que contemple interlocução, interação, dialogicidade e função social da leitura e da escrita. Isso não significa que propostas dessa natureza se traduzam apenas na adoção de mais uma metodologia de ensino. Antes, é fundamental a mudança de mentalidade, de concepção de leitura, ensino e literatura, por parte dos professores, assim como formação continuada e preparo deles para lidar com todas as nuances que fazem, da leitura literária, um mundo de possibilidades e encantamento. Ensinar a ler para tirar proveito pessoal da leitura esbarra quase sempre na ausência do prazer em ler e paixão por ensinar. Sem paixão, não se avança. Principalmente quando se trata do ensino de literatura, como depreendemos das experiências relatadas:

Durante o ensino fundamental, não houve ensino de literatura. E no decorrer do ensino médio, as aulas de literatura eram tomadas por aulas de gramática [...] raramente tínhamos aula de literatura propriamente dita. Eu lia por prazer e por ter desenvolvido o gosto pela literatura bem antes de ingressar no ensino médio. Na escola, o professor solicitava a leitura dos textos em casa, para posteriormente fazermos prova. Não havia diálogo leitor/texto, pois as obras eram trabalhadas como algo exterior a nossa realidade (J.N.S., rede pública de Santo Antonio de Jesus – Ba).

.....

No meu ensino médio, meus professores de língua e literatura nada acrescentaram ao meu conhecimento. Nas aulas, os alunos não davam atenção (inclusive eu). Conversavam o tempo todo e “matavam aula”. Mas a culpa do péssimo e. m. que tive não é somente dos alunos, mas dos professores[...]. Ao final do ano, terminavam sabendo pouco ou quase nada. Meu desempenho em relação a nota estava ótimo, mas, na prática, isso não acontecia (V. A. C. P., universidade particular do Leste de Minas Gerais).

Essa forma equivocada e nefasta de ensino de literatura ainda é visível na prática pedagógica de alguns profissionais da educação, mesmo sob a égide de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que prega a reunião das Letras, da Ed. Artística, Ed. Física e Informática à Educação, numa inter-relação de múltiplas e variadas formas de linguagens: um mundo nutrindo-se do outro e germinando paixão por ler. Enfim, um mundo alimentando o outro, ambos enredando leitores e a literatura se configurando como chamariz. Esse é um desafio para o professor de Língua Portuguesa: aproximar os alunos e a cultura escrita, numa pluralidade de outras práticas e finalidades, tecnologias e sentidos. Diferentes linguagens cooperando para despertar a paixão pela leitura e colaborando para inserir e integrar os aprendizes numa visão de mundo ampla, crítica, de modo que eles enxerguem suas contradições e coerências, mas buscando subverter o posto, o dito e o lido.

3. Considerações finais

A pesquisa efetivada sinaliza uma série de problemas e distorções, no que tange ao ensino de literatura e a formação do leitor literário. Alerta, ainda, para a necessidade urgente de uma revisão da prática pedagógica e, fundamentalmente, para a revisão de concepções equivocadas de texto, leitura e ensino. É urgente e imprescindível que o professor reveja passos, trace outras rotas e busque mediar um ensino de literatura que seja capaz de inserir o

aluno no espaço da possibilidade de ultrapassar fronteiras, de se emocionar com os escritores lidos, de conviver com diversas formas de linguagem.

Leituras provocativas, leitores convivendo com personagens e com elas se identificando, ou não; envolvendo-se nas tramas, na tessitura do texto, dialogando intertextualmente com outras e com suas experiências, com outros e seus próprios textos. Leituras que instiguem leitores a criar outras possibilidades, num ciclo ininterrupto no qual leitura e escrita se imbricam, suplementam-se, influenciam-se. Essa superposição desses dois mundos, aquele sempre presente por trás dos muros escolares, o mundo da escrita, feito de linhas imóveis sobre páginas brancas, às vezes, tão difícil para o aluno; o outro, fragmentado, dissipado, próprio da nova oralidade, tecido de imagens, sons em movimento, realidade eletrônica e virtual, multimidiática.

Essa é a função social da escola: cooperar para a formação leitora e literária de indivíduos que se forjarão, com prazer, em leitores de leituras clássicas e não clássicas; que se debruçam sobre livros que funcionem, de fato, como um ponto de interseção entre esse público e a literatura, frutificando leituras múltiplas, problematizadoras e desagregadoras. A partir disso, o professor estabelecerá uma ligação entre a matéria ensinada e a vida cotidiana dos alunos, de modo que Língua e a Literatura sejam disciplinas atraentes para os alunos, fornecendo-lhes chaves para a compreensão da sociedade em que vivem.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CHIAPPINI, Lígia. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2004..

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: CONHECENDO REPRESENTAÇÕES DOCENTES

Dayb M O dos SANTOS (IFBA)⁵⁶⁴
Maria Helena da R BESNOSIK (UEFS)⁵⁶⁵

Resumo: Este artigo apresenta parte de uma investigação realizada na cidade de Feira de Santana – BA, com o objetivo de conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na docência. Para tanto, nos aproximamos de autores como Abreu (2001), Pétit (2008) e Todorov (2010). De natureza qualitativa, essa pesquisa contou com a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontam a relação profissional que as professoras mantêm com a literatura e como, a partir de seus relatos, nos parece que “reproduzem” esta relação na prática docente.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Representações de leitura literária. Formação do leitor.

1. Apresentação

Esta investigação nasce da necessidade de compreender a inserção da leitura literária e seus desdobramentos na sala de aula. Nesse contexto trabalhamos com quatro docentes, mais especificamente com duas professoras de duas escolas públicas diferentes de Feira de Santana, município do interior baiano.

Trabalhar com escolas diferentes teve como objetivo ouvir professoras que atuam em diferentes contextos, buscando perceber a singularidade de cada docente entrevistada e sem pretensões de generalização. Ressaltamos que com o intuito de preservar a privacidade das escolas e das professoras colaboradoras dessa pesquisa, decidimos utilizar nomes fictícios, tanto para as instituições escolares como para as docentes.

As professoras entrevistadas foram todas mulheres, o que, ressaltamos, não planejamos. Esta quase coincidência pode ser explicada pela preponderância das mulheres na docência. Tal preponderância remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais que, paulatinamente, e por razões socioeconômicas, tornaram-se guetos femininos. Ainda contemporaneamente e, embora com menos força, devido à ampliação de espaços profissionais para as mulheres, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país, o magistério continua com presença marcadamente feminina, sobretudo na Educação Básica (BRUSCINI; AMADO, 1998). Desse modo, não por acaso, ao buscar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas de Feira de Santana, encontramos professoras.

odas as professoras entrevistadas possuem pelo menos graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, atuam apenas na rede pública, com carga horária entre 40 e 60 horas em cursos de Ensino Médio. O que apresentamos neste texto é um recorte da análise dos dados, mais especificamente a partir dos depoimentos das professoras Beatriz e Carolina .

⁵⁶⁴ Mestre em Estudos Linguísticos pela UEFS; pedagoga no Instituto Federal da Bahia – Campus Santo Amaro, BA, Brasil. E-mail: daybmanuela@yahoo.com.br

⁵⁶⁵ Doutora em Educação pela USP; professora do departamento de educação, na UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: maria.besnolik@gmail.com

A professora Beatriz tem 39 anos de idade, 16 anos de experiência docente e trabalha na Escola C, lecionando no 1º e no 2º ano do Ensino Médio. A professora Carolina tem 44 anos de idade e 22 anos de experiência docente e também leciona na escola C, nas turmas de 1º e 3º anos.

Compreender e abordar a presença da leitura literária e seus desdobramentos em sala de aula requer perceber as tensões e contradições em torno da própria representação de leitura e especialmente de leitura literária. Afinal, não há consenso quanto às representações de leitura, literatura e especificamente de leitura literária.

Segundo Abreu (2001), a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até algumas décadas atrás, a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada.

Sobre a leitura literária, mais especificamente, o mais comum é perceber ausências de reflexões sobre essas questões na instituição escolar e a literatura em sala de aula pautada no esqueleto da moderna história literária moderna: “[...] seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário” (ABREU, 2003, p.57).

O processo de construção do conceito moderno de literatura, ligado à distinção entre clássicos e escritos de menor ou nenhuma valorização social, assim como a valorização de determinadas práticas culturais de leitura e censura e discriminação de outras, teve início em meados do século XVIII, consolidando-se no século XIX em alguns países europeus.

Contemporaneamente é ainda comum encontrar de forma contundente na mídia, no discurso de pessoas comuns e de profissionais da educação, a representação de literatura ligada aos clássicos e ao erudito. A consolidação dessa representação aconteceu de forma interligada ao conceito de nação e originou a construção das histórias literárias com destaque às grandes obras de cada nação. “Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final da consagração de alguns literatos e de seus escritos” (ABREU, 2003, p.48).

2. “Se eles tivessem estudado literatura antes...” ou “Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo”: sobre (des)caminhos para os leitores em sala de aula

As perspectivas historiográfica e analítica aqui destacadas como presentes e limitadoras para a concretização da experiência literária por parte dos alunos na escola não foram apontadas pelas professoras entrevistadas como problemas. Diferentemente, essas questões apareceram em seus depoimentos como já assimiladas ao trabalho desenvolvido e sem sinais de questionamentos ou necessidades de mudança.

Nesse contexto podemos relacionar o fato de todas as professoras considerarem com maior ou menor enfoque, o desconhecimento prévio dos alunos do Ensino Médio em relação a conteúdos ligados à literatura, tais como figuras de linguagem e a não leitura prévia de obras literárias, sobretudo alguns clássicos, como uma das maiores dificuldades para o trabalho com a literatura em sala de aula, entre outros aspectos, à representação da literatura como um conjunto de conhecimentos, simbolizados sobretudo pelos clássicos.

Parece estar presente no imaginário de todas as professoras entrevistadas um entendimento da literatura como um arcabouço a ser dominado e a cada fase escolar correspondendo a uma fatia de conteúdo literário. Dessa forma, segundo as professora Beatriz:

[...] A gente pega os meninos aqui de 1º ano, eles muito crus, porque as escolas do Ensino Fundamental II, elas só deixam por conta do Ensino Médio trabalhar literatura, literatura não é trabalhado, literatura mesmo, brasileira, com os clássicos, língua portuguesa, enfim, não é trabalhado nas

escolas de Ensino Fundamental. Quando a gente proclama um trabalho de análise, [...] Foi pautada lá na escola em tudo, entendeu? [...]. Então, literatura seria isso aí, visto desde cedo [...]. Porque, assim, quando a escola trabalha com projetos de contos, projetos de poemas, de poesias, projeto disso, projeto daquilo... Mas a literatura em si, ela, sabe? Quando tem um professor criativo, inovador, que traz um Vinícius, traz um Drummond, traz, né? Traz um escritor pra poder tá mostrando pros alunos. Aí eu vejo assim que no ensino médio eles chegam mesmo muito crus [...].

Sem pretender desmerecer a necessidade de garantia de um currículo mínimo para a Educação Básica, enfatizar o contato literário restrito, tal como o ponto de vista escolar o entende, como uma dificuldade dentre as maiores, indica um entendimento do ensino de literatura calcado no “estudo da disciplina” e não na leitura das obras e na experiência estética. Apesar disto, percebemos que ao final de seu comentário, essa professora aponta uma possibilidade de experimentar o texto na sua dimensão estética.

De acordo com Todorov (2010, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Além das dificuldades relatadas pelas professoras quanto ao trabalho com a literatura, a professora Carolina trouxe à discussão a questão da literatura no Ensino Médio encontrar-se presente na escola como parte da disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com ela:

[...] É uma questão que a gente tem que ver no currículo. Tem que reformular o currículo e dar uma prioridade à literatura. Talvez desmembrando logo de Língua Portuguesa, porque muita gente acha que Língua Portuguesa só tem que ser literatura. A escola particular é que desmembrou isso e isso já tá muito claro. Mas aqui na escola pública dentro da Língua Portuguesa a gente tem que trabalhar literatura, tem que trabalhar produção de texto, tem que trabalhar gramática e graças a Deus que já desmembraram Redação, e que a gente pode trabalhar à parte. Aí... Como eu tenho as mesmas turmas de Português, eu tenho de Redação, então eu trabalho textos literários, aí trabalho com a atualidade da literatura, e as produções são todas a partir daquela leitura inicial, aí depois disso ele vai pesquisar sobre aqueles temas e a gente discute, em vários temas a gente vai discutindo, depois a gente escolhe um na hora, faz um sorteio na hora e produz o texto. A gente faz aqui dessa forma, mas partindo da literatura. Porque é também é uma oportunidade de trabalhar a literatura. [...] Porque, assim, dentro da Língua Portuguesa eu tô trabalhando romance, romance no Realismo. E dentro da redação, eu tô trabalhando a partir dos pontos de Machado de Assis. Aí, eu tô fazendo dessa forma.

O fato de a literatura encontrar-se atrelada à Língua Portuguesa em muito pode contribuir para o entendimento da literatura como um conjunto de conhecimentos a ser ensinado e aprendido através das práticas escolares pautadas sobretudo na análise e na certificação. Nesse contexto, talvez a perspectiva separacionista, por assim dizer, da literatura em relação à Língua Portuguesa, apresente viabilidade para abordagem literária mais próxima do entendimento da literatura como arte. Porém, percebe-se através da reflexão apresentada pela professora Carolina que a intenção de perceber a literatura como um objeto de estudo para os estudantes do Ensino Médio é ainda prioritária e não há um movimento de mudança

forte o bastante para propiciar na escola a emergência de uma relação com a literatura como arte.

Para que a experiência literária adentre a escola de forma sistemática há a necessidade da compreensão de que “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10). Além disso, a forma de apresentação e o tipo de proposta de leitura que a escola oferece aos estudantes favorecem com maiores ou menores possibilidades que aconteça, de fato, um encontro entre o texto e o leitor, estando a literatura em um disciplina específica ou, como de costume, atrelada à Língua Portuguesa.

Inferimos, ainda, que para essas professoras a leitura literária está longe de justificar a si mesma e precisa estar a serviço do alcance de determinados conhecimentos presentes nas obras literárias e esperando pelos leitores para resgatá-los.

O depoimento da professora Carolina nos parece emblemático quanto aos objetivos implícitos ou explícitos para o trabalho com literatura em sala de aula. Ao abordar a prioridade atribuída ao trabalho literário que desenvolve junto aos estudantes do Ensino Médio, afirma essa docente:

*Eu não tive a oportunidade de estudar a literatura no meu Ensino Médio. Então, já que eu não tive, eu digo aos meninos, que eles vão aprender literatura, que eles vão, pelo menos... **Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo.***

Embora essa investigação não tenha pretensões de generalização, não é difícil perceber que o posicionamento da professora Carolina é típico da instituição escolar. Conforme aborda Pétit (2009, p. 286), na sua pesquisa sobre jovens leitores franceses pertencentes a uma parcela da população economicamente desfavorecida, de fato, “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. Isso não justifica, por sua vez, a falta de vitalidade na abordagem da literatura pela instituição escolar. A análise dos relatos das professoras nos leva a refletir que a forma como a literatura aparece na escola em pouco ou nada se relaciona à vida dos estudantes.

Nessa perspectiva, portanto, não percebemos no relato da prática docente das professoras entrevistadas a presença do interesse e busca a respeito do que os alunos gostam de ler ou sobre elementos outros das suas histórias de leitores. Por outro lado, como já destacamos, no depoimento de quase todas as docentes houve o entendimento de que seus alunos não leem literatura, ou leem muito pouco, além de destacarem a não leitura ou valorização dos cânones literários, por parte dos alunos e suas famílias, e a defesa da importância do conhecimento dos cânones para a formação do Ensino Médio.

“É forçoso dizer-se que a literatura oferece, não apenas prazer, mas precisamente o prazer que lhe é próprio” (LEWIS, 2003, p.181). Nessa perspectiva, a instituição escolar não pode furtar-se a trabalhar a dimensão do prazer na escola. Diferentemente, percebe-se a escola conduzindo os alunos ao uso e não à recepção da literatura, o prazer e o envolvimento, fundamentais à experiência literária. Nesse contexto parece entendido como algo desnecessário, algo para fora dos muros escolares ou para lugar nenhum.

Além disso, essa não valorização ou inclusão do prazer nas práticas de leitura na escola, especialmente as literárias, pode estar associada a uma representação do prazer como algo fácil ou gratuito. No entanto, de acordo com Barthes (1973), o prazer da leitura é alcançado somente através da fruição, a qual exige atenção e minúcia. Esse processo é marcado por rupturas, num jogo entre o conhecido e o inesperado, no qual a língua canônica assume contornos imprevistos, sem deixar de ser ela mesma e põe o leitor em desconforto.

Trata-se, portanto, de um processo dialético e com o pressuposto de que haja espaço para o desejo e o imprevisto. O prazer, portanto, não se dá sem desafios e esforço por parte do leitor.

3. “Literatura é vida” ou “A literatura, ela é cheia de “maldições””: sobre a importância e o medo da literatura

A literatura nem sempre foi e é desejada; por vezes, foi e é proibida, segundo diferentes argumentos, evidenciando assim a existência de paradoxos quanto ao papel da literatura na formação do homem. Ao mesmo tempo, por exemplo, que os educadores desejam e recomendam leituras literárias, demonstram receio sobre a reação dos educandos diante das obras literárias (Candido, 1995).

Tal receio, por sua vez, pôde ser percebido no discurso da professora Beatriz, ao abordar discussões realizadas em sala de aula com seus alunos sobre a leitura dos livros *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ambos de Machado de Assis, enfatizando aqui o tema adultério:

Literatura é vida, não é? O que se pode aprender com a literatura? Mesmo tendo essa formação que eu tenho, eu sempre falo com eles: Olha gente, a literatura, ela é cheia de “maldições”, tem coisas que a gente não concorda, que não são politicamente corretas, mesmo sendo... Mas a gente precisa ver de tudo. Então na literatura você vê adultério, que a pró não concorda, essas coisas sempre passo pra eles. A gente vê homossexualismo, a gente vê uma série de questões, mas a gente explica, literatura é vida. [...] O quê que a gente pode fazer? O quê que a gente pode aproveitar desse exemplo aqui? A gente pega uma personagem Virgília, por exemplo. Será que Virgília amava mesmo o Brás, né? Será que esse amor era verdadeiro? Será que era amor por interesse? Só tava lá por romantismo? Então, a literatura é isso. A gente poder fazer essa ponte, pra gente poder voltar e não ficar só preso àquela questão do didático, né? O Romantismo acabou aqui e pronto. [...] Então eu tenho que passar essa visão pra eles, uma coisa mais aberta, que eles possam trazer mesmo pra vida. [...]. É vida, é esse mistério. (Grifos nossos).

A professora apresenta nesse discurso uma representação de literatura, usando a metáfora “literatura é vida” e prossegue apontando, embora indiretamente, os inconvenientes dessa abrangência, ao advertir sobre a existência de situações inadequadas, ou segundo suas palavras, pautadas na visão de mundo cristã, “cheias de maldições”, tais como o adultério ou o homossexualismo. Apesar de afirmar que “a gente precisa ver de tudo”, logo se adianta em dizer aos estudantes que não concorda com adultério, supostamente presente na obra em discussão. Trata-se de uma interpretação apresentada pela professora, pautada nas várias discussões e análises da obra, sem nenhuma garantia de que realmente Capitu tenha traído Bentinho, personagens do referido livro.

Nessa situação intuimos que há um conflito para a professora, entre sua formação religiosa, afirmada anteriormente, que condena diversos eventos presentes nas obras machadianas citadas, e suas leituras de mundo além do espaço religioso, propiciadas, provavelmente, por sua formação acadêmica e por sua vivência como leitora de modo geral, que a fazem perceber literatura como vida. De acordo com Carvalho (2006), a leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução.

Para Jauss (1994) através dessa interlocução entre o leitor e o texto literário há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e a cada leitura, um cruzamento de

horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo em que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor.

A professora está agindo como quem diz: não se envolvam tanto, não ampliem tanto seus horizontes de expectativas, mantenham-se firmes nos valores sociais, não permitam que a literatura mostre tanto, não vivam tanto essa vida que vem da literatura!

Desse modo, embora percebamos dedicação por parte da professora em relação à necessidade dos alunos conhecerem literatura, e competência nesse aspecto, ao mesmo tempo supomos que mais do que não incentivar a experiência estética entre seus alunos, ela receia tamanha liberdade. Nesse sentido, a postura da professora parece estar condicionada ao desejo por uma literatura livre de tudo o que não for politicamente correto ou que esteja em desacordo com valores cristãos. De acordo com Barthes (1973, p.72):

Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortado da “ideologia dominante”; mas isso é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril (veja-se o mito da Mulher sem Sombra). O texto tem necessidade da sua sombra: essa sombra é **um pouco** de ideologia, **um pouco** de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastros, nuvens necessárias: a subversão tem de produzir o seu próprio **claro-escuro**. (Grifos do autor).

Dessa forma, ao admitir tanto sua sombra como sua luz, o texto fica distante da superficialidade e da trivialidade, trazendo à tona contradições que estão na própria vida. Assim, o companheirismo e a solidão, o amor e o ódio, a vida e a morte, a fidelidade e a traição, o tradicional e o subversivo, como tantas outras questões, são ofertados sem censuras; ao leitor cabe a interpretação sobre o que acontece bem diante de seus olhos, através da experiência literária.

Em relação a situação abordada pela professora Beatriz, acreditamos no princípio segundo o qual, para além da discussão sobre valores e princípios morais em torno do tema adultério, à leitura literária é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2010, p.31), “[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma”.

Sem a plena recepção da obra falam muito mais alto os nossos próprios valores ou os valores dos críticos e/ou outros profissionais legitimados a interpretá-la e a visão de mundo neles perpassada do que o efeito de uma recepção, baseada na criatividade e inventividade do leitor.

