

FRANCISCO NETO PEREIRA PINTO
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO
ORGANIZADORES

PANORAMA CONTEMPORÂNEO DAS PESQUISAS EM ENSINO DA LITERATURA

**PANORAMA
CONTEMPORÂNEO
DAS PESQUISAS
EM ENSINO DA
LITERATURA**

FRANCISCO NETO PEREIRA PINTO
MÁRCIO ARAÚJO DE MELO
ORGANIZADORES

PANORAMA CONTEMPORÂNEO DAS PESQUISAS EM ENSINO DA LITERATURA



Campina Grande, PB
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFG

P195	Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura / Francisco Neto Pereira Pinto, Márcio Araújo de Melo (orgs.). – Campina Grande: EDUFMG, 2016. 190 p
	ISBN 978-85-8001-179-1
	1. Literatura - Pesquisas. 2. Literatura - Ensino. I. Pinto, Francisco Neto Pereira. II. Melo, Márcio Araújo de. III. Título.
	CDU 92:001.891

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. José Edílson Amorim
Reitor

Prof. Vicemário Simões
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica/Capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

- 09** APRESENTAÇÃO
- 17** ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E O DISTANCIAMENTO:
AS PRÁTICAS DE LEITURA FICCIONAL DOS JOVENS
E O ENSINO DE LITERATURA
Neide Luzia de Rezende
Gabriela Rodella de Oliveira
- 41** LEITORES/AS, TEXTOS E CONTEXTOS
Josalba Fabiana dos Santos
- 61** DO ESPLENDOR AO OCASO: ASCENSÃO E QUEDA DA
LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA
Luiz Eduardo Oliveira
- 83** LEITURA LITERÁRIA E PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR:
NO DIÁLOGO TEXTO-LEITOR
Robson Coelho Tinoco
Adriana Demite Stephani
- 119** IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA E ENSINO DE
LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO
Mirian Hisae Yaegashi Zappone
- 145** ENSINO E PESQUISA EM LITERATURA DE CORDEL:
A EXPERIÊNCIA DO POSLE-UFG
José Hélder Pinheiro
- 165** CORTINAS CERRADAS: TEATRO E GÊNERO DRAMÁTICO
EM LIVROS DIDÁTICOS
Anna Catharina Izoton Mariano
Maria Amélia Dalvi

APRESENTAÇÃO

Até os anos 1960 em grande parte do mundo ocidental, como diz Wolfgang Iser (2002:930), “a literatura era a pedra de toque da educação na sociedade burguesa, que enobrecia quem quer que contasse com ela, independente de posses, posição ou profissão”. Contudo, a configuração atual no campo do ensino da literatura é outro e, nos últimos 50 anos, tem-se visto um esforço significativo por parte de vários atores no sentido de reabilitar a importância da literatura no ensino formal, especialmente da escola pública, na educação básica, bem como em elaborar propostas capazes de responder ao impasse do ensino literário, cuja crise é dada como fato, não somente no Brasil, mas em vários países, tanto das Américas como europeus (PERRONE-MOISÉS, 2007).

Hoje, no Brasil, no segmento formal da escola pública básica, parece-nos que a questão mais urgente não é mais assegurar a importância da literatura nem tampouco sair em defesa de um seu lugar, dado que, a julgar por documentos legais pertinentes, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN+ (2002), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (2006), trata-se de algo pacífico. Além disso, muitos trabalhos têm sido propostos no sentido de ressignificar o ensino da literatura de modo a torná-lo mais apropriado aos novos tempos e à realidade da escola pública brasileira e, nesse sentido, veja-se, por exemplo, duas recentes coletâneas: **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura** (ROUXEL; LANGLADE e REZENDE, 2013) e **Leitura de Literatura na escola** (DALVI; REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2013).

Poderíamos, ainda, citar outros trabalhos importantes, tais como o clássico **A escolarização da leitura literária** (EVANGELISTA et al,

1999), *Literatura & Ensino* (SANTOS e OLIVEIRA, 2008) e **Leitura literária**: a mediação escolar, de COSSON e PAULINO (2004). Um mapeamento mais extenso sobre pesquisas voltadas para o tema pode ser encontrado em Dalvi e Rezende (2011). Destaque-se, também, o interesse de alguns periódicos especializados, que têm destinado números aos trabalhos voltados para a área e, para nos ater a uns poucos, encontramos o vol. 06, n. 02, de 2010, da revista *Nau Literária*, o vol. 08, n. 02, de 2011, da revista *DLCV*, e o vol. 14, 28, de 2013, da revista *Línguas & Letras*. Neste contexto, muito interessante foi a criação de um Programa de Pós-Graduação voltado à investigação, ainda que não exclusivamente, do ensino da Literatura. Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, com funcionamento no câmpus de Araguaína que, atualmente, já conta com cursos de Mestrado e Doutorado e produções voltadas para o ensino e letramento literários. Do já dito fica bastante evidente que muito tem sido feito no campo do ensino da literatura e, neste movimento, a presente coletânea ambiciona oferecer uma visão panorâmica das agendas de investigação, as conquistas teóricas e metodológicas e, mesmo, vislumbres do que há por vir no campo do ensino de literatura.

Para este empreendimento foram convidados pesquisadores de instituições das mais diversas regiões do país a escreverem textos que, embora traduzam, individualmente, a posição de cada um, no todo nos oferecerão um panorama atual do ensino de literatura no Brasil. Não se trata, como se pode perceber, de um levantamento exaustivo do que já foi publicado e pesquisado sobre o assunto, mas sim de nos situar frente às questões que estão sendo colocadas pelos estudiosos do campo da didática da literatura. Deste modo, além de nos oferecer suporte para um trabalho mais efetivo e adequado em relação à educação literária, os textos aqui apresentados poderão subsidiar as pesquisas em andamento e futuras dos que também se ocupam do ensino de literatura. Dito isto, passemos a uma visão geral do que a coletânea poderá nos oferecer. O primeiro texto, de autoria de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira,

Entre a identificação e o distanciamento: as práticas de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura, discute a questão essencial para a educação apresentada há mais de 40 anos por Antonio Candido em seu “A literatura e a formação do homem” (1972), que é a *função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem*. Para as autoras, talvez mais do que antes a questão da humanização pela literatura volta à baila e a posição de Antonio Candido apresentada em 1972 numa palestra da SBPC talvez mais do que antes seja reivindicada incessantemente como forma de *salvar* pela literatura jovens excluídos do mundo dos valores, como disse também Umberto Eco mais recentemente, já numa chave menos idealizada.

A seguir, Josalba Fabiana dos Santos, em **LEITORES/AS, TEXTOS E CONTEXTOS**, apresenta algumas das inúmeras relações possíveis entre o/a leitor/a e a leitura de textos literários, sobretudo no que se refere à dicotomia entre ler por prazer ou ler em busca de conhecimento bem como também aborda o papel do/a professor/a de literatura no ensino básico frente a essa e outras questões. O terceiro texto, de Luiz Eduardo Oliveira, **DO ESPLendor AO OCASO:** ascensão e queda da literatura na escola brasileira, defende a ideia de que assim como não pode haver nenhuma língua nacional falada antes da generalização dos sistemas nacionais de educação, não se pode pensar no ensino de literatura fora do contexto de institucionalização e instrumentalização da própria literatura, e mesmo de um projeto político de Estado baseado na educação literária. Desse modo, o artigo busca problematizar o lugar da literatura no currículo escolar como uma entidade cultural específica, concebendo a escola, do ponto de vista histórico, como uma instância a partir da qual os saberes – inclusive os literários, ou oriundos da história literária – são elaborados, ensinados e aprendidos, uma vez que precedem, em muitos casos, a sua constituição como conhecimento acadêmico ou científico.

O próximo artigo, **LEITURA LITERÁRIA E PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO DIÁLOGO TEXTO-LEITOR**, de

Robson Coelho Tinoco e Adriana Demite Stephani, compreende que a proposta de Bakhtin mostra a língua como um grande diálogo, no qual há um constante apelo ao outro, que está sempre em perspectiva, e que a comunicação verbal se realiza pela relação pergunta-e-resposta, pois todo enunciado pede por e é resposta a outro enunciado. Para os autores, partindo dessa percepção, ler é responder, é estabelecer um diálogo. Assim, seu artigo destaca o papel do professor como mediador nesse diálogo com o texto literário. Para tal discussão, condensadamente, apresentam o conceito bakhtiniano de leitura como resposta, as discussões sobre a importância da mediação, principalmente no momento da leitura literária nas escolas, e o papel de professor enquanto mediador nesse diálogo. O quinto texto, de Mirian Hisae Yaegashi Zappone, **IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO**, apresenta algumas imagens que circulam em mídias sociais e impressas e, a partir das concepções de leitura que delas inferiu, realiza um contraponto com a situação do ensino de literatura, sobretudo com relação à leitura literária pressuposta como objetivo de ensino no ensino médio. A este segue-se o artigo de José Hélder Pinheiro Alves, **ENSINO E PESQUISA EM LITERATURA DE CORDEL: A EXPERIÊNCIA DO POSLE-UFCG**, que mostra que a criação do mestrado em Linguagem e Ensino, na UFCG, em 2006, além de trazer no elenco das disciplinas a Literatura de cordel, estimulou sensivelmente o diálogo entre pesquisa e ensino de literatura de folhetos e, tendo isso em mente, apresenta uma visão geral destas pesquisas, apontando para questões de ordem teórico-metodológicas e resultado de observações em sala de aula tendo como objeto folhetos de cordel.

O sétimo texto desta coletânea, de autoria de Anna Catharina Izoton Mariano e Maria Amélia Dalvi, **Cortinas cerradas: teatro e gênero dramático em livros didáticos**, divide-se em dois momentos: o primeiro foi devotado ao delineamento de dissertações e teses de que embasam toda a argumentação; já o segundo foi dedicado à leitura crítica de obras recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o

Ensino Médio, a partir do Guia Nacional do Livro Didático publicado em 2011. A preocupação central do texto consiste em saber como são apresentados conhecimentos sobre teatro e que tratamento é dispensado a textos dramáticos, chegando a detectar, ao final, baixíssima ocorrência de textos dramáticos e um tratamento superficial dos fragmentos textuais selecionados para leitura, o que indicia uma possibilidade de fragilidade da formação escolar básica em leitura e literatura.

Francisco Neto Pereira Pinto

Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pelo PPGL/UFT e professor de Língua Portuguesa no ITPAC/Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br.

Márcio Araújo de Melo

Professor e coordenador do PPGL/UFT e do PROFLETRAS/UFT/Araguaína.

REFERÊNCIAS

- EVANGELISTA, A. A. M., et all. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- COSSON, R e PAULINO, G (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; **REZENDE, N. L.** (Orgs.). **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.
- DALVI, M. A. e REZENDE, N. L. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **DLCV** (UFPB), v. 8, p. 37-58, 2011.
- _____; ____ e JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013 .
- SANTOS, J. F. e OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) . **Literatura & Ensino**. Maceió: Edufal, 2008.



1

ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E O DISTANCIAMENTO: AS PRÁTICAS DE LEITURA FICCIONAL DOS JOVENS E O ENSINO DE LITERATURA

NEIDE LUZIA DE REZENDE
GABRIELA RODELLA DE OLIVEIRA

ENTRE A IDENTIFICAÇÃO E O DISTANCIAMENTO: AS PRÁTICAS DE LEITURA FICCIONAL DOS JOVENS E O ENSINO DE LITERATURA

Neide Luzia de Rezende

(USP)

Gabriela Rodella de Oliveira

(USP)

“Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje já não são as pessoas que nosso sistema educacional concebeu para ensinar.”

Marc Prensky

Diante das mudanças pelas quais passam tanto as práticas sociais de leitura, com o advento dos meios digitais, como as práticas escolares, que vivenciam a pressão das mudanças culturais para que elas também se transformem, o ensino de literatura é um dos conteúdos que mais abalos sofreram nas últimas décadas. Antes em posição privilegiada e central quanto à formação cultural, hoje na periferia dos conteúdos escolares, compartilha essa função de formação com outras formas de ficção. Já em 1972, Antonio Candido refletia com sagacidade a esse respeito:

as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas

ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema, atuam tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (1972, p. 807)

O computador, que ainda não se disseminara como suporte, con- joga atualmente uma variedade de gêneros como possibilidade de leitura e tem abalado o império dos livros e de outros impressos¹. Essa revo- lução apenas começa a chegar às escolas públicas brasileiras, no que se refere aos seus *modos de apropriação*, uma vez que do ponto de vista do aparelhamento bem ou mal tem sido equipada pelos governos.

Junto com os meios digitais, nasceram e se desenvolvem tam- bém as novas gerações, alunos já chamados de “nativos digitais”, termo cunhado por Marc Prensky (2001), dada a familiaridade com que crian- ças e jovens interagem com esses meios e são por eles permeados. Entre- tanto, , os professores, em parte formados em tempos pré-digitais e em institutos de formação superior resistentes às novas tecnologias – e por vezes francamente contrários a elas –, não possuem recursos mais elabo- rados para lidar com essa revolução tecnológica. Disso resulta todo tipo de avaliação negativa no polo do ensino, que vê seus alunos ler cada vez menos o que seus professores desejam que eles leiam, ou seja, as obras in- dicadas por eles, em geral a literatura do cânone escolar. A indústria dos resumos se ampliou e é praticamente isso que os alunos no ensino médio acessam, além de pesquisarem cronologia de autor e obra pela internet.

Com o afastamento da leitura do livro estritamente verbal – por meio do qual gerações pré-midiáticas se tornaram leitoras – hoje, desde os anos iniciais do ensino fundamental (a chamada literatura infantil também já se estruturou diferentemente, com a adoção quase hegemô-

¹ Segundo Chartier “nunca houve uma transformação tão radical na técnica de produção e reprodução de textos e no suporte deles. O livro já existia antes de Gutenberg criar os tipos móveis, mas as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala. Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e sobretudo para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.” (CHARTIER, 2007, digital).

nica da imagem como forma de narrar junto com a linguagem verbal), paulatinamente as crianças e os jovens encontram outros modos de ler e outras práticas de leitura. Provavelmente leem diferentemente também o texto verbal.

Um das recorrências dos jovens quando instados a falar sobre lite- ratura é que os autores que leem na escola são “chatos”. Esse foi o mote para a pesquisa de mestrado e doutorado de Gabriela Rodella de Oli- veira. Primeiro procurou entender essa apreciação negativa dos alunos do ponto de vista polo do ensino, junto aos professores (OLIVEIRA, 2008)², e, em seguida, buscou descrever as práticas de leitura literária entre os jovens que frequentavam o ensino médio (OLIVEIRA, 2013) .

A partir das respostas que os jovens deram para algumas das per- guntas, em entrevistas individuais e coletivas, gostaríamos aqui de dis- cutir a natureza desse “chato” de modo a entender como a literatura – e que literatura³ – poderia ainda atrair os jovens estudantes e propiciar um tipo de aprendizado que contribuísse para uma perspectiva de formação

² Também publicado em livro pela Alameda Editorial, em 2013.

³ “Olhando-se para os livros citados como preferidos em todas as escolas, surgem quatro títulos (*Capitães de areia*; *Harry Potter* (série),¹⁴ *Percy Jackson* (série) e *A cabana*); seis são citados em três das escolas (*Querido John*, *O menino do pijama listrado*, *Marley e eu*, *A última música*, *Crepúsculo* (série) e *Sherlock Holmes*); e nove livros são apontados por alunos em duas das escolas (*O diário da princesa*, *Diário de uma paixão*, *Mundo de tinta*, *A menina que roubava livros*, *O caso dos dez negrinhos*, *O gênio do crime*, *O pequeno príncipe*, *Auto da barca do Inferno* e *Ensaio sobre a cegueira*). No tocante ao número de citações como preferidos, tem-se: a série *Harry Potter*, da autora inglesa J.K. Rowling, aparecendo em primeiro lugar, com 31 indicações; em segundo lugar, com 22 relatos de preferência, surge o clássico nacional *Capitães da areia*, de Jorge Amado; em terceiro lugar, encontramos os livros da série *Crepúsculo*, escrita pela norte-americana Stephenie Meyer, com 17 indicações; *Ensaio sobre a cegueira*, do português José Saramago, aparece em quarto lugar, com 14 indicações – 13 delas feitas por alunos de uma mesma escola, onde o livro foi pedido como leitura nas férias; *Querido John*, do norte-americano Nicholas Sparks, autor de diversos *best-sellers* internacionais, surge em quinto lugar, com 11 indicações; o livro de não ficção *Marley e eu*, do jornalista norte-americano John Grogan, ocupa o sexto lugar, com 9 indicações; a trilogia fantástica infanto-juvenil *Mundo de tinta*, da alemã Cornelia Funke, aparece em sétimo lugar, com 7 indicações; em oitavo lugar, com 6 indicações, surge a série de aventura fantástica infantojuvenil *Percy Jackson*, do ex-professor norte-americano Rick Riordan; em nono lugar, com 5 indicações cada, aparecem três títulos: *A última música*, do já citado Nicholas Sparks, livros da personagem *Sherlock Holmes*, escritos pelo escocês naturalizado britânico Arthur Conan Doyle, e o infantojuvenil brasileiro de mistério *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; e em décimo lugar, com 4 indicações, surge o também *best-seller* *A cabana*, do canadense William P. Young. Constata-se, portanto, que, dos doze livros mais citados como preferidos pelos alunos, nove são *best-sellers* internacionais”. (OLIVEIRA, 2013, acesso digital).

escolar. Diante da pergunta da pesquisadora – Por que o livro é chato? – os jovens respondem:

Cassiana – Porque é cansativo. É uma história que você está ali querendo saber o que é que vai acontecer, e fica enrolando muito. É, depende do livro enrola, tem livros que já vão falando tudo, aí você vai se empolgando, você lê e você não sente. [...] Aí você não se empolga muito de ler esse livro enorme. Assim, ele é grande porque as letras são muito pequenas.

