

Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos

Girlene Marques Formiga ^[1], Francilda Araújo Inácio ^[2], Socorro de Fátima Pacífico Barbosa ^[3]

[1] gformiga@uol.com.br. [2] araujo.francilda@gmail.com. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. [3] socorrofpbarbosa@hotmail.com. Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

A escola constitui-se um espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura, cabendo a ela, portanto, a promoção do acesso às obras literárias, de maneira a provocar os chamados “comportamentos leitores”. Nesse contexto, torna-se imperiosa, para a formação de leitores, uma abordagem em torno dessa mediação que reconheça na escolarização da literatura um processo inevitável no universo escolar. Inserindo-se nessa discussão, a partir da concepção de que o letramento literário é fonte e principal função da literatura escolarizada, o presente artigo busca lançar aqui algumas reflexões, notadamente no que se refere ao acesso à leitura de textos literários, acerca de práticas docentes adotadas para a mediação da leitura literária na escola. Para fundamentar as discussões, buscamos como referência estudos de especialistas que reforçam a preocupação com o ensino de literatura e coadunam com a nossa forma de pensar e conceber o seu lugar na escola.

Palavras-chave: Escola. Letramento literário. Literatura. Formação leitora. História da leitura.

ABSTRACT

School surroundings is a privileged place to stimulate the act of reading for enjoyment, so it can be concluded its mission is to provide an easy way for people to reach literary works, and thus to arise a phenomenon we call reader behavior. In this context, it is highly important to use an approach which concerns this reader's behavior as well as the application of the same process in order to recognize in literature used in teaching procedures as an inevitable phenomenon identified in school environment. Inserted in this issue and beginning with the idea literature education is the main goal of literature prepared for and used in the school, the present article aims to insert some considerations, related to how literary texts are afforded, and how the teaching practices adopted in school for providing literary texts reading habits behaves in it. In order to provide a base to these considerations, we used reference works of specialized authors on the subject which reinforce all the aspects concerning to literature teaching procedures as well as those ones which implies an agreement to our concept related to literature issues and its role in school learning.

Keywords: School. Literature education. Literature. Reader arising behavior. History of literature.

1 Introdução

Mesmo com o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, promovido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais e pelo número significativo de pesquisas relativas ao ensino de Literatura, os avanços esperados nessa área não foram ainda satisfatoriamente alcançados. Debates nesse campo giram em torno da necessidade de permanência da Literatura no currículo escolar do Ensino Médio, disciplina obrigatória na última etapa da Educação Básica. Isso se deve, em muito, às imposições mercadológicas, mas, como se trata de um debate que merece discussões mais amplas, tentaremos lançar aqui algumas discussões, no que se refere ao acesso à leitura de textos literários, em que há necessidade de repensarmos práticas docentes adotadas para a mediação desse tipo de leitura na escola.

À escola, como espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura, cabe a promoção do acesso às obras literárias, de maneira a provocar os chamados “comportamentos leitores”. Inserindo-se nessa discussão, a partir da concepção de que o letramento literário é fonte e principal função da literatura escolarizada, Cosson (2006, p. 17) argumenta que a experiência literária não apenas nos permite saber da vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência. Conforme o autor, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Para que a literatura cumpra esse papel, é preciso mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário.

Não podemos negar a existência de algumas notáveis ações em prol do desenvolvimento do hábito de leitura no país, que podem ser vistas por meio de programas e políticas públicas de livro, leitura e literatura – a exemplo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL¹) e do Instituto Pró-Livro – para que

jovens estudantes brasileiros possam ter acesso a esse conhecimento. Além disso, verifica-se um vigor crescente do mercado editorial brasileiro nos últimos tempos. Embora seja lugar comum preconizar que o brasileiro não seja dado ao hábito de ler, a pesquisa de Produção e Vendas do Mercado Editorial 2009, divulgada pela Revista Panorama Editorial, aponta que o faturamento total do setor cresceu 2,13%. Esses percentuais relativos ao volume das vendas, aliados à redução de preços, também revelados pela pesquisa, constituem um indicio do aumento no consumo de livros pela população, resultante, certamente, das ações voltadas para a difusão do livro e promoção da leitura.