A circunstância evidenciada no discurso da professora Beatriz sobre receios na abordagem literária para jovens está longe de tratar-se de um aspecto individualmente por ela experimentada e certamente está muito próxima de situações outras, vivenciadas por educadores em seus dilemas com a literatura. No que se refere à instrução escolar e à relação com o livro literário, segundo Candido (1995, p.244):

[...] Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Assim, a perspectiva de Candido (1995), diferentemente da abordagem da professora Beatriz não busca negar a força indiscriminada presente na literatura que advém da própria realidade. Esse autor reconhece que a literatura, ao mesmo tempo em que não está preocupada com as convenções, traz à tona as polaridades da vida, e exatamente por isso promove a humanização.

Podemos deduzir dos relatos sobre as orientações às leituras literárias dos estudantes por parte das professoras entrevistados nessa pesquisa um desejo dessas docentes de que os alunos construam sentidos idênticos ou parecidos com os por elas construídos em suas leituras. Ademais, entendemos que as orientações dos professores para as leituras literárias remetem para as maneiras de ler que elas próprias desenvolvem: “[...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e [...] [com] uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Embora bastante distante das proposições e práticas escolares consideramos que há uma condição para lidar com essa tensão e estabelecer, por assim dizer, uma reconciliação com a leitura literária, qual seja o de deixar vir à tona a leitura do texto literário por parte dos estudantes. E nessa perspectiva compreender e aceitar, tal como Pétit (2008), a impossibilidade de controlar o modo como acontece a recepção em relação aos alunos e a qualquer leitor. A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível.

Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2010), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais.

4. Considerações finais

A partir da realização desta investigação podemos inferir que as representações sobre leitura literária das professoras entrevistadas estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Assim, as representações sobre leitura literária aqui analisadas, parecem perpassar as representações mais gerais sobre leitura e leitor, idealizadoras em relação aos leitores, excludentes quanto à valorização dos textos e distanciadas da recepção estética. Nesse contexto tivemos a impressão que a presença da literatura na vida da maioria das professoras entrevistadas acontece em função da atividade profissional que desenvolvem.

Ademais, a realização dessa pesquisa nos remeteu para a necessidade de ampliar o horizonte teórico dos cursos de formação de professores, buscando abranger a emergente história da leitura. Acreditamos que isso contribuiria para que os professores pudessem reconhecer seus alunos e suas práticas culturais de leitura no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico. Ao mesmo tempo consideramos também a necessidade de maior exploração da estética da recepção, o que certamente contribuiria para o entendimento da literatura como arte e para a valorização da experiência literária como constituinte da formação do leitor pela escola.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. Letras, belas-letas, boas letras. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Histórias de Leitura).]

_____. *Diferentes formas de ler*. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Marcia/marcia.htm.> Acesso em: 02 set. 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1973.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os (as) professores são “não-leitores”? In.: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salette Sibas (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de pesquisa São Paulo* (64): 4-13, fev. 1988.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, Vera Teixeira; Martha, Alice áurea Penteado. *Territórios da leitura*. Da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. Tradução de Johanenes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: considerações gerais. IN: JAUSS, Hans Robert (ET. All). *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. (coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEWIS, C. S. *A experiência de ler*. Porto – Portugal: Elementos Sudoeste, 2003.

PÉTIT, Michele. *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. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3ª edição. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

LER ESTE LIVRO E NÃO AQUELE: A FORMAÇÃO DE LEITORES E AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DE LEITURA NA VIDA E NA ESCOLA

Cloves da SILVA JUNIOR (Seduc/GO) ⁵⁶⁶

Resumo: Esta pesquisa discorre sobre a constituição da leitura no Brasil, bem como o desenvolvimento e amadurecimento do conceito de leitura a partir de conceitos pré-definidos pelos europeus. São discutidos os pontos cruciais para a aprendizagem de leitura a partir da obra *Como um romance*, de Daniel Pennac (1993), que comenta os rumos da prática de leitura nas escolas, sugerindo caminhos para a resolução dos entraves. O estudo se embasa nos textos de Kleiman (1993), Abreu (2001), dentre outros. O intuito é contribuir para que a leitura deixe seu estereótipo redentor e sacralizador, passando a ser tomada como uma prática libertária.

Palavras-chave: Prática de Leitura. Formação de Leitores. Humanização.

A leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler.
(Maria Helena Martins)

A prática da leitura no século XXI encontra muitos percalços, pois criou-se uma imagem idealizada daquilo que seria o correto para essa prática: possuir uma enorme biblioteca com acervo vasto; ler estes livros e não aqueles; praticar a leitura neste ambiente e não naquele, dentre outros. Além disso, a própria população brasileira condena e possui o discurso de que o Brasil não é um país de leitores e que os alunos não gostam de ler. A partir disso, a população, principalmente os pais, coloca a “culpa” em jogos eletrônicos, televisão, Internet, etc; possivelmente, na tentativa de evitar qualquer apontamento como responsável pela *não leitura*.

O que está implícito à população é que essa imagem de que o país não possui leitores, efetivamente, foi construída, em parte, por viajantes europeus que estiveram no Brasil no início do descobrimento do país e compararam a cultura de uma nação em desenvolvimento, que acabara de ser colonizada, com a cultura de um continente há muito estabilizado, social, econômica e culturalmente.

E por isso, “percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento. Desde os primeiros relatos sobre a presença e a utilização de materiais impressos, feitos por viajantes estrangeiros, delineia-se uma quase incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada” (ABREU, 2001, p. 139). Ou seja, no momento em que os viajantes trouxeram livros à colônia brasileira, houve certa divergência entre o costume dos europeus e a cultura desenvolvida no local, haja vista que não havia interesse pelos livros, ausência de escolas, enfim, não havia vida letrada.

Grosso modo, este primeiro contato dos europeus construiu um discurso que perdura até os dias atuais: o Brasil não é um país de leitores. No entanto,

é preciso examinar com cuidado os discursos que alardeiam o fracasso da cultura letrada no Brasil, examinando o lugar de onde eles partem e seus

⁵⁶⁶ Especialista em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos. É professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, lotado no Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos, Jussara-GO, Brasil. Participa, como professor supervisor, do projeto sobre Letramento vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. E-mail: cloves-jr@hotmail.com

pressupostos. Propositadamente começamos com textos de viajantes, [...]. Tais viajantes eram europeus, freqüentemente muito cultivados, que tomavam a alta cultura européia como parâmetro para suas avaliações. Para eles, a cultura revestia-se de alguns ícones: a abundância em livros presentes em bibliotecas ou espalhados pelas casas [...] (ABREU, 2001, p. 142).

Assim, percebe-se que ao comparar a cultura do Brasil com a Europa, os viajantes provocaram uma imagem negativa do que seria a leitura e como deveria ser praticada, e com isso, houve a desconstrução do discurso que os colonizados possuíam e, posteriormente, outro discurso fora construído, a partir dos moldes europeus. “Imaginando que leitores são pessoas como aquelas retratadas nas pinturas européias, os viajantes silenciam-se ao encontrar outras práticas e objetos. O diferente passa por inferior, levando-os a tecer comentários tão negativos sobre a presença da cultura letrada na colônia” (ABREU, 2001, p. 148).

Desse modo, juntamente com a cultura, as pinturas europeias foram a chave para a formação ideológica daquilo que seria o modelo para a prática de leitura. Costuma-se ver, nessas pinturas, bibliotecas abarrotadas de livros, pessoas lendo sentadas em escrivadinhas, sem o mínimo de expressão facial, afinal, os europeus sacralizavam a leitura.

Todavia, gradualmente, a iconografia evoluiu e a representação da leitura ganhou outras formas, ao passo que começou-se a caracterizar os indivíduos lendo em outros ambientes dissociados daqueles previstos e tomados como exemplo a ser seguido. Mesmo assim, manteve-se “[...] o discurso da ausência de leitura, como parte central da idéia de uma carência cultural brasileira. Esta premissa é particularmente importante no discurso pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes” (ABREU, 2001, p. 148).

Isso explica, enfim, como o discurso acerca da leitura, atuante na sociedade brasileira, foi construído e sobrevive até os dias atuais, visto que, especificamente na escola, os próprios alunos insistem em dizer que não são leitores e que não gostam de ler, considerando essa prática como algo incômodo, chato, e que poderia ser substituída por jogos e brincadeiras com os amigos. Esse fato acontece em virtude dos comentários feitos pelos europeus que conceberam a prática de leitura como um ato redentor, sagrado e utilizado somente para fins de aprendizagem na escola. Com isso, a leitura foi proclamada como um ato obrigatório de acesso ao conhecimento, de forma que a leitura por prazer foi esquecida e posta de lado, provocando o desgosto e a má vontade que são encontrados desde essa época.

Além disso, os europeus relacionaram e representaram o ato de ler estritamente ao texto escrito. A esse respeito, Maria Helena Martins (1994, p. 08) retrata que “falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, [...], mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. [...] Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”.

Continuando com este raciocínio, a autora expõe que a partir do momento em que “começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, [...]” (MARTINS, 1994, p. 17).

Outrossim, a partir dos comentários da autora supracitada, conclui-se que a leitura não pode ser associada, restritamente, à decodificação da escrita, e geralmente é esta a imagem que está arraigada na cultura da sociedade brasileira. Segundo Martins (1994), o ato de ler extrapola os limites do texto escrito, visto que a partir do momento em que o indivíduo lida com alguma situação na qual necessita resolver certos problemas, este realiza leituras contextuais para solucionar os transtornos.

Ainda nessa linha de raciocínio, ao caminhar pelas ruas, o ato da leitura é realizado frequentemente, para não dizer a todo o momento. A compreensão do sentido de uma placa de

trânsito e demais sinalizações direcionadas ao ser humano; a percepção de um transtorno e sua possível solução; tudo isso é leitura. Mas, então, por que os alunos insistem que não lêem? Eles não percebem esses sinais?

Na verdade sim, porém, o discurso sobre a inexistência de leitura atrelada aos livros faz com que os alunos não percebam as demais possibilidades que a prática de leitura proporciona à sociedade, até mesmo porque ele compartilha a ideia que, na maioria das vezes, o professor também tem a respeito da leitura, o qual não tem uma visão ampla sobre o assunto.

Nesse diapasão, de acordo com Maria Helena Martins (1994), o processo da leitura percorre três níveis: o sensorial, em que o leitor analisa a forma, cor, textura, volume e cheiro, além de folhear as páginas, isto é, caracteriza o primeiro contato com o livro, além de analisar contextos e situações que requerem leitura; o emocional, que lida com os sentimentos e proporciona ao leitor o envolvimento em armadilhas do inconsciente na tentativa de representar as sensações provocadas pela leitura; e, por fim, o nível racional, o qual estabelece uma ponte entre o leitor e o conhecimento, fazendo com que as possibilidades de leitura sejam ampliadas. Vale ressaltar que nesse último nível o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para sistematizar a leitura, estabelecer relação com tudo o que já foi lido e vislumbrar possibilidade de aplicação da nova leitura.

Segundo a autora, os níveis mencionados não podem ser tratados separadamente, pois se completam. Logo, nenhuma leitura é realizada sem a presença efetiva dos níveis sensorial, emocional e racional, da mesma forma que não é possível afirmar que um tenha maior importância ou destaque que o outro.

Outro fator de grande relevância e ao mesmo tempo um problema é: quais livros são apropriados para a leitura? Geralmente, a partir do panorama de história da leitura desenvolvido *a priori*, tende-se a considerar como propícios para a prática em questão os grandes cânones literários, os ditos modelos de literatura, tanto em termos de estética, linguagem e o conteúdo em si.

Os demais livros estão fadados ao fracasso: não possuem linguagem adequada ou sequer estética literária apropriada. São os chamados *não livros*. Quem se atreveria, por exemplo, a ler um livro de autoajuda? Melhor é ler Machado de Assis, Dostoiévsk, Émile Zola, Homero, dentre outros. Esses sim, de alguma forma, contribuirão para o crescimento intelectual dos leitores. Sobre o assunto, Márcia Abreu (2001) comenta que

A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. É leitor apenas aquele que *os livros certos*, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, [...], estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – [...] – são *não livros*. (grifos da autora) (ABREU, 2001, p. 154).

Não obstante, a mera imposição de leituras consideradas apropriadas faz com que o leitor não percorra os três níveis descritos por Martins (1994), pois, no momento em que aquele se vê obrigado a ler um livro que não achou interessante à primeira vista, deixou de percorrer o nível sensorial e, provavelmente, nem chegará ao emocional, prejudicando o nível racional que também não se efetivará. Logo, cria-se um ciclo de rejeição que passa a ser direcionado a todos os demais livros existentes, como se todos eles fossem desinteressantes.

E essa delimitação dos livros *certos*, como mencionou a autora, faz parte do discurso acerca da precariedade da leitura no Brasil, levando-se em conta os moldes definidos pelos

européus e que se prenderam à ideologia dominante, causando os sérios problemas que ocorrem atualmente em matéria de leitura.

Talvez tivéssemos muito a ganhar se considerássemos que as leituras são diferentes e não piores ou melhores; se entendéssemos que diferença não precisa ser sinônimo de desigualdade. Talvez ganhássemos mais ainda se percebéssemos que os discursos convencionais sobre a leitura estigmatizam grupos sociais e práticas culturais (ABREU, 2001, p. 156).

Diante disso, vê-se que a leitura por prazer está há muito esquecida, haja vista que praticamente todos os livros que as pessoas/alunos leem são impostos pela sociedade/professor.

Pensando sobre o assunto, o autor francês Daniel Pennac lapidou uma obra que pode ser tomada como exemplo para o ensino de leitura nas escolas, bem como destinado à sociedade em geral, no intuito de compreender o processo de leitura e como conduzi-lo da forma considerada correta.

A obra *Como um romance*, de modo peculiar, resalta os porquês do desgosto dos alunos em relação à leitura, um ponto bastante discutido na atualidade tanto na sociedade como nas escolas, bem como alguns caminhos de recondução do processo de ensino da leitura, especificamente nas instituições de ensino.

No decorrer da narrativa, Pennac conta a história de um garoto que se encontra em um dilema: está sentado em seu quarto, na escrivaninha, diante de um livro de 446 páginas, o qual tem 15 dias para ler, a “pedido” do professor. O garoto se mostra revoltado, com preguiça, sonolento, isto é, tudo contribui para a não leitura do livro. Os pais do menino ficam preocupados, visto que, desde pequeno, liam histórias para ele na hora de dormir, e ele sempre gostara dos livros. Porém, o que eles não entendem é que “o verbo ler não suporta imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13).

De acordo com o autor, não se pode ordenar que alguém leia algo. O mesmo acontece com os verbos amar e sonhar, por exemplo. É praticamente impossível induzir alguém a amar certa pessoa, ou sonhar em um dado momento. Como foi dito, o simples vestígio de imposição de leituras faz com que o prazer se perca cedendo lugar à obrigação.

A partir daí, a sociedade/escola busca observar o “porquê” de não ler, partindo de um diagnóstico para, posteriormente, possibilitar uma resolução para esse problema, e facilmente encontra respostas: as pessoas não leem devido à invenção da televisão, tecnologia, e agora, ninguém precisa mais ler.

E quando não é o processo acusatório contra a televisão ou o consumismo, fala-se da invasão eletrônica; e se a culpa não é dos joguinhos hipnóticos, é da escola: a aprendizagem aberrante da leitura, o anacronismo dos programas, a incompetência dos professores, a decadência dos prédios, a falta de bibliotecas.

E o que mais ainda?

Ah! sim, o orçamento do Ministério da Cultura... uma miséria! E a parte infinitamente pequena reservada ao “Livro” nessa bolsa microscópica (PENNAC, 1993, p. 30)

E a escola se ocupa em apontar culpados e mais culpados para o problema da leitura, um discurso também dominante nos dias atuais: se a culpa não é da tecnologia, a escola e os professores são os responsáveis, por não saberem conduzir o ensino da leitura, por não terem formação apropriada, etc., ou ainda o velho discurso de que não há recursos financeiros suficientes provenientes do Ministério da Cultura destinados à leitura.

Mesmo nessa situação, a escola, diga-se de passagem, o professor de língua portuguesa, – o único que ainda se preocupa, de certa forma, com a prática de leitura – continua a ensinar técnicas e mais técnicas de leitura, como comenta o autor:

Deprimente, de certo modo, essa unanimidade... Como se, das observações de Rousseau sobre a aprendizagem da leitura [...] o papel da escola se limitasse, em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscricção do prazer de ler. Parece estabelecido [...], que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não poder ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado (PENNAC, 1993, p. 78).

À medida que o professor ordena a leitura, o processo é sempre o mesmo: a análise da narrativa, comentários obrigatórios, em suma, o prazer de ler é inexistente, como se a escola pudesse propiciar somente o doloroso processo de ler para realizar as tais análises e identificar o máximo de elementos de um dado período literário, e até o contexto histórico presente na obra. É como se o aluno quisesse desistir de viver diante da situação.

Além disso, ainda sobrevive, em muitas escolas, a catastrófica “ficha literária”, a qual direciona apenas atividades rasas sobre as leituras realizadas e que não induz à imersão nas cadeias de sentido do texto para que o aluno tenha a oportunidade de descortinar significações explícitas/implícitas.

Desse modo, se cristaliza o discurso da não leitura: o aluno perde o gosto pela leitura diante das imposições formuladas; o professor ignora a necessidade de construir o gosto por essa prática; e o país continua tentando elaborar políticas de fomento a leitura, sem se ater a alguns detalhes.

Na verdade, o que ocorre é que, na maioria das vezes, o professor não compartilha seu possível gosto pela leitura, o que o atraiu em determinado livro, ou como aconteceu o processo de leitura daquela determinada obra. “É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” (PENNAC, 1993, p. 80).

Para que os alunos leiam, não é possível ensiná-los a ler. O que precisa acontecer é uma contaminação pela leitura, e isto só acontecerá, dentre outros fatores, se o professor começar a induzir os alunos a realizarem leituras a partir dos conhecimentos e experiências que possui.

Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. Concordamos com o autor francês Bellenger [...], que a leitura se baseia no desejo e no prazer: Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. [...] (KLEIMAN, 1993, p. 15).

O desejo pela leitura deve fluir naturalmente, livre de imposições, já que é necessário que haja identificação com a obra para que a leitura exerça efetivamente seu papel: transportar o leitor para um mundo imaginário em que sejam construídas as representações daquilo que se está lendo. Deixar a realidade e, por alguns momentos, visitar um mundo paralelo e apreciar outra vivência. Fugir das pressões cotidianas para um espaço diferente, com “pessoas” diferentes.

Nesse sentido, Compagnon (2009), em seu livro *Literatura para quê?*, afirma que a literatura aponta uma série de caminhos para a humanização do leitor, o qual entra em contato

com o texto literário e passa a refletir e agir criticamente sobre o mundo que o cerca, livre das imposições e ideologias sociais.

E para isso, Pennac relata em sua obra a história do professor que começou a ler livros para seus alunos, “roubando” alguns minutos de suas aulas para instigar o gosto pela leitura. Inicialmente, alguns alunos se mostraram um pouco indiferentes, porém, com o passar do tempo, demonstraram um prazer imensurável, principalmente a partir do momento em que nada foi pedido em troca da leitura. E assim, os alunos resgataram o valor e o prazer da leitura.

“E, no entanto, não aconteceu nada de milagroso. O mérito do professor é quase nenhum nesse caso. É que o prazer de ler estava bem perto, seqüestrado num desses sótãos adolescentes por um medo secreto: o medo (muito, muito antigo) de não compreender” (PENNAC, 1993, p. 113).

O fato de sempre cobrar algo da leitura realizada provoca aversão e constitui o processo de obrigatoriedade referente ao ato de ler. É exatamente por isso que Pennac ressalta que não se deve solicitar trabalhos, inicialmente, para motivar os alunos a terem prazer pela leitura:

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica... Proibir-se completamente “rodear o assunto” (PENNAC, 1993, p. 121).

Ler por ler. Ler para viajar, conhecer outros mundos, outras culturas, outras formas de pensar, agir, imaginar; tudo isso é proporcionado com a leitura. No entanto, se o professor queda-se inerte e continua a desenvolver a mesma metodologia para o ensino de leitura, os alunos continuarão a demonstrar sua antipatia.

O programa será seguido e, então, as técnicas de dissertação, de análise de texto (belos esquemas, tão metódicos), de composição crítica, de resumo e de discussão serão devidamente transmitidas, e toda essa mecânica funcionará perfeitamente, [...] no famoso esforço de compreender (PENNAC, 1993, p. 129).

Extrai-se daí que as técnicas desenvolvidas pós-leitura (resumos da obra, análise e comentários) são realizadas devido ao professor pensar que somente assim o aluno compreenderá o sentido do texto que acabou de ler, e que sem isso, não poderá apreender/interpretar aquilo que a obra oferece. Entretanto, se esse pensamento não for modificado com os novos professores que se formam nos cursos de Licenciatura a cada ano, o problema da leitura poderá ser gravemente afetado, não podendo ser descartada a hipótese de se tornar um processo irreversível.

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 1993, p. 16).

Logo, como mencionado, a concepção sobre o ensino da leitura necessita ser modificada pelos professores, principalmente os professores de língua portuguesa, os quais

possuem uma forma incoerente, às vezes, equivocada, de ensino no que se refere à compreensão e interpretação de textos a partir de análises literárias. Talvez, se os rumos do processo de leitura navegarem por outras águas, é possível que se consiga enxergar com outros olhos o ato de ler, realizado por prazer.

Como foi discutido, a impressão deixada pelos viajantes europeus sobre a cultura letrada no Brasil perdura até os dias atuais. Para a desconstrução desse discurso, será necessária uma nova cheia para que os poços de água parada se renovem e estabeleçam relações com outros poços, na tentativa de criar uma rede de experiências eficiente para o ensino do ato de ler.