GRO – **É por causa do tamanho?**

Dayane – Ele é fininho, mas é que a letrelinha...

Cassiana – Não é só o tamanho. Às vezes, ele é pequeno, mas a história é muito chata. Aí, por exemplo, é mais interessante ler... Como é o livro que você está lendo?

Dayane – *Tormenta*? Já terminei...

Cassiana – É bem mais interessante e o livro dela é desse tamanho [faz gesto de um livro grosso].

GRO – **É mais legal?**

Ruth – Mas o assunto, né?

Cassiana – É mais legal, o assunto dele...

Afonso – E a vontade de ler... Fica mais disposto para ler.

Ruth – Você se interessa mais.

Dayane – Apesar do tamanho, a gente fica com mais vontade de ler pela história do livro.

Roberto – É um livro que prende o leitor. Agora, tem livro que não consegue porque o assunto é muito chato.

Afonso – Dá preguiça, sono...

GRO – **Você não gostou d’*O cortiço*?**

Afonso – Ih! Não...

GRO – **Por que você não gostou d’*O cortiço*? Era chato também?**

Afonso – Era.

Ruth – É complicado de entender, né, a história... É, você começa a ler e aí não entende mais nada... Aí tem um assunto diferente do outro... Aí você fica: “Pô, não tô entendendo essa história...”

(...)

GRO – **De que tipo de livros vocês gostam?**

Nathália – Uma coisa interessante, assim de ação ou alguma coisa de suspense.

Jean – Não esse livro que você lê metade e você sabe o que vai acontecer.

Nathália – Só pelo começo do livro, o final você até sabe como que é. Esses livros assim não têm muita graça. Eu tenho um sério problema com livro, porque eu vou lendo muito bem, daqui a pouco vai dando um sono, vai me dando um sono, aí acabo não lendo mais.

(...)

GRO – E o que interessa, então? Quais são os tipos de história que interessam?

Gabriel – Acho que mais da nossa época, assim...

Adriana – Livro que tem mais a ver com a gente.

Gabriel – Mais relacionado com a nossa idade.

GRO – **Com a idade de vocês? Porque esse do *A volta ao mundo* é bem antigo, mas ele é legal, é uma aventura?**

Danillo – É, então, eu gosto mais de aventura, tipo livros de ação. É legal, que tipo, vai, a cada capítulo você fica sabendo uma coisa diferente, você não fica sabendo *tudo* de uma vez, que nem eles contam.

Gabriel – É igual novela...

Adriana – Igual novela!

Danillo – Tipo um capítulo deixa um ponto de interrogação, aí no outro resolve, o outro vai deixando...

Adriana – Novela você já até sabe, você está assistindo e aí tá naquela cena maior boa, aí eu falo: vai terminar! É dito e feito: acaba! Só amanhã...

Danillo – Ele te deixa um monte de interrogação e aí lança o 2, entendeu?, outro livro daquele, e você compra para saber o fim daquilo.

xxxxx

Para essa discussão, trazemos dois artigos, o de Antonio Candido, “A literatura e a formação do homem”, um clássico dos estudos literários apropriados pela educação, publicado em 1972 na *Revista da SBPC*, e o artigo de Umberto Eco, “A *Poética* e nós”, versão abreviada de uma exposição de 1990, e que foi inserido no livro *Sobre a Literatura*⁴.

Do texto de Candido, das três funções da literatura que elenca – psicológica, pedagógica e de conhecimento⁵ – destacamos a primeira, a “necessidade universal de ficção e de fantasia”, que ocorre no “indivíduo e nos grupos (...) no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto”, “ao lado da satisfação das necessidades mais elementares”. As formas complexas da literatura responderiam, assim como as mais simples, a essa necessidade de ficção que seria responsável, segundo disse Candido, ao equilíbrio da vida psíquica (1995).

⁴ Em italiano, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002. Traduzido no ano seguinte por Eliana Aguiar para a Editora Record.

⁵ As duas primeiras funções, a psicológica e a pedagógica estão intrinsecamente ligadas à subjetividade, são discutidas da perspectiva do leitor, enquanto a terceira, da perspectiva do autor, de sua capacidade de construir um texto de qualidade literária, estando, portanto, centrada no produto do trabalho artístico, o texto, que pode ou não ampliar a capacidade de conhecimento do leitor. Em outro ensaio de Candido, também bastante citado no meio educacional, “O direito à literatura”, de 1988 (publicado em livro em 1995), ele repropõe de outro modo essas três dimensões da literatura: como forma de conhecimento (portanto, o leitor), como construção estética (o texto) e como visão de mundo (do autor).

Ao mesmo tempo em que situa a literatura no âmbito das necessidades psíquicas do homem, define o que é materialmente a literatura, na identificação de variados gêneros que trariam esse germen literário nascido do desejo humano de ficção e fantasia (desde os gêneros mais simples até a literatura mais elaborada).

Umberto Eco (2003), por sua vez, no ensaio citado, é taxativo: “contar e ouvir histórias é uma função biológica”. Nesse texto, Eco discute recepção e filiações implícitas ou explícitas de importantes escritores e críticos do século XX às questões da *Poética* de Aristóteles, destacando o poder do enredo, enquanto representação das ações, trazido pelo filósofo grego no século V – “a teoria do enredo talvez seja aquilo que influenciou de modo mais profundo o nosso século” (p. 226), diz ao se referir às formas narrativas, interesse primordial do estruturalismo. Afirma não aceitar a ideia de que a *Poética* “não possa definir a arte ‘alta’”, mas concorda que as leis do enredo mostram-se adequadas para uma literatura mais popular, de massa e para as estratégias da mídia. “A mídia não é contrária às nossas tendências biológicas, ao contrário, poderia ser acusada de ser humana, humana demais” (p. 230).

Nesse sentido, a perspectiva de Eco se junta à de Antonio Candido, ao considerar a essencialidade da narrativa. O crítico brasileiro não apresenta apenas a narrativa como veículo da ficção, mas os gêneros que cita são em sua maioria narrativos – e é desses que tratamos aqui neste artigo. Para Eco, a “representação de ações”, como a descreveu e normatizou Aristóteles, está sem dúvida sob a incumbência do enredo, que é próprio das formas narrativas: “elemento fundamental da tragédia, o enredo é imitação de uma ação cuja finalidade, o *teles*, é o efeito que produz, o *ergon*. E este *ergon* é a *catarse*” (p. 224), sendo esta uma purificação provinda da “*experiência intensa de nossas paixões*”. A *catarse* pode ser provocada pelas *paixões mesmas*, ou pelo *texto que as encena* (p. 225), ou seja, pela identificação do leitor com o conteúdo da obra ou pela execução da obra, por sua forma de composição.

Esses dois tipos de efeito têm sido constantemente retomados e a discussão que continuam a gerar mostram a sua atualidade. Por exemplo, está presente quando Barthes aponta, para distinguir dois tipos de prazer provocados por dois tipos de texto:

“Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1993, p. 21-2).

E ainda quando Hans Robert Jauss (1994) destaca as finalidades da literatura, fruição e conhecimento. Ao propor a distinção entre literatura gastronômica e literatura experimental, chama a atenção para princípios semelhantes ao de Barthes, correspondendo a primeira a uma recepção mais epidérmica, mais emocional, e a segunda mais racional e refletida. De resto, Umberto Eco também usa binômio semelhante ao de Jauss ao distinguir a recepção da literatura de massa e de uma literatura mais complexa.

Todas estas são de fato referências à teoria aristotélica da identificação e do distanciamento, que subjazem igualmente à ideia de ensino de literatura. Na formação do leitor, o ensino fundamental voltar-se-ia mais para o prazer e a identificação, e no ensino médio tratar-se-ia de olhar com distanciamento para a literatura, analisá-la, entender seus princípios de construção e inseri-la no sistema literário, como indicam respectivamente os parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e do ensino médio, distinção que também se encontra em outros sistemas educacionais⁶. Essas fases são separadas e aparentemente

⁶ Annie Rouxel discute essa distinção em “A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade” (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013).

consideradas descoladas uma da outra, entretanto, como distanciar-se do texto sem antes passar pelo processo de identificação? Convencionalmente, concebe-se um “bom leitor” aquele que lê com frequência e lê diferentes tipos de obra, sobretudo que sejam leitores de obras de qualidade literária.

Annie Rouxel (2013) problematiza um binômio conceitual – *utilizar* e *interpretar* – trazido por Umberto Eco em *Lector in fabula*, em que o primeiro termo supõe uma “experiência limitada ao universo pessoal”, um significado para si, enquanto o segundo termo, uma “atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra”. Mais uma releitura do clássico aristotélico, para refletir sobre a literatura na educação. Rouxel repropõe os termos, porém, diferentemente de Eco – que considera apenas o segundo termo como próprio do ensino –, acreditando que sua coexistência na escola em qualquer etapa do ensino oferece ganhos enormes para a formação, que não há, pois, oposição entre eles, e que excluir o primeiro significa excluir o leitor e suas experiências singulares: “No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, *pois eu me pareço com ele*; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana” (ROUXEL, 2013, p. 161).

Desde as discussões sobre a recepção nos anos 70, há uma trajetória rumo a essa coexistência, que esteve excluída de toda a história do ensino da literatura: o sujeito leitor em inter-relação com o texto literário.

Essa longa introdução tem o objetivo de preparar uma discussão que me parece hoje muito necessária: trata-se de continuar excluindo o sujeito leitor da escola, o que paulatinamente tem excluído também a literatura, ou de incluí-lo? Como a inclusão é nossa proposta, faz-se obrigatório entender, para formar o leitor, as práticas de leitura dos jovens fora do ambiente escolar. Se, como afirmamos, é impossível se tornar leitor sem antes vivenciar os processos de identificação, a maior parte dos alunos, que não leem as obras literárias canônicas no ensino médio,

são incapazes, de, sem a mobilização de um repertório próprio, sem um investimento pessoal em obras que instiguem a identificação e o prazer, conseguir distanciamento para buscar uma significação consensual ou universal, ou mesmo para construir um saber literário.

O ENREDO: *BIOLÓGICO*

Essa necessidade universal de fantasia, sem o que não haveria equilíbrio psíquico segundo Candido, essa função *biológica* do enredo ficcional, é então aqui discutida tomando como ponto essencial o prazer proporcionado pelo enredo.

Numa nota de rodapé do ensaio “A *Poética* e nós”, Eco (2003, p. 227) afirma: “o romance policial nada mais é do que a *Poética* reduzida a suas coordenadas essenciais, uma sequência de acontecimentos (*pragmata*), dos quais se perderam os traços, e um enredo que conta o modo como o detetive os reconstrói”. Neste caso, a curiosidade e a fantasia são efeitos desse enredo. Também elementos da tragédia cotidiana, como o assassinato, em primeiro lugar, o sequestro, o desaparecimento, são motivos do romance policial e de suspense, que atijam a curiosidade e a imaginação. Ainda que sem nenhuma sofisticação na arrumação da trama, os filmes de ação americanos nesse momento respondem à espetacularização da ação apreciada por muitos espectadores, assim como as narrativas televisivas, seriados, como *CSI* ou *Walking Dead* e muitos outros oferecem esse pão cotidiano tão apreciado pelas novas gerações. De fato, os americanos desenvolveram uma perícia da narrativa de puras ações que atraca espectadores e leitores, como os *best-sellers* de Dan Brown, por exemplo.

Os livros apreciados pelos alunos entrevistados por Gabriela Rodella são os *best-sellers* também assentados nesse modelo de primazia do enredo, mas com características peculiares, de todo modo sempre amparados por outros elementos que buscam inapelavelmente seduzir o leitor. Podemos com isso remeter tanto aos protocolos de leitura de

que fala Chartier⁷, quanto ao leitor implícito de que desconfia Wolfgang Iser, ou ao leitor modelo de Umberto Eco ou ainda a outros teóricos de *reader response* que também lidaram com a interação texto-leitor seja do ponto de vista de um leitor programado pelo texto seja dos protocolos de uma comunidade que busca um determinado tipo de texto.⁸

Nesse sentido, é inegável que a construção do enredo torna-se um dos elementos no qual mais se investe para atrair o leitor jovem, ou seja, uma sequência de ações instigante (no estereótipo aventura para os meninos e amor para as meninas). Uma atração tão forte que se torna irresistível, do ângulo de um leitor jovem e iniciante que ainda não penetrou nos refolhos do texto, irresistível como um impulso incontrolável, como uma necessidade biológica.

Uma obra que pretenda atrair multidões, ser consumida por uma legião de jovens, como os recentes *best-sellers* da série *Crepúsculo* e *Harry Potter* e todos os outros citados pelos jovens entrevistados por Gabriela, traz além desse enredo estimulante outros elementos de atração: personagens jovens com os quais os leitores podem se identificar – inseridos num mundo igualmente moderno, desejável; jovens na escola, formando comunidades nas quais estão presentes a competição, a inveja, as paixões, a transgressão, o bem e o mal nas suas mais variadas tonalidades ; uma

⁷ Em pesquisa realizada em 1979, no Rio Grande do Sul, Vera Teixeira de Aguiar fez um levantamento dos gostos de leitura literária do público em idade escolar, e projetou alguns modelos ficcionais que corresponderiam aos gostos segundo as diferentes faixas de idade, a partir das fases de Piaget. Esses padrões narrativos apresentados pela autora, com o tempo, parecem ter sido de tal forma introjetados pelas editoras que dão impressão de terem sido “naturalizados”, tanto que determinaram os rumos dessa literatura dita infanto-juvenil e suas formas composicionais. “Leituras para o 1º. Grau: critérios de seleção e sugestões”. In: Regina ZILBERMAN (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

⁸ Em seu ensaio *Is There a Text in This Class?*, Stanley Fish define a comunidade interpretativa como uma entidade pública e coletiva, formada por aqueles que compartilham das mesmas estratégias de interpretação. Para Fish “a habilidade de interpretar não é adquirida: ela é constitutiva do ser humano (...) o que é adquirido são os modos de interpretação e esses modos podem ser esquecidos, suplantados, complicados ou dispensados” (FISH, 1980, p. 172, tradução nossa). Assim, tais modos de interpretação, constitutivos dos textos lidos, dependem da comunidade interpretativa às quais pertencem os leitores, sendo reconhecidos e reafirmados por aqueles que dela fazem parte..

linguagem atualizada, viva, cotidiana⁹ e enredos plenos de amor, aventura e suspense, para que jovens de ambos os sexos sejam capturados.¹⁰

Ora, desde que apareceram os romances, narrativas longas, surgiram hordas de aficionados por essas obras (ROBERT, 1988), por essa literatura de enredo, de que todo o período romântico e o realismo fez uso. A literatura modernista mudou a configuração do enredo: de Oswald de Andrade a Clarice Lispector, e mais recentemente Luiz Ruffato, apenas alguns exemplos, o enredo da literatura modernista e contemporânea mais legitimada pela crítica acadêmica deixou de ser uma sequência de ações conduzida por personagens bem delineadas e com coerência e lógica.¹¹ Entretanto, o modelo oitocentista, com enredo determinante,

9 Aproveitamos para comentar aqui sobre uma polêmica recente (2014): publicou-se uma releitura de Machado de Assis, na qual se atualizou a linguagem, mantendo-se contudo intacto o enredo. A autora justificou sua obra alegando que os jovens não leem Machado porque o acham difícil, o que é a mais pura verdade – e não só o acham difícil como “chato”. Entretanto, perguntamos, como continuar sendo Machado sem a linguagem de Machado? O pastiche fabricado é outra coisa, mas não Machado.

10 E quando o romantismo, por exemplo, prevalece, há por parte de um dos lados, uma rejeição explícita – os rapazes desdenham de *Crepúsculo*. Como explica Freud, no ensaio publicado no início do século XX, em 1907 (“Escritores criativos e devaneios”), ainda que marcado pela mentalidade de sua época, aponta elementos esclarecedores sobre a fantasia e traz a divisão de conteúdos para moças e rapazes que pontifica na literatura de massa: “As forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória. Os desejos motivadores variam de acordo com o sexo, o caráter e as circunstâncias da pessoa que fantasia, dividindo-se naturalmente em dois grupos principais: ou são desejos ambiciosos, que se destinam a elevar a personalidade do sujeito, ou são desejos eróticos. Nas mulheres jovens predominam, quase com exclusividade, os desejos eróticos. Nos homens jovens os desejos egoístas e ambiciosos ocupam o primeiro plano, de forma bem clara, ao lado dos desejos eróticos. Mas não acentuaremos a oposição entre essas duas tendências, preferindo salientar o fato de que estão frequentemente unidas. (...) à jovem bem educada só é permitido um mínimo de desejos eróticos, e o rapaz tem de aprender a suprimir o excesso de autoestima remanescente de sua infância mimada, para que possa encontrar seu lugar numa sociedade repleta de outros indivíduos com idênticas reivindicações” (FREUD, s/d, p. 153).