Outro resultado de pesquisa aponta a melhoria, no Brasil, dos dados relativos à Leitura. Trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – cujo objetivo é determinar em que medida os estudantes na faixa de 15 anos possuem conhecimentos para uma inserção participativa na sociedade – realizado em 2009, com ênfase em leitura. Essa pesquisa comprova que o Brasil apresenta um melhor desempenho em relação à primeira edição, em 2000. Embora no *ranking* geral o país ocupe o 53º colocado entre os países participantes, os cerca de 20 mil alunos de 15 anos que realizaram o exame conseguiram elevar em 9% a média brasileira.

Os resultados desse exame foram apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – uma organização internacional e intergovernamental que hoje agrupa os 30 países mais industrializados da economia do mercado e responsável pela realização da prova – através do relatório *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do* (Resultado do Pisa 2009: O que os Estudantes Sabem e Podem Fazer). Depois de perscrutados por especialistas – Maria Teresa Tedesco (professora da UERJ), Gisele Gama (consultora do INEP), e Kátia Lomba Bräkling, (coautora dos PCNs) – os dados foram disponibilizados pela *Revista Nova Escola*. Por meio deles, verificam-se análises sobre diversos aspectos do exame de leitura, entre os quais o desempenho, que é avaliado em três competências: identificação e recuperação de informações, integra-

¹ Contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano iniciais como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); o fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura); o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional); o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM); o Programa de

Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), programa desenvolvido pelo MinC, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade, e, finalmente, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Disponível em <http://189.14.105.211/conteudo/c00005/Introducao.aspx>. Acesso em: 11/03/2012.

ção e interpretação, reflexão e avaliação. Na prova de leitura, constata-se que quase metade dos que fizeram a prova atingiu nota 2, o que comprova ainda incapacidade de compreender textos.

Guardadas as devidas ressalvas quanto à falta de diálogo dos exames internacionais com as culturas latino-americanas e à aplicação de regras às cegas desses organismos estrangeiros, que julgam ter autoridade sobre países mais pobres – como bem ressaltam especialistas em educação –, não se pode negar a influência nas políticas públicas e nas salas de aula. Assim sendo, o diagnóstico dessas organizações contribui para a compreensão que temos hoje sobre o estado de leitura e leitores do Brasil, de maneira que, por meio dele, possamos identificar fatores que frustram tantos professores que não conseguem ou apresentam dificuldades em lidar com a falta de interesse dos alunos ou proficiência na leitura.

Embora os dados do PISA apresentem uma melhoria, ainda insuficiente, no que diz respeito à baixa proficiência na leitura no país, a terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” – realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, a pedido do Instituto Pró-Livro, apontam resultados um pouco mais otimistas, haja vista o crescimento do índice de opiniões a respeito da leitura.

Essa mais nova edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, divulgada em março de 2012, aponta que o país tem hoje 50% de leitores e o brasileiro lê em média quatro livros por ano. De acordo com o levantamento, entre o universo estudantil, boa parte dos livros lidos é indicada pela escola, o que significa que não são mais os pais os maiores incentivadores da leitura, mas os professores.

Essa terceira pesquisa, ao mostrar as percepções da leitura no imaginário coletivo, os perfis do leitor e do não leitor de livros e as preferências e motivações dos leitores, incluindo os livros digitais, os canais e as formas de acesso ao livro, com destaque às bibliotecas públicas, revela que metade de nossa população é leitora. Esse conhecimento do perfil do leitor brasileiro deve promover reflexões acerca do estado de leitura no país, e, por conseguinte, em escolas, onde atuamos ou atuaremos como profissionais responsáveis pela construção de um país leitor, como defendia Monteiro Lobato, ao afirmar que “um país se faz com homens e livros”. Para avançar nessa construção, é necessário, pois, buscar soluções efeti-

vas, amparadas nas políticas públicas e nas ações de especialistas na área.