Desse modo, *Como um romance* leva o leitor a refletir sobre o processo de ensino da leitura e sugere caminhos a serem percorridos para que essa prática seja modificada, tanto em casa – na sociedade –, como na escola, isto é, os ambientes que o indivíduo percorre e que o transformarão em um efetivo cidadão apto a exercer plenamente seus direitos, que é um dos papéis das instituições escolares.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. Cap. 5, p. 139-157. (Coleção Leituras no Brasil)

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA EQUAÇÃO NECESSÁRIA NO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira LIMA (UEL⁵⁶⁷)

Resumo: A literatura concentra grande potencial de motivação para a formação do leitor. Sua abordagem no livro didático do ciclo 1 do Ensino Fundamental tem sido marcada pelo distanciamento da experiência literária em favor de uma apreensão superficial dos textos. Reverter tal situação, inserindo a literatura como texto essencial na formação do leitor inicial, pode representar uma alteração significativa para o prosseguimento de uma formação leitora mais sofisticada. O artigo apresenta as discussões iniciais e as primeiras pesquisas do projeto “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas”.

Palavras-chave: Leitura, literatura, livro didático, Ensino Fundamental.

1. Introdução

O projeto “Leitura literária no Ensino Fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” surge a partir da observação de várias situações relativas ao ensino de leitura. A primeira delas, evidentemente, refere-se ao desempenho sofrível de nossos estudantes em testes de âmbito internacional, como é o caso do PISA, no qual, no ano de 2010, o Brasil mostrou grande desvantagem no campo da leitura ao classificar-se como o 53º num rol de 65 países testados.

Não obstante o fato de ser possível considerar as avaliações internacionais pouco apropriadas para uma clara noção do quadro do desempenho em leitura no país, é possível buscar em nossos próprios mecanismos de verificação, como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem, dados que confirmam, mesmo que com menor veemência, o fato de que a escola no Brasil não tem conduzido seus alunos a um processo de formação leitora conforme as expectativas dos parâmetros e diretrizes curriculares.

Para além das provas e estatísticas, é visível a condição em que os alunos, em sua maioria, chegam ao final da educação básica: funcionais em leitura.

Apesar de considerarmos que o desempenho tão elementar de nossos estudantes nos exames citados não resulta de um único fator, direcionamos a pesquisa desenvolvida em nosso projeto para a busca das concepções de leitura e de seu ensino que vêm sendo difundidas em sala de aula, entendendo ser este um dos elementos fundamentais de propagação da formação deficiente de nossos leitores.

Entendemos, ainda, que o segmento privilegiado para a investigação de tais concepções seja o primeiro ciclo do ensino fundamental, na medida em que se trata do momento inaugural da maior parte das crianças brasileiras com o mundo letrado e, conseqüentemente, com o universo fabulado na sua modalidade escrita, o que se costuma chamar de literatura.

O livro didático de língua portuguesa, embora não seja o único meio pelo qual são difundidas as concepções de leitura e de seu ensino, é, certamente, um dos meios privilegiados para a observação dos conteúdos veiculados nas salas de aula, aos quais subjazem as teorias e os objetivos relativos à formação do leitor, sendo possível também, através dessa lente, inferir o lugar reservado à literatura e a sua fruição no contexto escolar.

⁵⁶⁷Universidade Estadual de Londrina. Londrina (PR), Brasil. E-mail: sheilaol@uol.com.br

Neste artigo, apresentamos parte das atuais discussões que o grupo vinculado a nosso projeto de pesquisa vem realizando, na busca de uma compreensão da leitura literária e de sua relevância para a formação do leitor crítico, comprometido com uma perspectiva de compreensão do e de interação com o mundo enriquecidas pela leitura literária.

2. Literatura para a formação do leitor

Segundo Antonio Cândido, a leitura literária opera em um campo fortemente valioso para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. Trata-se, pois, de compreender a literatura como um fator indispensável para a formação do homem, no sentido de uma inserção ética dentro da sociedade. Para o teórico, a literatura tem a capacidade de sensibilizar os sujeitos ao possibilitar a realização de determinadas experiências que tocam profundamente a dimensão do humano. Segundo Cândido (1988):

Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CÂNDIDO: 1995, 244)

Considerando esse aspecto, a presença da literatura na escola deve ser tomada como algo que extrapola as dimensões do desenvolvimento de competências direcionadas à melhor resposta a um contexto que, em geral, caracteriza-se pela adaptação a certos modos de vida que se conformam às exigências de um mercado de produção e consumo.

A literatura, ao contrário dos muitos textos que hoje habitam a escola – por meio do livro didático ou não –, conduz à formação de um leitor mais afeito a uma percepção e reflexão sobre o seu estar no mundo do que a um ajuste às exigências desse mesmo mundo. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a tentativa de sua escolarização tenha sido, desde há muito, uma das questões mais complexas e controversas no âmbito do ensino.

A leitura literária, tomada dentro da escola, tem gerado alguns mal-entendidos e muitos mal-estares, talvez, por duas principais razões. A primeira delas refere-se ao fato de haver uma associação quase que direta entre a leitura literária e certa concepção de prazer, relacionada ao enlevo, à busca de um estado de alma mais sublime. A segunda razão, certamente mais concreta e palpável, refere-se ao fato indiscutível, porém por vezes inadmissível pelo ensino mais tradicional e autoritário, de que a literatura se define, entre outros aspectos, pelo seu caráter polissêmico.

Começamos, pois, esta discussão pelo primeiro aspecto citado: a relação entre leitura literária e sensação de prazer. De fato, não é possível imaginar uma leitura literária em seu sentido mais profundo se não considerarmos uma captação do leitor pelo texto. Sendo prazerosa ou não, a leitura literária parece exercer sobre o sujeito uma sensação de deslocamento de si, um apagamento do mundo externo ao texto. A verdadeira experiência literária parece, sem dúvida, passar pela sensação de raptó do sujeito de seu mundo, efeito, muitas vezes, associado a um processo de alienação.

O fato, no entanto, que nos parece mais relevante nesse processo de enlace do leitor pelo texto refere-se menos a um estado de alienação que, tanto mais, por um efeito de encontro inusitado. A literatura, sendo representação do humano, em muitas situações, apresenta-se como contorno a uma existência difusa, que necessita de organização e organicidade.

Todorov (2010), ao se referir à importância da literatura para os sujeitos comuns, os que a vivenciam fora da academia, revela seu poder de dar forma aos objetos por meio do texto, sem, no entanto, impor uma verdade, mas propondo novas reflexões a partir de novas

experiências, com sujeitos distintos daquele em si que o leitor conhece e reconhece. É nesse sentido que afirma:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2010, 76)

Nesse sentido, a sensação de prazer à qual se costuma associar a leitura do texto literário talvez também resulte dessa capacidade da literatura na reorganização de certos discursos ainda carentes de contorno textual para os sujeitos.

Ler literatura, portanto, adquire um valor mais intenso que aquele que a escola costuma conceber; maior, portanto, que a mera compreensão e interpretação de sentidos. Trata-se de uma atividade que, por implicar uma relação tão íntima com seu leitor, será sempre penetrada pela subjetividade e, assim, pelo desejo.

Para Barthes (1976), a compreensão do fenômeno da leitura requer, antes de tudo, o questionamento sobre os motivos que movem o sujeito ao ato de ler. Dentre os aspectos esboçados por Barthes, interessa-nos sobremaneira o fato de que a leitura demanda uma postura diante do texto, a instauração de um eu-leitor que atua sobre o texto de acordo com sua subjetividade e que, assim, “sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.”(BARTHES: 2004, 41)

Vale questionar, nesse sentido, em que medida é possível à escola formar tal leitor, ou, melhor dizendo, quais seriam as chances de uma escola efetivar esse tipo de leitura e promover a formação desse leitor, se, na maior parte das vezes, todo o seu discurso do saber centra-se na figura do professor ou na autoridade do livro didático.

No caso da leitura, tal autoridade parece fundamentar-se na certeza de uma delimitação de níveis, o que deverá resultar na produção de atividades com o fim de se atingir o limite mais elevado de compreensão de determinado texto. No entanto, conforme Barthes, se é possível estabelecer um nível mínimo de leitura de um texto, relativo à própria decodificação alfabética, não se pode dizer o mesmo a respeito de um nível máximo, pois “não se sabe onde se pode parar a profundidade e a dispersão da leitura”(BARTHES: 2004, 32).

Caberia, portanto, à escola, na orientação da constituição do leitor, conduzir o processo para que o sujeito assumisse seu lugar de sobrecodificador, de travessia em relação àquilo que lê, rumando, assim, para a realização de uma verdadeira experiência literária. Isso significa que nem sempre haveria o encontro das leituras pretendidas pela escola e aquela realizada pelo aluno-leitor. Nessa linha tênue equilibra-se o segundo aspecto aqui levantado em relação ao ensino de leitura e à presença da leitura literária na escola, ou seja, o fato de o texto literário promover infinitas possibilidades de leitura, mesmo que todas elas partam de uma compreensão inicial comum.

Conforme já abordado acima, numa escola que costuma exercer uma autoridade de saber para a qual os múltiplos discursos gerados a partir de um mesmo texto não podem ser considerados, contemplar a literatura pelo seu viés mais específico, ou seja, o caráter polissêmico, torna-se tarefa impossível.

Não é segredo nem novidade o fato de o ensino de literatura, no Ensino Médio, por muito tempo, apoiar-se no que se coloca como a maior possibilidade de exercício da autoridade sobre a leitura. A abordagem exclusiva da literatura pela classificação dos textos em suas épocas literárias, a partir de um estudo que relaciona diretamente aspectos históricos

a produções de textos é o que mais se vê ainda nos livros didáticos, apostilas de sistemas de ensino ou de cursinho, vídeo-aulas de portais de educação. A leitura do texto em si, o reconhecimento da representação do elemento humano em tais exemplares tem sido, ainda hoje, algo raro de se ver pela própria concepção dos materiais direcionados ao ensino, frutos também de uma concepção de leitura e de ensino de literatura voltada mais para o encontro de certezas do que para a geração de questionamentos.

No Ensino Fundamental, não tem sido diferente. Para além do fato de haver uma diminuição significativa da quantidade de textos literários nos livros didáticos dos ciclos 3 e 4, assiste-se ainda a uma grave contaminação da abordagem historiográfica, própria do Ensino Médio, sendo assumida pelos materiais desse segmento. Ocorre nesse caso, portanto, conforme observou-se anteriormente, uma paulatina perda de espaço, não apenas do texto literário, mas da possibilidade de formação do leitor de literatura, segundo o princípio da polissemia e ausência de limite de níveis.

No caso dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, conforme já apresentado em outros trabalhos (LIMA, 2012) ocorre, em boa parte dos materiais analisados, um verdadeiro investimento na expansão de um letramento, por meio do reconhecimento de gêneros das mais diversas esferas de interação. Em geral, por se tratar de material dirigido a sujeitos em fase de alfabetização, conta com textos curtos, próprios de esferas discursivas bastante delimitadas. Assim, trabalha-se com textos completos, porém com pouca ou nenhuma demanda de enlace criativo do seu leitor, como placas de rua, rótulos de embalagens, listas de compras, entre outros.

Muito embora tenhamos clareza de que o empenho nos processos de letramento devam contemplar também os aspectos do código, ou da chamada alfabetização e, por essa razão, não tenham como dispensar completamente certos usos da escrita muito prosaicos e pouco desejantes, deve-se considerar também a premência da instauração de um processo de formação do leitor desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a presença do texto literário e de uma abordagem significativa de tais leituras devem ser consideradas, na medida em que, muito provavelmente, a formação do leitor autêntico só seja possível se associada à dimensão do humano e, portanto, da subjetividade e do desejo. Desta forma, a escolha do *corpus* torna-se fator fundamental para tal exercício, na medida em que deverá refletir o encontro entre três pontos de uma mesma operação: o professor, o aluno e o texto. Essa tríade, já proposta por Pennac (1995), só poderá se efetivar se a escolha ou a abordagem do texto se realizar a partir dos enlaces que vinculam as três partes, o que será possível apenas se houver a compreensão de certa ausência de limite para os níveis de leitura.

A formação do leitor e mesmo a instauração de uma postura leitora será possível na medida em que o texto se afirmar como algo fundamental para si. E, nesse sentido, talvez apenas a literatura, na sua potencialidade de dar forma aos objetos seja capaz de enlaçar o sujeito para a compreensão dessa inadiável travessia.

Caberia à escola, portanto, a despeito das condições apresentadas pelos livros didáticos, efetivar a instauração do leitor de literatura por meio de uma atuação, em sala de aula e além dela, que possa estabelecer um campo favorável para o encontro ativo com o texto literário.

As rodas de leitura, as sessões de contação de histórias, o acesso a livros de literatura, embora possam significar um primeiro passo na direção da instauração do leitor, ainda têm se mostrado limitados, mesmo porque não se trata, em geral, de atividades frequentes e sistemáticas.

A leitura literária com foco na possibilidade dialógica entre o texto e seus leitores, no sentido de uma aprendizagem social e afetiva, ainda parece algo por se experienciar. Segundo Colomer (2007), a base da formação de leitores está na leitura compartilhada, vale dizer, na

constituição de uma comunidade de leitores que façam circular suas leituras, suas impressões sobre textos, suas questões, ou, simplesmente, os discursos que se renovam sobre os mesmos textos.

O sentido do compartilhamento para Colomer passa por três aspectos fundamentais: o do entusiasmo, o da construção do significado e o das conexões que os livros estabelecem entre si. Ou seja, passa pela verdadeira relação que os leitores estabelecem entre si e com os textos que leem. O leitor de literatura busca o texto, comenta-o com outros leitores de seu círculo, ampliando o sentido do que leu, contribuindo para a ampliação de outros sentidos, numa infinidade de níveis de complexidade e de aprofundamento, sempre na direção da compreensão do humano.

A escola, desde os primeiros tempos na vida da criança, antes mesmo de efetivar o ensino do código alfabético, deveria lidar com o texto literário tendo em vista a resultante proposta por Todorov (2010), ou seja:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2010, p.92-93)

Embora não estejamos, aqui, propondo que se leia um Dostoiévski ou um Proust com crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, nossa investigação ruma para a afirmação da possibilidade de se abordar o texto literário naquilo que toca sua autenticidade, na própria dimensão da compreensão do humano, sem concessões ao moralismo que, por vezes, se instala nas escolhas e nas abordagens das leituras em tal segmento da educação.

3. Breve estudo de um breve *corpus*

Nossa pesquisa, iniciada propriamente no começo de 2013, até o momento, tem realizado discussões em torno da questão da formação do leitor de literatura, sua relevância para a lida com os textos das demais esferas discursivas e a responsabilidade da escola nesse sentido em um país como o Brasil, em que as comunidades de leitores são ainda restritas a certos nichos de interesse, em geral circunstanciados à elite.

Entre as diversas discussões que temos proposto, o olhar sobre os materiais didáticos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental tem se afirmado como fonte relevante de percepção da abordagem da formação de leitores pela escola. Evidentemente, tem-se clareza de que tal *corpus* não pode ser reconhecido como única fonte material ou discursiva para conhecimento da realidade da formação leitora pelas escolas. No entanto, considerando-se que há um esforço dos governos em distribuir e mesmo controlar a qualidade de tais materiais, é possível considerar que essas produções não configuram apenas fonte de formação do aluno mas, sobretudo do professor que as utiliza em suas aulas, apropriando-se dos discursos e práticas ali presentes e disseminando-as mesmo quando não está de posse de tais exemplares.

Propomos, aqui, uma breve análise de uma atividade de um livro didático de língua portuguesa aprovado pelo PNLD 2012⁵⁶⁸ a fim de colocar em tela a questão por nós debatida no projeto “Leitura literária no Ensino Fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” sobre a urgência de se rever a maneira de propor o ingresso das crianças na leitura e, principalmente, na literatura por meio de atividades em que se tenha como fundamento o caráter polissêmico

⁵⁶⁸ Optamos por não citar o título do livro didático, pelo fato de não ser nosso objeto o livro e as autorias, mas tão somente a difusão de certa prática. Assim, este também não consta das referências bibliográficas.

da literatura e a necessidade de compartilhamentos da leitura, segundo a concepção de Colomer.

A atividade a seguir consta do segundo capítulo da primeira unidade do livro, cujo título é “Nomes e letras” e propõe introduzir atividades de alfabetização a partir do trabalho com o nome do aluno e outros substantivos próprios de relevância afetiva para a criança.

Localizada no final da unidade, a atividade tem como título “Leitura Compartilhada”, apresentando o texto a seguir sem qualquer proposta de atividade para o aluno em sua versão do material. No entanto, no manual do professor, constam orientações para a efetivação da atividade.

Segue o texto constante no livro do professor. As orientações serão citadas no momento mais propício para a análise.

SOBRENOME

José Paulo Paes

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado ter sido um desastre
houve um grave problema
na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

A proposta de leitura compartilhada assenta-se, principalmente, no fato de que o professor fará a leitura em voz alta para que todos os alunos acompanhem sua oralização na pauta do texto escrito, tendo como fundamental preocupação, não o momento coletivo de trocas em relação à leitura e mesmo ao texto, mas tão somente o processo de reconhecimento da letra de imprensa a partir do encontro fonema-grafema:

Esta é uma boa estratégia para aproximar do mundo letrado aqueles que ainda não sabem ler. Explore com eles a letra de imprensa comum (com maiúsculas e minúsculas), diferente da letra bastão das demais seções. (LD)

Outro ponto relevante da proposta refere-se à busca de uma ampliação do letramento, a partir da introdução do texto com o qual o poema de Paes dialoga:

Explique que esse poema aproveita a história do Frankenstein para brincar com a mistura de identidades e mostrar que todos precisam ter nome

e sobrenome. Conte que foi o Dr. Frankenstein que criou a criatura, por isso ela recebeu esse nome. (LD)

No entanto, tendo em vista que o livro exerce um efeito formativo também sobre o professor, parece-nos redutora a interpretação voltada para certa “utilidade” ou “função” do poema, quando diz que “o poema aproveita a história (...) para mostrar que todos precisam ter nome e sobrenome.”, tratando a literatura como texto que exerce um papel meramente informativo, amparando tal leitura em uma literalidade que não condiz com o teor do texto literário. No tocante à brincadeira, característica marcante na poesia para crianças de Paes, o LD faz essa menção, porém sem qualquer referência à peculiaridade da abordagem. Apenas citando o fato da brincadeira com a mistura de nomes, não aborda a apropriação irônica pelo deslocamento do objeto que, de relacionado ao terror e à morte, assume lugar de coisa prosaica e ingênua, tornando-se, portanto, exemplar *naïf*.

Toda a orientação para a leitura do texto, bem como para uma possível interpretação se reduz às referências à brincadeira e função do texto. A última sugestão de atividade volta-se para o tema da unidade – nomes e sobrenomes – e para o empenho em expandir a cultura letrada, centrada no grafismo e nos suportes de interação por meio da escrita:

Pergunte aos alunos por que é importante ter nome e sobrenome, qual a importância de se ter certidão de nascimento e documento de identidade. Explore com eles a necessidade desses documentos para garantir nossos direitos, como o acesso à escola, aos serviços de saúde, entre outros. (LD)

Muito embora seja pertinente tal atividade de conscientização da relevância da escrita e dos documentos que circulam nos meios sociais, não se pode afirmar que seja essa uma tarefa essencialmente relacionada a uma leitura compartilhada. Ademais, a compreensão subjacente de ampliação das condições de letramento esboçada em tal atividade revela o pouco empenho e mesmo o desinteresse em inserir a criança na literatura, na medida em que não aproveita o momento da leitura para indicar outros textos do poeta ou mesmo para apresentar ao professor, nas orientações à margem do livro, elementos significativos da poética de Paes que auxiliariam na leitura do poema

Outro aspecto relevante da abordagem do LD em relação ao texto de Paes refere-se ao quadro de competências, que indica a habilidade de “Identificar (características da poesia)”, sendo que, em momento algum foi sugerida estratégia de abordagem dos elementos próprios da poesia. E, ainda nesse quadro, o LD sugere como atividade extraordinária que os alunos façam desenhos do Frankenstein “da sua maneira” para serem expostos no mural da classe. Em seguida, propõe que os alunos “digam quais palavras não conheciam e se acharam alguma palavra bonita ou diferente”, o que indica a pouca relevância dada ao texto poético.

À exceção da sugestão de atividade extraordinária, em nenhum momento o LD propõe que os alunos se deparem com o texto, que façam questões sobre ele, que digam o que pensam a respeito desse Frankenstein que deseja ter sobrenome.

A atividade é toda pautada sobre a necessidade de se trabalharem elementos externos ao texto de Paes, não se configurando, portanto, como uma leitura, menos ainda enquanto leitura literária ou mesmo “compartilhada”, como indica o título da seção.

Uma rápida proposta que poderíamos aqui esboçar seria, antes de tudo, observar se os alunos, após a explicação sobre a origem do personagem Frankenstein, teriam achado graça no poema. Essa primeira percepção já forneceria informações sobre a compreensão maior ou menor do texto pelos alunos e do novo contexto proposto por Paes.

Também questionar se os alunos, tendo ou não considerado engraçado o texto, teriam dele gostado ou não e por quê. Embora pareça um encaminhamento muito elementar, no caso

de crianças com 6 ou 7 anos, pode representar a instauração de uma conversa e, portanto, de um compartilhamento em relação ao texto. A partir dessa questão também é possível retornar ao texto, lê-lo novamente, buscar novos sentidos nele presentes, chegando-se, talvez, ainda que por uma lente infantil, às questões mais pungentes do original Frankenstein: o que carrega dessas pessoas que me compõem, o que sou eu, do que sou feito, o que me identifica?

A instalação de tais questionamentos numa classe de primeiro ano do Ensino Fundamental pode parecer extrapolação da realidade vivida na maior parte das escolas, cujas famílias dos alunos, em sua maioria, ainda se caracterizam pelo pouco acesso à leitura e pelo nível bastante comprometido de letramento. Entretanto, não se pode deixar de considerar que, apesar de tais circunstâncias, a literatura corresponde a uma dimensão universal do humano, capaz de exercer sua potência humanizadora nos mais diversos contextos, letrados ou não, adultos ou infantis.

Assim, reduzir a orientação para a leitura de um poema ou de qualquer outro gênero da literatura a atividades que não incorporem em si a condução para o posicionamento próprio do leitor, que volta ao texto, questiona-o, questiona-se, compartilha suas dúvidas e interpretações com seu entorno, revela claramente um projeto de ensino que não direciona seu empenho para a formação de um sujeito capaz de exercer o pensamento crítico e de estabelecer seu próprio discurso a respeito do que vê, sente e reflete.