11 Em “A personagem do romance”, Antonio Candido comenta, ao comparar o ser da existência real com o da ficção: “na vida, a visão fragmentária é imanente à nossa própria experiência; é uma condição que não estabelecemos, mas que nos submetemos. No romance, ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. (...) Na vida, estabelecemos uma interpretação de cada pessoa, a fim de podermos conferir certa unidade à sua diversificação essencial, à sucessão dos seus modos-de-ser. No romance, o escritor estabelece algo mais coeso, menos variável, que é a lógica da personagem. (...) Daí podermos dizer que a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo” (1987, p. 59).

capaz de dar solidez e unidade ao romance, perdura na ficção para o público amplo, ou para a *massa*, na qual se insere a narrativa voltada para o jovem.

Esse modelo, que rendeu obras memoráveis na pena de autores como Balzac, Stendhal, Dostoiévski, personagens ricos de complexidade, nos *best-sellers* de hoje se mostram mais como farsa, na medida em que são previsíveis e descarnados, e completamente desprezados pela crítica acadêmica:

uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. Uma explosão de imediatidade e uma correlata implosão do descritivismo estilizado que a escrita realista, vinda dos ideais literários do século XIX, construiu como *mimesis* da realidade histórica (...) O brutalismo corrente na mídia entra na ficção contemporânea mediante uma concepção e uma prática hiper mimética do texto. E, na medida em que os diversos *espaços sociais* que a produzem e a consomem são descontínuos e heterogêneos, foram-se criando *subconjuntos literários diferentes na temática, mas que tendem a ser homogêneos enquanto todos retomam a concepção hiper mimética da escrita*. (BOSI, 1999, p. 109).

Desse modo, são negados e rejeitados pela escola, ainda que vários estudos mostrem que os próprios professores eles mesmos são leitores desses e de outros *subconjuntos*, para usar o termo de Bosi, como, por exemplo, as leituras de autoajuda (nesse filão, Zibia Gasparetto ocupa com frequência o topo das listas dos mais vendidos)¹².

12 Numa rápida busca pela internet surpreende a profusão de títulos e de autores e as paixões que desencadeiam. As pessoas “adoram”, “devoram”...

DE UMA LITERATURA DE ENTRETENIMENTO AO CÂNONE

Gostaríamos de propor aqui uma transgressão, certamente polêmica. **Os livros que os jovens leem devem ser funcionalizados na escola**¹³.

Como levar os alunos a construir uma passagem entre suas práticas de leitura de uma literatura gastronômica, de entretenimento, colada a um enredo que os prende, a práticas de uma literatura mais experimental e complexa, que favoreça o distanciamento e a reflexão e que, muitas vezes, faz parte do cânone escolar?

Gostaríamos de trazer à reflexão aqui uma experiência de ensino de leitura literária na qual tomamos parte no segundo semestre de 2013 por ocasião do Programa Preparatório para o Vestibular da USP (PPVUSP)¹⁴. Como se tratava de um cursinho pré-vestibular, optou-se no que dizia respeito aos conteúdos de literatura da disciplina de Língua Portuguesa pelo trabalho com os livros da lista da FUVES e dela foram selecionados quatro títulos que deveriam ser lidos pelos alunos e discutidos em classe. Um dos títulos foi *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, cujo primeiro capítulo foi lido em voz alta por três dos alunos de uma turma de cerca de 20 alunos do câmpus do Butantã para a qual ministramos algumas das aulas. Ao final da leitura, realizada de modo tateante e com muita dificuldade (sendo que era esperado que os alunos já a tivessem

13 Esta posição é contrária inclusive à de uma das autoras deste artigo que, em artigo de 2006, era também reticente a essa inserção: REZENDE, N. L. Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino. In: REZENDE, N. L., RIOLFI, CL., SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Linguagem e Educação*. Implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 151-168.

14 Criado em julho de 2013, com o objetivo de aumentar as possibilidades de bons alunos da rede pública ingressarem na Universidade, o PPVUSP foi um projeto piloto de curso pré-vestibular ministrado por alunos de Licenciatura da USP, sob supervisão de docentes e pós-graduandos – dentro destas últimas modalidades, nos encarregamos da supervisão geral da área de Língua Portuguesa (Neide Luzia de Rezende), bem como de sua coordenação pedagógica (Gabriela Rodella de Oliveira). As aulas foram ministradas no câmpus do Butantã (Cidade Universitária), na USP-Leste (Ermelino Matarazzo) e na Faculdade de Saúde Pública (FSP). Na edição de 2013, o curso teve a duração de quatro meses e os alunos selecionados receberam bolsa de R\$ 300 por mês durante o período de aulas, desde que tivessem frequência mínima de 80% e que apresentassem um bom desempenho. Além da bolsa mensal, os alunos tiveram acesso ainda aos refeitórios e ao passe livre nos ônibus da USP.

realizado em casa), perguntamos a eles o que haviam achado do romance. “É muito chato”, responderam alguns; “é muito devagar, muito lento”, responderam outros. Quando questionados sobre por que haviam julgado o texto chato, fez-se um silêncio na sala.

Decidimos, então, discutir com os alunos o que eles achavam interessante nos livros que costumavam ler por conta própria. A lista foi sendo construída em conjunto, rapidamente e de modo entusiasmado: heróis com os quais eles se identificavam facilmente, muita ação envolvente, aventuras e situações em que as personagens precisavam tomar decisões rápidas e com habilidade, capítulos curtos, com ganchos narrativos e com diálogos constantes, marcados por travessões e cujos enunciadores eram explícitos. Ao longo da discussão sobre as características formais e de conteúdo dos livros de que eles gostavam, questionamos se a finalidade de tal literatura não seria justamente prender o leitor, dando a ele o prazer que estava esperando. Nesse momento, um dos alunos propôs que talvez o romance *Vidas Secas* servisse para que eles pudessem “refletir”, o que possibilitou a retomada do trabalho com o livro. No debate, foi possível constatar que a inexistência de diálogos explícitos era, na verdade, um obstáculo para a leitura dos alunos. O discurso indireto livre, marca do narrador de Graciliano, não havia sido compreendido por eles, o que causava um ruído na recepção e a sensação de que a leitura não avançava. Questionados sobre as razões que teriam levado o autor a utilizar esse recurso, uma das alunas aventou a possibilidade de que as personagens do romance não conseguiram falar. A partir daí, uma discussão sobre as razões desta impossibilidade de fala, o uso de um narrador que “fala pelas personagens”, a dificuldade de leitura que se cria em função desse modo de apresentação do que poderiam ser diálogos e as diferenças entre as questões formais dos livros que eles estavam acostumados a ler e *Vidas Secas* pôde acontecer. Conforme a conversa foi se desenvolvendo, mais alunos procuraram expor o que haviam sentido em relação à leitura proposta e sugestões de interpretações para o que acontecia na narrativa de Graciliano foram surgindo.

A descoberta de que os colegas também haviam tido dificuldades, a possibilidade de discuti-las em sala e a abertura para a construção de uma interpretação conjunta garantiram o espaço para que, ao final da aula, uma das alunas assumisse que havia gostado muito do livro e que não o havia achado “lento”: “É que ele fica mais perto da realidade”. Daí também se configurou uma discussão a respeito da questão social trazida pela obra. Assim, observa-se que, nesse ambiente específico, a entrada para esta “outra” literatura só aconteceu porque a literatura de entretenimento e as práticas culturais dos alunos foram trazidas para dentro da sala de aula.

Contudo, há outros contextos em que essa passagem se faz possível. Em pesquisa sobre práticas de leitura de adolescentes, Gabriela Rodella de Oliveira (2013) constatou que alunos de uma escola paulistana particular que já eram leitores assíduos, cujos pais eram leitores constantes e cujos professores demandavam leituras complexas às quais eles procuravam responder, foram capazes de construir uma ponte entre as leituras que faziam por gosto e por conta própria e leituras que consideravam “mais adultas”. Entre reclamações sobre a falta de tempo para as leituras que queriam muito fazer dos livros que escolhiam em função das constantes leituras obrigatórias da escola e da chatice com que muitas vezes percebiam essas leituras (semelhante aos alunos do PPVUSP), surgiram reflexões sobre questões formais e de conteúdo relacionadas à recepção dessas obras mais complexas que, pouco a pouco, garantiram uma apropriação delas por parte dos alunos.

Discorrendo sobre a leitura de *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, Catarina, por exemplo, demonstrou ter clareza daquilo que dificultava sua leitura:

Catarina – É, porque normalmente essas leituras sempre têm uma metáfora por trás. Por exemplo, *A ilha desconhecida*, o livro todo tem uma coisa por trás, porque senão seria um conto, muito bobo, realmente. Então, tudo tem que ter uma análise, tudo você tem que parar para pensar. A primeira

frase você tem de ler umas três vezes para entender, porque é muito difícil o jeito de ele escrever mesmo, porque ele coloca os diálogos junto das frases e aí você não sabe o que é diálogo e o que é o autor falando. Então, eu prefiro... Eu gosto muito de ler, mas eu prefiro, eu gosto de leituras fáceis. Não importa muito o tamanho, tipo tem 700 páginas, tudo bem. Só que leituras mais leves, assim...

Na maioria dos depoimentos coletados sobre a leitura de *Ensaio sobre a cegueira*, também de José Saramago, livro indicado como leitura de férias em julho de 2011, percebe-se mudanças implicadas na prática de leitura do romance: os alunos relataram as dificuldades encontradas para fazer desse texto uma leitura fragmentada, como ler um capítulo e fazer uma pausa para descansar um pouco, comer alguma coisa etc. Assim, o “esforço” e o fôlego exigidos na leitura dos livros de literatura experimental que escapam às fórmulas de uma literatura de entretenimento e que passam a ser requisitados por certas escolas parecem ser de uma outra ordem, o que demanda leitores mais maduros e experientes.

GRO – E a leitura foi gostosa?

Lucas – Foi. É que ler Saramago nunca é fácil, mas ainda assim foi... Ele é um grande escritor.

GRO – Por que não é fácil?

Lucas – Por causa do modo próprio de escrever que ele tem. Ele faz parágrafos muito densos, as falas são entre vírgulas, não tem travessões. Ele é um texto muito denso, tem uns parágrafos de quatro páginas, então é uma leitura que cansa um pouco. Mas ainda assim o tema é *muito, muito bom*.

Beatriz – O livro é bom, ele corre bem, mas ele é meio cansativo, às vezes, sabe? Por causa disso mesmo: “Ah, vou parar no próximo parágrafo, para... sei lá, comer alguma coisa...” Você vai parar dali a quatro páginas, sabe?

Lina – Mas acho que foi o livro tipo mais diferente que a gente leu até agora na escola. O tema, assim. Nunca...

(...)

Beatriz – O livro, tipo, é uma metáfora, o livro inteiro, entendeu? Os outros livros geralmente tinha uma historinha mesmo, sabe?

Lina – Era mais romance...

Beatriz – É mais literal... Esse, o livro inteiro é uma metáfora em si.

GRO – Você achou um livro mais moderno, é isso?

Lina – É mais diferente, não é normal, não é qualquer um que escreve um livro assim. Você não vai pegar... Os livros que a gente leu até agora não eram assim. Eram tipo mais uma historinha...

GRO – Eles tinham uma história, uma sequência?

Lina – Você tem que... o que tem por trás do livro...

Beatriz – Tinham um enredo. Tipo aquela história... Tipo *Nação crioula*: é uma mulher que era uma escrava... Tinha toda uma história, não tinha uma metáfora.

Lina – Não tinha que entender alguma coisa que tem por trás do livro...

Otávio – Passar uma mensagem...

Beatriz – Ele quer fazer essa coisa da alienação da sociedade. Isso que é legal no Saramago...

Lina – E depois, tipo, você termina de ler e você pensa... você não tem que pensar no que você leu, tem que pensar no que está por trás.

Essa nova modalidade de romance com a qual passam a ter contato por obrigação escolar é percebida, portanto, como diferente das leituras que estão acostumados a fazer, essas sim talvez mais “normais”, com “historinhas” e “enredos” de ação ou sentimentais, características às quais estão acostumados e que os prendem *naturalmente* às narrativas novelescas. A constante referência ao caráter metafórico do texto de

Saramago, encontrada em muitos dos depoimentos, provavelmente é a reprodução de um discurso ouvido e discutido em sala de aula. Ainda assim, o teor crítico constituinte da obra e a conseqüente reflexão que ela parece gerar nos alunos são indícios da passagem que eles constroem entre suas práticas de leitura que buscam um prazer imediato e práticas novas, mais distanciadas, que levam ao pensamento sobre o que está “por trás” do texto.

Tais práticas de leitura literária, fundadas no eixo da interpretação a que se refere Annie Rouxel, instauradas na esfera social de uma comunidade cultural sobre a qual discorre Eco, dão conta da função da literatura de conhecimento do mundo e do ser de que fala Candido. O fato de se tornarem capazes de ler e fruir “obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis” que lhes permitem “representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza” (CANDIDO, 1972), faz com que esses jovens leitores se tornem sujeitos de suas leituras, que tenham acesso à literatura, seja ela tanto a de entretenimento, como a experimental, erudita, canônica.

Assim, acreditamos que, em vez de alienar-se, a escola deveria aliar-se à literatura de massa, à literatura de suspense, às narrativas policiais, à literatura juvenil e seus correlatos, não para “ensiná-las”, mas para incorporá-las ao seio das discussões, de modo a mobilizá-las, retirá-las da naturalidade com que são absorvidas, garimpar a utilização para si que os jovens fazem dessas leituras, e trazê-las para a reflexão de modo a promover um salto para a interpretação, a reflexão e para o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, *Poética*. Cap. IV, Origem da poesia. Causas. História da poesia trágica e cômica. p. 445). Tradução, comentários e notas Eudoro de Souza. Os Pensadores. Abril Cultural, 1978.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOSI, Alfredo. “Os estudos literários na era dos extremos”. In: AGUIAR, Flávio (org.). *Antonio Candido: Pensamento e Militância*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

_____. *Vários escritos* (terceira edição revista e ampliada). São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. O direito à literatura.

_____. “A personagens do romance”, in: Vários autores, *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 51-80.

CHARTIER, R. Entrevista. Seção FALA MESTRE. *Revista Nova Escola*, edição 204, Agosto 2007. Acesso internet em 02/08/2014 <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistiraotecnologias-digitais-610077.shtml>

ECO, Umberto. “A Poética e nós”. In: _____. *Sobre a literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. [2002]

FREUD, Sigmund. S., *Escritores criativos e devaneios*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. IX., s/d, p. 149-158.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Jaus, Hans R. *A História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

PRENSKY, M. PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

OLIVEIRA, Gabriela R. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. São Paulo, 2008. (Acessar pelo Banco de Teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>)

_____. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. São Paulo: 2013. (Acessar pelo Banco de Teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>)

REZENDE, Neide L. O ideal de formação pela literatura em conflitos com as práticas sociais de leitura. In: SANTINI, Juliana (org.). *Literatura, crítica e leitura*. Uberlândia (MG): EDUFU, 2011.

ROBERT, Marthe. *Roman des origines et origines du roman*. Paris: Grasset, 1988.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013. P. 151-164.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979. Tipologia do romance policial. p. 93-104



2

LEITORES/AS, TEXTOS E CONTEXTOS

JOSALBA FABIANA DOS SANTOS

LEITORES/AS, TEXTOS E CONTEXTOS

Josalba Fabiana dos Santos

(UFS)

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Os nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos proporem gestos para reproduzir, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

(Deleuze, *Diferença e repetição*, 2000, p. 73)

NEG-OCIANDO E CO-MOVENDO

A leitura de um texto literário é uma espécie de negócio. Um negócio é etimologicamente falando uma atividade que nega o ócio, portanto negócio seria igual a trabalho. E por que a leitura pode ser pensada como um neg-ócio? Principalmente, por que a leitura pode ser pensada como um neg-ócio na escola? Porque o/a leitor/a de um texto literário é alguém que lê por inúmeros motivos que, sejam quais forem, estarão mais ou menos alinhados em ócio ou em negócio. Por isso pensamos em um neg-ócio. O/A leitor/a será, portanto, um/a neg-ociante. Além do mais, o/a leitor/a negocia com o texto ao interpretá-lo e, algumas vezes, chega mesmo a descartá-lo – o que obviamente não é o desejo de nenhum/a professor/a de literatura ou que trabalhe com literatura.

Na nossa cultura costumamos pensar na leitura em geral e, sobretudo, na leitura literária como ócio. Chegamos mesmo a considerar a ideia da literatura associada a férias, a lazer e, por extensão, a prazer. Sem adentrar muito no assunto, afiançamos que essa visão da leitura como ócio tem muito a ver com as representações culturais do/a leitor/a. Existe uma infundável gama de imagens que mostram o/a leitor/a lendo deitado/a e/ou sentado/a confortavelmente, desligado/a do mundo e com um semblante que indica no mínimo leveza e descontração. Em uma sociedade marcada pelo produtivismo e pelo consumo, a ideia do ócio não é bem acolhida. Além do mais, quem lê apenas lê, é praticamente impossível ler e fazer algo mais, porque se fizermos algo mais é provável que não estejamos lendo – pelo menos não no sentido de apreendermos aquilo que é lido. A leitura literária exige mais do que presença física, também exige presença cognitiva e emocional. Em uma palavra, ler pede concentração. E concentração solicita foco e não aceita dispersão.