Embora considerando que instâncias de articulação, vinculadas à atual política nacional de livro, leitura e literatura, exerçam um papel importante, instituindo legislação para as políticas e programas nesse segmento, outras ações de mobilização precisam ser efetivadas, de modo a consolidar mais ações em prol do desenvolvimento de leitura no país. Em um país que se alinha, em âmbito internacional, entre as grandes potências emergentes do mundo, e hoje convive com repositórios digitais de leitura cada vez mais modernos, ainda buscamos entendimento para as razões da baixa proficiência em/da leitura entre os jovens ou para constatar que o País ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores.

Os resultados de pesquisas relativas ao estado de leitura e leitores no universo escolar brasileiro apresentam parâmetros que constituem referenciais, através dos quais nós, professores, podemos sugerir ações capazes de promover práticas significativas de leitura na escola, especialmente a literária. Reconhecemos, pelas pesquisas, que há avanços nos últimos anos, já que os brasileiros estão lendo mais, mas ainda há um longo caminho a percorrer por parte da escola para intensificar essa prática. O nosso desafio é: como construirmos práticas sociais de leitura se muitos professores não tiveram a chance de construir sua própria história de leitura?

Em artigo publicado pela *Revista Nova Escola*, Meirelles (2010) aborda o assunto, indagando sobre o que fazer para transformar o professor que tem pouca familiaridade com a literatura em um agente disseminador de boas práticas leitoras. Em resposta, afirma que o “mais importante é saber que nunca é tarde para se deixar encantar pela literatura e começar uma trajetória como leitor – ou, quem sabe, ampliar ainda mais os conhecimentos sobre os livros”. Esse estado de leitor do professor constitui-se, certamente, em um dos itens fundamentais para que o comportamento leitor se manifeste no aluno.

A natureza do discurso literário talvez seja uma razão da dificuldade de seu tratamento na escola, ora considerada disciplina escolarizada, ora meramente matéria artística, e, como tal, não se enquadraria em práticas pedagogizantes. O fato é que a Literatura é um modo discursivo entre vários, como é o didático, o científico, o coloquial etc. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao tratarem dos conhecimentos de Literatura, defendem:

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

Nesse aspecto, o texto literário possui outras dimensões abertas à exploração de cada leitor, pois não se trata de uma leitura que transmite tão somente conteúdos estipulados pelos programas escolares. Sendo esse objeto artístico imbuído de todo seu valor estético, esse texto necessita da subjetividade, da pluralidade de leituras para ser apreciado. Ademais, é sabido que a literatura incentiva o imaginário, a criatividade, a viagem pelo mundo da fantasia e a identificação de si mesmo com o mundo.

A literatura pode ser considerada ainda como uma poderosa arma no processo de inclusão. Embora se reconheçam as muitas limitações de natureza econômica ou social para se solidificar a inclusão, reconhece-se igualmente que o acesso a essa manifestação artística não é somente um direito, mas uma necessidade que deve ser estendida a todos. Ora, se até o século XIX a leitura foi privilégio de uma minoria, hoje, por meio da escola, é possível permitir o acesso bem mais amplo a esse bem cultural.

A leitura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades, de significados, graças à maneira como lhe foi oferecido o texto – modificado, remodelado, alterado em sua materialidade –, motivo pelo qual romper determinados monopólios do dizer é permitir confrontar os discursos dos letrados e as práticas de que se revestem os textos. Não podemos perder de vista que a leitura se constitui de uma necessidade social à medida que os discursos concernentes a ela ditam, através de alguns aparelhos ideológicos (Igreja, Escola, Estado, Família, meios midiáticos, entre outros), a sua importância. Como consequência, as pessoas leem, e, para tanto, as instituições bem como os demais instrumentos da linguagem reinventam estratégias para a consolidação dos diferentes discursos – autoritário, informativo, prazeroso, apelativo.

Assim, embora não discutamos aqui as condições de possibilidades e de eficácia de uma política de lei-

tura, é perceptível que essa prática não se apresenta uniformemente a todas as categorias de consumidores, o que é natural, haja vista a necessidade diversa desse produto, ou seja, dadas as possibilidades de textos oferecidos pelo mercado livresco, os leitores – crianças, velhos, homens, mulheres, intelectuais – absorvem-nos conforme suas necessidades. Ademais, devemos considerar a relação múltipla dos leitores com esse objeto.