Repensar a presença e a relevância do texto literário no ciclo 1 do Ensino Fundamental como fator de instauração de uma postura leitora diferenciada e comprometida com um olhar mais sensível e humanizado passa, necessariamente, pela reestruturação das propostas de inserção da literatura no âmbito escolar. E, apesar de ainda não termos uma formulação definitiva sobre como deverá se dar tal abordagem, é certo que atividades como a que foi aqui analisada não suscitam o desejo, o gosto e sequer a leitura.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Tessa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LIMA, S.O.. *Leitura e literatura nos manuais didáticos do Ensino Fundamental – ciclo 1*. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2012, Maringá. Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – CIELLI / Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários – CIELLI. Maringá: UEM-PLA, 2012.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Lenny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

TODOROV, Tvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

LITERATURA, LEITURA E ENSINO: DESENCONTROS E ENCONTROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Dalva Ramos de Resende MATOS (UFMT⁵⁶⁹)

Resumo: Há professores que, por total desconhecimento das estratégias eficazes no ensino, reservam à literatura um papel errôneo ao fazer desta, predominantemente, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico ou, simplesmente, uma matéria escolar. Partindo dessa problemática, este trabalho trata-se de um estudo sobre o papel do professor como leitor e mediador do texto literário. Como sugestão, será apresentado um projeto de leitura voltado para a formação continuada do professor de literatura, já que cabe, principalmente, a ele a função de proporcionar aos alunos um convívio estimulante com a literatura, para que esta cumpra seu papel no desenvolvimento humano e crítico do leitor.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Professor-leitor. Formação de leitores.

1. Introdução

Sabe-se que a escola – principalmente na Educação Básica – reserva à literatura um papel errôneo ao fazer desta, predominantemente, um instrumento de aperfeiçoamento linguístico, ou, simplesmente, uma matéria escolar. Geralmente, isso acontece porque muitos professores não têm a formação competente, não leem os textos, não compram livros, não têm acesso a bens culturais como cinema e teatro. Somam-se a tudo isso baixas remunerações, bibliotecas mal equipadas e estratégias de leitura completamente equivocadas. Como formar estudantes leitores se grande parte dos professores não tem a formação necessária e nem a própria prática da leitura literária?

Para que a literatura não seja apenas mais uma disciplina escolar e a leitura dos textos literários propriamente ditos ocorra, é necessário, dentre outros requisitos, que existam projetos de formação continuada do professor de literatura nas instituições de nível básico e superior. Espera-se que o docente adquira uma boa fundamentação teórica e metodológica, além de uma conscientização sobre a importância de ser um professor-leitor, uma vez que ele é o maior responsável pela seleção da grande quantidade de obras oferecidas pelos mercados editoriais e o principal mediador da leitura literária junto aos jovens leitores.

Partindo dessa premissa, este trabalho apresentará um projeto de leitura literária cujo objetivo principal é contribuir para a formação de leitores competentes, que sejam capazes de perceber no texto literário bem mais que entretenimento e deleite, mas também uma sensibilidade estética que os permita entender a sua linguagem plurissignificativa.

E segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, p.36).

⁵⁶⁹ Professora colaboradora do Projeto de Extensão *Grupo Abracadabra: contadores de histórias* da UFMT. Barra do Garças – MT, Brasil. E-mail: dalvaresende@yahoo.com.br

Nessa perspectiva, não se pretende, neste trabalho, desenvolver um projeto de leitura voltado para todos os níveis escolares, pois se sabe que cada um deles apresenta especificidades próprias que variam de acordo com a série e a faixa etária dos alunos. Assim sendo, o público leitor a ser atingido, indiretamente, são os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (EF), cujos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) não implicam a obrigatoriedade do estudo das escolas literárias e obras dos vestibulares. Antes, porém de se conquistar esse leitor infanto-juvenil, o público alvo inicial deste projeto é o professor de literatura do EF II, já que o trabalho de formação de leitores críticos deve começar pela capacitação do docente.

Feita essa delimitação, serão discutidos aqui alguns aspectos que envolvem o ensino de literatura nas escolas, para, em seguida, apresentar ações que possam contribuir para a formação do professor-leitor, para que este possa despertar o interesse do discente para a leitura. Trata-se, portanto, de uma contribuição para a formação do professor de literatura do EF II, cujo papel, ao lado dos bibliotecários, é de suma importância para o desenvolvimento da competência e do gosto pela leitura literária em seus alunos.

2. Desencontros: percalços que geram a crise da leitura literária na escola

Todorov (2010), um dos mais importantes teóricos da literatura, chama a atenção para a grave situação do ensino de literatura, dirigindo suas críticas aos métodos utilizados pelos professores em sala de aula que não priorizam a aproximação do aluno com as obras literárias. De acordo com o autor, não se aprende, na escola, sobre o que falam as obras literárias, mas sim do que falam os críticos.

Apesar de o autor abordar o cenário francês, é possível perceber a mesma situação aqui no Brasil, principalmente no EF, cujo ensino de literatura é feito de forma submetida ao de língua portuguesa. Muitas vezes, os textos literários são usados apenas como recursos para análises gramaticais e verificações de leitura ou, até mesmo, como modeladores de comportamentos. Isso porque, na maioria das vezes, o professor não tem a formação competente, o que pode fazer com que a literatura tenha um papel secundário na formação do aluno, influenciado pela televisão, pela música e pela internet.

[...] esta postura conservadora por parte da escola promove uma visão reducionista do verdadeiro papel da literatura, que propicia, através do texto literário, a possibilidade de aprender, refletir, comparar, discriminar, viajar, divertir-se, amadurecer, transformar (-se), viver, desenvolver a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquirir cultura, estar em contato com as distintas visões de mundo, etc. (SILVA, 2012, p.38).

Ainda segundo Silva (2012), observa-se que a situação mencionada se torna parte de um círculo vicioso, porque a maneira como a literatura é tratada, em sala de aula pelo professor, acaba criando certa resistência no aluno em relação à leitura dos textos literários e isso se tornará um obstáculo para o ensino dessa disciplina. Ademais, a leitura obrigatória, sem levar em conta os interesses do aluno e indicada simplesmente como meio avaliativo, pode também aumentar a relutância em ler, o que, conseqüentemente, afetará a desenvoltura do aluno para a escrita e o raciocínio crítico dentre outros fatores, reforçando os estereótipos de que o “brasileiro não lê”, que “detesta livros” e que “detesta literatura.”

Essa falta de qualificação do docente inclui também o fato de que, muitas vezes, ele mesmo não é um leitor competente. Segundo Lajolo (2002), a função do bom professor se assemelha à função do profissional de propaganda apelativa, persuadindo ao consumidor (o leitor) a adquirir seu produto (a leitura). Para a autora, o desencontro da literatura com os

jovens, constante nas escolas, é um sintoma de um desencontro maior: os alunos não leem e os professores também não.

Nesse aspecto, Pinheiro (2009) aponta que a maioria dos professores, devido ao pouco contato que tem com o livro, orienta-se a partir do livro didático. E o que há de mal nisso? O problema é que ao seguir as indicações do livro didático, o docente, geralmente, não leva em conta o contexto de sua sala de aula, não desenvolve projetos próprios que considerem fatores como sexo, idade, nível socioeconômico, desenvolvimento psicológico, dentre outras peculiaridades de seus alunos.

Além de professores mal capacitados, a crise da leitura literária deve-se também à falta de apoio da família, aos altos preços dos livros e aos problemas relacionados às bibliotecas. O ideal é que o professor pudesse contar com o incentivo da família e também com um bom acervo na biblioteca de sua escola, em virtude dos altos custos do mercado editorial no Brasil. Ademais, o apoio de um bibliotecário competente contribuiria para a formação de leitores. Porém, atualmente, percebe-se que muitas vezes as bibliotecas

[...] que deveriam ser o cérebro das instituições escolares, funcionam (quando existem) como apêndice da educação: sem bibliotecário, localizadas em sala impróprias, com acervo desatualizado e sem diversidade de leituras (escrita, virtual, etc.) sem atividades que promovam o prazer de ler, etc. (BECKER & GROSH, 2008, p. 40).

3. Encontros no processo de formação do leitor: projeto de leitura literária para professores

Como suporte para a solução de toda essa problemática, sugere-se um projeto de leitura voltado para o professor de literatura do EF II. Vale justificar que a proposta destina-se, primeiramente, ao docente, em virtude do papel crucial que ele exerce na formação de leitores na escola:

Primeiro, o de ser leitor literário; segundo, o de estar em constante formação e, terceiro, o de encarar a disciplina literatura como algo que vai além das escolas literárias. É preciso ensinar literatura, é imprescindível ensinar a ler os diferentes gêneros literários, é necessário valorizar a literatura com a qual o educando convive, mas, também, é preciso ensinar a ler a literatura que compõe a tradição literária. (PINHEIRO, 2009, p. 8).

Para que o docente exerça bem esse papel, é necessário que ele conheça metodologias eficientes pelas quais o aluno tenha a oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça: o texto literário. Procedimentos metodológicos estes que possam despertar o gosto pela leitura, formar leitores competentes e críticos, bem como auxiliar na produção de textos. Pois, segundo Lajolo (2002), cabe ao professor proporcionar aos alunos um convívio estimulante com a leitura para que esta cumpra seu papel primordial de ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo.

Ademais, um professor qualificado é capaz de cumprir melhor sua tarefa de proporcionar aos alunos um diálogo estimulante com a literatura, para que esta efetive sua função no desenvolvimento humano e crítico do leitor. Pois, segundo Candido, a literatura pode contribuir com o seu *poder humanizador* para que o leitor seja levado, ainda que de maneira inconsciente, a buscar, na leitura literária, a reflexão, a sabedoria, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a compreensão da complexidade do mundo e dos seres. Segundo esse autor: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p. 249).

O projeto sugerido aqui pode ser desenvolvido em escolas da rede pública e particular da Educação Básica, buscando primeiro a qualificação do professor para que este então possa mediar a formação de leitores infanto-juvenis em sala de aula. Nesse processo de capacitação, devem ser promovidas atividades de: embasamento teórico, leituras extraclases, debates e oficinas de produção de projetos de leitura literária para o EF II.

O desenvolvimento deste projeto pode ser realizado por meio de um curso com quarenta horas, sendo vinte horas presenciais distribuídas em cinco módulos de quatro horas, e o restante reservado para leitura extraclasse. Os encontros poderiam ocorrer conforme a disponibilidade de horários dos professores (as manhãs de sábado costumam ser uma boa alternativa para conciliar as folgas dos professores), de acordo com o seguinte cronograma:

- Módulo I: apresentação do projeto, indicação das leituras extraclases e início do embasamento teórico;
- módulo II: discussão teórica e primeira roda de leitura;
- módulo III: término da discussão teórica e segunda roda de leitura;
- módulo IV: terceira roda de leitura e oficinas de produção de miniprojetos de leitura literária;
- módulo V: apresentação dos miniprojetos.

No primeiro módulo, após uma dinâmica de apresentação dos participantes do curso, convém ao ministrante apresentar a proposta do projeto e, em seguida, indicar (e também disponibilizar) livros de literatura indicados para o Ensino Fundamental II⁵⁷⁰ para leitura extraclasse pelos professores. Sendo que a cada encontro, exceto o último, deve ser promovido um momento para uma roda de leitura e troca desses livros.

Dessa forma, o primeiro passo para a qualificação do professor é conscientizá-lo da importância de ele se tornar um leitor competente, para, em seguida, mediar essa competência aos seus alunos. Isso significa que antes de sugerir um livro para a classe, o docente deve, obviamente, ter feito uma leitura competente da obra. Portanto, a leitura literária deve ser uma prática constante do educador. Este deve ler e propor para seus alunos diversos gêneros literários: lírico; dramático; narrativo (contos, crônicas, romances, novelas). Somente sendo um leitor, o professor será capaz de sugerir leituras de acordo com os interesses dos alunos de cada turma.

Nos módulos que abordarão a fundamentação teórica, sugere-se o estudo das obras que compõem as referências bibliográficas deste artigo (ou outras escolhidas pelo coordenador do curso) e momentos de discussão de ações metodológicas a partir do texto literário. Cabe ao mestre adquirir a consciência de que o ato de ler é um processo de atribuição de sentido ao texto, no qual o leitor interage com o texto a partir de conhecimentos prévios que possui. Esse processo envolve estratégias de leitura como: ativação do conhecimento prévio do aluno; leitura silenciosa e oral do texto; levantamento de hipóteses e inferências; uso do dicionário; debate dos temas propostos pelo texto, visando o desenvolvimento de habilidades de expressão e argumentação; visitas frequentes à biblioteca com o intuito de desenvolver o prazer de ler. O professor deve também buscar conhecer melhor a Teoria Literária a fim de explorar melhor a linguagem do texto literário, isso implica ser um pesquisador dos estudos nessa área e também manter-se atualizado em relação aos lançamentos de obras literárias infanto-juvenis.

Para a ampliação do universo cultural de qualquer leitor, é importante que ele conheça os clássicos da literatura universal. Ao professor, cabe propiciar esse contato do adolescente

⁵⁷⁰ Nos Apêndices, há uma lista, elaborada pela autora deste artigo, de obras literárias indicadas para o 8º e 9º anos do EF II.

com os cânones por meio de seleção de crônicas, contos e algumas novelas de autores consagrados adequados aos seus alunos. Apesar de não ser uma unanimidade entre os estudiosos do ensino de literatura, os textos maiores e mais complexos podem ser trabalhados por meio de releituras de qualidade, como *O alienista*, de Machado de Assis, em *O Mistério da Casa Verde*, de Moacyr Scliar.

Caso a escola não possua uma biblioteca, o próprio professor pode ser orientado a criar um espaço agradável, seja no pátio ou em uma sala disponível, para momentos de leitura livre, nos quais o educador também leia para servir de exemplo. A disponibilização de um repertório diversificado de livros literários, o uso de tapetes, almofadas e um fundo musical suave podem ser um convite à leitura.

Ademais, é válido dizer que o trabalho com textos essencialmente literários deve constituir uma nova forma de percepção/constituição da realidade. O ponto de partida e o alvo do estudo da literatura deve ser o livro literário, mas cabe ao professor desenvolver projetos que propiciem ao aluno interagir com o texto como corresponsável pela produção de sentido, num exercício de criatividade. Por isso, o desenvolvimento de projetos envolvendo *ranking* de leitura, teatro, confecção de histórias em quadrinhos, ilustrações de capa e capítulos dos livros, paródia musical de textos literários, produção de curta-metragem, júri simulado, roda de leitura, produção de livros literários em coautoria e a mostra desses trabalhos para a comunidade em eventos (como um *Café Literário*) são, ao mesmo tempo, uma forma de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e de promoção do gosto pela literatura.

Vale lembrar também que nem todas as leituras feitas pelos alunos devem ser avaliadas por meio de algum tipo de atividade. A leitura deve ser antes de tudo fruição e prazer. Pois, conforme Umberto Eco, a literatura sendo um "bem que se consuma gratia sui, não deve servir para nada". (ECO, 2002 apud SILVA, 2012, p.40).

É importante também ressaltar que o professor deve utilizar a tecnologia como uma grande aliada para motivar os alunos. O uso de livros digitais (juntamente com os tradicionais) e a produção de atividades baseadas nas obras literárias, como ilustrações, histórias em quadrinhos, edição de curtas e tantas outras podem atrair os nativos digitais para a leitura literária. O professor competente deve saber estabelecer essa ligação entre a literatura e as novas tecnologias.

Por fim, munidos de embasamento teórico e de todas essas sugestões de ações metodológicas, os professores estarão aptos a trocar experiências e participar de oficinas de produção de miniprojetos de leitura literária sobre os livros lidos ao longo do minicurso. Esta atividade poderá ser feita em grupos, culminando com uma apresentação em *power point* dos miniprojetos para os outros professores.

4. Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se apresentar e discutir alguns aspectos que envolvem a crise do ensino de literatura no EF, abordando questões relativas à falta de qualificação de muitos professores, o uso de metodologias de leitura equivocadas e o problema de bibliotecas mal equipadas. A título de sugestão, foi apresentado um projeto de leitura voltado para a formação continuada do professor-leitor, já que cabe, principalmente, a ele a função de proporcionar aos alunos um convívio estimulante com a literatura, para que esta cumpra seu papel no desenvolvimento humano e crítico do leitor.

Vale ressaltar que é apenas uma contribuição para a formação de leitores, uma vez que o assunto não se esgota neste artigo e que há outras causas responsáveis pela crise no ensino de literatura, como o alto preço dos livros literários e a falta de políticas públicas que valorizem a leitura e o trabalho do professor. Conforme Saviani, não basta oferecer cursos de formação continuada, uma vez que a questão da formação de professores não pode ser

dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, como baixos salários e alta jornada de trabalho. As condições precárias de trabalho não apenas minam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados, “Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.” (2009, p. 153).

Referências Bibliográficas

ALVES, Elizeth da Costa, CAMARGO Flávio Pereira. A prática social da leitura literária e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas. In: *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3174/0>. Acesso em 14 jun. 2013.

BECKER, Carolina da Rosa Ferreira, GROSCHE, Maria Selma. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. In: *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: www.febab.org.br/rbbd/index.php/rbbd/article/download/59/79. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVÉQUIA, Márcia Paganini, SOUZA, Cássia Leslie Garcia (1999). *Linguagem: criação e interação*. São Paulo: Saraiva, 1999.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Literatura e ensino: o papel do professor leitor na formação de leitores literários. In: 17º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2009, Campinas.

Anais. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_3129.pdf. Acesso em: 14 jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Maria Ivonete Santos. *Teoria do texto literário*. Coleção Letras a Distância. Uberlândia, MG - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, Instituto de Letras e Linguística, Centro de Educação a Distância, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Apêndices

Quadro 1 - Sugestão de livros de literatura para o 8º e 9º anos do EF II

Título	Autor	Editora
Dragões Negros	Heloísa Preto	Moderna
Crescer é perigoso	Marcia Kupstas	Moderna
O medo e a ternura	Pedro Bandeira	Moderna
A marca de uma lágrima	Pedro Bandeira	Moderna
Bateu bobeira e outros babados	Fanny Abramovich	Moderna
Anjos no aquário	Júlio Emílio Braz	Atual
Melhores dias virão	Giselda Laporta Nicoletis	Atual
As batalhas do castelo	Domingos Pellegrini	Moderna
O outro lado da história	Rosana Rios	Moderna
E agora, mãe?	Isabel Vieira	Moderna
E agora, filha?	Isabel Vieira	Moderna
<i>Coleção Sete faces</i>	Diversos autores	Moderna
<i>Série Reencontro</i> (adaptações de clássicos)	Diversos autores	Scipione
Comédias para se ler na escola	Luis Fernando Verissimo	Objetiva
Comédias da vida privada	Luis Fernando Verissimo	L & PM
Os cem melhores contos brasileiros do século	Seleção de Ítalo Moriconi	Objetiva
Os 100 melhores contos da literatura universal	Seleção de Flávio Moreira da Costa	Ediouro
Um sonho dentro de mim	Júlio Emílio Braz	Moderna
Caderno de segredos	Elza Beatriz	FTD
Livro de sonetos	Vinicius de Moraes	Cia das Letrinhas
Escolha o seu sonho	Cecília Meireles	Record
O Império da Amazônia	Pedro Cavalcante	Cia das Letras
Cantigas de adolescer	Elias José	Atual
A nudez da verdade	Fernando Sabino	Ática
Martini seco	Fernando Sabino	Ática
Deixa que eu conto	Autores diversos	Ática
Os melhores contos	Fernando Sabino	Record
Histórias de amor	Lygia Fagundes Telles e outros	Ática
Manual de sobrevivência familiar	Ivan Jaf	Atual
Vida de droga	Walcy Carrasco	Ática

Poesia marginal (Para gostar de ler 39)	Diversos autores	Ática
Histórias Extraordinárias de Allan Poe	Edgar Allan Poe	Ediouro
O Imperador da Ursa Maior	Carlos Eduardo Novaes	Ática
O Mistério da Casa Verde	Moacyr Scliar	Ática

Fonte: Elaboração da autora

O (DES)ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: LETRAMENTO LITERÁRIO E LIVRO DIDÁTICO – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Bonfim Queiroz Lima PEREIRA (UFT)⁵⁷¹
Prof. Dr. Márcio Araújo de MELO (Orientador/UFT)⁵⁷²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre uma proposta de pesquisa e análise do processo de escolarização da literatura em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do município de Xinguara no estado do Pará. Nosso interesse em investigar o referido assunto se justifica pela tentativa de contribuir com os debates a respeito do uso de textos literários e dos livros didáticos de português no ensino de literatura. Como esta pesquisa encontra-se em fase inicial o que propomos aqui é refletir sobre a importância do ensino de literatura para a formação de leitores literários.

Palavras-chave: Escolarização da literatura. Letramento literário. Livro didático.

1. Considerações iniciais

Nas últimas décadas houve mudanças significativas no ensino de língua materna, que colaboraram para o avanço do desprestígio de ensino de literatura. De maneira que a literatura como disciplina escolar, perde seu lugar, espaço e tempo específicos, passando a integrar a de língua portuguesa. Como se pode ver pelas orientações dos documentos oficiais, tais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que trazem como proposta de integração da literatura à área de leitura:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000. p. 18)

Para os professores de língua materna que já apresentavam dificuldades no processo de transposição da literatura enquanto “discurso literário” para a literatura enquanto “discurso pedagógico” (EVANGELISTA, 2011. p.12), tal direcionamento veio somar-se ao rol de dificuldades já existentes. Algumas destas dificuldades são apontadas por Márcio Araújo de Melo e Karina Klinke em seu artigo *A Escolarização da Literatura: diversidade e fronteira*:

Assim toda *disciplinarização* é um processo excludente ao recortar, preferir e determinar seus conteúdos e formas de abordagens, e, por extensão, também seus materiais didáticos e processos avaliativos; enfim, todas as práticas escolares que a envolvem. (2009, p. 03)

Após os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – de 2000, o Ministério da Educação publicou dois outros documentos que sevem de

⁵⁷¹ Mestranda em Ensino de Língua e Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Araguaína – TO, Brasil. E-mail: bonfimql@hotmail.com

⁵⁷² Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins. Araguaína – TO, Brasil. E-mail: marciodemelo33@gmail.com

direcionamento para o ensino de língua e literatura no país: as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+* – (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* – (2006), que enfatizam o caráter humanizador da literatura e a necessidade de se praticar o letramento literário. Diante de tantas problemáticas e mudanças as relações que se estabelecem no ensino de literatura tornam-se ainda mais complexas e é evidente a necessidade de esclarecimento de como tais relações se desenvolvem atualmente nas escolas.