A imagem do/a leitor/a ocioso/a, tal como descrita anteriormente, é uma representação cultural do/a leitor/a, mas não é a única. Devemos considerar igualmente o outro lado, porque ele existe e é bastante frequente. O/A leitor/a sério/a, o/a leitor/a que nega o ócio, que está sempre com a feição séria e, às vezes, até carregada, aquele/a que parecer nascido com um livro nas mãos e que, estereótipo geral, utiliza um par de óculos na face. Nesse estereótipo da leitura o que prevalece é a ideia do estudo e a do trabalho árduo. E não é absurdo que se coloque nas mãos desse/a leitor/a um livro antigo, atribuindo assim à leitura o estigma de comportamento ultrapassado. A alegria, ou seja, o prazer de ler é afastado, senão negado.

A partir dessas duas imagens dicotômicas do/a leitor/a (a do ócio e a do negócio) culturalmente introjetadas, o papel do/a professor/a se torna espinhoso. No mundo no qual vivemos relacionar o ato de ler ao descompromisso parece relativamente vantajoso, mas à seriedade e à introspecção, nem tanto. E quando dizemos que relacionar o ato de ler ao descompromisso é *relativamente* vantajoso, consideramos que vantagem

é, em geral, associada a acúmulo de bens, por consequência, pensamos que ninguém enriquece vivendo de maneira ociosa. Até podemos acreditar que alguém, depois de ter acumulado certo patrimônio, apenas desfrute do que guardou. De qualquer forma, tendemos a imaginar que o ócio se opõe ao trabalho e que aquele/a que não está produzindo é um ser à toa. Logo, o ato de ler é tomado como inócuo, afinal, ninguém conseguiria comprar imóveis ou carros lendo. Claro que existe o outro lado da moeda, o/a ocioso/a é aquele/a que usufrui, independentemente de ter ou não bens, ele/a é o esperto/a. Porém, não ter bens ou apenas usufruí-los e gastá-los sem a perspectiva de aumentá-los, não é bem visto na nossa sociedade. Olhares negativos igualmente são lançados ao negócio, quando assimilados à leitura. Isso porque a seriedade e a introspecção reclamam momentos de solidão e a solidão costuma ser tachada como um dos grandes males da contemporaneidade. Estar só é estar fora de tudo que significa viver bem. Estar só é estar triste: sem amigos, sem parceiros afetivos e/ou sexuais, sem família.

É por tudo isso (e por muito mais) que o trabalho do/a professor/a de literatura é tão difícil. Ele/a tem que lidar no dia-a-dia com essas imagens dicotômicas que associam o/a leitor/a ora ao ócio (da vagabundagem à esperteza), ora ao negócio (da seriedade à solidão). O que o/a professor/a propõe ao/a estudante está muito longe de ser atraente porque as imagens construídas e reproduzidas, até mesmo pela escola, em torno do ato de ler, são *mais* ou *menos* desabonadoras, mas são desabonadoras.

Regra geral, não pensamos na escola como um lugar para ensinar alguém a ser vagabundo ou solitário – dois extremos da dicotomia ócio/negócio. No entanto, são essas as imagens mais radicais que o senso comum elaborou para aqueles/as que leem. O que fazer? Evitar as dicotomias talvez seja o primeiro passo.

Para evitar essas dicotomias – a do ócio e a do negócio – é que preferimos o neg-ócio. O neg-ócio não é isto ou aquilo, é isto e/ou aquilo, é o ócio e o negócio, é o ócio mais o negócio e também (por que não?) o ócio ou o negócio. Na verdade, não evitamos a dicotomia, mas

a desconstruímos. Incorporamos da dicotomia o que nos interessa, incorporamos os elementos que acreditamos benéficos à prática da leitura literária. Em uma espécie de atitude antropofágica, devoramos de um (do ócio) e do outro (negócio) as qualidades. Afinal, o/a leitor/a lê textos literários para matar o tempo, por divertimento, e igualmente pode ler o texto literário para obter conhecimento (inclusive, mas não só, sobre a literatura em si), para conhecer outras formas de pensar. Claro que tais aspectos podem estar separados, o/a leitor/a lê um romance para passar o tempo e lê outro romance para obter conhecimento – ou até mesmo porque o/a professor/a o exigiu. Para além dessas intenções de lazer (ócio) ou obrigações (negócio), o romance lido por diversão agrega valores culturais e o romance lido em busca de conhecimento também pode divertir. Afinal, se o/a leitor/a é um/a neg-ociante, porque lê por ócio e negócio, o texto literário igualmente é um neg-ócio, porque nele encontraremos (ou podemos encontrar) ócio e negócio.

Por isso, ao invés de o/a professor/a brigar com a imagem do ócio, poderá incorporá-la na sua positividade. Ao invés de brigar com a imagem da solidão, podemos incorporá-la na sua positividade. O ócio criativo abre espaço para novas elaborações sobre qualquer coisa. E momentos de solidão são fundamentais para a reflexão.

Um dos maiores empecilhos para a leitura relacionada ao ócio em sala de aula costuma ser a barganha de notas. Os/As estudantes foram ensinados (por nós professores/as) a pensar que toda atividade deve valer alguma coisa, isto é, deve ser premiada com uma nota. No entanto, todo/a professor/a empenhado/a sabe que a formação de leitores/as literários ultrapassa em muito o território escolar – ou que pelo menos deveria tentar ultrapassá-lo. Em última instância, espera-se que o/a estudante prossiga lendo ao longo de toda sua vida. Esse é o nosso maior desejo e é pela sua efetivação que trabalhamos.

A partir dessa perspectiva e considerando que a maioria desses/as estudantes não se tornará professor/a de literatura, é preciso observar que a leitura fora do espaço escolar é mais próxima do ócio do que do

negócio. Portanto, o/a estudante deve ser preparado/a para ler nos seus momentos de lazer ou os momentos de lazer devem ser incorporados à prática escolar. Consequentemente, é preciso romper com a ideia de que introspecção e lazer são conceitos antagônicos. Afinal, por mais que a prática de leitura exija introspecção, silêncio e solidão, essas são todas atitudes que fazem parte de um processo.

Nenhum leitor/a lê apenas quando está só diante de um texto. A leitura que nos empolga ou emociona solicita compartilhamento. Isso para não considerar o óbvio, a leitura igualmente pode ser realizada em voz alta, de maneira individual ou em grupo, como em um coro ou jogral, principalmente se se tratar de um poema. Portanto, é importante que o/a professor/a considere na sua prática a possibilidade de incorporar momentos de leitura mais próximos ao lúdico, momentos em que o/a estudante possa se distanciar do peso das obrigações – o que não significa dizer tampouco que a escola deva se tornar um parque de diversões. Inclusive porque outra solicitação constante do ato de ler passa por certa preparação física. É preciso que o/a leitor/a em formação se acostume a passar algum período sentado (ou em pé, não importa) simplesmente lendo. Em suma, leitura é hábito e hábitos se criam ou se perdem. O papel da escola é criar o hábito de ler e para isso deve dispor de diversos meios – e não apenas um ou dois.

Outro ponto que seria interessante de ser considerado pelo/a professor/a é a observação de leitores/as em processos de formação mais amadurecidos. Por exemplo, notem que o/a leitor/a mais ambientado/a com as práticas de leitura literária não costuma ser ciumento/a. Ele/a pode ter ciúmes dos seus livros, dos objetos que tenciona possuir, mas não do que leu. Aquilo que o/a leitor/a ama, ele/a quer que todos amem. O/A leitor/a é um/a amante bondoso/a. Ele/a não só espera que outros amem o texto que amou, mas entrega generosamente o objeto do seu deleite, do seu gozo. O/A leitor/a não pretende casar com o texto literário que ama; não porque não acredite no amor eterno, mas porque ama muitos textos literários ao mesmo tempo, não é de forma alguma exclusivista.

Além disso, o/a leitor/a hoje ama Madame Bovary ou um dos seus amantes, amanhã amará Iracema ou Martim e ontem amou Lory ou Ulisses. O/A leitor/a ama muito, mas é um/a inconstante, entende perfeitamente as palavras do poeta Vinicius de Moraes: “que seja infinito enquanto dure”. Na verdade, o/a leitor/a é inconstante em termos, porque há textos que nunca abandonará, amantes para as/os quais sempre voltará, passagens que sempre o/a deleitarão. O/A leitor/a é um/a insaciável. Desfruta com deleite da memória das leituras que fez e compartilha com outros suas conquistas – por bondade e por vaidade, claro. O/A leitor/a é um/a vaidoso/a. Não basta ao/à leitor/a saber o que leu, ele/a quer que outros o saibam, propaga aos quatro ventos as suas conquistas, a sua biblioteca. E, como todo/a vaidoso/a, o/a leitor/a também é um/a invejoso/a. Ouve falar em poetas e romancistas que não leu e se sente em desvantagem, desvalorizado/a. Avalia a sua biblioteca, o seu arquivo, o seu repertório, e os vê como pequenos e insignificantes. O/A leitor/a é um/a eterno/a insatisfeito/a, sempre quer mais, sempre quer ler mais. Por mais aventuras literárias que tenha vivido, sempre pensa em tudo que ainda não leu, nos territórios que ainda não conquistou.

Todo negociante vive de vender, trocar, negociar mercadorias. O/A leitor/a, do seu jeito, também negocia o que lê. O/A leitor/a negociante quer passar adiante o que lê, quer compartilhar. Sensibilizado/a com um poema, um conto, um romance, o/a leitor/a quer compartilhá-lo com outras pessoas. Portanto, o/a leitor/a de textos literários, em geral, é aquele/a que não contente em devorar tudo o que vê, quer compartilhar, quer comover, quer co-mover. Ou seja, o/a leitor/a quer mover e quer mover-se com o outro, por isso co-mover, assim, escrito separado para destacar a ideia do compartilhamento. A leitura pode ser um gesto individual, mas ela toma um sentido muito maior quando o/a leitor/a compartilha com outra/s pessoa/s, leitora/s ou não. Contagiado/a e contaminado/a, o/a leitor/a quer contagiar e contaminar. Envenenado/a, ele/ela quer envenenar.

Claro que podemos nos co-mover com muitas coisas que não são literárias, podemos nos co-mover com um filme, com uma música, com a arte em geral. Nós podemos nos co-mover com coisas bem reais inclusive: notícias de jornal, acidentes de automóvel, aviões que caem, crianças que são brutalmente mortas etc. Mas a arte em geral e a literatura em particular, já que é dela que falamos, tem o efeito de atirar o/a leitor/a num turbilhão de sentimentos *sui generis*. Explicamos, a arte em geral e a literatura em particular nos coloca em contato com a dor, por exemplo. O motivo desencadeador da dor não está acontecendo no mundo real, mas dói de verdade, por isso muitas vezes o/a leitor/a vai às lágrimas. A arte e a literatura permitem que o/a leitor/a experimente sentimentos. Compagnon explica isso com palavras mais interessantes, ele diz: “Nunca nada me fez melhor perceber a angústia da culpa que as páginas febris de *Crime e castigo* [de Dostoievski] onde Raskolnikov reflete sobre um crime que não aconteceu e que cada um de nós cometeu” (Compagnon, 2009, p. 52). Se nos permitem, vamos parafrasear e nacionalizar Compagnon: Nunca nada nos fez melhor perceber a angústia da culpa que as páginas febris de *Angústia*, romance de Graciliano Ramos, onde Luís da Silva reflete sobre um crime que não aconteceu e que cada um de nós – leitores e leitoras – cometeu.

A literatura coloca o/a leitor/a num lugar relativamente confortável para sentir. Ele/a experimenta a alegria, a tristeza, a dor e o medo sem estar ameaçado/a pelos motivos reais desencadeadores desses sentimentos, porque na realidade eles não aconteceram, mas poderiam ter acontecido. O/A leitor/a sabe que o que está lendo no texto literário *não está acontecendo* de fato (como disse Compagnon sobre o crime de Raskolnikov), contudo, o/a leitor/a é afetado/a, ele/a sente – o que *nunca aconteceu*. Provavelmente o/a leitor/a é afetado/a pelo que *só aconteceu* na ficção que está lendo – e por isso ele/a ri e/ou chora – porque o que *só aconteceu* na ficção acontece ou pode acontecer de fato no mundo em que vivemos. O/A leitor/a é assim capaz de formular um pensamento sobre o medo, por exemplo. O/A leitor/a sente medo lendo um romance

de horror porque ele é capaz de pensar o medo e então ele sente o medo que pensa. Afinal, o medo é um velho conhecido de todos nós.

É assim que a literatura proporciona uma espécie de educação sentimental e intelectual também. Todorov (2009, p. 92) diz: “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”. E Compagnon (2009, p. 50-51) segue um ponto de vista similar: “Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores”. A literatura proporciona ao/à leitor/a se deparar com ideias muitas vezes diferentes e até opostas às suas – o que pode transformar ou reafirmar sua visão do mundo e sobre si próprio. O/A leitor/a pode se identificar com o que lê e/ou pode ler com estranhamento, mas nas duas situações (a da identidade e a da alteridade) ele/a pode ser afetado/a, ele/a pode ser co-movido/a e, conseqüentemente, se transformar. O/A leitor/a sente porque é capaz de formular um pensamento que desencadeia o sentimento. Pensamento que é vetorizado pela cultura. Logo, sentimos o que aprendemos a sentir – no texto literário inclusive ou principalmente.

Portanto, se o/a professor/a conseguir promover o compartilhamento de leituras, a socialização das leituras literárias empreendidas pelos/as estudantes, esse/a professor/a estará promovendo mais do que o compartilhamento de textos literários, ele/a estará contribuindo para o compartilhamento de emoções e de conhecimentos os mais variados. É um pouco sobre isso que falaremos e exemplificaremos a seguir.

LER PARA SENTIR, LER PARA APRENDER

Bom-Crioulo (1895), do escritor cearense Adolfo Caminha (1867-1897), como muitos sabem, foi um romance escrito e publicado

no final do século XIX. Nesse texto, caracterizado pela crítica literária como naturalista, narra-se a vida de Amaro, o Bom-Crioulo do título, numa embarcação. Essa pequena narrativa (como tantas outras) apresenta vários episódios que podem contribuir para uma discussão sobre preconceito e, portanto, sobre conhecimento de mundo e sobre pensamentos e sentimentos do/a leitor/a diante de determinadas circunstâncias (ficcionalis ou reais).

O narrador (que não é o autor, mas pode estar transmitindo suas ideias e/ou de seu contexto histórico-social), quando se refere a um episódio em que um personagem havia se masturbado dentro da embarcação, fala em “verdadeiro crime não previsto nos códigos, um crime de lesa-natureza, derramando inutilmente, no convés seco e estéril, a seiva geradora do homem” (Caminha, 1991, p. 14). Ao contrário do que muitos críticos e historiadores da literatura afirmam, o narrador de *Bom-Crioulo*, apesar de naturalista, não é neutro. O narrador emite uma opinião, a de que a masturbação é um crime contra a natureza. Logo, aquele que se masturba estaria desperdiçando sua energia (leia-se espermatozóides), pois deveria estar se ocupando com cópula ou, para sermos mais diretos, com reprodução da espécie. O suposto crime contra a natureza seria este: obter prazer sexual sozinho.

E o “delito contra a natureza” (Caminha, 1991, p. 30) estende-se a outra circunstância no romance de Adolfo Caminha, a do envolvimento sexual entre dois homens: Amaro apaixona-se por Aleixo. Antes desse fato, no entanto, o narrador (ou Amaro, pois se trata de discurso indireto livre em vários momentos do romance) pensando numa suposta homossexualidade do comandante da embarcação afirma: “ninguém está livre de um vício” (Caminha, 1991, p. 20). O homossexual é posto no patamar de um viciado ou drogado, portanto de alguém descontrolado ou doente – e quem está doente deve ser tratado, se a doença tiver cura, é claro. Mais tarde, já envolvido sentimental e sexualmente com Aleixo, o narrador justificará assim os atos de Amaro: “‘a natureza’ impunha-lhe esse castigo”, sem explicar que natureza era essa ou por que

Amaro devesse ser castigado, o narrador continua: “Nunca se apercebera de semelhante anomalia” (Caminha, 1991, p. 32). Logo, Amaro não era normal. O que é considerado normal, ao menos no contexto do livro, é a heterossexualidade.

Outra dimensão dos preconceitos que circulam em *Bom-Crioulo* (e além dele) diz respeito a Carolina, uma mulher que também se apaixona por Aleixo e se empenha em seduzi-lo. Carolina é caracterizada como ex-prostituta e bem mais velha que Aleixo. Dela nos diz o narrador que era: “uma senhora gorda, redonda e meio idosa”. Algumas páginas adiante o/a leitor/a descobrirá que essa senhora “meio idosa” tinha trinta e oito anos. O preconceito quanto à “mulher mais velha que se apaixona pelo homem mais novo” é evidente. E quando o ato sexual se consuma entre Carolina e Aleixo, este (e/ou o narrador: pois, como já dissemos, trata-se de discurso indireto livre) a descreve como: “um animal formidável, cheio de sensualidade, como uma vaca do campo extraordinariamente excitada, que se atira ao macho antes que ele prepare o bote...” (Caminha, 1991, p. 46-47). A forma depreciativa é mais do que óbvia: Carolina não é uma mulher manifestando o seu desejo, ela é uma vaca e uma vaca que não respeita a ordem dos pastos (leia-se da vida social da época), na qual é o macho (leia-se o homem) quem deveria manifestar primeiro o seu desejo. No rigor do termo, nem mesmo se trata do homem manifestar-se primeiro, trata-se apenas do desejo dele.