Para alguns, determinadas leituras são feitas às escondidas porque não são aceitas pela demanda convencional, tais como os livros *best-sellers*, de autoajuda, de teor pornográfico, livretos românticos etc. Para outros, essas leituras servem tão somente às experiências individuais ou coletivas no exercício profissional. Em se tratando, no entanto, da ideia inscrita por muitos críticos e intelectuais de que os textos constituem objetos fixos, estáveis e de que os critérios de julgamento sobre a literariedade é a determinante – ideia da qual discordamos, vemos, por exemplo, inúmeros clássicos serem apontados em listas, sob a denominação de “melhor obra”², quando, na verdade, parte delas sequer apresenta tradução em nossa língua. Isto sem contar, que, mesmo aquelas que já foram traduzidas, tornam-se inviáveis devido a uma série de fatores que dificultam a leitura, entre eles as transformações linguísticas. Segundo Abreu (2006, p. 107), “os critérios de avaliação do que é boa e má literatura, e até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”.

O crítico literário brasileiro Antonio Candido (1995), ao tratar sobre o direito à literatura, defende que essa manifestação artística humaniza. Mas será que o conhecimento por parte do professor do lugar comum de que a literatura humaniza é suficiente para a sua “adequada escolarização”? O que o professor define como Literatura? De que maneira as obras e os textos discutidos em sala são selecionados? Quais os

2 Em análise sobre a eleição promovida pela *Folha de São Paulo* e pela *Revista IstoÉ*, para eleger as melhores obras e autores de ficção, e da qual participaram como julgadores parte da intelectualidade e personalidades brasileiras, a pesquisadora Márcia Abreu, que também compôs o corpo do júri, conclui que este apresenta escolhas diferenciadas. Segundo ela, “alterando o júri, modifica-se também a lista de vencedores. Isto deixa claro que o ranking apresentado como “os melhores”, na verdade, indica os melhores para algumas pessoas. (...) Não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário”. Portanto, tais listas, embora revelem a média dos gostos particulares de algumas pessoas, não indicam um padrão estético universal. (ABREU, 2006).

procedimentos utilizados na leitura e análise de uma narrativa, de um poema, de um texto dramático?

Na perspectiva de uma educação para a democracia, em que a informação transmite conhecimento ao homem, visto que, quanto menos diferença na concepção de educação democrática, menos desigualdade é gerada, algumas reflexões devem ser levantadas: o acesso à literatura é, de fato, concebido como direito fundamental do aluno? O docente tem a liberdade garantida de professar como agente cultural seu direito de ensinar literatura ao aluno com o direito de aprender em detrimento do que preconizam, de forma ainda pouco esclarecedora seu tratamento na escola, as propostas educacionais inscritas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais?

No esteio de uma cultura cívica democrática, Candido (1995) discorre acerca das qualidades humanas essenciais firmadas pela literatura, dentre as quais as relacionadas ao exercício da reflexão, à aquisição do saber, ao afinamento da sensibilidade, ao senso de beleza, à percepção da complexidade do mundo e dos seres e à manifestação artística que humaniza. A concepção de que a literatura é forma de humanização do sujeito, defendida pelo crítico literário brasileiro, é claramente adotada nas discussões em torno dos parâmetros e orientações curriculares nacionais, razão pela qual justifica a abordagem ora apresentada.

A esse respeito, pedimos licença ao leitor para levantarmos algumas reflexões, a partir das já empreendidas por Eagleton (2006, p. 53):

Quando [...] as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que haviam passado suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicações. Se a leitura das obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não ocorria da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários dessa teoria.

O crítico literário britânico Terry Eagleton evidencia que o fato de as pessoas estarem mergulhadas na alta cultura literária (ressaltam-se aqui os clássicos literários) não as impedia de praticar atividades ilícitas e brutais. Saindo do território britânico e adentrando o Brasil, no contexto da escola, o fato de os professores demonstrarem, como defende Barbosa (2011, p. 10), “não saber bem como alçar a literatura à condição de ferramenta transformadora, que liberta e humaniza”

seria uma resposta à onda de violência e desumanização registrada em nosso país? Infelizmente, não temos respostas a questionamentos tão complexos que envolvem, entre outras, situações de natureza político-econômicas, mas é visível o nosso constrangimento, ao lidarmos com resultados insatisfatórios a respeito da formação e comportamentos de leitores.