As considerações a serem apresentadas foram organizadas em duas seções. Num primeiro momento são apresentados alguns pressupostos teóricos que embasarão esta pesquisa, num segundo momento apresentaremos algumas discussões relevantes a respeito do ensino de literatura e do livro didático.

2. Letramento e letramento literário

Houve uma transformação profunda na maneira de se compreender a leitura e a escrita, que se iniciou nas últimas décadas do século passado. A linguagem passou a ser vista como um processo dinâmico e o letramento começou a ser discutido no meio educacional brasileiro.

Conforme Magda Soares (2010) o vocábulo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil, por Mary Kato, no texto publicado pela editora Ática, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. Dois anos depois, passou a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni (1988) em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e retomado em publicações seguintes.

A partir de então, o termo tem despertado uma ampla discussão entre os estudiosos de diversas áreas, como: Educação, Antropologia, Linguística e, mais recentemente, dos Estudos Literários, gerando, dessa forma, inúmeras concepções, pois um consenso em relação a uma única definição de letramento torna-se impossível, já que tal conceito envolve aspectos ideológicos, operacionais e políticos.

De acordo com Soares (2010), é difícil estabelecer uma linha divisória que determine quais indivíduos são letrados e quais seriam iletrados, pois “o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (p.71). Ainda segundo Soares, na busca por traçar essa linha divisória, vários autores tentaram definir o conceito de letramento nos últimos anos, porém acabaram enfatizando apenas uma das dimensões do letramento: ou a individual ou a social. Quando é focalizada apenas a primeira dimensão, o letramento é visto como a posse individual de tecnologias complementares aos atos de ler e escrever; quando enfatizado na perspectiva social pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72). Em suma, Magda Soares considera que o letramento “é um contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais”. (SOARES, 2010, p. 89).

Assim a inserção social do indivíduo está condicionada a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, desta forma ser letrado e ser alfabetizado são condições relacionadas, porém diferentes. Encontramos indivíduos alfabetizados que não são capazes de utilizar a leitura e a escrita socialmente, não letrados, chamados por muitos autores de analfabetos funcionais; e muitos indivíduos analfabetos, que mesmo não tendo domínio do código escrito, não tendo passado pelo processo de escolarização, apropriam-se desse código em diversas práticas sociais. Um exemplo dessa apropriação, citado por Magda Soares (2010), é o ditado de uma carta feita por um analfabeto, em que são utilizadas todas as convenções desse gênero textual.

Dessa forma, o letramento não acontece apenas na escola, podem-se observar inúmeras formas de letramento. Isso significa usos da escrita em diversos ambientes como no trabalho, em associações de bairro, clubes, em comunidades religiosas, no ambiente familiar, entre outros. Não existe, assim, um único tipo de letramento.

Considerando o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, para finalidades específicas e para contextos específicos, percebe-se que este conceito pode ser utilizado no campo dos estudos literários quando se compreende a escrita e a leitura dentro das especificidades do texto literário.

Uma definição para o letramento literário é encontrada nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55).

Assim o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única em cada leitura, associando este ato ao prazer estético.

Para Paulino (1999, p. 16) “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Essa passagem pela escola é muito importante para formação do leitor de literatura e requer uma apreciação a parte.

3. A escolarização da literatura

O ensino de literatura que se desenvolve hoje nas escolas está aquém do desejado por muitos professores, literatos e até dos próprios alunos. Pois o que se ensina na maioria das aulas é a história da literatura, a gramática, bem como a teoria literária através das tão estudadas “escolas literárias”. O conceito de literatura tomado como base para o ensino escolar difere muito do desejado por Todorov e Candido, para esse:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

E para aquele: “[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. (TODOROV, 2012, p. 23). “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno sentido e mais belo” (TODOROV, 2012, p. 24). Ainda que Todorov esteja falando da realidade francesa e Candido não referindo exatamente ao ensino formal de literatura, pode-se pensar que se essa não for a visão adotada pelos educadores, a literatura perde o real motivo de existir. E como consequência se tem crianças e adolescentes que não leem textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que tais leituras são cobradas pela escola ou num processo seletivo.

A descaracterização da literatura no processo de ensino vem suscitando inúmeras discussões, incluindo nessa questão sua permanência, como disciplina, no currículo escolar, porém, Magda Soares – ao discutir sobre o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil – comenta que o foco principal do debate, deve ser centrado numa escolarização adequada dessa literatura. De maneira que a reflexão deve estar localizada no seu processo de didatização e não na existência dessa disciplina na matriz curricular, quer do ensino fundamental, quer no médio. Para ela:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (2011, p. 22)

A escola tem adotado uma postura tradicional em relação ao ensino de literatura, que acaba distanciando os alunos da leitura literária, pois na maioria das aulas o texto literário não tem os seus sentidos construídos na interação autor/leitor, seus significados vem pronto de acordo com a concepção de um crítico literário ou de uma postura teórico-crítica, de um livro didático ou sistema de apostilamento, ou mesmo pela imposição perspectiva do professor, e , para finalizar, há que mencionar o uso do texto literário como pretexto para o ensino da gramática normativa. A esse respeito Martins (2006, p. 85) afirma ser “preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura* como atividade de construção e reconstrução de sentidos”.

A literatura pode ser veículo de conhecimento e formação, desde que este não seja o seu fim e sim uma de suas possibilidades, como afirma Todorov: “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (2012, p. 90). Além disso, nenhum procedimento de interpretação ou leitura literária deve desprezar ou descaracterizar sua natureza.

Venturelli (2002) afirma que a questão da leitura do texto literário para os professores é uma obrigação burocratizada, não passa de uma tarefa muitas vezes sistematizada e enfadonha que nada tem de relação com a vida do aluno. Segundo o autor, a escola tornou a leitura do literário uma prática fossilizada, que não prepara o aluno para constituir sentido para o texto literário.

Ler não é mais produzir significado, entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas. Literatura, na escola, é questão de enredo e personagem, título e características. É vista como se os autores tivessem uma fórmula mágica, a qual se submetiam para produzir o texto. Linguagem, visão de mundo, diálogo com a tradição e com as outras produções não são levados em conta. (2002, p. 151).

No ensino médio a responsabilidade de ensinar literatura é significativa, já que esses três últimos anos na escola são decisivos para a formação do gosto literário, com exceção dos estudantes que farão o curso Letras, é a última vez que terão aulas dessa disciplina. Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai da escola não gostando de tal leitura será mais incerta a adoção dessa prática em sua vida cotidiana. Como afirma Cosson (2012, p. 26), “[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler”.

Ainda que seja um requisito da família e do indivíduo, bem como da própria escola, o ensino de literatura não deve atender apenas às demandas que os processos seletivos propõem, deve respeitar o aluno como um leitor em potencial, oferecendo-lhe diversos textos, inclusive textos que estejam próximos de sua realidade histórico-social, a fim de fornecer caminhos para que ele possa construir sua identidade, enquanto leitor, além de se tornar um sujeito “agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, por meio de sua ação, afirmar sua liberdade é fugir à alienação”, como afirma Chiappini, (2005, p. 109). Assim a formação do leitor literário também contribuiria para a formação humana do indivíduo.

3.1. O ensino de literatura e o livro didático

Tratando da intervenção da escola na formação do gosto estético Bourdieu (*apud* EVANGELISTA, 2013, p. 03) salienta que há uma inclinação da pedagogia em procurar “substitutivos à experiência direta, oferecendo atalhos ao longo encaminhamento da familiarização” com as obras. A atitude historicamente constituída na escola para o ensino de literatura costuma adotar a postura destacada por Bourdieu, pois utiliza o livro didático como substituto às obras literárias.

Ademais é bom ressaltar que o agravante a essa situação, segundo Egon Rangel (2007), é que na maioria das vezes, o aprendizado literário na escola fica restrito totalmente ao livro didático, que, para muitos alunos, é o único meio de acesso ao texto literário. Assim, segundo Rangel (2007, p. 131):

[...] para muitos dos brasileiros escolarizados, o LD tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o LDP, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura.

Em seu artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, Pinheiro (2006) relata sua experiência enquanto professor iniciante de língua materna, para quem os livros didáticos foram um verdadeiro socorro a sua falta de prática com o ensino escolar, porém com o passar do tempo verificou a ineficácia e incompletude de tais manuais.

Pinheiro (2006) discute uma série de questões envolvendo a utilização do livro didático no ensino de literatura, dentre as quais destacamos o seu caráter mercadológico, embora seja grande a diversidade de livros e reedições, na maneira de conceber o ensino de literatura e na apresentação dos textos aos alunos existem poucas alterações, a falta de diversidade na sistematização e apresentação dos conteúdos nesses manuais pode estar direcionada pelo edital do Programa Nacional Livro Didático – PNLD – que obriga o LD a ter determinado formato.

Nota-se também certo inchamento de conteúdos nos livros didáticos de português, pois estes tem de abarcar conteúdos de literatura, produção textual e de gramática, além de determinados conteúdos que são obrigatórios, como a literatura africana e os gêneros textuais. Há em consequência desse inchamento uma verdadeira guerra de conteúdos, já que, na disputa por espaço, uns são deixados de lado para que outros sejam colocados.

Além disso, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2007, p. 24). Infere-se, a partir dessa afirmação, a importância das atividades de leitura realizadas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas com a compreensão do texto.

Ressaltando a importância da interação para compreensão do texto por parte do leitor em formação, observa-se que, mesmo que o texto seja lido na íntegra pelo aluno, a mediação é necessária para que os sentidos possam ser integralizados. Tem-se, então, que investigar como é feita essa mediação pelo livro didático – que muitas vezes nem ao menos disponibiliza o texto na íntegra para o aluno – e pelo professor, para que se verifique se tais mediações contemplam às necessidades de leitores literários em formação.

4. Considerações finais

Como vimos, a escola é um dos principais meios onde se efetuam as práticas de letramento literário, dessa forma, o livro didático – que muitas vezes é o único recurso

utilizado pelo professor – é a principal via de acesso dos alunos ao mundo da literatura, porém o modo como à escola conduz o processo de formação de leitores literários deve ser reavaliado, segundo Pinheiro (2006), visando a busca de alternativas para um ensino realmente capaz de motivar os alunos à leitura por prazer.

Na visão de alguns autores como Bordini & Aguiar (1983, p. 17), por exemplo, os problemas do ensino de literatura não estão nos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas no modo como eles são abordados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica. (2006, p. 91)

Nota-se, portanto a relevância de realizarem-se mais estudos dedicados a esse ensino, para que se tenha uma dimensão de como a literatura está sendo pedagogizada nas escolas e nos livros didáticos. Compreende-se que, além das que foram aqui observadas, outras questões permeiam esse processo de escolarização da literatura, tais como o espaço das aulas de literatura na matriz curricular, a formação docente, as bibliotecas escolares, a relação com as novas tecnologias, entre outras. As que registramos são apenas as primeiras inquietações que se apresentam nesta pesquisa, que deverá se aprofundar, buscando realizar uma investigação relevante que contribua com o trabalho efetivo em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

EVANGELISTA, Aracy Martins. *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em: 08/03/2013.

EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça. *Perspectivas da escolarização da leitura literária*. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs). *A Escolarização da leitura Literária: O jogo do livro infantil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MELO, Márcio Araújo de; KLINKE, Karina. *A Escolarização da Literatura: diversidade e fronteira*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 1999.

PINHEIRO, Hélder. *Reflexões sobre o livro didático de literatura*. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

RANGEL, Egon. *Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: Os Amores Difíceis*. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. *A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil* In: EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs). *A Escolarização da leitura Literária: O jogo do livro infantil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VENTURELLI, Paulo. *A leitura do literário como prática política*. In: *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002.

O ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DE NOVOS CONCEITOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Rosenil Gonçalves dos Reis e SILVA (MeEL/UFMT)⁵⁷³
Cláudia Graziano Paes de BARROS (MeEL/UFMT)⁵⁷⁴

Resumo: Este trabalho pretende, apresentar e discutir os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, acerca do ensino de literatura. Para a concretização da pesquisa, foi aplicado um questionário, em duas turmas do 3º ano, do Ensino Médio, da Rede Pública. Para tanto, adotamos alguns arcabouços teóricos, além de documentos oficiais. Para contribuir com a discussão, acrescentamos algumas considerações sobre o letramento literário, as diferentes abordagens sobre a relação entre literatura e sociedade. No desenvolvimento do trabalho, propusemos algumas alternativas que contribuam para o ensino significativo da literatura, através de sugestões que sirvam para serem aplicadas em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Letramento literário.

1. Introdução

A necessidade de estudar o caráter emblemático e histórico da literatura, principalmente sua função social, fez surgir a necessidade de se investigar qual é o tratamento dado ao texto literário nas aulas de língua portuguesa. Uma vez que a literatura é vista, no senso comum, pela maioria dos alunos, como menos importante em relação às outras disciplinas do currículo.

Nosso objetivo foi verificar a metodologia aplicada e as estratégias de ensino de literatura, a partir de sua concepção, importância e como representação simbólica da linguagem. Por ser um tema bastante novo e ainda polêmico, devido à adoção ou não como unidade base de ensino, suscitou a possibilidade investigativa de tomar uma posição nesse sentido.

Além disso, há poucos modelos didático-metodológicos satisfatórios para o ensino de Literatura, decidimos investigar os reais motivos que dificultam a prática desse ensino e, partindo dos procedimentos adotados metodologicamente, contrapomos os dados às teorias adotadas pelos documentos oficiais e pelos referidos autores. Para isso, foi utilizado um questionário que serviu de parâmetro para a análise final deste trabalho.

2. Literatura e sociedade

A arte literária existe há alguns milênios. Entretanto, sua natureza e suas funções continuam objeto de discussão principalmente para os artistas e seus criadores. O homem, como ser histórico, tem anseios, necessidades e valores que se modificam constantemente. Suas criações – entre elas a literatura – refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo.

Assim, ao longo da história, a literatura foi concebida de diferentes maneiras. Mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo. Como todas as outras artes, a literatura reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes.

⁵⁷³ Mestranda do Programa de Estudos de Linguagem - MeEL/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT-Brasil. E-mail: rosenilreis@gmail.com

⁵⁷⁴ Professora Drª do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - MeEL/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT-Brasil. E-mail: claudiagpbarros@gmail.com

Na medida em que essas relações se transformam historicamente, a literatura também se transforma, pois se torna sensível às peculiaridades de cada época, aos modos de encarar a vida, de problematizar a existência, de questionar a realidade, de organizar a convivência social etc.

A literatura tem sido, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca do prazer.

Foram nos anos de 1970 que aconteceram grandes avanços na literatura do Brasil. Sua introdução na escola, após a ditadura, trouxe produções de textos sem vigilância e toda herança de uma escrita controlada transforma-se e renova-se, dando oportunidades aos alunos de pensar, criar e recriar, construindo sua própria leitura, transformando e reconstruindo o texto conforme sua imaginação.

Hoje, escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão das mudanças que vêm se desenvolvendo e para o tipo de sociedade que apontam: a da informação e do conhecimento, onde a rapidez das mudanças se alia ao fenômeno da globalização, no qual se requer um alto grau de competitividade que exigirá a disposição para aprender e reaprender continuamente.

3. Métodos e procedimentos

A pesquisa foi feita, em novembro de 2007, com a aplicação de um questionário a 30 alunos, de duas escolas estaduais da cidade de Cuiabá, MT, sendo 15 do 3º ano do período matutino, e 15 alunos de outra escola estadual, do período noturno. O mesmo procedimento foi aplicado às professoras para diagnosticar seus métodos de ensino, estabelecendo desta forma, uma análise paralela das possíveis implicações existentes.

4. Ensino e prática de literatura na escola

A literatura na escola é, basicamente, ampliar nossas habilidades de leitura do texto literário. No Ensino Médio, a esse estudo, soma-se o conhecimento da história literária, por meio do qual é possível acompanhar a evolução cronológica da literatura de determinado povo e cultura e observar a relação entre suas transformações e os diversos momentos históricos.

Infelizmente, o ensino de literatura na maioria das escolas tem sido enfocada cronologicamente e traduzido numa abordagem canônica. Não se permitem, na maioria das vezes, a seleção de temas que contemplem o universo literário do aluno. Em sua maioria são abordados os textos já consagrados, até por uma questão metodológica tradicional. Para Cereja (2004, p. 320):

“Qualquer que seja a opção metodológica de ensino, ela deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para as necessidades do mundo contemporâneo. E, para isso, o autor defende uma perspectiva dialógica como meio de orientar nossas ações pedagógicas”.

Com base nessa proposta, a interdisciplinaridade é fundamental, é vista como uma abordagem integrada às questões contemporâneas sobre o conhecimento. Assim, a integração dos conteúdos entre disciplinas de forma contextual, contribui para a formação de múltiplas aprendizagens no âmbito da convivência, socialização e da participação cidadã na vida

publica, ou seja, a interdisciplinaridade é um processo, é um produto da aprendizagem ativa dos alunos.

Já os autores Helder Pinheiro e Ivanda Martins do Grupo de Pernambuco (UFPE/UFCEG) têm como objeto de estudo no ensino de literatura, a relação entre leitor e literatura, configurando o que se chama de leitura literária e letramento literário, avaliam os manuais didáticos em relação às atividades colocadas para texto literário, se de fato eles correspondem as propostas ou não de concepção ideológica e simbólica da literatura. Buscam, também, consolidar e criar novas metodologias para o ensino de literatura, levando o aluno a ressignificar as múltiplas situações em que o texto literário se apresenta. Padilha (2005, p. 241) defende:

“Uma coletânea aberta, que considere o universo cultural dos alunos, mas que ofereça o máximo de flexibilidade e diversidade, em conteúdo e em metodologias de ensino da literatura, desde as primeiras séries do ensino fundamental”.

Acreditamos que nesta concepção, a literatura é tomada como arte da linguagem, ou seja, em que se privilegia a língua (falada ou escrita) e ultrapassa o contexto da sala de aula, para além das provas bimestrais e, para além da obrigação de escrever. Defende também, um ensino aberto, diversificado em que contempla tanto os clássicos, como os do universo dos alunos. Há, portanto, um consenso em termos de seleção literária. Soares (1999) considera o processo de escolarização como inevitável, mas defende a possibilidade de descoberta de:

“Uma escolarização adequada da literatura: que obedecesse, no momento da leitura, a critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele. Mais ainda, que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Soares (1999, p. 42, 47)

Segundo a autora, o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas aquela considerada inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

4.1. O letramento literário

Para Soares (2004, p.47) o letramento literário é um estado de quem não apenas lê o texto literário, mas se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. Entendemos que essa fruição acontece quando o leitor consegue perceber inúmeras características inovadoras com a linguagem poética, como a ruptura com a tradição, maior lucidez, exatidão, leveza, humor e universalidade. A palavra simples do cotidiano transforma-se em novos sentidos, em metáforas sutilmente bem delineadas.

Há um jogo lúdico com palavras, ideias, sons, ritmos e pensamentos que, além de estimular o olhar de descoberta do leitor, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um grande número de sensações. Este novo modo eleva a literatura a uma categoria estética realmente surpreendente, mostrando que a poesia exige mais do que rimas e ritmos, num sério compromisso de oferecer ao aluno uma literatura com qualidade estética. Nesse sentido, defendemos a leitura literária como um bem necessário à formação espiritual do ser humano.

4.2. Orientações curriculares para o ensino médio

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da Literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre o ensino da Literatura na educação básica.

Configurada como bem simbólico de que se deve apropriar, a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação. As diferenças decorrem de vários fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação. Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no Ensino Médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada.

5. Apresentação e análise dos dados: pesquisa qualitativa de cunho documental e com dados de entrevista

I - Entrevista com alunos

Com relação à leitura e ensino de literatura - Os dados revelaram que, na escola A, 80% dos alunos gostam de ler regularmente, diferentemente dos da escola B, com 40%, o que podemos deduzir que estes últimos, justifica-se pelo de estudarem no período noturno. Dentre os objetos de leitura, o jornal e revistas foram os mais votados pelos alunos das duas escolas, talvez esse fato se explique pelo baixo custo em relação às obras literárias.

Os alunos citaram uma fonte não elencada no questionário, a Bíblia, isso significa que as escrituras sagradas continuam sendo uma das fontes mais consultadas, o que revela, ainda, o tipo de leitura familiar. Quanto à escolha da obra literária, 80% dos alunos da escola A, disseram que são recomendadas pelos professores, contra os 73,3 da escola B. As obras, consideradas clássicas e as mais citadas como lidas pelos alunos foram: Escola A: A tulipa negra com 26,67%, A hora da estrela com 20,0% e Senhora com 13,33%. Já na escola B, Dom Casmurro com 13,33%, Senhora com 6,67% e A Moreninha com 6,67%

Com relação às obras indicadas pela escola, 40% dos alunos da escola A disseram que leem quase todas e 40% da escola B apenas algumas. Quanto à leitura de todas as indicações, as duas escolas empataram com o percentual de 33,3%.

Em relação à visão que os alunos têm da literatura e para que serve, os dados evidenciaram que na escola A, 40% acham que a literatura serve apenas para conhecer as características e estilos de época, enquanto 60% da escola B, a compreende como meio de conhecer melhor a cultura e o mundo e, conseqüentemente, interagir com o meio. Um fato que curioso que nos chama a atenção é como a maioria desses alunos definem a literatura, como sendo a expressão do pensamento e das emoções. Ou seja, a literatura retrata apenas e tão somente o mundo isolado de quem escreve, limitando-se apenas nas suas emoções e sentimentos.