Também não falta ao romance uma dose de racismo, evidente desde o título. Amaro é o Bom-Crioulo. Isso pressupõe que ser negro é, por princípio, ser mau e que quando um negro não é mau torna-se preciso explicar que ele é bom. A homossexualidade (apresentada na narrativa como um “crime contra a natureza”) não teria distinção de cor de pele, qualquer um poderia praticar o “delito”: “Se os brancos faziam, quanto mais os negros!” (Caminha, 1991, p. 32). Para além do “se eles fazem, também podemos fazer”, ou seja, do “delito” do outro servir de subterfúgio ao “delito” de Amaro, existe a marca de inferiorização dos negros, pois o que está presumido nessa frase é que se os brancos (seres

superiores) praticavam o “crime” da homossexualidade, os negros (gente inferior) praticariam mais ainda. Corrobora essa ideia do negro como passional e desregrado, a passagem em que um certo tenente Sousa diz o seguinte de Amaro: “Sempre o conheci refratário a toda norma de viver. Hoje manso como um cordeiro, amanhã tempestuoso como uma fera. Cousas do caráter africano...” (Caminha, 1991, p. 38). De forma que a cor da pele de Amaro anteciparia e justificaria, ao menos em parte, os seus “delitos”.

O preconceito do narrador e das personagens de *Bom-Crioulo* evidencia a opinião da maioria das pessoas do momento histórico e social da segunda metade do século XIX e casa bem com o naturalismo e a ciência de então. O/A leitor/a atual pode não saber que o século XIX achava que masturbação, homossexualidade, mulheres mais velhas fazendo sexo e negros eram vistos como anomalias, práticas ou pessoas inadequadas às regras sociais vigentes. Ao menos inadequadas às regras sociais discursivamente circulantes então. Todavia, o/a leitor/a atual, especialmente na escola (já que é ela que está ao nosso alcance), pode ser orientado/a a discutir esses preconceitos sem hipocrisias ou falsos moralismos. Afinal, para além de todos os preconceitos que veicula, *Bom-Crioulo* é um romance ímpar, revolucionário até, pois coloca no centro da cena literária uma série de discussões simplesmente inexistentes na grande maioria dos textos seus contemporâneos: um protagonista negro e homossexual, a masturbação e o desejo sexual feminino.

Supostamente revelando o preconceito do autor, o texto pode revelar o preconceito de uma época ou simplesmente refletir o preconceito do/a leitor/a de então ou de hoje. Em sala de aula, quando *Bom-Crioulo* é lido e citado é comum ouvir risos e gracejos. Nunca ouvimos risos ou gracejos quanto à questão racial, mas o episódio da masturbação, a homossexualidade e a mulher mais velha que se apaixona pelo homem mais novo são comumente motivos de piadas entre os/as estudantes e isso num romance que nem de longe é cômico. Vivemos numa sociedade que conseguiu solapar ou dissimular manifestações racistas explícitas

no discurso (não na prática). Mas essa mesma sociedade não conseguiu ou não tentou solapar a homofobia, a misoginia ou simplesmente a ideia de que há práticas sexuais consideradas normais e outras consideradas anormais. E se o autor é parte do seu meio, se o texto literário é parte do seu meio, claro deve estar que o/a leitor/a também o é.

Silviano Santiago, teórico, crítico e escritor de ficção e poesia, no ensaio “Singular e anônimo”, afirma: “quem se exercita na leitura não é o autor (ele já deu o que tinha de dar [...]), mas o leitor” (Santiago, 2002, p. 70). E acrescenta: “Tudo que está aqui [no texto] já está em você [leitor]” (Santiago, 2002, p. 70). O/A leitor/a preconceituoso/a verá motivo de escárnio na homossexualidade, na masturbação, no desejo da mulher mais velha. Em uma palavra, o/a leitor/a preconceituoso/a verá motivos de escárnio em toda manifestação sexual que julgar fora de um padrão. O/A leitor/a preconceituoso/a (estudante, professor/a ou qualquer outro) é preconceituoso/a porque foi ensinado (em casa, na rua, na televisão, na internet, ou até mesmo na escola) que há um jeito certo ou normal de viver a sexualidade. Nem por isso (ou por isso mesmo) esse/a leitor/a deva ser abandonado/a à própria sorte. Ao contrário, ele/a deve ser provocado/a, provocado/a a mudar, a transformar-se. Ele/a deve ser instigado/a a atentar para outras formas de ver e viver no mundo. Que o/a leitor/a seja arremessado/a para longe da confortável e segura poltrona do preconceito! Que o/a leitor/a não seja iludido/a a pensar que o mundo é o que não é. Principalmente, que o/a leitor/a tenha o direito a perceber outras formas de existir.

Compagnon afirma que: “Em poesia, um ato de linguagem aparente não é realmente um ato de linguagem, mas somente a *mimêsis* de um ato de linguagem real. (Compagnon, 1999, p. 135). O texto literário está no mundo, usa de uma linguagem que encena a linguagem sobre e do mundo. E se há preconceito no mundo, é claro que isso pode aparecer na literatura: seja porque o/a autor/a transfira para o texto os seus preconceitos, seja porque o texto funcione como um reflexo dos

preconceitos que circulam na sociedade ou seja ainda porque o/a leitor/a nele deposita os seus próprios preconceitos.

Preconceito é uma espécie de palavra maldita, pois não tem qualquer fluidez, é rígida, estagnada. O dicionário informa que preconceito é um:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida.
2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo.
3. P. ext. Superstição, credence; prejuízo.
4. P. ext. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (Ferreira, 1986, p. 1380)

Atentemos para a parte da definição de preconceito como ideia preconcebida, pois o mesmo dicionário informa que preconceber significa: “1. Conceber antecipadamente; planejar ou idear com antecipação” (Ferreira, 1986, p. 1380). Notemos que o caráter maldito foi atenuado em preconceber, aqui entendido como um plano, um projeto, considerações vistas como legítimas e até necessárias. E agora arriscaremos uma cisão na palavra preconceito, tornando-a pré-conceito. Nesse caso vemos o pré-conceito como um processo de mudança, de transformação. Um pré-conceito não se constitui em uma categoria fixa, ele é fluido, aberto ao novo. Se nós nos despirmos dos nossos preconceitos para com aquele que tem preconceito e pensarmos no preconceito como apenas um pré-conceito, poderemos talvez provocar mudanças. Se os preconceitos forem provocados e discutidos, ao invés de escamoteados, talvez eles (os preconceitos) se retirem discretos e dêem lugar ao respeito pela diferença e pela diversidade cultural.

ENSINAR A CONHECER, ENSINAR A CONHECER-SE

Não acreditamos que a literatura sozinha mude algo ou alguém. Nem pensamos ser este o seu papel. Apenas colocamos aqui que o preconceito não está nela, na literatura, ou pelo menos, não está *só* na literatura. Esperamos que tenha ficado claro que a literatura apenas capta o que está no/a autor/a, no contexto histórico ou no/a leitor/a. Tampouco queremos dizer que é passiva. O que estamos afirmando é que é o/a leitor/a quem a ativa, quem liga o texto literário. Por isso retomamos ainda uma vez as palavras de Silviano Santiago: “quem se exercita na leitura não é o autor (ele já deu o que tinha de dar [...]), mas o leitor”. E: “Tudo que está aqui [no texto] já está em você [leitor]” (Santiago, 2002, p. 70). O romance, o conto ou o poema funcionam como um computador, se alguém não ligá-lo na tomada e colocar informações nele, o computador não funciona. O mesmo ocorre com a literatura, é o/a leitor/a quem a faz falar alguma coisa e, em geral, lemos nos livros o que queremos ler. Portanto, voltamos a insistir, a literatura não muda nada nem ninguém; quem muda, quando muda, alguma coisa no mundo somos nós, cada um de nós.

E é aí que o papel do/a professor/a de literatura torna-se ainda mais importante: como mediador na educação sentimental e intelectual. O/A professor/a de literatura é (ou espera-se que seja) um/a leitor/a que deseja compartilhar suas leituras. Compartilhar não é ler *pelo* outro, é ler *com* o outro.

E aí fazemos a última pergunta, a pergunta que não quer calar: e o que um/a professor/a de literatura deve fazer para que seus alunos/as leiam? Não vamos propor fórmulas, porque elas são restritas e isso é tudo o que a arte da palavra, a elaboração literária, não é. Mas colocaremos uma condição que consideramos fundamental para o ensino de literatura na escola. Essa condição fundamental para o ensino de literatura, ou melhor, para a formação de leitores/as de textos literários na escola é, de certa forma, muito simples: é obrigação do/a professor/a de litera-

tura proporcionar oportunidade para que seus/uas alunos/as leiam. É o direito à literatura de que fala Antonio Candido em texto homônimo (1988). Os/As alunos/as devem ter a oportunidade de poder abrir o seu próprio neg-ócio, devem ter a oportunidade de ler por ócio, por prazer, por deleite e também a oportunidade de ler por neg-ócio, para construir um conhecimento sobre o mundo e sobre eles/as mesmos/as (como afirmam tantos teóricos). Cabe ao/a professor/a de literatura co-mover seus alunos e alunas, cabe a ele/a ler *com* os seus alunos e alunas.

Diante desse quadro, notamos que é chegada (quase passada) a hora do/a professor/a que trabalha com literatura na escola básica (ensino fundamental e/ou médio) pura e simplesmente ler, ler textos literários *com* seus/uas alunos/as. Cabe ao/a professor/a de literatura afastar de suas aulas no ensino fundamental e médio o resumo, a resenha, a síntese, o filme, o contexto histórico, a biografia do autor, a psicologia que tenta explicar a obra pelo autor e, o que ainda pior, o autor pela obra etc. Na verdade, não se trata, no rigor do termo de afastar, mas de não substituir a leitura do texto literário por algo que ele não é. É possível fazer um trabalho interessante comparando um romance com sua adaptação filmica, por exemplo, o problema é acreditar que, ao se apresentar apenas o filme, se estaria suprimindo a leitura e facilitando assim o ensino e a aprendizagem. O filme se dá dentro de uma linguagem, a literatura se dá em outra.

E mais, afastar das aulas no ensino fundamental e médio o resumo, a resenha, a síntese, o filme, o contexto histórico, a biografia do autor, a psicologia que tenta explicar a obra pelo autor e o autor pela obra não é acabar com esses paratextos e intertextos, mas é colocá-los no segundo ou até no terceiro plano, que é o seu lugar quando a aula é de literatura. O/A professor/a do ensino fundamental e médio também deve afastar (e não acabar) do/a aluno/a a teoria e a historiografia literárias que juntas ou separadas criam escolas, períodos, filiações e influências. Ao afastar o resumo, o filme, o biógrafo, o crítico e o historiador, sobrar tempo para ler o texto literário propriamente dito. Ao invés do/a aluno/a ler/ouvir o texto literário de segunda, terceira ou quarta mão, ele/a

terá a oportunidade de ler, de fazer o texto falar através da sua própria boca e da sua própria escrita.

Quando falamos em afastar das aulas no ensino fundamental e médio o resumo, a resenha, a síntese, o filme, o contexto histórico, a biografia do autor, a psicologia que tenta explicar a obra pelo autor e o autor pela obra não pensamos que o/a aluno/a não possa encontrar esse material na biblioteca da escola ou, o que é bem mais fácil, na internet. Pensamos apenas que se o/a aluno/a pode encontrar tão facilmente todo esse material fora da sala de aula, por que ele/a precisa reencontrar isso na sala de aula? Em suma, que o texto literário seja lido de fato, é isso que afirmamos. Poemas, pequenas novelas, contos e trechos de romances podem e devem ser lidos em sala de aula por meio de leituras silenciosas, em voz alta, individuais e/ou coletivas, e dramatizações. Os textos literários podem ser lidos, debatidos, se tornarem objeto de reflexão em si e também podem ser lidos, debatidos e se tornarem objeto de reflexão de temas transdisciplinares. Além disso, o/a aluno/a pode escrever sua própria crítica literária. E mais, os/as alunos/as podem também eles/as produzir textos literários com caráter intertextual ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos ainda uma vez uma sugestão já feita – na verdade só podemos sugerir, nosso poder é apenas este – que o/a professor/a seja um/a observador/a, que preste atenção nos/as alunos/as leitores/as, nos processos, naqueles fatores que tornam seus/uas alunos/as leitores/as, no que os/as estimula a ler. Dizemos isso porque os/as alunos/as são estimulados/as a ler por diferentes fatores, por diferentes textos e em diferentes circunstâncias. Um exemplo simples: os/as alunos/as devem ler silenciosamente. Certo? Sim. E não. É bom para muitos/as em muitas ocasiões, mas não é bom necessariamente para todos/as e muito menos em todas as ocasiões. Por isso é importante que o/a professor/a não aprenda ou

utilize uma única técnica/estratégia ou prática de leitura. Essa observação pode ser agilizada pela indagação de histórias de leitores/as. Ou seja, o/a professor/a pode provocar seus/uas estudantes a narrarem seus processos de formação na leitura literária, o que os/as motivou a ler. E, em um momento posterior, assimilar em suas aulas, feitas as devidas adaptações, alguns desses processos. O/A professor/a deve observar sempre, porque os/as alunos/as são sempre outros/as e os textos literários – para nós leitores/as que só temos uma vida para ler – são infinitos.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Adolfo. *Bom-Crioulo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

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

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTIAGO, Silviano. Singular e anônimo. In: *Nas malhas da letra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 61-71.

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



3

DO ESPLENDOR AO OCASO: ASCENSÃO E QUEDA DA LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA

LUIZ EDUARDO OLIVEIRA

DO ESPLENDOR AO OCASO: ASCENSÃO E QUEDA DA LITERATURA NA ESCOLA BRASILEIRA¹

Luiz Eduardo Oliveira²
(UFS)

INTRODUÇÃO

Assim como não pode haver nenhuma língua nacional falada antes da generalização dos sistemas nacionais de educação, não se pode pensar no ensino de literatura fora do contexto de institucionalização e instrumentalização da própria ideia de literatura, e mesmo de um projeto político de Estado baseado na educação literária. Com efeito, a complexa estrutura burocrática do Estado centralizado moderno, sobretudo no século XIX, instituiu uma nova divisão do trabalho e sua desvinculação da sociedade, o que fez com que os governos buscassem justificar-se perante os grupos sociais insatisfeitos ou excluídos sob a sua jurisdição, para não sucumbir às revoluções e guerras civis. É então que vai surgir, para substituir o papel da Igreja e da religião, a ideia de nação, que vai se fazer valer, na escola, da língua e da literatura nacional, através de gramáticas, antologias e compêndios de história literária. Tal maneira escolarizada de transmitir esse legado cultural às futuras gerações foi objeto de críticas frequentes durante todo o século XX, não sendo poucas as correntes teóricas que propuseram métodos alternativos de se apreender

¹Este texto foi apresentado no IV Congresso Internacional da Abralic, realizado entre os dias 29 de Junho a 03 de Julho de 2015 em Belém.

² Professor Titular do departamento de Letras Estrangeiras da UFS

e estudar o texto literário, bem como modos diversos de se compreender a literatura como fenômeno cultural e/ou instituição social.

Todavia, como podemos facilmente perceber no século atual, o modo de ensinar literatura permaneceu o mesmo na escola, motivo pelo qual a sua disciplinarização, depois de consolidada pela tradição da história literária, é tão contestada. No Brasil, o último documento oficial sobre o ensino de literatura – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio referentes aos “conhecimentos de literatura”, publicadas em 2006 – foi produzido com intenções explícitas de confronto em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2002, que pôs em questão o próprio lugar da literatura na escola, ousando comparações entre Machado de Assis e Paulo Coelho, ou entre Zé Raulino e Drummond, motivo pelo qual o documento de 2006 assumiu a postura de uma defesa da especificidade da literatura, reivindicando a sua presença no currículo e sua condição de disciplina escolar, o que deu ao documento um aspecto saudosista de uma época em que a disciplina gozava de um status privilegiado ante as demais, pois significava, sobretudo, um “sinal distintivo de cultura” (Brasil, 2006, p. 51). Por outro lado, os estudos históricos sobre disciplinas escolares, baseados, em sua maioria, nos pressupostos de Chervel (1990), têm sido unânimes em detectar, como uma espécie de estrutura paradigmática, um processo de surgimento, ascensão, decadência e morte de certas disciplinas que faziam sentido no currículo escolar somente em determinados contextos sócio-históricos, ou que, a despeito de manterem a mesma designação, mudaram radicalmente seu sentido e propósitos. Este texto busca problematizar o lugar da literatura no currículo escolar como uma entidade cultural específica, concebendo a escola, do ponto de vista histórico, como uma instância a partir da qual os saberes – inclusive os literários, ou oriundos da história literária – são elaborados, ensinados e aprendidos, uma vez que precedem, em muitos casos, a sua constituição como conhecimento acadêmico ou científico.