Nesse sentido, a definição de Literatura como fonte de humanização do sujeito pode ser posta em xeque, considerando o fato de que “há muita gente boa que nunca leu um livro e gente péssima que vive de livro na mão” (ABREU, 2006).

Sabendo-se que os leitores estão longe de se deixarem ser estigmatizados, acreditamos, sim, que a leitura – ficção, poesia ou ação dramática da *Grande Literatura* ou não – é capaz de provocar reflexão e necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade, outros espaços e saberes, transmitindo ideias e emoções. No processo de se pensarem as razões do pouco número de leitores no Brasil, ou ainda a pouca eficiência do ensino de literatura, convém perceber que há uma urgente necessidade de uma escolarização adequada da literatura com vistas à aproximação dos textos literários de suas práticas concretas, verossímeis de leitura (SOARES, 1999). Em uma proposta para “ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores”, Barbosa (2011, p. 10) aponta para esses aspectos.

Afinal, o que é ensinar literatura? Quem ensina literatura ensina o quê? O fracasso do ensino de literatura está, a meu ver, relacionado à falta de respostas para estas questões, que raramente foram formuladas pelos Cursos de Licenciatura em Letras. Repetindo sem questionamento até a contemporaneidade o ensino da literatura inaugurado no século XIX, nossos cursos de Letras transformaram a literatura em história da literatura e a leitura dos textos literários em tarefa hermenêutica, restrita a uns poucos iluminados, afastando definitivamente o aluno da graduação e futuro professor de leitura dos textos literários, transformando-o em mero repetidor da “leitura correta” e apropriada dos críticos literários. Esse processo formou melhor bacharéis do que professores.

Para que a leitura da obra literária esteja efetivamente presente em sala de aula, segundo Bordini e Aguiar (1988), é necessário que o professor leitor tenha uma boa fundamentação teórica e metodoló-

gica, uma vez que cabe a ele a responsabilidade de selecionar a diversidade de obras disponibilizadas pelo mercado editorial. Nessa seara, são muitas as possibilidades conceituais e metodológicas que a leitura nos oferece atualmente.

Munido de vínculo afetivo com a criação literária e de posse dos conhecimentos teóricos, o professor pode desenvolver uma série de procedimentos pedagógicos que ampliem as possibilidades de abordagem de leitura literária no âmbito escolar, de maneira a promover o acesso a esse gênero e ao conhecimento de muitos clássicos da literatura.

Pennac (1998), ao apresentar os direitos imprescritíveis do leitor, dentre os quais o de pular páginas de sua escolha, não terminar um livro, o de reler, nos adianta que o livro nos desperta sentimento de absoluta propriedade, razão pela qual, ao cair em nossas mãos, tornam-se nossos escravos. Considerando a leitura como “um ato anárquico”, Pettrucci (1999, p. 223), citando Hans Magnus Enzensberger, afirma que o “leitor tem sempre razão e ninguém pode retirar-lhe a liberdade de fazer de um texto o uso que mais lhe agrada”. E ainda acrescenta:

Faz parte dessa liberdade folhear o livro de um lado para outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecer-lo, plagiá-lo e em num certo momento atirar o livro num canto.

Nesse sentido, utilizando-se da prerrogativa de seus direitos, o leitor, portanto, defende os “poderes” a ele conferidos, alguns, inclusive, elencados por Manguel (2001), como o de antecipar, deturpar, acrescentar, saltar sentidos. Assim, na condição de proprietário, nos concedemos todos os direitos e tratamo-lo de acordo com o que um determinado texto representa para cada leitor, dando-lhe um sentido. Tais questões nos permitem polemizar certos discursos que defendem a ilusão do cânone literário como textos acabados pelo autor, portanto, inalteráveis na existência da suposta “originalidade”, desconsiderando a pluralidade dos usos dos quais a adaptação, em sua materialidade, está investida.