Pode-se deduzir que, de acordo com essa visão, a literatura se limita ao universo do artista, sem no entanto haver uma co-relação com o modo de vida na sociedade. Nesta visão, o aluno não consegue perceber a conexão estabelecida entre o a temática literária e o mundo real, porque não há uma preocupação em observar a relação daquele que produz com aquele que interage com esses escritos. Significa dizer que é necessário repensar o ensino, uma vez

que as concepções estão muito aquém do objetivo maior que é formar leitores críticos e conscientes do papel social que ocupa. O professor tem autonomia quando da elaboração do planejamento anual, podendo intervir nesse processo, basta rever a sua prática, avaliando os resultados anteriores para buscar novas propostas de mudança.

Quanto à prática do professor perguntamos ao aluno como eram as aulas de literatura. E, nas duas escolas entrevistadas, os alunos disseram que o professor abre debate com a turma. Ao nosso ver é um ponto positivo, porque o conhecimento é construído na interação com o outro. Aqui, o professor é o mediador, estabelecendo a relação do aluno com os textos. Expõe a sua opinião, intervém no processo de aprendizagem, levando os alunos a perceberem as diversas formas intertextuais e fazendo-os se sentirem sujeitos na construção do seu próprio conhecimento.

Mas, isso só é possível para aqueles que têm o hábito de leitura, o que não acontece com a maioria dos nossos alunos das escolas públicas. Infelizmente, esses são dados estatísticos sobre a educação e que constantemente são divulgados nos maiores veículos de comunicação do nosso país.

Em relação ao que deveria ser valorizado nas aulas de literatura, 40% dos alunos da escola A disseram que os professores deveriam dar maior ênfase em assuntos que remetessem a realidade atual, ou seja, que estabelecesse relações entre o mundo da narrativa e o contexto imediato. Essa também foi a opinião de 40% dos alunos da escola B, compreender o sentido do texto tanto na situação em que foi escrito quanto no momento histórico em que é trabalhado. As duas escolas apontaram um percentual de 33,33% para o reconhecimento das características do autor, estilo, escola literária. O que em nossa opinião, evidencia o tradicionalismo presente na prática das professoras. O que dificulta levá-los a uma leitura crítica sobre a sua importância, uma vez que os alunos ainda não conseguem reconhecer o verdadeiro valor social, simbólico e histórico da literatura.

Os dados evidenciaram que as professoras dão pouca ênfase ao debate regrado, o que, a nosso ver, é lamentável, pois esse tipo de gênero contribui para uma interação dialógica e constitutiva da linguagem. Além de desenvolver outras habilidades e capacidades humanas, a argumentação, por exemplo. As duas escolas empataram com um percentual de 33% para aquilo que eles consideram importante dentro das aulas de literatura, além de se sentirem motivados, é o fato de poder vencer os desafios frente a uma problemática do texto. Segundo eles, os professores deveriam explorar mais este método, pois a aula torna-se mais dinâmica e interessante, além disso comprova que os alunos precisam ser estimulados, e que os professores precisam desenvolver estratégias que despertem cada vez mais o gosto pela leitura do texto literário.

Além disso, podemos deduzir que os alunos querem se enxergar dentro dos textos que leem, ou seja, encontrarem, de alguma maneira, algo que remeta a sua realidade. Algo que defina o momento em que eles estão vivendo. Daí a importância da literatura ter um caráter inovador para que em qualquer época, em que o texto é lido, o leitor consiga refletir e interagir, mantendo uma relação de proximidade em todos os aspectos linguísticos e temáticos. Os alunos foram interrogados acerca da interdisciplinaridade, se nos estudos literários feitos em classe, as relações comparações, aproximações, contrastes da literatura com outras áreas do conhecimento (História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc.) ou com outras artes (pintura, música etc.):

Neste tópico, a interdisciplinaridade quase não acontece. Como resposta dos próprios alunos, somente quando necessário, com 66% para a escola A, e com 40% para a escola B que apontou como quase nunca. O correto, a nosso ver, seria estabelecer a relação da literatura com as outras áreas do conhecimento. Isso facilitaria a leitura das obras, como também o rendimento da aprendizagem de outras áreas do currículo.

As leituras extraclasse geralmente são exploradas mediante o confronto na forma de debates, trabalhos, seminários e provas. O que pode gerar certo desconforto para os alunos, remetendo a leitura do texto literário a algo maçante, não prazeroso, comprometendo a fluidez que o texto requer.

II - Entrevista com os professores: resultados e análise

A professora da escola A formou-se numa faculdade pública, é especialista em Ensino da Linguagem, e lecionava - à época da coleta de dados - há 17 anos na rede estadual. Pelas respostas, pode-se afirmar que ela elenca as obras canônicas. Segundo ela, não segue nenhuma linha teórica. O método adotado é compatível com o ritmo da turma, o que significa que não há por parte da professora ousadia em trabalhar novas propostas de ensino. A concepção que tem da literatura como arte da palavra, reduz a própria abrangência do termo, ou seja, limita a pluralidade a que se propõe. Segundo ela, trabalhar o contexto histórico é relativamente importante. Em contrapartida, a docente acha muito importante relacionar texto/autor e tradição literária, assim como ensinar literatura pela seqüência cronológica. Ela declara ainda que não se considera satisfeita com o trabalho desenvolvido em sala e reconhece que é necessário criar mecanismos que motivem os alunos a redefinirem a sua visão literária.

Comenta, ainda, a forma como as universidades enfatizam apenas a questão teórica da disciplina durante o curso de graduação, sem, no entanto, propor uma prática de ensino aos alunos, futuros professores da matéria. O que a seu ver, dificulta o ensino de literatura no aspecto ideológico e simbólico proposto pelos autores que a defendem, bem como nos documentos oficiais.

A professora da escola B formou-se numa faculdade particular e lecionava há quatro anos. Até o momento da pesquisa, não tinha feito nenhum tipo de especialização. Para ela, a literatura é um fenômeno vivo e dinâmico. Também não adotava nenhuma linha teórica, apenas selecionava as obras exigidas pelos exames vestibulares. Ela ainda comenta a importância de ensinar a literatura porque é um recurso que prioriza a leitura e a análise de textos.

Ao considerar as dimensões da disciplina, juntamente com a gramática e produção de texto, ela diz que prioriza muito mais a literatura, por entender que é um fenômeno que não se separa da linguagem, sendo uma das suas manifestações, muito embora, segundo ela, existam professores que a adotam de forma separada da disciplina língua portuguesa.

A professora B cita, ainda, a importância de se trabalhar o contexto histórico das obras, pois entende que é fundamental para a compreensão dos textos. Neste sentido, ela trabalha numa estrutura cronológica, porque acha necessário o aluno situar-se dentro de um determinado período, de uma determinada época; porque segundo ela, desta maneira o aluno vai conseguir contextualizar relacionando com fatos socialmente históricos.

Com relação a sua prática, ela não se considera satisfeita pois, faltam recursos, livros paradidáticos, falta de interesse dos alunos para a leitura, computadores para pesquisa, entre outros. Quando questionada sobre a aula ideal de literatura, ela disse que seria aquela que proporcionasse aos alunos o contato com cinema, teatro, danças, músicas, entre outros. E que sempre que possível trabalhar com dramatização das obras, produções textuais: paráfrase, paródia, e os tradicionais seminários.

Mediante as respostas das duas professoras podemos concluir que, embora ambas trabalhem na mesma rede estadual de ensino, existem diferenças quanto à concepção da literatura, o que é compreensível, pois se tratam de pessoas diferentes, visões de mundo diferentes. Mas existem semelhanças nas práticas pedagógicas como: leitura de obras canônicas, ensino através da seqüência cronológica, exploração da leitura através de seminários, debates e provas.

Percebemos que, embora elas reconheçam que há a necessidade de mudanças metodológicas, elas não assumem uma postura inovadora. Principalmente a professora A, há mais tempo na educação. A professora B, parece sugerir alguns vestígios de mudanças no ensino, porém encontra muitas dificuldades devido a falta de recursos e falta de interesse dos alunos.

Neste aspecto, entendemos que a literatura escolar é tratada como uma lista de obras obrigatórias para a feitura de provas bimestrais. É compreendida como parte do currículo obrigatório, formadora de certo repertório mínimo de cultura; fugindo do seu real objetivo que é formar leitores críticos acerca das diferentes situações históricas sociais a qual ele faz parte.

6. Considerações finais: proposta para o ensino de literatura

A principal tarefa colocada hoje, como desafio para a educação, talvez seja a de trabalhar a literatura numa visão de mundo contemporâneo, compreender e explicar de que forma a produção da arte reflete as relações sociais de uma época e entender o seu papel como área de conhecimento na educação.

Pudemos, por meio desta análise, verificar duas perspectivas de trabalho, notar algumas singularidades em cada uma delas. Diante do aspecto da interdisciplinaridade, compreendemos haver a necessidade da elaboração de um currículo interdisciplinar, inserindo os temas pluriculturais propostos pelos documentos oficiais.

Diante da dualidade no modelo de ensino, pensamos em uma proposta que contemplasse atividades de leituras não somente daqueles considerados clássicos, mas também os chamados poetas menores. Desta forma, o universo cultural dos alunos seria valorizado. Todas essas atividades poderiam ser trabalhadas através de um projeto interdisciplinar, envolvendo o maior número de disciplinas do currículo, para ser aplicado desde o início do ano letivo, executado gradualmente durante os bimestres. Dessa maneira haverá o envolvimento de toda a equipe de professores, ou seja, determinada obra será trabalhada dentro dos múltiplos aspectos da matéria. Todas as disciplinas seriam contempladas com temas integradores de conteúdos afins possibilitando ao aluno um outro olhar mais sistematizado e uma visão multidimensional.

No que se refere ao método de trabalho das professoras, percebemos que prevalece um ensino tradicional, sem levar em consideração as escolhas dos alunos, um ensino preso no roteiro do livro didático, sem romper as fronteiras de suas abordagens. Quanto aos alunos, percebemos que há certa resistência no aspecto da leitura, que em nossa opinião, é causada pela falta de um ensino mais dinâmico e inovador. E que os mesmos não estão acostumados a debater sobre determinados temas, sem problematizar, analisar, refletir para encontrar respostas para possíveis questionamentos.

Como proposta de atividades interdisciplinares, sugerimos: mostra cultural dos alunos numa apresentação interdisciplinar como, por exemplo, Noite Literária - A semana de arte moderna, representação teatral, sarau, paródia musical, recital de poesias. Produção de textos literários como histórias em quadrinhos, confecção de livros, confecção de banners. Exposição de desenhos, pinturas. Na confecção do livro, o aluno escolheria um escritor de sua preferência e criaria um outro desfecho para a história. Ou, simplesmente, recrearia outra história. Além dos tradicionais seminários, debates e fórum simulado. Em suma, entendemos que o texto literário é, sem dúvida, uma das mais ricas expressões simbólicas da linguagem humana.

Referências Bibliográficas

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

CEREJA, W. R. (2004) Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP. 2004.

MARTINS, Ivanda. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clécio; Mendonça, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. P. 83.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; Mendonça, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103.

PADILHA, Simone de Jesus. Os gêneros poéticos nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP, 2005.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999. <http://www.geocities.com/sociedadecultura/neoeducacao1.html> - 16/04/2008 23:08.

POESIA, ENSINO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Célia Sebastiana Silva (UFG)

Resumo: Para McLuhan, a situação nova que se impõe ao jovem é a “sala de aula sem paredes” em que todo o ambiente urbano torna-se agressivamente pedagógico. Na contramão desse contexto, a poesia oferece-se ao professor e ao aluno como possibilidade transformadora. O presente trabalho pretende discutir as possibilidades de transformação que a poesia oferece, sobretudo, considerando-se o seu papel humanizador na formação do aluno, conforme afirma Candido, ao defender o direito à literatura, e também refletir sobre os entraves que promovem a resistência à leitura do texto poético. Pretende-se, ainda, problematizar o papel da poesia na formação do leitor de texto literário, avaliando como a sua presença na sala de aula pode ativar a autonomia do aluno leitor, estimulá-lo para o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem, despertar-lhe a sensibilidade e potencializar nele o letramento literário.

Palavras-chave: Poesia. Leitura. Literatura. Sala de aula

A literatura tem sido, conforme afirma Candido (2004), um poderoso instrumento de instrução e de educação, ao entrar nos currículos escolares e ser proposta a cada um como instrumento intelectual e afetivo. Isso ratifica a importância da leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa. Nem sempre, porém, o modo como se trabalha a literatura nas escolas cumpre o papel básico de formar leitores competentes de textos literários, bem como de consolidar a prática da leitura. Relativamente ao texto poético, em específico, a situação é mais significativa e preocupante. O presente trabalho problematiza o papel da poesia na formação do leitor literário sob três perspectivas: a do professor como leitor e mediador da leitura do texto poético, observando-se em que medida uma precariedade na formação do professor como leitor especializado do texto poético interfere na mediação do trabalho com poesia na sala de aula; a do aluno na recepção do texto poético, avaliando-se como a poesia pode ativar a autonomia do aluno leitor e estimulá-lo para o exercício crítico, criativo e expressivo da linguagem e a do texto poético em si como objeto estético capaz não só de despertar a sensibilidade do aluno leitor, mas também de potencializar-lhe o letramento literário. Para tal, serão apresentadas algumas experiências com leitura de poesia na sala de aula que colocam o professor em formação e o aluno leitor em um papel ativo no usufruto do poema em todas as suas potencialidades.

Começamos, então, as nossas considerações pelo objeto de leitura aqui em questão: o texto poético. Para Hegel (1964), a obra lírica, embora originada no particular e no individual, pode exprimir o que há de “mais geral, mais profundo e mais elevado nas crenças, representações e relações humanas” e, ainda acrescenta que ela pode florescer nas épocas mais diversas, principalmente nos tempos modernos, em que cada indivíduo requer o direito de ter uma maneira de pensar e de sentir eminentemente pessoal.” O filósofo, com esse pensamento, dá certa dignificação ao lirismo e a ele atribui a função de contrariar a volatilidade, a corrosão e o individualismo dos tempos modernos. Na esteira do pensamento hegeliano, há seguidores, das mais diferentes épocas, que tributam à poesia, e, mais amplamente, a literatura e as artes em geral, o poder de dar significado à vida e ao mundo, bem como de “desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e mais abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Osakabe (2008) diz que “nada mais extemporâneo do que a poesia, nada mais

inadequado do que ela nesta época em que critérios como utilidade e eficácia impõem-se como determinantes dos valores de prestígio. E nada mais fecundo do que ela para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora”(p.54).

A presença da poesia na sala de aula ou, como queiram, a escolarização da poesia deve ser considerada justamente sob esse ângulo de seu poder de ativar o exercício crítico e a sensibilidade do aluno, permitindo a ele ampliar a consciência de si e da realidade, por meio de emoções e ideias, bem como de tomar consciência da própria individualidade, da realidade e do mundo. Franquear ao aluno a possibilidade de convivência e intimidade com o texto poético é um modo de desafiar-lo a perceber uma experiência sempre renovada que o levará a inesgotáveis possibilidades significativas. Desse modo, a prática sistemática da leitura de poesia na sala de aula permite ao aluno uma ampliação da sua capacidade leitora, a partir de suas necessidades, valores e práticas sociais.

No contexto das práticas escolares de leitura de poesia, é indispensável problematizar a resistência, quase sempre recorrente, por parte dos atores envolvidos no processo de leitura: o aluno e o professor. Muitos professores argumentam que não trabalham com poesia porque os alunos “não gostam”, “não se interessam,” “não se envolvem” e, em alguns casos, quando trabalham, estão apoiados no livro didático que, muitos deles, dão a ela uma função utilitária para a exploração gramatical ou para abordar questões de interpretação muito superficiais. Os alunos por sua vez leem pouca poesia porque não são estimulados ou provocados a fazê-lo. Essa “resistência” à recepção do texto poético não advém necessariamente da falta de gosto pela poesia, mas de uma “dificuldade de entender o que se lê”, (conforme os alunos sempre argumentam), ocasionada pela falta de familiaridade com a leitura de poema. Nesse caso, figura a necessidade de um mediador que coloque o poema no contato frequente e desafiador diante do aluno na sala de aula, mas, para que isso ocorra, o professor precisa de ter passado por uma formação que o tenha tornado também um eficiente leitor do texto poético.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.74), onde se analisa o ensino de literatura na escola, há uma provocativa pergunta: “Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia?” E o mesmo texto aventura-se à seguinte resposta:

Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um coautor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado - temporal e espacialmente - de formação.

Talvez não seja o caso de dizer exatamente “erro” na formação dos leitores de poesia na escola, uma vez que o problema é um tanto mais complexo, pois passa também pela formação do professor, em especial, os da área específica do curso de Letras. Todorov (2009), em estudo sobre o ensino de literatura na França, critica o fato de a universidade sobrepor o “ensino da disciplina” ao “ensino do objeto”, ou seja, a concentração do ensino nos cursos de Letras está nos fatos da história literária, na estrutura, enfim, nos aspectos históricos e teóricos que são meios de acesso à obra e não no texto em si e em seu sentido, que são o fim primeiro da relação com o texto literário. Obviamente, o professor com uma formação universitária centrada nos aspectos periféricos do texto literário dificilmente se torna um leitor literário capaz de promover uma eficaz mediação de leitura com os seus alunos na educação básica. Todorov (2009), ainda acrescenta que, nesse caso, seria necessário o que ele chama “tarefa árdua” para o professor que irá atuar na educação básica: “interiorizar o que aprendeu na

universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (p.41).

Em geral, os conceitos e técnicas são mais facilmente reproduzíveis no exercício profissional, a dificuldade está na tradução dos conhecimentos acadêmicos para essa “ferramenta invisível. Nela não se pressupõe uma facilitação do conhecimento acadêmico, mas uma linguagem outra que privilegie essencialmente a leitura do texto literário e, no caso específico da poesia, que o professor dê ao aluno condições para ler o texto poético, familiarizar-se com ele, explorar-lhe as potencialidades, desvendar-lhe o sentido, perceber a gama de recursos que nele estão contidos e que contribuem para produzir sentidos. Além disso, é necessário conceder ao aluno a possibilidade daquilo que, na relação de ensino, Borges (1980) chama “sentir a poesia”: “Sentimos a poesia como sentimos a presença de uma mulher, uma montanha, uma baía. [...] Certas pessoas têm dificuldade em sentir a poesia, daí dedicam-se a ensiná-la” (p.126). Sobre este último aspecto, não é intenção aqui idealizar ou romantizar o papel da poesia na sala de aula, mas não se pode negar que ela tem o papel fundamental de, como objeto de leitura, não só ampliar as competências das operações intelectuais pela abertura à constante construção de sentido, como também de, como objeto estético por excelência, ser capaz de dizer diretamente à sensibilidade do leitor.

Cabe, enfim, ressaltar que o texto poético é o menos prestigiado dentre os gêneros literários no fazer pedagógico e a formação precária do professor mediador da leitura de poesia, em grande parte das vezes, compromete a interação entre o aluno leitor e a palavra poética. Como a leitura de poemas fere a ordem lógico-referencial de nosso modo de compreensão, faz-se necessária, tomando-se por parâmetro alunos pouco iniciados em leitura, a figura do leitor especializado, representada pelo professor. Pressupõe-se que ele seja o principal elemento de ligação entre texto e aluno, preservando neste o “fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética”, como dirá Drummond (1974).

Uma questão que se pode discutir é: por que não há, por parte de professores e alunos, resistência a textos literários em prosa tal como há em relação à poesia? É possível arriscar a dizer, como aponta Paz (1996), que a prosa, por ser uma construção mais aberta e linear, acaba por ser mais objetiva e direcionar-se para um fim preciso. Ao contrário, a poesia apresenta um universo autossuficiente, fechado em si. Por isso, “a figura geométrica que simboliza a prosa é a linha: reta, sinuosa, espiralada, zigzagueante, mas sempre para adiante e com uma meta precisa”(p.12). Em outro sentido, o poema é representado por um círculo ou uma esfera, algo em que “o fim é também um princípio que volta, se repete, se recria.” (p.12). Esse sentido circular é marcado essencialmente pelo ritmo do poema, que desestabiliza a leitura espontânea e requer um esforço maior que o habitual em outras leituras. É justamente esse diferencial da poesia que favorece a formação do aluno leitor, pois o ritmo, a elipse, a concentração de sentidos, tudo isso potencializa o desenvolvimento da capacidade leitora do indivíduo, além de evitar aquilo que Vargas Lhosa (2009), em tom grave, prevê o que seria o mundo sem literatura e, por consequência, sem poesia: “Incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo”.

Uma experiência com a leitura de poesia nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma da segunda série do Ensino Médio e com a orientação de bolsistas de iniciação científica voltada especificamente para a licenciatura e de alunos de estágio em Língua Portuguesa do curso de Letras no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem nos evidenciado algumas constatações aqui já expostas, alguns desafios e algumas possibilidades de trabalho com a

poesia na sala de aula de modo a atuar na formação do aluno como leitor do texto poético e na formação do professor como mediador dessa leitura.

Necessário esclarecer que a atividade de estágio na área de Língua Portuguesa, no CEPAE, campo por excelência de atuação de estagiários da UFG, inicia-se com a apreensão da proposta de ensino de LP no CEPAE e elaboração do projeto de pesquisa; em seguida, desenvolve-se o projeto de ensino e pesquisa com orientação pedagógica e acadêmica do estagiário feita pelo professor titular da turma. Ao final, é feito um trabalho científico com os dados do projeto desenvolvido.

Um projeto significativo, intitulado *Uma educação pelo olhar: modos de ler, modos de ver*, teve como objeto a poesia de João Cabral de Melo Neto e a linguagem fotográfica. O objetivo principal era traduzir os poemas de Cabral em fotografia.