O ROMANTISMO E O MITO DA LÍNGUA NACIONAL

O processo de institucionalização da literatura como saber específico e disciplina escolar, no século XIX brasileiro, inicia-se com a voga do Romantismo, num momento em que o mito da língua nacional se projetava nos discursos dos poetas, romancistas e historiadores como algo forjado pela “alma do povo”. Essa crença havia sido motivada pelas descobertas da filologia moderna, já no século XVIII, que proporcionou aos estudos da linguagem avanços mas também deixou um legado de efeitos bastante perniciosos. Ao separar os grandes grupos linguísticos em línguas nacionais distintas, fez com que surgisse a necessidade da transformação de dialetos dominantes – os dos grupos política e culturalmente hegemônicos – em línguas cientificamente gramatizadas e culturalmente literarizadas, apagando as diferenças remanescentes mediante a imposição de uma língua oficial, que se fará propagar através dos sistemas nacionais de educação. Isso fará da escola um *locus* privilegiado de criação e transmissão da cultura e da língua nacional, por meio das quais era inculcada a ideologia nacionalista. Há quem chegue a afirmar que a filologia moderna possibilitou aos educadores e ideólogos nacionalistas a criação de uma história nacional “científica”, projetando a língua e a ideologia nacionais num passado longínquo (Geary, 2008, p. 39). Com isso, assistimos à invenção – mediante a edição e apropriação – de textos antigos escritos em língua nacional, os quais muito contribuíram para fazer emergir a ideia de uma etnicidade cultural baseada na língua.

Há que se observar que não podemos ignorar o poder dos poemas e canções populares, bem como das orações e cânticos religiosos em vernáculo, como elementos de identificação de uma comunidade. Nesses casos, os nacionalismos posteriores podem ter raízes linguísticas de fato populares. Contudo, não podemos confiar excessivamente na literatura, pois nada nos leva a crer, por exemplo, que no século XVI a língua de Camões ou de Shakespeare fosse um elemento de identifica-

ção nacional para a maioria das populações de Portugal e da Inglaterra. Nesse sentido, as línguas nacionais são sempre inventadas pelos grupos dominantes, ou pela elite letrada, ao contrário do que preconiza a mitologia nacionalista – que pressupõe que elas são forjadas pelo “povo” de cada nação (Hobsbawm, 1991, p. 70-71). O processo de apagamento da grande variedade de idiomas falados inicia-se com a eleição de um determinado dialeto – o de Londres, no caso da Inglaterra, e o de Lisboa, no caso de Portugal –, que, depois de homogeneizado ortográfica e gramaticalmente, passa a ser língua administrativa e literária, além de escolar. Sabe-se que na França do século XIX, mesmo depois de ter sido estipulado por uma lei de 1851 que somente o francês seria usado na escola, trinta anos mais tarde ensinava-se ainda em *patois* ou na língua regional (Chervel, 1990, p. 190).

À mitificação da língua nacional, proporcionada pela historiografia romântica, seguiu-se o mito da poesia, que também nasceu no século XVIII, com a Revolução Industrial, que motivou não somente uma série de transformações técnicas e uma nova divisão do trabalho, mas também novas relações de modos de produção e a configuração de um novo grupo social e de uma nova estrutura mental. Raymond Williams (1960, p. xiv), em seu texto clássico sobre o artista romântico, afirma que as questões concentradas na palavra cultura relacionam-se diretamente com as grandes transformações históricas trazidas por algumas palavras-chave que entraram em circulação no final do século XVIII, tais como *indústria, democracia, classe e arte*. Nesse sentido, o conceito de cultura – bem como o de literatura – apresenta-se como uma resistência e uma reação a essas mudanças de ordem social, proporcionadas principalmente pelo que Anderson denomina “capitalismo tipográfico”. É nesse ponto que podemos observar o aspecto ideológico do Romantismo, em sua rejeição da coisificação do homem e da massificação trazida pelo industrialismo.

No Romantismo inglês, a própria obra literária passa a ser vista como uma unidade orgânica misteriosa, em contraste com o individualismo fragmentado do mercado capitalista, e o artista passa a ser conce-

bido como um ser apartado da média dos mortais, como uma entidade quase mística. A palavra *poesia*, portanto, já não se refere simplesmente a um modo técnico de escrever, pois tem profundas implicações sociais, políticas e filosóficas, fazendo da literatura uma ideologia alternativa e da imaginação uma força política, cuja tarefa é transformar a sociedade em nome das energias e valores representados pela arte. Assim, a literatura e a cultura apresentam-se como antídotos não somente contra a massificação capitalista, mas também contra o excesso religioso e o extremismo ideológico, pois, ao tratar de valores humanos tidos como universais, pode servir “para colocar numa perspectiva cósmica as pequenas exigências dos trabalhadores por condições decentes de vida” (Eagleton, 1983, p. 22), contribuindo para promover a simpatia e a identidade entre todas as classes sociais. Isso num momento em que o processo de industrialização evidenciava, além da migração em massa do campo para a cidade e de um amplo processo de alfabetização das classes menos favorecidas, a exploração de mulheres e crianças no trabalho e a total pauperização das camadas mais baixas das populações das grandes cidades europeias.

Gellner (p. 25; 34) já havia chamado a atenção para a contradição entre os pressupostos da ideologia nacionalista e as condições concretas de vida numa sociedade industrial, dada a incompatibilidade entre a persistência de valores aristocráticos e étnicos e a mobilidade social proporcionada pela nova divisão do trabalho. Desse modo, o elemento identitário preponderante nas sociedades industrializadas é a formação educacional, que vai possibilitar – pelo menos em tese – a todos os indivíduos as condições para o pleno exercício da cidadania, que se fazia valer pela capacidade de ler, escrever e contar. Com efeito, foi em oposição às mudanças das relações entre autores e leitores, decorrentes do desenvolvimento da indústria tipográfica, do mercado editorial e do crescimento do público leitor, que a ideia de cultura, significando o “espírito” de um povo, emergiu. O romance, que se configurava, ao mesmo tempo, como gênero novo e mercadoria, com seus defensores e detratores, representa muito bem as contradições desse novo momento histórico. Não são de estranhar, portanto, as posições e declarações de escritores como Colerid-

ge (1772-1834) e Carlyle (1795-1881), autores lendários do romantismo inglês, que incorporam a noção de artistas românticos em contraposição à crescente massificação das práticas de leitura, utilizando-se, para tanto, de argumentos semelhantes aos de pensadores políticos conservadores como Edmund Burke, em seus apelos pelo resgate de uma mítica “comunidade orgânica” originalmente inglesa, que teria existido antes que o industrialismo corrompesse o “espírito inglês” (Williams, 1960, p. xv).

Assim, a literatura e a cultura tornaram-se instâncias legitimadoras da manutenção de preconceitos e de exclusão social, seja criticando indiscriminadamente qualquer manifestação artístico-cultural considerada “de massa”, seja valendo-se de teorias literárias para justificar o cânone, negando seus aspectos ideológicos em nome de uma objetividade ou cientificidade cega para as condições de produção, circulação e recepção das obras literárias (Oliveira, 2012). O cânone literário, como sabemos, é um elemento-chave para a construção dos discursos nacionalistas da crítica e da história literária, uma vez que faz convergir a ideia romântica de “gênio” da língua com a de literatura nacional. Portanto, se através do “gênio” de uma língua poder-se-ia apreender o espírito de uma nação, é pela sua expressão mais alta, a literária, que a nação é narrada. Assim pensava Herder, em suas *Ideias para a filosofia da história da humanidade* (1784-1791). Sua obra, nessa perspectiva, teria sugerido a Humboldt o estudo filológico das literaturas modernas, e a Friedrich Schlegel a ideia de um paralelismo histórico na evolução de todas as artes, mediante uma “lei de evolução espiritual” que apareceria através da narrativa cronológica dos fatos literários. Tal concepção de tempo estaria ligada ao “passadismo” dos românticos, pois o fio cronológico seria a “árvore genealógica das obras do espírito” (Carpeaux, 1959, p. 22).

A historiografia romântica, nesse sentido, constitui-se como estratégia discursiva preponderante na construção da narrativa da nação, uma vez que mobilizou mitos fundacionais e de “povo original”, ou raça pura, inventando tradições. Por outro lado, o Romantismo transcendeu as barreiras do que Carpeaux (1959, p. 23) denomina “miopia nacional”,

uma vez que, ao implicar a relação entre as estruturas das línguas e a índole de suas literaturas, sugeriu aos historiadores da “literatura universal” a comparação de diferentes tradições literárias, ou de diferentes narrativas nacionais. Tal comparação entre literaturas configura-se, em muitos aspectos, como uma comparação entre Estados-Nação, pois implica a associação entre unidades geopolíticas e/ou linguísticas e determinadas identidades que, tidas como nacionais, consistiam na padronização, ou estereotipificação, de suas (auto)representações (Oliveira, 2010).

Esse foi o caso de Friedrich Bouterwek (1766-1828), tido como precursor da historiografia da literatura portuguesa e brasileira. Ao comparar entre si as literaturas do Ocidente, em sua *História da poesia e eloquência desde o final do século XIII* (1801-1819) – a qual era parte de um ambicioso projeto coordenado por Johann Gottfried Eichhorn (1753-1827), que pretendia escrever, com a ajuda de outros eruditos alemães, uma *História das artes e da ciência desde a sua criação até o final do século XVIII* –, Bouterwek valia-se dos pressupostos estabelecidos por Madame de Stäel (1766-1817), segundo os quais a natureza do homem do Norte contrapunha-se à do natural do Sul. Ao tecer comentários sobre a literatura espanhola, por exemplo, o autor ressalta o seu “iberismo congenial”, bem como sua “originalidade meridional”, em confronto com a “sensaboria nórdica” (César, p. xix-xx). Com efeito, na “Introdução geral à história da poesia e eloquência mais novas”, o historiador alemão associa a pobreza ou riqueza dos povos – isto é, das nações – à riqueza ou pobreza de suas línguas, as quais encontram a sua mais alta expressão na poesia e na eloquência. Para o autor, o poeta não pode expressar simbolicamente, por meio de palavras, aquilo que o público não consegue entender. Como consequência, da mesma maneira que o espírito de um povo se mostra em sua língua, ele também se mostra inevitavelmente em todos os trabalhos poéticos feitos nessa língua:

A quantos fios de representações obscuras, que acompanham cada palavra, não está preso o significado estético de uma poesia! E este jogo de repre-

sentações obscuras, para o qual quer ativar o espírito de seu público, é, em grande parte, resultado do caráter nacional, da cultura nacional e da maneira geral de pensar do povo, em cuja língua ele se expressa (apud Bolognini, 2003, p. 98-99).

No caso do Romantismo brasileiro, já em 1836 Gonçalves de Magalhães parecia repetir tal cartilha, no primeiro número da revista *Niterói*: “cada povo tem sua literatura própria como cada homem seu caráter particular, cada árvore seu fruto específico”. Pereira da Silva, no segundo número da mesma revista, ia mais longe, afirmando que a poesia deveria ser considerada como representante dos povos e “uma arte moral” que muito influenciou sobre a civilização (apud Candido, 2000, v. 2, p. 295-296). Esse papel salvacionista e redentor da poesia, em particular, e da literatura, de maneira geral, não vai ser questionado em nenhum momento do século XIX, nem mesmo quando a voga do Romantismo dá lugar ao Realismo-Naturalismo da poesia, do romance e da historiografia literária, permanecendo intacto durante a maior parte do século XX. Alteraram-se as perspectivas, os modos de se conceber o fenômeno literário, tanto do ponto de vista de sua produção quanto de sua circulação e recepção, mas a mitificação do poder transformador da poesia e da literatura resistiu até o momento em que sua condição de produto cultural universal e apartado das relações econômicas e sociais passou a ser questionado, sobretudo quando alguns intelectuais passaram a se interessar pela produção e consumo de bens culturais populares, oriundos do que em Londres, em meados do século passado, se chamava “classe trabalhadora” (Williams, 1969; Hoggart, 1998; Thompson, 1998).

A CRISE DO NACIONALISMO LITERÁRIO

A ênfase de boa parte da reflexão teórica sobre o passado, sobretudo nos países de condição pós-colonial, tem levado a uma revisão dos

pressupostos da historiografia romântica e, portanto, do próprio projeto da modernidade, uma vez que passa a ser postulada a multiplicidade de relatos e sujeitos, em oposição a uma narrativa monolítica e unificadora que despreza os fenômenos de desterritorialização, migração e integração. Como afirma Achugar (2003, p. 49-50), o sujeito enunciador do discurso fundante do Estado-Nação na América Latina, durante o século XIX, teve um projeto patriarcal e elitista que excluiu não só a mulher, mas também os índios, negros, escravos, analfabetos e, em muitos casos, aqueles desprovidos de propriedades. Esse perfil do sujeito enunciador contribuiu, portanto, para a construção do perfil de um sujeito da nação – o cidadão –, que se identificou com o discurso nacionalista.

O nacionalismo, por sua vez, em função de uma língua e uma literatura nacional que “esquece” – no sentido que Renan (2006) dá ao termo – ou apaga as diferenças étnicas, sociais, linguísticas e culturais que não se encaixam no projeto nacional de que o Estado e os homens de letras são os principais representantes, estabelece o padrão necessário para a produção de dicionários, gramáticas, antologias, parnasos e, principalmente, histórias literárias, os quais, institucionalizando-se nos sistemas de educação nacionais, serão uma instância preponderante, nos séculos XIX e XX, para a legitimação das identidades nacionais. Estas constituem-se discursivamente em confronto com uma alteridade que pode ser representada pelo colonizador ou pelas nações concorrentes, em relação às quais, ou em decorrência das quais, suas narrativas foram sendo produzidas. Nesse sentido, o processo de institucionalização da história literária, seja como instância legitimadora do Estado-Nação, seja como disciplina escolar e acadêmica, encontra-se indissolúvelmente associado ao da configuração dos primeiros estudos de literatura comparada (Oliveira, 2010).

Os absurdos e incongruências do ideário nacionalista, que ainda é bem latente e tem o poder de emocionar as massas mais do que a religião, nos dias atuais, emergem no próprio ato de narrar a nação, principalmente quando pensamos que o espaço da nação que se quer unívoco

ca linguística e etnicamente é também, há muito tempo, o espaço dos exilados, refugiados e imigrantes, e mesmo das gerações que se seguem a tais forasteiros e estrangeiros, desestabilizando a pretensa unidade nacional nos guetos e cafés dos centros das grandes cidades, “à meia luz de línguas estrangeiras”, como diz Bhabha (1998, p. 198-199), referindo-se à migração em massa do Ocidente no século XIX, bem como à expansão colonial do Oriente. Esse processo de desterritorialização faz com que a “nação como metáfora”, segundo o autor, preencha o vazio deixado pelo desenraizamento das comunidades e parentescos.

Ao tentar descrever as estratégias de identificação cultural e interpelação discursiva que configuram o povo e a nação, tornando-os, ao mesmo tempo, sujeitos imanentes e objeto das narrativas sociais e literárias, Bhabha, no texto acima referido, critica a perspectiva historicista que propõe a nação como categoria sociológica empírica, sugerindo, para substituí-la, o entendimento da nação como uma estratégia narrativa fundamentalmente ambivalente. Tal ambivalência configura-se como o duplo da nação, a partir de uma temporalidade não linear ou horizontal que provoca a quebra da univocidade da narrativa da nação, inscrevendo em suas interseções o espaço do Outro, representado pelas minorias e maiorias excluídas da épica nacional. Desse modo, o que chama de “tempo disjuntivo da modernidade da nação” evidencia-se pelo impasse da racionalidade política, que se coloca entre os incertos fragmentos de significação cultural e a certeza da pedagogia nacionalista. Isso porque, apesar de a crítica literária reforçar a coesão da metáfora progressista da nação, mediante a exposição de fragmentos do cotidiano – como faz Bakhtin, ao vislumbrar a emergência do nacional em *Viagem à Itália* (1786-1788), de Goethe (1749-1832) –, há sempre, como um espectro, “a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional”.

Tal colapso ocorre no próprio conceito de povo, como estratégia retórica de referência social, pois a sua alegação de ser representativo provoca uma crise em seu próprio processo de interpelação discursiva,

causando uma cisão entre a temporalidade linear e cronológica da pedagogia da nação e sua dimensão performativa, que é reiterativa e emerge de suas fissuras. Desse modo, a questão que se coloca não é mais a da individualidade da nação com relação à alteridade das demais nações, mas a da divisão da nação no seu próprio interior, na articulação da heterogeneidade irreversível de sua população, bem como dos discursos das minorias e das autoridades antagônicas. Nesse sentido, a narrativa hegemônica do nacionalismo torna-se insustentável, pois o controle narrativo nunca é monológico, mas plural e reiterativo. O passado da narrativa nacional, portanto, é sempre confrontado com o seu presente. Ao criticar Anderson, quando este identifica a simultaneidade da narrativa do romance realista e do jornal com a narrativa da nação, Bhabha (1998, p. 224-225) afirma que o autor inglês, ao encaixar o “enquanto isso” da narrativa nacional em um tempo homogêneo e vazio, deixa escapar o que chama de “tempo alienante e iterativo do signo”, pois a temporalidade do significante é instantânea, mais do que simultânea. Assim, o “enquanto isso” transforma-se em signo ambivalente do povo nacional.