Ao discutir a leitura literária na escola, Marisa Lajolo (2006) nos alerta que certas discussões e propostas com vistas ao uso do texto literário em sala de aula acabam por transformar-se em armadilhas

para o professor, que acaba adotando “técnicas milagrosas” para o convívio com o texto. Em razão dessa fragilidade pedagógica, estabelece-se uma harmonia aparente entre leitor e texto, o que provoca naturalmente o desencontro entre o sujeito e a leitura. Nesse aspecto, Lajolo (2006, p. 15) é bem sucinta: “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido ao leitor, não há como progredir nesse processo de formação”.

Interessante, neste sentido, considerar que a negação ou indiferença dos professores em relação às possibilidades de leitura trazidas pelos estudantes para a escola constitui um empecilho para a formação leitora. Ao propor a literatura de massa como iniciação à leitura adolescente, Mafra (2003, p. 19) assim se posiciona:

O docente renovado necessita reconsiderar teoricamente a conceituação de Literatura, despidendo-se de preconceitos oriundos da “tradição”. A sua prática, nestes termos, deve procurar enxergar o adolescente como um leitor que tem vindo para a escola com a sua própria trajetória de leitura alinhavada. E que essa trajetória permanecerá sendo encerrada prematuramente enquanto não passar a fazer parte dos programas de Literatura, a partir de um trabalho de mediação crítica e dialógica por parte do professor.

Ainda segundo este autor, no livro *Leituras à revelia da escola* (2003), é necessária uma prática que busque um redimensionamento do fazer pedagógico que contemple, no processo de formação leitora, a leitura a partir da pluralidade textual. Assim, à escola caberia a articulação de um movimento de equilíbrio entre as formas de interpretação respaldadas pelas instâncias escolarizadas e aquelas oriundas da bagagem leitora dos estudantes, muitas vezes formadas a partir do contato com diferentes formas de literatura – consideradas por muitos subliteratura, mas que devem ser não apenas respeitadas, mas também bem aproveitadas.

A não valorização e o não aproveitamento da história de leitura dos nossos alunos podem significar o esvaziamento do objetivo da leitura, haja vista o fato de que “a literatura somente pode representar uma série de letras impressas que ao adolescente, no caso em questão, cabe digerir em nome de uma autoridade que lhe foi outorgada pela crítica e ratificada pela escola” (MAFRA, 2003, p. 41).

É possível alguém gostar de ler, se não teve no ambiente familiar, na escola ou em outro espaço de formação um modelo de leitor? Qual o percurso para a construção de um país de leitores? Como despertar nos jovens leitores o interesse pela leitura do gênero literário? Como proceder para que os alunos possam conceber a leitura literária como um bem precioso, capaz de apresentar uma fonte inesgotável de atrativos?

2 Leitura e professor: mediação necessária para a formação de leitores

Magda Soares (1999) defende que a escolarização da literatura é um processo inevitável no universo escolar, mas é perceptível que alguns professores ainda se sentem pouco à vontade em lidar com a matéria dessa disciplina e destinam ao texto literário um tratamento inadequado, fato que acaba desfavorecendo a concepção da leitura literária como produção de sentido e de experiências.

Ainda Magda Soares (1999) observa que o processo de ensino deve aproximar os textos literários de suas práticas concretas, verossímeis de leitura. Para uma escolarização adequada da literatura são, pois, necessários método, técnicas, procedimentos metodológicos e modos apropriados de serem transmitidos como qualquer outro conteúdo escolar.

A escola, espaço de prática educacional sistemática e planejada, tem papel decisivo na formação e capacitação de agentes/ mediadores de leitura, entre os quais se incluem especialmente professores. Conforme defende a pesquisadora Regina Zilberman (2001), “a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista”.

Para Zilberman, a associação entre a história da literatura e a história da educação indica quão próxima a literatura está do ensino, da sala de aula e do professor. Por isso, antes de se estabelecer relações entre leitura, literatura e escola, é necessário definir o papel de uma figura imprescindível nessa mediação, o professor, que parece ser hoje o salvador da condenação a um “apartheid literário”, impingido pela família às crianças, à medida que não medeia o contato com a leitura.