Por natureza mais cifrados, mais densos, no contexto da moderna poesia brasileira, os poemas de Cabral foram lidos, explorados em todas as suas potencialidades e, paralelamente, os alunos fizeram oficinas com um professor de fotografia da Faculdade de Artes Visuais da UFG, com enfoque especial na composição fotográfica, vez que não era objetivo aprender técnicas específicas dessa arte visual. Nessa fase, deu-se muita ênfase à sugestividade, à concentração de sentido, à metáfora, ao poder alusivo da imagem, que não deveria apenas ilustrar o poema, mas criar com ele uma relação, sobretudo, metafórica. Em seguida, passaram ao exercício da releitura do poema com o fim de fotografá-lo. O desafio seria encontrar nele algo que pudesse ser metaforicamente traduzido em imagem. Depois, foram feitos os ensaios fotográficos, vários até se chegar àquela fotografia que atendesse aos critérios de técnica composicional aprendidos nas oficinas e que traduzisse a essência do poema de Cabral.

O trabalho foi feito em duplas e algumas delas, mesmo passando pelas fases do ensaio, em definitivo, não conseguiram o feito final: encontrar o *punctum*, (BARTHES, 1984), o instante decisivo do fazer fotográfico que ligasse poema e imagem. Uma boa parte, porém, conseguiu, e com bastante eficácia, captar, no instante fotográfico, o detalhe do poema que lhe tivesse pungido, no modo de ver, o seu modo de ler (ver exemplos no anexo). E assim, o objetivo, que era também o de promover uma educação pelo olhar, no sentido de desautomatizá-lo do que as nossas retinas captam mecanicamente nos afazeres cotidianos, foi alcançado.

Retomando a ideia de Candido, inicialmente exposta, pode-se dizer que a literatura e (a poesia, em específico), pode sim ser um instrumento poderoso de educação e de instrução, bem como pode se consolidar como instrumento intelectual e afetivo nos currículos escolares, à medida que promove o desenvolvimento do senso crítico e criativo, ético e estético do indivíduo em toda a sua amplitude.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C.D. A educação do ser poético. *Revista de Arte e Educação*, n. 16, 1974. Disponível em < www.oziris.pro.br/home/ver_texto.php?id=26 > (acesso em 3 de junho de 2013)

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BORGES, Jorge Luis. *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad, 1980.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura. Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas

Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

HEGEL. Estética. Poesia. Lisboa: Guimarães editores, 1980.

Lei de diretrizes e bases da educação, nº 9.394, de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em 01 de fev. de 2013. OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al.(org.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008. PAZ, Octavio. Signos em rotação. São Paulo: Perspectiva, 1996. TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. São Paulo: Difel, 2009. VARGAS LHOSA, Mario. Em defesa do romance. Revista Piauí, nº 37, outubro de

2009. Disponível em:

http://www.revistapiaui.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx. Acesso em 01 de fev. de 2013.

ANEXO

A seguir algumas demonstrações de fotografias feitas, a partir dos poemas de Cabral:



Ilustração do poema O luto no sertão, de João Cabral de Melo Neto, por Heloísa Gomes Dias e Samara Marta Manso - 2º o B - CEPAE-UFG



Ilustração do poema *Antiode*, de João Cabral de Melo Neto, por Ana Flávia Soares Carneiro e Murielly Siqueira Azevedo - 2ºB - CEPAE - UFG



Ilustração do poema O poema, por Adriano Rodrigues de Almeida e Pedro Henrique M. Losi - 2ºB - CEPAE



Ilustração do poema A imitação da água, por Almira Medeiros e Gabriela Virgínia - 2º A - CEPAE

SÉRIE VAGA-LUME: UMA LITERATURA DE DOIS GUMES

Larissa Warzocha Fernandes CRUVINEL (UFG)⁵⁷⁵

Resumo: A Série Vaga-lume é uma das primeiras coleções literárias no Brasil a reunir obras voltadas particularmente para os jovens leitores. A coleção foi criada pela editora Ática na década de 70 e até os dias de hoje mantém uma vasta produção de novos títulos lançados no mercado a cada ano. Apesar de elencar nomes de autores consagrados, como Orígenes Lessa, Maria José Dupré, Marcos Rey, Luiz Antônio Aguiar entre outros, a Série apresenta características estéticas homogêneas. O intuito é prender o jovem leitor em uma “fórmula de sucesso”, marcada pela ação, pelo suspense e por temas próprios do universo adolescente. Além disso, as obras revelam um forte pendor didático e, em meio à trama, há várias informações sobre conteúdos escolares, como dados históricos e geográficos. As personagens apresentam uma postura ideal formada pelo hábito de leitura, sentimentos virtuosos e dedicação aos estudos escolares. A maior parte das obras publicadas na Série transmite a mensagem de que o mal não compensa e de que as pessoas valorosas vencerão suas dificuldades e alcançarão um final feliz. Assim, o propósito da coleção é educar moralmente o jovem leitor e atrair um vasto público consumidor formado pelas escolas. Contudo, estudos voltados para a recepção realizados no Ensino Fundamental, como os de Juvenal Zanchetta, mostram que as narrativas dessa coleção fascinaram gerações de leitores e contribuíram para desenvolver o gosto pela leitura em inúmeros jovens. Se por um lado, a coleção se configura como uma literatura de entretenimento. Por outro lado, oferece um texto que prende o leitor nas malhas da narrativa. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é partir da análise da Série Vaga-lume para discutir o impasse em torno dos limites da leitura de fruição e o papel do professor na formação literária do jovem leitor.

Palavras-chave: Série Vaga-lume. Mercado. Formação do leitor.

Há uma vasta produção de obras voltadas para jovens leitores lançadas no mercado todos os anos. Com tantos títulos novos, é necessário que a crítica busque compreender como tem se delineado a literatura produzida especificamente para um leitor socialmente visto como em formação. Em meio a essa avalanche de títulos, há obras que transcendem a efemeridade do rótulo de juvenil e podem encantar qualquer leitor em vários tempos de sua vida. No entanto, existem também obras demasiadamente comprometidas com a lógica do mercado, o que faz com que essa literatura possa ser tão efêmera quanto a juventude de seus leitores e os problemas historicamente datados que eles enfrentam.

Nos dias de hoje não é mais possível acreditar que os escritores conseguem se isentar completamente das preocupações em torno do público-alvo quando escrevem uma determinada obra literária. São raros os escritores que dominam todo o processo de produção de seus livros, como a reconhecida autora Lygia Bojunga Nunes, que, em 2002, fundou sua própria editora. Em sua maioria, eles precisam de um intermediário, as editoras, que nem sempre dão peso ao valor estético de uma obra literária e preferem optar pela publicação de produtos que possam atrair um vasto público consumidor. As editoras almejam vender e, muitas vezes, publicam obras que possam atingir esse fim ou, no caso de obras feitas sob encomenda, impõem exigências quanto à criação literária. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é problematizar o comprometimento da escritura literária com as normas impostas pelas

575 Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. E-mail: larissacruvinel@hotmail.com

editoras e como isso pode reduzir ou confinar as potencialidades da prática leitora se não houver um trabalho de mediação significativo por parte do professor.

Marcelo Chiaretto realizou uma pesquisa intitulada “A visão do comércio editorial sobre a leitura literária juvenil e a história dos livros ‘sem tempo de estar’ na biblioteca escolar”⁵⁷⁶, cujo foco foi analisar as obras comerciais, de editoras como Atual, Scipione e Ática, para discutir a efemeridade da literatura de consumo e orientar pais e professores sobre a seleção de livros juvenis.

As estratégias dessas editoras consistem em produzir obras com cerca de 120 páginas ou menos, escritas predominantemente em forma de diálogos, com tramas repletas de peripécias, personagens maniqueísta e temas sociais tratados de forma caricatural. Ademais, as obras literárias são categorizadas de maneira forçada nos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como cultura, ética, meio ambiente, trabalho e consumo. O tema ética, por exemplo, comparece no site das editoras como o lugar para todas as obras que não apresentam um tema mais evidente que se encaixe na noção de transversalidade.

Dessa forma, a especificidade do literário é relegada a segundo plano e sobressai a tentativa de inculcar nos jovens leitores os temas que precisam ser trabalhados pelas escolas como transversais, sem complexidade e senso crítico. As obras assim construídas apresentam acentuado pragmatismo, imprevisibilidade, rapidez, e, devido a isso, têm data de validade e logo serão descartadas, daí o título da pesquisa acenar para o pouco tempo que tais livros ficam na biblioteca da escola.

A literatura é relegada ao mesmo plano de outros produtos da indústria cultural e não se questiona o sentido do literário, o valor da literatura e por que e como ler literatura na escola. As editoras pesquisadas seguem em demasia as normas do mercado e olvidam o refinamento artístico em prol da fabricação de uma literatura palatável e de larga aceitação no mercado consumidor. O pesquisador não desmerece todas as obras publicadas pelas referidas editoras, mas as que se apresentam como literatura de mero entretenimento e que podem ser confundidas com um brinquedo qualquer.

A pesquisa apresentada é importante porque denuncia uma prática abusiva das editoras de se aproveitarem das exigências do Ministério da Educação (MEC) e da falta de preparo de muitos professores para oferecer uma literatura que cumpra um papel pragmático, sem compromisso com uma ética que forme o leitor para a complexidade da vida e para a percepção da literatura como construto estético.

Contudo, para o bem ou para o mal, não é toda literatura assim fabricada que permanece pouco tempo nas estantes das bibliotecas escolares. É o caso da Série Vaga-Lume, coleção da editora Ática, lançada em 1972 e que até os dias atuais apresenta uma produção contínua de obras publicadas anualmente. Quando surgiu, havia pouca opção de leitura literária voltada exclusivamente para os jovens leitores e, talvez por isso, tornou-se muito popular nas escolas.

Participei das gerações das décadas de 80 e 90 que leram as obras da Série e posso relatar que faziam muito sucesso entre os alunos. Os livros traziam na contracapa uma lista das várias histórias que compunham a coleção e nós, então jovens leitores, marcávamos as que já havíamos lido e competíamos para saber quem lia mais títulos. Em 2005, voltei a ler as obras da Série para realizar minha pesquisa de doutoramento e qual não foi minha decepção ao observar a homogeneidade, o didatismo e a superficialidade dessas obras.

Na tese intitulada “Narrativas juvenis: em busca da especificidade do gênero” (2009), elenquei as tendências das narrativas que compõem a coleção, publicadas de 1972 a 2006. Em síntese, as obras apresentam frequentemente uma voz narrativa autoritária que trata o leitor

576 Esta discussão é fruto de um rojeto de pesquisa interinstitucional COLTEC/FALE/FAE, concluído em agosto de 2003 com o apoio do CNPq.

como um ser inexperiente e que, em decorrência disso, precisa receber de forma passiva ensinamentos utilitários. Nas obras mais recentes, publicadas a partir da década de 90, o utilitarismo é mais disfarçado, mas mesmo assim, há, em meio às sequências narrativas, um inculcamento de valores. Procurando atrair um leitor em formação, os escritores optam por uma estrutura narrativa simples, com períodos curtos, um vocabulário acessível, uma linguagem enxuta, sem elementos que entrem o fluir tranquilo da leitura.

Além disso, todas as narrativas apresentam várias peripécias, muitas vezes inverossímeis, para dar mais ação à trama. Como os temas se voltam para o universo adolescente, muitas das obras narram, entre outras questões, o primeiro amor, o primeiro beijo, o primeiro emprego, as dificuldades no relacionamento com os pais, tentando alcançar uma empatia com o consumidor em potencial das narrativas. Nas obras analisadas não há espaço para a construção de uma postura de autonomia do leitor, visto que a voz autoritária do narrador está sempre presente para mostrar os caminhos corretos a serem seguidos. As histórias são narradas predominantemente em terceira pessoa; mesmo nas obras narradas em primeira pessoa não há experimentações com o foco narrativo e nem se problematiza a representação da realidade.

Às vezes tem-se a impressão de que o narrador perde a autoridade com o uso constante do discurso direto, mas trata-se de um engano. A visão do autor está acentuadamente marcada na fala das personagens. Assim, a representação incisiva do ponto de vista moral do adulto deixa claro o pendor moralizante e pedagógico das histórias. Ademais, as narrativas apresentam uma perspectiva de *mimese* presa aos padrões do romance do século XIX. Não há procedimentos narrativos que criem um desconforto diante da representação da realidade ou que abale as certezas do leitor quanto ao que é exposto. Nesse sentido, as narrativas não incorporaram em seu cerne a “desrealização”, de acordo com a terminologia de Anatol Rosenfeld, que é uma tendência da arte moderna.

Uma explicação relevante para o motivo da Série apresentar características composicionais e temáticas tão uniformes encontra-se no estudo de Sílvia Borelli (1996) sobre o processo de produção editorial das obras lançadas na coleção. Primeiramente, o editor e a assistente de edição da Editora Ática fazem uma leitura inicial do texto indicado para a publicação. Depois, o texto é encaminhado para os professores mais empenhados em adotar novas obras como para aqueles mais conservadores e que preferem adotar um mesmo livro por muito tempo. Jovens estudantes também leem as narrativas e podem colaborar com sugestões em relação à linguagem empregada e à temática a ser abordada nas histórias.

Depois da leitura crítica externa, o texto passa pelo processo de preparação de originais em que há uma uniformização e padronização da linguagem de acordo com os critérios adotados pela editora. Em seguida, é elaborado um relatório com sugestões e encaminhamentos contidos nos pareceres dos três leitores: editor, assistente e leitor crítico. Este relatório é dirigido ao autor que aceita, ou não, reformular o texto e devolvê-lo na segunda versão. A nova versão pode retornar aos leitores críticos para nova avaliação. Em alguns momentos, o texto precisa ser reelaborado várias vezes para se adequar às exigências dos leitores. Ao final, impera a opinião do editor, que toma a decisão sobre a pertinência da publicação do livro.

Tendo em vista a descrição do processo de produção editorial, o que se depreende do estudo de Borelli é que há uma moldagem que os escritores devem seguir para agradar os consumidores em potencial das obras. Caso as narrativas feitas sob esse padrão ainda não estejam a contento, eles devem reformulá-las de acordo com as sugestões dos mais diversos leitores. Percebe-se, assim, que os textos são uniformizados para seguirem as exigências do mercado e os pressupostos do que o editor acredita ser uma literatura voltada para o jovem leitor.

O interesse da editora em conseguir se aproximar de um vasto público consumidor constituído pelos professores gera uma exigência de postura em relação aos escritores e, conseqüentemente, uma predeterminação das narrativas. Nas entrelinhas, observa-se que os escritores que desejam ver sua obra publicada devem aceitar as “sugestões” da editora. Isso talvez explique o fato de a apresentação das obras da Série, comum no início do livro, corresponder tão plenamente ao que vai ser tratado na narrativa: uma mescla de entretenimento, temas voltados para os jovens leitores e conteúdos didáticos úteis ao ensino escolar.

Apesar da busca das editoras em oferecer uma literatura simplificada e que corresponda de forma linear aos supostos interesses dos jovens leitores, pesquisas voltadas para a recepção revelam que alunos de escolas públicas de Assis, cidade de São Paulo, não compreendem de forma efetiva a construção dessas narrativas. Juvenal Zanchetta (2004) realizou um estudo da recepção de duas obras publicadas na série: *O menino de asas*, de Homero Homem⁵⁷⁷, e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré⁵⁷⁸.

Em relação à primeira obra, o pesquisador constatou que os leitores do oitavo ano do Ensino Fundamental entrevistados gostaram da narrativa, mas não perceberam as contradições e inverossimilhanças da mesma. Além disso, “a narrativa surge mais simplificada e açucarada na visão dos leitores. É essa história, com pais carinhosos, escola e professores decididos, namorada e trabalho, de que eles gostam e compreendem.” (2004, p.99) Assim, os alunos não compreenderam a história como ela é delineada, mas fizeram uma aproximação com a sua realidade e como acreditavam que a história deveria ser de acordo com seus horizontes de expectativa.

Em relação à segunda obra, os alunos sentiram empatia com a história, mas “partem de elementos narrativos existentes no livro e os transformam de acordo com desejos e modelos pessoais, sobretudo quando é menor o entendimento que têm sobre o texto.” (p.104). Os jovens leitores demonstraram que as ilustrações são importantes para a compreensão do texto verbal e, mesmo que a narrativa seja de fácil entendimento, os alunos ressaltaram somente seus aspectos mais evidentes. Os leitores não assimilaram a estruturação das seqüências narrativas e nem fizeram distinções nítidas entre as personagens. Assim como foi observado em relação à primeira obra, eles acrescentaram elementos de seu próprio plano familiar e pessoal para completar as lacunas existentes na narrativa, acentuando o moralismo que as obras possuem.

Diante das dificuldades encontradas, Zanchetta aponta para a importância da mediação do professor para que os alunos compreendam a estruturação composicional das narrativas. O mediador, sem perder de vista a individualidade da leitura de cada um, pode chamar a atenção dos jovens leitores para aspectos importantes da história e aguçar seu senso crítico para que observe também os pontos negativos das obras, como a moralidade e o didatismo.

Outra pesquisa sobre a recepção das obras da Série Vaga-Lume no Ensino Fundamental⁵⁷⁹, realizado por Juliana Moura da Cruz, sob minha orientação, vai ao encontro do estudo de Zanchetta no sentido de que os alunos em sua maioria afirmaram que gostam das narrativas da coleção, mas não as compreenderam de forma efetiva. As respostas dos alunos ficaram presas à ação e eles não observaram a construção composicional, a uniformidade e o didatismo presentes nas narrativas. A maior parte dos alunos entrevistados demonstraram adesão afetiva em relação ao percurso da personagem, principalmente por haver a abordagem

577 Obra publicada inicialmente em 1969 e inserida na série em 1989

578 Obra publicada em 1940 e inserida na Série em 1972

579 Pesquisa intitulada “Série Vaga-lume: um estudo da recepção”, com bolsa PIBIC/CNPq, concluído em 2011. O estudo foi realizado em uma escola pública no Município de Itapuranga/Goiás, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora levou para a sala de aula 106 títulos da série e os alunos escolheram de forma livre os títulos que gostariam de ler.

de temas próximos do universo adolescente. Assim, as obras da Série não rompem com o horizonte de expectativa dos alunos, pelo contrário, buscam, por meio de um padrão voltado para o senso comum, atrair o jovem leitor para uma estrutura já conhecida, com final fechado e moralismos, que não causam um estranhamento nesse público. De 30 alunos entrevistados, somente um observou os problemas de estruturação das obras, os outros ficaram centrados na aventura e na ação e não observaram as inverossimilhanças.

Observa-se, assim, que as estratégias adotadas pela editora cumprem o que era esperado – atingem de maneira quase sempre certa o público consumidor almejado. Os leitores não estranharam essa configuração do literário, talvez por ser um tipo de literatura que tem respaldo na escola. Nesse sentido, as pesquisas realizadas em escolas públicas de São Paulo e de Goiás mostram que não houve um trabalho ao longo da vida escolar do aluno que o leve a observar a obra literária de forma crítica. O discurso moralizante e didático é aceito de forma natural, como se o único padrão conhecido de literatura fosse mesmo algo centrado em uma voz autoritária que ensina aos aprendizes o que deve ser acatado.

Há vários motivos que podem ser levantados para explicar os resultados das pesquisas citadas que, em um âmbito mais amplo, acenam para as dificuldades na formação literária do leitor. Dentre eles, um motivo significativo é a difusão de uma ideia falaciosa que repercute no senso comum de que ler literatura depende de uma capacidade subjetiva e concentra-se numa espécie de gosto pessoal do leitor.

Luiz Percival Leme Brito (2006) considera que há uma divulgação incisiva da ideia de que “o que se faz com 'prazer' é mais gostoso e mais fácil de aprender. Escamoteando a necessidade de disciplina e de trabalho, difundiu-se a crença de que a educação não pode ser chata, tem de ser 'natural'” (p.86). Nessa concepção de leitura, é deixada de lado a ação intelectual que envolve o ato de ler e a necessária posição política do leitor diante do que é lido.

Essa valorização excessiva de uma atitude de prazer diante da leitura é denominada por Brito de “pedagogia do gostoso”, ou seja, o incentivo a uma prática de leitura que “favorece tanto o desenvolvimento de uma produção editorial de textos 'facilitados', colados na oralidade e de reprodução do senso comum, como uma aversão à leitura crítica e ao estudo sistemático.” (p.86).

Brito considera ainda que:

É representativa desse movimento de valorização da leitura do prazer a campanha de incentivo à leitura promovida pelo Ministério da Educação em 1997, com o tema “quem lê, viaja”: as peças publicitárias de 30 segundos apresentavam situações de pessoas lendo livros nos lugares mais variados (ônibus, praia, academia de modelação física) e de tal modo envolvidas com a história que incorporavam fisicamente a personagem. A leitura, comparada a um narcótico (“quem lê, viaja”), nada tem a ver com a construção de conhecimento ou com a experiência solidária e coletiva de crítica intelectual. (2006, p.86-87).

Essas concepções de leitura não valorizam as especificidades intelectuais próprias do ato de ler e não vão criar um hábito progressivo de leitura. O leitor terá familiaridade com um tipo de literatura voltada para o entretenimento, de modo que rejeitará as obras literárias mais densas e que exigem uma participação ativa do receptor na decifração de seu significado.

Nesse sentido, há uma interpretação do senso comum de que a leitura literária na escola é uma disciplina a parte, em que deve ser priorizado o prazer do leitor diante do texto e que qualquer exigência ou estudo sistemático pode afastá-lo definitivamente da literatura. O objetivo aqui também não é defender o contrário, ou seja, que o trabalho com a literatura deva ser destituído de todo prazer. No entanto, o restrito incentivo ao prazer do texto pode levar à

concepção de que ler literatura não exige um esforço intelectual, assim como uma prática constante com a leitura de diferentes tipos de textos: os que correspondem aos anseios dos jovens leitores e também os que rompem com seus horizontes de expectativas.