O texto de Bhabha é fundamental para apreendermos a impossibilidade da narrativa unificadora da nação moderna, apesar de ela se mostrar ainda tão forte e capaz de mover paixões xenófobas e bélicas nos dias atuais. Vários tipos de convivência multicultural e multilinguística existiram na história dos povos europeus, até que tal diversidade fosse sistematicamente eliminada pelos discursos oficiais dos Estados nacionais. Contudo, a própria dimensão suplementar da linguagem, bem como o caráter disjuntivo da narrativa nacional, acabam minando a intenção holística do discurso nacionalista, pois os conflitos e tensões sociais causados pela pretensa unificação, de uma maneira ou de outra, emergem no próprio ato de sua enunciação. Ademais, assim como a industrialização e a urbanização do mundo moderno aumentaram o nível de conforto da humanidade e possibilitaram a um maior número de pessoas a utopia iluminista da felicidade, trouxeram também a exclusão social e a miséria. Esta, unindo os grupos desprivilegiados de todo o mundo, torna-se o

elemento de identificação mais preponderante entre as grandes populações do planeta, pois, nas zonas mais pobres de todos os países, pouco importam as diferenças linguísticas ou étnicas, uma vez que o sentimento de pertença comum é aquele da carência, da falta, do abandono, e, fundamentalmente, da fome, que precisa existir para que o equilíbrio econômico das nações perdure. Como diz a letra da música dos Titãs, “Miséria é miséria em qualquer canto / Riquezas são diferentes”.

O discurso nacionalista, para que se tornasse viável, teria que superar sua mais grave doença: a do racismo e da exclusão, algo que talvez seja impossibilitado pela lógica econômica. Nesse contexto, as nações periféricas, ou pós-coloniais, ao reivindicarem sua condição europeia, para o que farão valer as velhas estratégias narrativas do período áureo do nacionalismo, buscando comprovar sua ascendência étnica e linguística e esquecendo, ao mesmo tempo, seu próprio passado miscigenado e cosmopolita, decorrente de sua expansão colonial, correm o risco de tornarem-se os primos pobres em uma comunidade liderada por algumas poucas nações, esquecendo seu próprio passado miscigenado e cosmopolita, decorrente de sua expansão colonial.

A língua e a literatura, nesse contexto, são um agentes específicos de dominação, na medida em que hierarquiza os sotaques e expressões, discriminando social e culturalmente seus falantes. No caso da língua portuguesa, sabe-se que a crença de que os africanos são incapazes de dominar as sutilezas sintáticas e fonéticas da língua portuguesa encontra registro até mesmo nas peças de Gil Vicente (c. 1435-1536), persistindo no anedotário popular atual como “língua de preto”, ou “pretoguês” (Margarido, 2000, p. 59), para não falar das polêmicas em torno da “língua brasileira” no século XIX e do estranhamento mútuo ainda marcante dos falares de portugueses e brasileiros, mesmo depois do sucesso de Amália Rodrigues (1920-1999) no Brasil e da telenovela brasileira em Portugal. Assim, ao contrário do que afirmava Fernando Pessoa (1888-1935), e da canção “Língua”, de Caetano Veloso, que a ele faz referência, no atual contexto, a língua não pode ser a pátria de ninguém. Levando

em conta que blocos econômicos como a União Europeia, instituída em 1992, e o Mercosul (1991), criados com o intuito de assegurar maior autonomia política e econômica dos países membros, em contraposição à preponderância dos Estados Unidos, provocam medidas protecionistas, excludentes e discriminatórias, especialmente do ponto de vista social, não é difícil relacioná-los com as inúmeras manifestações de intolerância étnica e com os movimentos neofascistas ou neonazistas representados por grupos de skinheads ou de guardadores de fronteiras. No caso da unificação da Europa, são frequentes as medidas administrativas destinadas a impedir a proliferação de trabalhadores vindos do Sul e do Leste, muitos deles negros, mulatos e ciganos, cotidianamente discriminados e perseguidos, uma vez que são acusados de macular ou corromper a prosperidade da Comunidade Europeia.

Os efeitos devastadores da ideologia nacionalista, que reemerge facilmente em contextos de crise, não são difíceis de serem previstos. Mesmo em países pós-coloniais assumidamente multiétnicos e multiculturais, como o Brasil, podemos perceber alguns resquícios desses confrontos nacionais em nível regional, como é o caso já clássico do nordestino perante o regionalismo paulista, que se configura como um “regionalismo de superioridade”, sustentado no desprezo pelos outros nacionais e no orgulho de sua ascendência europeia e branca (Albuquerque Jr., 1994, p. 45), ou mesmo nos conflitos étnicos de países africanos, em que os líderes governamentais utilizam-se das mesmas estratégias nazistas de discriminação social. As diferenças, como tais, não podem ser negadas, suprimidas ou apagadas, mas negociadas, e a harmonia do mundo vai depender do tipo de negociação que for levado a cabo. Não há mais lugar para o mito da identidade nacional no mundo atual, pois os valores éticos e morais, tal como sonhavam os iluministas, feitas as devidas ressalvas para o seu etnocentrismo (Santos, 2002), são quase universais. Os confrontos e trocas culturais jamais deixaram e jamais deixarão de existir, mas, para serem negociados, têm que ser feitos de modo bilateral e em igualdade de condições, sem o preconceito desrespeitoso e competitivo da racionalidade política moderna.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Se as “finalidades reais” de qualquer disciplina devem ser buscadas nos objetivos da escola, e não dos poderes públicos, como afirma Chervel (1998), seus “ensinos reais” não podem dissociar-se das políticas educacionais que lhes dão suporte, uma vez que suas finalidades pedagógicas são também culturais e, sobretudo, políticas. Nesse sentido, a legislação sobre o ensino de literatura – bem como todas as peças a ela relacionadas, como os relatórios das comissões especiais, etc – é uma fonte de suma importância para compreender as implicações culturais da literatura na escola, não somente pela especificidade pedagógica de seu objeto, mas também por inscrever-se como um discurso político e cultural que a torna, muito mais do que um reflexo do contexto de sua época, parte do seu próprio texto.

Algo pouco compreendido entre as pessoas que se dedicam à questão do ensino de literatura diz respeito às relações entre as disciplinas escolares, as ciências de referência e a pedagogia. O senso comum dominante é de que os conteúdos do currículo são impostos pela sociedade e cultura de uma determinada época, o que faz com que a escola seja concebida como uma instância meramente passiva da sociedade, uma vez que é um aparelho ideológico do Estado. Outra crença generalizada é a de que as disciplinas escolares são somente uma vulgarização ou pedagogização das ciências de referência através de uma transposição didática. A história das disciplinas escolares prova o contrário, pois na maioria dos casos as disciplinas emergem como uma criação autêntica da escola, levando-se em conta a maneira como se apropria do chamado “saber científico”, ou acadêmico, daí a sua frequente resistência perante as inovações pedagógicas e/ou metodológicas. Tal foi o caso da gramática escolar, que não faz parte da cultura do que se poderia considerar um “homem cultivado”, bem como da rejeição, pela escola francesa, da linguística estrutural e transformacional (Chervel, 1990, p. 181-182). Como já afirmei em outra ocasião (Oliveira, 2008), essa incompreensão

não permite que a escola seja definida como instância a partir da qual os saberes – inclusive os literários – são elaborados, ensinados e aprendidos, como foi o caso da “literatura nacional”, no sistema de ensino brasileiro do século XIX.

Nesse sentido, a permanência da história literária na escola em pleno século XXI, a despeito das políticas educacionais e do desenvolvimento dos estudos literários, representa não somente uma rejeição, pela tradição escolar, das inovações advindas do desenvolvimento acadêmico do campo, mas também da disciplinarização de um saber que já não faz parte do repertório cultural da população estudantil. Nas condições atuais, não é nem um pouco tranquilo pensar na literatura canônica ocidental, ou “universal”, como um patrimônio cultural da humanidade ou algo cujo conhecimento é obrigatório em todas as sociedades escolarizadas. É preciso sempre ressaltar as condições em que tais pressupostos se estabeleceram.

O surgimento dos Estados Unidos como potência mundial e centro de produção e circulação global de cultura provocou um profundo deslocamento da própria noção de cultura – representada tradicionalmente pela ideia de Europa como sujeito universal da cultura –, que passou a abranger tanto a “alta cultura” quanto a cultura popular e a cultura de massa, mediadas pela imagem e pelas formas tecnológicas. Conseqüentemente, as instâncias discursivas privilegiadas no século XIX, como as narrativas históricas, políticas e literárias, foram deslocadas e perderam a centralidade no decorrer do século XX, fazendo com que as representações simbólicas da sociedade se fizessem mediante outras modalidades de práticas e manifestações artístico-culturais, como o rádio, o cinema, a televisão e depois a Internet. Assim, os novos meios nos obrigaram a desenvolver novos modos de letramento e leitura do mundo. Perdida a hegemonia do texto literário, depois de questionado seu próprio papel mobilizador enquanto arte, dado o seu caráter elitista, sua fruição é sempre acompanhada de uma tensão que repercute diretamente em seu ensino.

Nesse sentido, num tempo em que as práticas de leitura, quando não se mostram escassas ou quase nulas em várias camadas da população, se restringem a certos grupos etários e sócio-econômicos, a escola não pode se dar ao luxo de ignorar os fenômenos de vendagem da indústria editorial, ou de não levar em conta o universo referencial de leitura prévia dos alunos, de sua família e do meio sociocultural de onde eles provêm. A crise do ensino da literatura na escola foi provocada pela falta de interesse dos alunos, da má preparação dos professores e da falta de estrutura dos cursos de formação da área de Letras, mas a sua queda no currículo escolar se deve preponderantemente ao descompasso entre sua representação social, que se mostra anacrônica quando mitificada como um bem cultural universal, e suas reais finalidades nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, Hugo. “A escritura da história ou a propósito das fundações da nação”. In: MOREIRA, Maria Eunice (org.). *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. “Introduction: narrating the nation”. In: BHABHA, Homi K (org.). *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.
- BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil / São Paulo: Fapesp, 2003.
- BRASIL. 2002. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec.
- CARPEAUX, Otto Maria. 1959. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, v. 1.
- CÉSAR, Guilhermino. *Historiadores e críticos do Romantismo – 1: a contribuição européia, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos / São Paulo: EDUSP, 1978.
- CHERVEL, André. 1990. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Tradução: Guacira Lopes Louro. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º. 2, pp. 177-229.
- EAGLETON, Terry. 1983. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.
- GEARY, Patrick J. *O mito das nações: a invenção do nacionalismo*. Tradução: Herbert Ballmann. Lisboa: Gradiva, 2008.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução: Adeline La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HOBSBAWM, E.J. e RANGER, T (org.). *A invenção das tradições*. Tradução: Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução: Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- HOGGART, Richard. *The uses of literacy: aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1998.
- MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “O ensino da literatura e a identidade nacional: o caso brasileiro”. In: SANTOS, Josalba Fabiana e OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. “Nações em confronto: as histórias literárias e as literaturas comparadas no século XIX”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 14, São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, “Literatura, cultura e exclusão social”. In: PIMENTA, J., DINIZ, A. A., PIMENTA, T. H. E COSTA, A. S. *Diálogos sem fronteiras: educação, história e interculturalidade*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RENAN, Ernest. "What is a nation?". In: BHABHA, Homi K. *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ / Fapesp, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. 1999. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ / EDUFF.

THOMPSON, E. P. *The making of the English working class*. New York: Vintage Books, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society (1780-1950)*. New York: Anchor Books, 1960.



4

LEITURA LITERÁRIA E PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO DIÁLOGO TEXTO-LEITOR

ROBSON COELHO TINOCO
ADRIANA DEMITE STEPHANI

LEITURA LITERÁRIA E PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO DIÁLOGO TEXTO-LEITOR

Robson Coelho Tinoco
(UnB)

Adriana Demite Stephani
(UnB/UFT)

INTERAÇÃO DIALÓGICA EM BAKHTIN

Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta.

Mikhail Bakhtin
(*Marxismo e filosofia da linguagem*, 2004)

Diante da convicção da importância da leitura literária para a formação do indivíduo (CANDIDO; BARTHES) e da constatação de que a escola é o único espaço onde esse contato se efetiva para muitos, o trabalho de mediação da leitura literária nas escolas deve ocorrer na perspectiva da leitura como resposta, possibilitando o ativismo do leitor. Para isso, discute-se, a princípio, o conceito bakhtiniano de interação verbal, e qual resposta se procura nesse diálogo; em seguida, destaca-se a relevância do professor mediador e de sua adequada formação para uma perspectiva de leitura como resposta ou interação comunicativa.

No livro *Estética da criação verbal* (2003), Bakhtin afirma que concepções linguísticas do século XIX (Wihelm Humboldt, seguidores de Vossler) negavam a função comunicativa da linguagem ou a secundarizavam. Nesse sentido,

propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, se não o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciatador. Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência. (2003, p. 270, grifos do autor)

Segundo Bakhtin, dessa concepção de linguagem é que nascem aquilo que ele chama de *ficções*, como a do “‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (idem, p. 271). Nesse aspecto, o teórico se opõe a uma dada passivação do ouvinte/leitor, destacando a noção de comunicação como *resposta* do interlocutor/ouvinte ao falante/escritor. Para ele, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocuparia simultaneamente em relação a si uma ativa posição responsiva: concordaria ou discordaria dele (total ou parcialmente), completaria-o etc. Tal posição responsiva do ouvinte se formaria ao

longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Assim,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz real alta. [...] *Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva* e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual a forma em que ela se dê). (idem, p. 271-2, grifos nossos).

Para defender a força ativa e responsiva do leitor/ouvinte, afastando as ficções calcadas na expectativa de sua passividade, Bakhtin faz um esforço teórico para redefinir o papel específico do emissor e do receptor na resposta comunicativa. Segundo ele, a natureza responsiva da língua não tem a ver com uma dicotomia ou alternância comunicativa, ou seja, a resposta não se dá apenas secundariamente e necessariamente após a pergunta/emissão. Não é que primeiro venha o falante e sua emissão, seguidos pelo ouvinte e sua resposta. A interação verbal é orgânica e interpenetrante. No próprio ato da emissão a resposta já está prevista e presente, assim como na resposta a contra-resposta já está inscrita e prevista, num processo contínuo e sinérgico, pois todos são emissores e receptores ao mesmo tempo, já que os enunciados antecedentes e procedentes estão inseridos em qualquer ato verbal.

Essa natureza interativa da língua rejeita a noção de passividade e de mera recepção, uma vez que toda emissão pressupõe, considera, previne, enseja e espera pela resposta, pois o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva. Ele

não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.

Bakhtin vê nessa relação “proposição/resposta” a verdadeira natureza da comunicação discursiva. Com isso, afasta-se de uma visão fisiológica de língua (ortografia, fonética, sintaxe) e declara a natureza discursiva, ou melhor, interdiscursiva da linguagem, em que a ação verbal, o enunciado – e não um fonema, palavra ou frase – se constitui na unidade mínima de significado. Nesse processo, os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva definem-se pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (idem)

UMA RESPOSTA ESPERADA

De acordo com Bakhtin, a comunicação verbal se organiza e se realiza pela relação pergunta-e-resposta. Segundo ele, as espécies de respostas podem variar, indo desde o silêncio à emissão verbal em voz alta, desde a concordância à réplica e assim por diante. Resta, portanto, avaliar que espécie de resposta se espera no desejo de formar leitores, ou seja: que noção de resposta convém ao ensino de literatura?

Nessa linha, é necessário antes avaliar o modo, atual e no geral, como se concebe a leitura em ambiente escolar. Será que se pressupõe a resposta como momento da leitura, como constituindo a leitura *em si* ou como uma *outra coisa*, um outro fenômeno, secundário e derivado dela?

Isso é importante, pois, ao se considerar que a resposta está dissociada da pergunta, pode-se pensar que haverá leitura ao se contar apenas com a primeira. Nessa linha, para Bakhtin a comunicação apenas formalmente se dá em termos de alternância, mas interativamente a pergunta sempre leva consigo mesma e no interior de sua própria construção, a resposta. Isso significa que se não houver resposta, a pergunta perde o seu sentido: não há genuína interação e, portanto, não há genuína leitura.

Nos muitos tipos de resposta possíveis (calar-se, retrucar, ignorar), somente interessam as que são, por assim dizer, explicitamente responsivas, pois deveria “ser pouco” se contentar em que os alunos se calassem plenamente diante dos poemas e contos, no sentido de serem totalmente indiferentes aos textos. Aqui entra também o problema da gratuidade ou não da literatura. Sabe-se que em ambiente escolar a literatura nunca poderá ser totalmente gratuita, mas que essa gratuidade, no entanto, deve continuar sendo vista como um ideal, e tanto a escola quanto o professor devem perseguir essa meta constantemente, como se ela fosse possível. Todo comodismo e pragmatismo aqui só levariam a literatura em ambiente escolar à ruína.

Existem, todavia, extremos, e é muito mais comum encontrar o texto-pretexo, de que fala Marisa Lajolo (1988), a serviço das atividades reducionistas, que contabilizam a leitura e fazem “render” pedagogicamente o luxo do contato com a literatura. A “resposta”, no sentido escolar, significa o resultado, o lucro pedagógico, que mostra que, afinal, não se perdeu *tanto* tempo assim e, por fim, literatura pode ensinar *alguma* coisa, como regência verbal, ortografia e gêneros textuais. Responder, portanto, tem sido sinônimo, em ambiente escolar, de resolver atividades que sintetizam conteúdos de textos literários com o fito de demonstrar o aprendizado de recursos não-literários.