Para ilustrar a importância do desempenho do professor na formação leitora, compartilhamos um episódio contado pela escritora Ana Maria Machado:

Nos anos 60, a época de ouro do futebol no Brasil, tivemos dois jogadores assombrosos e incomparáveis, nunca superados. Um era Pelé, o atleta perfeito, insuperável, preparado, inteligente, um gênio da bola. Outro era Garrincha, um duende de pernas tortas, que disputava as partidas como se fosse um menino brincando, driblava como ninguém, fazia os torcedores darem gargalhadas, e era conhecido como “a alegria do povo”. Antes de um dos jogos decisivos na Copa do Chile em 1962, contra a Rússia, Pelé estava machucado e não ia jogar, o técnico reuniu a equipe no vestiário e explicou toda a tática que deveriam empregar: “quando o adversário vier por aqui, vocês jogam a bola por ali, quando eles fizerem isso, vocês fazem aquilo...” e assim por diante. Todos ouviram atentos e, ao final, Garrincha fez apenas uma pergunta: “Alguém já combinou isso com os russos?” (MACHADO, 2001, p. 117-118).

Por analogia, os russos somos nós, os professores. Em seu depoimento, Ana Maria Machado acrescenta que é dito que ler é bom, é útil, é importante que até há o incentivo a ler, mas se esquece de combinar com os professores, os quais não jogam como se espera que o façam, ou seja, não leem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Logo, não podem dar exemplo e não conseguem, verdadeiramente, passar paixão pelos livros. A autora acredita que não se ensina a ler literatura, mas é convencida de que uma pessoa passa para outra a revelação de um segredo – o amor pela literatura, o que significa mais uma contaminação do que um ensino.

Pensando a partir da analogia apresentada, de nada adiantam as políticas de incentivo à leitura ou do fomento ao livro, o desenvolvimento do mercado editorial com a quantidade extraordinária de títulos destinados ao público infantojuvenil, inclusive enviados para escolas públicas, se os professores não se sentem preparados para transmitir aos jovens leitores o que eles próprios não têm. Para ilustrar essa concepção, mais uma vez recorreremos ao posicionamento de Ana Maria Machado, ao proferir palestra, intitulada “Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura”, para uma plateia de professores:

“Muitas vezes tenho a impressão de que os mestres recém-formados chegam a uma escola como se estivessem indo para uma granja e não sabem o que fazer com os livros diante

de todos aqueles animaizinhos humanos que os olham com olhares brilhantes e esperançosos. Assim, os professores se alternam. Às vezes tratam os alunos como gansos: agarram-nos pelo pescoço, os imobilizam e enfiam quantidades de comida pela goela abaixo, tendo o cuidado de não alimentá-los realmente, porque não é isso o que interessa, já que cumpre apenas promover as futuras gorduras especiais e preciosas, que valem no mercado. Em outros momentos, os tratam como vacas: sentam-se a seu lado, os acariciam, tocam suas intimidades, mas apenas para ordenhá-los, extrair deles o que possa ser útil à produção do sistema e garantir mais lucro e permanência do negócio, ao comprovar que, afinal, a granja funciona, e consegue transformar capim em leite” (MACHADO, 2001, p. 118-119).

Assim como Ana Maria Machado, acreditamos que a falta de paixão do professor pela leitura seja consequência da formação desse profissional, que não teve seu entusiasmo devidamente despertado para dar continuidade a esse gosto. Dessa forma, em virtude desse despreparo, professores se sentem divididos entre o excesso de informação, advindo do texto que pode servir, por exemplo, para indicar tão somente a historiografia dos estilos literários, e a avaliação utilitária de um texto literário que é usado apenas para identificar elementos linguístico-gramaticais.