É uma questão de base que permeia a concepção de ensino-aprendizagem de literatura calcada no espontaneísmo e no gosto pessoal como critério de valor para legitimar a leitura literária. Com essa perspectiva, corre-se o risco de que obras como as da Série Vaga-Lume sejam o único padrão de literatura conhecido pelo leitor, sem que haja a oportunidade de aguçar o prazer estético que a leitura de outras formas literárias podem proporcionar.

Assim, a Série Vaga-Lume apresenta dois lados, ou dois gumes. Se por um lado, pode atrair o leitor em determinado momento de sua formação literária, já que apresenta uma estruturação composicional presa ao que muitos leitores esperam alcançar. Por outro lado, se não houver um trabalho de mediação que busque ler criticamente as narrativas e apresentar outros tipos literários, pode haver o confinamento do leitor a um padrão simplificado de literatura.

O trabalho com a literatura na escola não pode ficar restrito a oferecer obras em que haja um espelhamento narcisístico entre a construção do literário e os anseios do jovem leitor. É necessário também romper com seu horizonte de expectativa, levá-lo ao incômodo consigo mesmo e com a linguagem, à desestruturação de tudo o que acreditava ser literatura pelo inusitado que é próprio da literatura. O grande desafio do mediador é ajudar na passagem, fazer com que em determinado momento, único para cada um, haja o despertar do leitor para a emoção estética, para o ruir de suas certezas e concepções para adentrarem em formas literárias mais problematizadoras da representação da realidade.

Referências Bibliográficas

BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.77-91.

CHIARETTO, Marcelo. Letramento literário e a visão do comércio editorial no Brasil. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/.../trab/k20.doc>. Acesso em: 06 de jan 2013.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. *Narrativas juvenis: em busca da especificidade do gênero*. 2009. 240f. Tese (doutorado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p.91-109.

UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Lucielena Mendonça LIMA (UFG) ⁵⁸⁰

Priscila Rodrigues NASCIMENTO (IF-Goiano) ⁵⁸¹

Resumo: Este trabalho discute os resultados de uma experiência de leitura com alunos do ensino médio técnico, por meio do uso de estratégias de leitura aplicadas a dois contos, “Negrinha” (Lobato, 1920) e “Eu, um homem correto” (Carvalho, 1977). Ao longo desse estudo discute-se também: propostas metodológicas para a leitura literária na escola, as estratégias mais usadas e as estratégias que surgiram a partir do processo de interação entre os colaboradores da pesquisa.

Palavra-chave: Leitura literária. Estratégias de leitura.

1. Introdução

Todo homem tem direito a ter acesso ao mundo literário, principalmente pelas funções sociais que esta arte tem a oferecer à sociedade, entretanto, a escola tanto técnica como regular, que é um dos caminhos responsáveis por desenvolver o gosto pela leitura literária tem contribuído pouco para formar leitores literários. Esse distanciamento do texto literário se justifica pela ausência de ações que desperte o gosto pela leitura literária, uma vez que quanto feita no ambiente escolar quase sempre é realizada de forma fragmentada e voltada para estudos historiográficos, assumindo assim um caráter utilitário.

Por outro lado, a preocupação com finalidade da literatura na escola tem levantado estudiosos (COSSON, 2006; CEREJA, 2005; BORDINI; AGUIAR, 1993) a discutir proposta didática para o tratamento dado à leitura literária, a fim de fazer com que os alunos possam experienciar a recepção dos textos literários.

Tomando como base a realidade da leitura literária na escola, e os estudos dos autores supracitados discutimos nesse trabalho uma experiência de leitura com alunos do ensino médio técnico a partir da leitura dos contos “Negrinha” (Lobato, 1920) e “Eu, um homem correto” (Carvalho, 1977). Com o objetivo facilitar a compreensão dos textos, aplicamos estratégias de leitura (FILLLOLA 2004; SOLÉ, 1998; DUKE; PEARSON, 2002) e a técnica do protocolo verbal Tomich (2007). Ambos os procedimentos contribuíram para facilitar o acesso às informações dos textos e para encorajar os colaboradores da pesquisa a verbalizar suas sensações sobre os contos.

2. Propostas metodológicas para o ensino de literatura

Criticada por poucos e praticada por muitos, a abordagem historicista é o método mais recorrente quando se trata do ensino da literatura no ensino médio. Tal abordagem consiste no estudo do contexto histórico, privilegiando elementos estruturais do discurso literário, bem como dos fatos da vida do autor e sua biografia. Esse percurso utilitário, na maioria das vezes, é realizado por meio de fragmentos de obras consideradas canônicas. Vista por essa ótica a aprendizagem da literatura reduziu-se ao “estudo histórico das literaturas, isto é, ao conhecimento do meio social” (COUTINHO, 2008, p. 25). Portanto, fica claro que o ensino

⁵⁸⁰ UFG, Goiânia, Brasil. E-mail: lucielenalima@gmail.com

⁵⁸¹ IF-Goiano, Goiânia, Brasil. E-mail: cilagyn@yahoo.com.br

de literatura pautado na abordagem historicista abandona o contato direto com o discurso literário para privilegiar o estudo de conteúdos.

Um segundo olhar para a abordagem historicista é dada por Cereja (2005) com a proposta de trabalho baseada no dialogismo bakhtiniano intitulada “O dialogismo como procedimento no ensino de literatura”. Nesta, o estudioso afirma que o conhecimento socio-histórico pode ajudar o leitor a compreender melhor o texto.

Para Cereja (2005) a leitura dialógica leva o leitor a realizar encontrar pontos de intersecção, entre textos de diferentes épocas, mas com temáticas comuns. Nesse trabalho o primeiro texto é tomado como

[p] onto de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha o tempo) e sincrônico (que aproximem autores de diferentes épocas, mas com projetos estéticos semelhantes); ou ainda, um texto que permita cruzamento com textos contemporâneos a ele (CEREJA, 2005, p. 166).

Nessa proposta as informações históricas oferecem argumentos para que os alunos realizem comparações e estabeleçam relações dialógicas entre os dois textos cruzando informações. Essa prática de leitura sugere duas etapas. A primeira deve propor atividades de compreensão leitora cujas respostas sejam previstas, para que o leitor certifique-se de que compreendeu bem o texto. A segunda consiste no exercício de encontrar pontos de intersecção entre os dois textos. As atividades realizadas nas duas etapas de leitura tem o objetivo de desenvolver as habilidades de “identificar, selecionar informações, inferir, justificar, analisar, comparar e interpretar” (CEREJA, 2005, p. 190).

Sendo assim, a proposta dialógica de Cereja (2005) prevê um ensino cujo foco concentra-se nos pontos de intertextualidade de obras antigas e contemporâneas. Entretanto, a realização do percurso dialógico dos textos em análise exige do aluno conhecimento de gêneros textuais e culturais determinantes nas situações de produção de cada obra.

Diferente da proposta de Cereja (2005), Cosson, (2006) propõe um trabalho baseado no letramento literário e com obras mais extensas. Na “sequencia expandida”, a leitura de livros literários funciona como um projeto, uma vez que é realizado em longo prazo e com etapas definidas. A primeira delas é a *motivação* que consiste em discutir o tema a ser lido com os alunos. Depois a *introdução* que é a apresentação do autor, em seguida a *leitura realizada extraclasse* com delimitação de tempo. Logo depois a *primeira interpretação* momento de opinar sobre o livro, seguida pela *contextualização teórica*, histórica, poética e temática, cuja finalidade é discutir as ideias e a estrutura da obra. Após essa etapa segue a *Segunda interpretação* que consiste na leitura aprofundada de um dos aspectos discutidos na obra e por fim a *expansão*: possibilidade de realizar diálogos com outros textos.

Essa sequência tem o objetivo de formar leitores por meio da experiência estética com o texto literário. Essa formação não implica um trabalho cujo objetivo é ganhar proficiência em leitura. Na realidade, busca-se inserir o aluno no universo literário com o intuito de formar um cidadão reflexivo e sensível às necessidades sociais.

Não diferente de Cosson (2006), Bordini e Aguiar (1993) discute uma proposta vista como um projeto. Baseada nas teorias da estética da recepção de Jauss (1994), o “método recepcional de leitura” divide a leitura em etapas. A primeira é a *determinação do horizonte de expectativa* e consiste em realizar uma sondagem sobre os interesses de leitura dos alunos. A segunda pauta-se no *atendimento do horizonte de expectativas* uma vez que se trata da realização da leitura. A terceira etapa ocorre a *ruptura do horizonte de expectativas* e tem como objetivo estimular o estranhamento dos leitores em relação ao já lido seja do ponto de vista da mensagem ou da própria estrutura do texto. A etapa seguinte trata-se do *questionamento do horizonte de expectativas* e ocorre por meio da avaliação do processo de leitura. Esta etapa consiste em uma discussão para definir as próximas leituras. A última

etapa, *ampliação do horizonte de expectativas*, tem o objetivo de conscientizar os alunos que a experiência literária está relacionada ao mundo em que eles participam; portanto, a manutenção do hábito de ler torna-se fundamental (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 88-91).

Nesta proposta o leitor literário exerce o papel de receptor do texto e é conduzido a aliar conhecimento estético, histórico, às experiências de leitura de outros textos.

Assim como os autores já citados, Fillola (2004) também defende a formação do leitor literário por meio da experiência com textos literários, por isso, propõe que durante essa formação o mediador trabalhe com estratégias de leitura.

Para Fillola (2004) o uso das estratégias tem como objetivo capacitar o sujeito leitor para ser autônomo usando mecanismos que lhe permitam realizar tarefas que alcancem o processo de compreensão do texto. Do mesmo modo, esse sujeito capacitado, conforme Solé (1998) passará a conhecer os caminhos para compreender bem o texto; por isso, pode ser considerado um leitor autônomo, haja vista que a leitura será conduzida de forma independente.

Com base nas discussões das propostas metodológicas para o ensino de literatura, passamos a discorrer no próximo item como se organizou a nossa experiência de leitura.

3. As estratégias de leitura e o plano de trabalho

Antes de iniciar as leituras discutimos com os participantes as seis estratégias de leitura propostas por Duke e Pearson (2002, p. 214) intituladas “estratégias compreensivas individuais e eficientes”. São elas: predição, pensar alto, estrutura do texto, resumo, questionar e representação visual. Estas são usadas pelo leitor de forma individual e consciente durante o processo de leitura. Destarte, a predição consiste em ativar os conhecimentos prévios do leitor quanto este inicia a leitura e faça realizar suas previsões sobre o texto já nas primeiras linhas. O pensar alto coincide com a técnica do protocolo verbal, uma vez que é usado pelo leitor, quando este precisa verbalizar seus pensamentos a fim de esclarecer dúvidas ou impressões sobre o texto.

O reconhecimento da estrutura do texto está relacionado à ativação de conhecimentos prévios, uma vez que o leitor pode lembrar outros textos lidos, reconhecendo o gênero ou a tipologia textual. Esta tarefa pode auxiliá-lo no processo de compreensão, uma vez que este pode realizar comparações entre o que está lendo e o já lido. A realização do resumo consiste no exercício das habilidades de selecionar, questionar e analisar as informações mais relevantes do texto.

A estratégia de questionar é uma das atividades mais comuns no processo de leitura, uma vez que consiste em estimular os alunos a elaborarem perguntas sobre o texto. A representação visual consiste na elaboração de imagens por parte do leitor com base nas descrições que o autor realiza.

Discutidas as estratégias, passamos aos encontros de leitura que tinham em média uma duração de 50 minutos. Em virtude do tempo, os textos foram divididos em episódios. O conto *Negrinha* (Lobato, 1920), foi dividido em três episódios: apresentação da história, a chegada das sobrinhas e o desfecho da história. E *Eu um homem correto* foi dividido em: apresentação da história, a entrada no ônibus, traçando os perfis dos personagens e o desfecho da história.

A organização do trabalho assim se configurou porque além do tempo da leitura era necessário abrir espaço para que estes pudessem dar suas contribuições e aplicarem as estratégias de leitura propostas pela mediadora.

Durante a leitura dos contos, com o intuito de incentivar as contribuições dos alunos sobre os textos usamos a técnica do protocolo verbal. Esta segundo Tomich (2007) é definida como um procedimento usado para verbalizar suas impressões sobre o que está sendo lido.

Por isso, a leitura era interrompida quando os participantes queriam esclarecer dúvidas ou comentar algo sobre os contos.

4. A utilidade das estratégias e a experiência de leitura

Durante a leitura dos contos os participantes fizeram usos das estratégias de leitura em diferentes situações. E embora tenhamos discutido apenas as seis estratégias propostas por Duke e Pearson (2002) a nossa experiência de leitura revelaram outras, algumas delas coincidentes com as etapas dos projetos de leitura sugeridos por Cosson (2006), Bordini e Aguiar (1993). Sendo assim, passamos a discutir algumas estratégias de leitura e as situações em que as usamos.

Neste trabalho vamos discutir duas seções compostas pelas: estratégias mais usadas e as que foram tidas como fruto do processo de leitura.

4.1. As estratégias mais usadas

As estratégias mais usadas foram: imagem mental e predição. Esta é definida por Duke e Pearson (2002), como um procedimento que consiste na ativação do conhecimento prévio para realizar previsões sobre o texto. A predição também colabora para que o leitor possa criar expectativas sobre a leitura e assim se motivar para realizá-la. Como é possível observar no excerto 1.

Conto N: Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas [...] (LOBATO, 1920, p. 82)⁵⁸²

Excerto 1. **Jorge:** Agora tudo vai piorar. Porque ela (Negrinha) não vai ser maltratada só pela Senhora, será pelas meninas também.

Silvio: Eu acho que as meninas vão enturmar com a Negrinha. E a senhora vai mudar o comportamento em relação a ela.

As predições realizadas com base na leitura da introdução do episódio dois, estavam relacionadas ao comportamento da Senhora com a chegada das sobrinhas. Diante do exposto, Jorge (1) menciona que as meninas assim como a Senhora maltratarão a Negrinha. Ao contrário, Silvio (1) verbaliza que a Senhora mudará seu comportamento agressivo e permitirá que Negrinha se aproxime das sobrinhas.

Ao realizar as predições sobre o que aconteceria na narrativa com a chegada das meninas, os participantes retomaram informações lidas no primeiro episódio, tendo em vista que caracterizavam a Senhora como uma pessoa má. Além disso, o uso da predição no excerto (1) auxiliou os participantes em assumirem um posicionamento mais autônomo diante do texto, já que passam a dialogar entre si sem a interrupção ou ajuda da pesquisadora.

A segunda estratégia mais usada é a imagem mental. Esta é discutida por Barthes (1978) como uma ação que permite o leitor elaborar imagens mentais, considerando as informações lidas, relacionando-as com outras experiências de vida. Se o leitor consegue elaborar imagens comprova que está inserido no processo de compreensão do texto. Podemos observar o envolvimento dos participantes na leitura no excerto 2.

Conto HC: Aí então eu pude vê-lo com calma, analisar bem analisado as feições... A boca nascia de um beijo grosso, pendente, roxo, e acabava num outro beijo menor... (CARVALHO, 1977, p. 63).

Excerto 2. **Jorge:** Esse negro era um fantasma... um monstro.

⁵⁸² A fim de melhor contextualizar a discussão dos dados colocamos alguns fragmentos dos contos que geraram as contribuições dos participantes da pesquisa. Sendo assim, Conto N, se refere ao conto Negrinha e HC ao Homem correto.

Maria: Já que ele (homem) era perfeito o resto tudo era feio.

A descrição do narrador desperta as considerações dos participantes. Jorge (2) ressalta que a forma como o negro é retratado o leva a construir a imagem de “um monstro, um fantasma”, de algo que não existe. Tal consideração nos leva a inferir que o narrador deseja controlar o leitor no sentido de convencê-lo a pensar que o negro era ruim. Entretanto, acreditamos que o homem correto atribui ao negro aspectos tão negativos com a intenção de justificar uma suposta má ação desse personagem no decorrer do conto. Maria (2) justifica a descrição do Homem correto considerando a postura de superioridade desse personagem ao longo do conto. Esta participante afirma que para o Homem correto as pessoas seriam feias, tendo em vista que este personagem se considerava melhor que os outros.

A atitude do grupo suscita as palavras de Barthes (1978), que considera o discurso literário uma representação das atitudes do homem. Nessa visão, fica clara a necessidade de se discutir a leitura literária como instrumento para realizar denúncias sociais e para humanizar o homem em relação às diferenças e ao preconceito (BRASIL, 2006).

4.2 As estratégias: fruto do processo de interação

As estratégias de leitura segundo, Kleiman (2001), são procedimentos usados pelos leitores quando há dificuldades para compreender um texto. Nesse sentido, durante a realização da experiência de leitura com os dois contos, observamos que os alunos e a pesquisadora recorreram ao uso de três outras estratégias não previstas pelos teóricos discutidos, neste estudo, mas, que funcionaram como apoio para facilitar o processo de compreensão dos contos. Portanto, as estratégias discutidas, neste item, seguiram os pressupostos do scaffolding Wood (et. all, 1976), uma vez que se buscou auxílio no texto, por meio da retomada das informações contidas nos contos, pedido de auxílio do professor e pedido de auxílio entre os alunos. Discorremos, então, sobre esses procedimentos.

A retomada do contexto foi uma estratégia muito recorrente durante a leitura dos dois contos e consistiu em recuperar as informações do texto para que os alunos pudessem esclarecer as dúvidas sobre a leitura. Nesta os participantes se apoiaram tanto no texto como no pedido de auxílio ao professor.

Essa estratégia foi usada como recurso para resolver: dificuldades de compreensão textual e esclarecer dúvidas de vocabulário, sendo esta última discutida a seguir no excerto 3.

Conto N: Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara... (LOBATO, 1920, p. 78).

Excerto 3 - **Alessandro:** O que é calejado?

Professora: [...] qual é o parágrafo? (Relendo o texto). [...] não a calejara o choro [...]. A senhora era insensível ao choro de um filho, própria carne [...].

Para aclarar a dúvida de Alessandro (3) a pesquisadora se apoia nas informações do texto. Esse procedimento sugere o uso de um dos princípios do scaffolding, que segundo Wood (et. all, 1976) se baseia na atuação do professor de forma a interagir no processo de leitura com a finalidade de conduzir os alunos ao esclarecimento das dúvidas que surgem durante a leitura. Ainda no excerto 3, Alessandro se apoia na professora para verbalizar sua dúvida acerca do significado do verbo “calejara”. Para esclarecê-la, a pesquisadora recorre à releitura do período com o objetivo de retomar o contexto em que a palavra estava inserida. A busca do contexto, pelo prisma de Bakhtin (2006), ressoa de tal forma no leitor que este é capaz de buscar sentido em outras informações que compõem o processo enunciativo. Tendo

em vista a própria concepção de leitura defendida por esse estudioso, o leitor não toma somente a palavra nem a frase como elementos principais para atribuir sentido ao texto.

Assim como o pedido de auxílio ao professor, os participantes também recorreram aos colegas para esclarecer dúvidas de compreensão. Catarina (4) ajuda Silvio a desfazer o mal-entendido na compreensão do texto. Vejamos:

Conto HC: Então eu vi quando pegaram o negro, [...] e bateu nas pernas, o negro caiu e deixou rolar o pacotinho de roupas (CARVALHO, 1977, p. 69).

Excerto 4 - Silvio: Aqui fala que ele estava com uma sacola de roupas, mas ele não tava com essa sacola no ônibus.

Catarina: tava, na hora que fala que o ônibus parou ele pegou o pacote no maleiro. (Interações gravadas em áudio).

O fato de um participante auxiliar o outro, no processo de compreensão, contribuiu para construir um ambiente cooperativo de leitura. No processo de compreensão textual, a cooperação contribui para a manutenção do processo de leitura, já que um leitor ao aceitar a ajuda do outro, pode, então, esclarecer as dificuldades.

A estratégia usada por Catarina para ajudar Silvio também é discutida por Marcuschi (2010), ao ressaltar que a cooperação facilita o encontro entre os leitores e as ideias narradas pelo autor. No decorrer do processo de compreensão, os alunos foram sendo encorajados para expressarem suas considerações sobre o texto.

5. Considerações finais

Visto como um processo consciente praticado pelo leitor, as estratégias de leitura discutidas nesse estudo contribuíram para facilitar o processo de compreensão dos contos, tendo em vista que os participantes encontraram dificuldades para compreender passagens do texto e, sobretudo, para inferirem significados de palavras. Além disso, as estratégias os encorajou a verbalizarem suas dúvidas, expectativas de leitura e impressões sobre o texto por meio da técnica do protocolo verbal.

Os resultados desse estudo também colaboram para uma reflexão do papel do professor de língua portuguesa frente à prática da leitura literária no ensino médio técnico, uma vez que discute a importância de fazer uso de metodologias que privilegiem o contato com o texto literário de forma a usá-lo como um instrumento para despertar um cidadão consciente da necessidade de realizar práticas sociais, tal como os pressupostos do letramento literário defendem.

Esperamos que a formação do leitor literário perpassa pela experiência de leitura com textos literários. Sendo assim, faz-se (re) criar pontes de acesso a leitura literária na escola. Do Mesmo modo, repensar metodologias de ensino para qualificar professores da educação básica, com o intuito de formar leitores literários.

Destarte, com este estudo, pudemos interagir com outras práticas de linguagem, percebendo e entendendo novos sentidos, (re) construindo novas leituras, tendo em vista que, através da leitura, do texto, percebe-se que o homem participa mais da sociedade, e relaciona-se com outras práticas discursivas, formando esse meio social do qual ele é produto.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

- BORDINI, M.G.; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor*. Alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006.
- CARVALHO, M. Eu, um homem correto. In: _____. *Raízes da morte*. São Paulo: Ática, 1977, pp. 58-69.
- CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: Farstrup A. E.; Samuels S. J. (Org.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: Internacional Reading Association, 2002, pp. 205-243.
- FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um ponto de encontro possível. In BRAIT., B (Org). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005, pp. 295-314.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONI, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, pp. 78-84.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre, 1998.
- TOMITCH, L. M. B. *Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura*. *Signo*. Vol. 32, nº 53, dez. 2007, pp. 42-53.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S. ROSS, G. The role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 17, 1976, pp. 89-100.