Ainda sobre essa relação, leia a seguir parte de uma entrevista da especialista em Literatura, Regina Zilberman, concedida à *Revista Nova Escola* (CAVALCANTE, 2007), em que responde sobre o que já pode ser considerado como premissas para o docente no trabalho com a leitura:

Parece óbvio o que vou dizer, mas a premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias. O professor precisa se reconhecer como leitor e gostar de se entender nessa condição. Depois, seria interessante que ele transmitisse aos alunos esse gosto, verificando o que eles apreciam. Esse momento é meio difícil, pois, via de regra, crianças e jovens tendem a rejeitar a leitura porque ela é confundida com o livro escolar e a

obrigação de aprender. Se o professor quebrar esse gelo, acredito que conseguirá andar em frente. A terceira etapa depende de a escola, por meio da biblioteca, da ação do professor e do interesse dos alunos, disponibilizar livros para todos [...].

A partir da perspectiva da autora de que a literatura deve ser vista além de uma visão historiográfica – ou seja, enquanto expressão representativa de uma poética, de aspirações artísticas e ideológicas de uma sociedade ou das camadas de que aquela se compõe, é possível compreender que o modelo de Ensino de Literatura vigente até então nas instituições de ensino superior em Letras – consequentemente reproduzido nas escolas de Ensino Médio – pode ser um dos impasses para a falta de motivação de leitura de textos literários por parte dos alunos nessa idade escolar. Somado a este, acrescenta-se o fato de que – conforme assinala a própria Zilberman (CAVALCANTE, 2007) – as sucessivas reformas no ensino foram “encolhendo o espaço de circulação da literatura em sala de aula, a ponto de o ensino médio, hoje, poder, se assim o desejar, suprimi-la”.

Considerando as preocupações aqui elencadas, propomos nesse texto convidar professores, e futuros professores, a participarem do jogo que envolve a literatura na escola, de maneira que repensemos as nossas práticas sociais de leitura (se assim necessário), a fim de que escolhamos procedimentos teórico-metodológicos adequados para a formação de cidadãos leitores.

3 Considerações Finais

Para o encerramento temporário dessa discussão, apresentamos a seguinte declaração de Machado (2001, p. 125), para quem todo cidadão tem o direito de descobrir o que é literatura, para que se lê, qual o sentido que essa leitura pode ter em sua vida, para, a partir daí, decidir se quer ou não fazer parte desse universo encantador: “todo professor (mesmo que ensine ciência ou história) tem o dever de estar em condições de dar ao aluno a oportunidade de fazer essa descoberta. E talvez, juntos, discutir sobre alguns dos livros e autores que os fascinam”.

Os desafios são inúmeros e não nos esqueçamos de que, conforme nos ensina Pennac (1988), o imperativo do verbo “ler” é puramente retórico, ou seja, ordenar alunos a lerem não os transformarão em leitores. Por isso, há necessidade de repensarmos

as práticas docentes adotadas nesse processo, considerarmos as contribuições teórico-metodológicas na área para, a partir daí, estabelecermos relações entre leitura, literatura e sala de aula. Dessa forma, é possível descobrirmos quais ações, dentre as possibilidades de tratamento mais coerente e exploração mais adequada ao gênero, devem ser efetivadas na mediação de sua leitura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. In: BARBOSA, Socorro de F. Pacífico (Org.). **Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAVALCANTE, Meire. Entrevista com Regina Zilberman. **Revista Nova Escola**, 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>>. Acesso em: 3 abr. 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.camaradolivro.com.br>>.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. Por incrível que pareça. **Revista Educação**, n. 252, 2002. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/abril02/entrevista.htm>. Acesso em: 1 abr. 2012.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MEIRELLES, Elisa. Formação literária do professor: nunca é tarde para gostar de ler. **Revista Nova Escola**, n. 234, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/formacao-literaria-professor-nunca-tarde-gostar-ler-584167.shtml>>. Acesso em: 31 jul. 2013.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Wernec. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999.
- PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER). Disponível em: <<http://189.14.105.211/conteudo/c00005/Introducao.aspx>>. Acesso em: 11 mar. 2012.
- Revista Panorama Editorial Digital**, n. 56. Renovação e valorização. Disponível em: <<http://www.panoramaeditorial.com.br/textos.asp?codigo=95>>. Acesso em: 14 jul. 2011.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 11 mar. 2012.