Assim, as atividades de ensino – como transmissão e fomento de leitura – revelam que se prevê a “resposta passiva”, por assim dizer; ou seja, a resposta automática, tipo de ponto pacífico, sendo desnecessária qualquer ação cognitiva profunda e, a rigor, verdadeiramente ativa, por

parte do leitor/aluno. Satisfaz, ao mediador em geral, conceber a resposta como resolução de atividade e entender a leitura como apreensão dos aspectos conteudísticos ou imediatos dos fragmentos de um romance ou da estrofe de um poema.

É importante, então, associar as concepções escolares de leitura a uma expectativa do ato de ler como sendo decodificar ou perceber. Nessas concepções, ler (no sentido individual de ouvir) já seria toda a leitura, que aí já se completaria; a resposta é negada ou considerada totalmente posterior ao fenômeno da leitura em si. Pensa-se, ao contrário do que demonstrou Bakhtin, que é possível haver língua só com pergunta, ou com pergunta sem resposta. É preciso ressaltar que o problema não é que a resposta não seja considerada – ela o é, e muito (em nossos programas, nossos eventos escolares, nossos projetos de formação de leitores, em nossos “dia da leitura”) –, o problema é a resposta ser vista como um momento *outro*, como uma coisa *outra* e não como a leitura *em si*.

Tais afirmações podem soar como filigranas conceituais, sutilezas sem maiores implicações. Diante dessa objeção, cabe, então, responder: de que forma esse equívoco apontado prejudicaria nossas atividades de leitura? Conceber a leitura como pergunta autossuficiente do falante/escritor, contentando-se com a condição básica para a resposta (ouvir claramente a pergunta e entendê-la) seria diferente de concebê-la como relação pergunta/resposta que só se concretiza, ou seja, só acontece *realmente* no momento e no *ato* da resposta? Se há diferenças significativas entre essas expectativas, em que situações concretas da prática escolar elas se mostram?

Um exemplo de situação: um professor que ministra sobre o Modernismo brasileiro (dividido em fases pelos compêndios) inicia o bimestre com a realização de um seminário sobre as vanguardas europeias. Em seguida, propõe, via livro didático, a leitura de trechos de *Macunaíma*. Logo após, como avaliação, o professor aplica uma atividade dissertativa em que os alunos deverão localizar, a partir de excertos do romance de Mário de Andrade, características de determinadas linhas vanguardistas. Os alunos que conseguem relacionar adequadamente os trechos com as vanguardas estudadas anteriormente tiram nota máxima.

Como esse professor concebe, de fato, a resposta? Aliás, como ele concebe a *pergunta* feita pelo romance? O aluno está respondendo? Como? A quê? A quem? Seria essa a espécie de resposta que estamos buscando? Será que ela forma leitores de literatura?

No exemplo dado não se esqueça que o professor pode considerar as espécies de leituras feitas e o grau de comprometimento e reflexão que cada uma revela. Não deve se ignorar, também, o fato de que, como dito anteriormente, em ambiente escolar, a literatura dificilmente poderá ser completamente gratuita e que, portanto, um aluno nunca responde apenas ao romance como grande pergunta, mas também à pergunta/avaliação do professor dentro da qual se insere a expectativa de resposta ao romance.

O problema, porém, não é desconsiderar a dinâmica pedagógica incontornável da literatura em ambiente escolar, mas aceitar a restrição e a estreiteza com que a resposta é encarada em situações como a da hipótese, que, aliás, se concretizam de fato nas práticas das escolas de todo o país diariamente. Dificilmente os alunos do citado professor estarão dialogando com Mário de Andrade e seu romance. Na verdade, esses alunos estariam dialogando apenas com uma situação discursiva restrita, ou seja, a avaliação *deste* professor visando a *esta* nota – nessa sala de aula hipotética, o romance ficou “falando sozinho”.

Bakhtin mostra, também, o erro de se conceber a enunciação linguística como autossuficiente. Para que a língua esteja pronta, não bastam unidades gramaticais, como palavra ou orações; é necessária uma *unidade comunicativa*. Ou seja, não basta haver o falante e seu texto, é necessária a resposta; é necessária a participação ativa e responsiva do outro. Para ele, “[t]odo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” e “[o]s próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 296). Assim, “[o]s enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter” (idem). Isso ocorre porque “[c]ada enunciado

é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (idem), por não haver enunciado puro, sem ligação com ou contaminado de outros enunciados anteriores e dos que estão por vir. Isso porque, é pergunta e resposta ao mesmo tempo, resposta a um anterior e pergunta a um próximo enunciado:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 296-7, grifos do autor).

A proposta de Bakhtin mostra a língua como um grande diálogo. Se é assim, é importante que os alunos percebam os textos literários como tais, como apelos que se dirigem a eles, leitores, esperando por sua resposta e inclusive considerando-a antecipadamente. O significado disso é que um poema e um conto só são o que são porque o leitor, cada leitor, de certa maneira, está previsto neles, e sua participação ativa já está inscrita nesse poema e nesse conto, cabendo, portanto, torná-la concreta, efetiva.

Portanto, segundo Bakhtin, ler é reconstituir essa situação comunicativa ideal, perceber-se na grande conversa instaurada pelo texto, para cuja construção de sentidos nossas concepções, convicções e preconceitos, simpatias e antipatias foram convocados e utilizados. No entanto, deve-se reconhecer que essa reconstituição, ou reconstrução,

como querem alguns, não é sempre fácil nem óbvia, pois a leitura se consiste num fenômeno múltiplo e variado, que sofre alterações por toda a vida, se atualiza de modo singular em cada pessoa e mesmo em cada fase do percurso de um leitor.

O tipo de relação com a leitura tem a ver com a singularidade da personalidade, com a configuração peculiar de cada experiência de vida ou do conjunto de cada vida inteira. A leitura envolve ainda todas as técnicas e as habilidades descritas nas diferentes concepções sobre o que seja ler, indo, portanto, do gesto mecânico de decifrar tamanho e significado alfabético de sinais gráficos até à espiritualidade profunda que comove em um poema ou metáfora.

Para avaliar leitura, considere-se ainda que uns percebem melhor que outros essa construção e respondem melhor que outros à grande pergunta do texto. Porém, é mais correto ainda dizer que uns respondem muito bem a certos tipos de texto e outros menos. Em suma, essa resposta na qual consiste a leitura é uma função infinita de variações e singularidades. Não obstante, duas questões são certas: todos podem aprender a responder à altura e todos podem vir a ser leitores no sentido bakhtiniano.

Em ambiente escolar, é o professor o grande responsável por conduzir o leitor ao letramento literário ou a esse estágio contínuo pelo qual um sujeito se habilita a responder, de maneira ativa, cada vez mais e melhor. Para demonstrar essa relevância do professor, se apresentará uma realidade em que a disponibilidade de recursos materiais diversos, por si mesmos e independentes da ação eficaz dos professores, tem-se mostrado inócua no combate à crise de leitura.

ELEMENTO CATALISADOR: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que amplia a relevância do professor no processo comunicativo da leitura é o fato de a maior parte das famílias brasileiras não estarem inseridas no contexto do mundo escrito. Isso significa que, para muitas

crianças e adolescentes, oriundos dessas famílias, o acesso à palavra escrita e à cultura letrada restringe-se, portanto, ao ambiente escolar e àquele que é propiciado pelo professor.

Tais alunos não contam com uma tradição de leitura, sendo, como costuma ser boa parte deles, filhos de pais analfabetos, semianalfabetos e/ou que foram, eles próprios, privados dos livros em seu passado. Mas mesmo que os pais compreendessem a importância da leitura na vida dos filhos, estes ainda teriam que se ver com o fato de não disporem de condições financeiras para adquirirem livros, pois têm que fazer uma cruel opção: o supermercado ou a livraria. Diante desse quadro, resulta a convicção (para nós um pouco equivocada) de que a maioria dos alunos não lê apenas porque não dispõe de recursos materiais para fazê-lo. Para testar essa convicção arraigada, seria importante conferir dados de pesquisas sobre hábitos leitores em nosso país.

O livro *Retratos da leitura no Brasil 3*, lançado em 2012, apresenta resultados de uma pesquisa realizada em 2011, resultados esse que ensejam discussões de diferentes autores sobre os dados coletados. Das considerações desses especialistas destacamos dois aspectos: o primeiro é que, tendo em perspectiva levantamentos feitos em anos anteriores, a pesquisa não diagnosticou aumento do índice de leitura do brasileiro; o segundo, que pode, juntamente com alguns outros fatores, ser visto como causa do primeiro, é que os materiais/recursos de leitura estão chegando às escolas, mas não estão sendo suficientemente aproveitados.

A pesquisa mostra ainda que aqueles que pertencem às classes sociais privilegiadas leem mais. Isso pode parecer óbvio, pois, quando pensamos nos motivos dessa disparidade, a primeira coisa que nos vem à cabeça é o maior acesso aos livros por parte dos que dispõem de recursos financeiros para adquiri-los. Mas esse senso comum não se justifica, pelo menos não nessa relação direta, pois, paradoxalmente, políticas públicas, como a da distribuição gratuita de livros às escolas e às bibliotecas, têm

³ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que deu origem ao livro, é aplicada em âmbito nacional e organizada pelo Instituto Pró-Livro.

se mostrado até agora insuficientes para incidir significativamente sobre os números dessas estatísticas.

É certo que uma das barreiras para a leitura das classes menos privilegiadas é o recurso para compra de livros e nesse sentido as campanhas governamentais de acessibilidade cultural ajudam. Mas não é suficiente para o aluno dispor de uma biblioteca com um bom acervo e ter a ele livre acesso, se esse aluno não puder contar com alguém preparado para fomentar e intermediar seu interesse e para dirimir seu embaraço e perplexidade diante dos livros.

Assim, pelo que as pesquisas indicam, a timidez no aumento da frequência e qualidade da leitura no Brasil deve-se mais a fatores humanos que a fatores materiais. Os dados apontam para a necessidade de uma mais completa formação para os mediadores, que são os professores de língua portuguesa, pois

sabemos que há uma vigorosa e bem-sucedida política de distribuição de materiais de leitura, instituída pelo MEC, há pelo menos 15 anos, com livros de referência e de literatura, destinados aos alunos, e também ao professor. Mas conhecemos também o déficit de bibliotecas escolares e a insuficiente formação continuada do mestre, questões que começam a ser mais fortemente encaradas agora. (CUNHA, 2012, p. 88)

Ezequiel Silva (2012) é ainda mais incisivo ao criticar a multiplicação dos livros como suposta reversão imediata da crise da leitura. Segundo ele, “o ‘fazer ler’, ou seja, ‘dar vida aos livros’ através de práticas diversas de leitura vai muito além do abastecimento ou aparelhamento das escolas com obras diversas”.

A respeito desse abastecimento ou aparelhamento, notem-se alguns números relacionados ao esforço governamental no sentido de suprir os alunos de material de leitura.

Em meados de 2013, o MEC afirmou que 86,7% das escolas públicas brasileiras que ofertam o Ensino Médio têm biblioteca. Para o órgão do Governo, 92,2% têm acesso à internet, 91,8% contam com laboratório de informática e 71,5% têm quadras esportivas.⁴ Ainda segundo o MEC, as escolas recebem periodicamente livros para suas bibliotecas, via Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A distribuição de livros acontece desde 1998, alternando os segmentos da Educação Básica em cada ano.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2013 foram distribuídos para o Ensino Médio 19.144 acervos, atendendo os 8.780.436 alunos do EM cadastrados no MEC, num total de 2.218.884 livros, no valor de R\$ 29.704.045,58. Os acervos são compostos de 60 títulos diferentes e as escolas receberam, a cada 250 alunos, 1 (um) desses kits podendo chegar a 3 (três) acervos diferentes.⁵

Essa iniciativa do Governo tem se refletido claramente nos números do sistema literário brasileiro. Pesquisas apontam que nunca se venderam tantos livros no país, mas muitos deles são o que se chama de “chapa branca” (LAJOLO, 2012), ou seja, livros adquiridos pelo Estado, que não necessariamente refletem um aumento na procura por literatura entre nossos jovens. De fato, nos últimos anos, centenas de milhares de livros foram repassados à educação básica, o que não significa que estejamos experimentando um *boom* de leitura nas escolas brasileiras. Isso nos força a concluir que os recursos disponibilizados não estão sendo explorados adequadamente ou de maneira decisiva.

As escolas e os materiais de leitura, inclusive os literários estão sendo disseminados pelo país (RÖSING, 2012). No entanto, lacunas na formação dos professores impedem que esses recursos se traduzam em uma mudança efetiva do cenário, como explica Rösing:

4 Informações disponíveis no site <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-05/maioria-dos-alunos-de-ensino-medio-nas-escolas-publicas-tem-acesso-biblioteca-e-internet-diz-mec>>. Acesso em: 30 ago. de 2013.

5 Informações disponíveis no site: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 de ago. de 2013.

A grande extensão territorial brasileira tem sido transposta pelo grande número de escolas existentes por todo o país, constituindo-se locais de recepção de materiais de leitura, desde o livro didático até textos literários, publicações imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos, bem como de títulos destinados à formação do professor entre outros materiais. A escola enquanto instituição, no entanto, tem-se revelado frágil na tarefa de formar leitores. *Lacunas na formação dos professores enquanto leitores e a inconsistência dos raros programas de formação de mediadores de leitura desenvolvidos resultam numa inoperância da escola na direção de transformar o Brasil num país de leitores.* (94-5, grifos nossos).

A autora menciona a existência de programas de formação de mediadores, no entanto, critica que o seu formato “à distância”, algo um pouco complicado para um curso onde a presença e o contato são cruciais. “É necessário enfatizar que a aquisição de acervos literários, de publicações destinadas à formação dos professores resulta inócua se não forem criados programas *presenciais* de formação leitora dos professores.” (2012, p. 101, grifo nosso). Destaca, ainda, que a distribuição de materiais aquece o mercado editorial (“essa complexa cadeia”), que bibliotecas estão sendo “forçosamente” abertas e ampliadas (dentro e fora da escola), no entanto, isso não está refletindo nos índices de leitura no país. Tem-se material, mas ele não está sendo utilizado como deveria. A pesquisadora faz uma crítica no sentido de que “se deve-se pensar na relação custo/benefício: investe-se em materiais de leitura que não são utilizados nem por professores, nem por alunos, muito menos pela comunidade escolar em seus mais variados segmentos.” (p. 105-6)

Como mencionado anteriormente, segundo os dados do MEC, 13% das escolas do país não possuem biblioteca. Todavia, a existência do “espaço biblioteca” não garante seu uso nem sua qualidade enquanto espaço de acesso, orientação e estímulo à leitura, como apontado por

Cunha (op. cit.). Muitas obras de literatura que chegam à escola ficam guardadas em caixas ou depositadas em salas apertadas. Com involuntária auto-ironia, muitas vezes esses espaços são chamados de “biblioteca”. Dispor de livros para ficarem guardados ou entulhados em depósitos ou mesmo em salas sem nenhuma ambiência de biblioteca não contribuirá para fazer da escola um espaço de leitura, como apontado pela pesquisa “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil”, publicada em 2011, segundo a qual, “para que salas de leitura sejam espaços de promoção real da leitura, precisam ser mais do que salas ‘cheias’ de livros” (BRASIL, 2011, p. 86). Isso porque, o livro fechado/guardado/empilhado não chegará sozinho às mãos dos alunos, precisa ser apresentado, compartilhado, solicitado.

Há uma defesa unânime da necessidade de um trabalho conjunto para a resolução dos problemas em relação aos índices de leitura do Brasil. Isso implica, óbvio, um maior aporte de recursos financeiros e um melhor aparelhamento de escolas e bibliotecas. No entanto, para usarmos aqui um termo de mercado, a logística por si mesma tem se mostrado ineficaz no combate à crise de formação de leitores no Brasil. Os livros estão chegando à vista dos alunos, mas não às suas mãos e muito menos ao seu espírito. Essa metáfora se traduz no fato de que são urgentes políticas públicas de formação inicial e continuada de profissionais que possam auxiliar os alunos na tarefa de não apenas acessar os livros, mas também descobrir o prazer de ler.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NA MEDIAÇÃO DE LEITURA

Os conceitos de mediação e mediador são recorrentes em diversas áreas do conhecimento. Encontramos referências a eles nos campos de saberes jurídicos, terapêuticos, nas relações internacionais e em muitos outros. Recentemente, a noção de mediação passou a merecer certo destaque nas reflexões sobre ensino, particularmente nas do ensino de leitura.

Tendo sido assumido pela escola, o conceito de mediação veio fornecer recursos para se repensar o papel do professor de língua portuguesa: por essa nova perspectiva, o docente deixa de ser um *transmissor* de conhecimentos para atuar como *mediador* entre o conhecimento e o aluno. Não se trata apenas de um modismo ou mudança terminológica, uma vez que nessa nova perspectiva exige-se do professor que seja mediador por excelência e um agente de mudanças.

Em suma, que ele “intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem”, como apontado por Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 06). Segundo esses autores, o mediador deve ir além do mero ensino de conteúdos, propondo “estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimentos de relações” (idem).

É, portanto, importante que se aprofunde mais a explicação sobre a natureza da mediação, demonstrando a validade de propô-la como foco da formação de aluno dos cursos de Pedagogia e Letras, futuros professores de leitura. Para esse aprofundamento, deve-se procurar responder a questões como o que é a mediação em ambiente pedagógico? O que é mediação de leitura (literária)? Como se dá a leitura por mediação? Que modelo de mediação queremos e qual a relação disso com o tipo de formação que devemos priorizar para nossos professores? Destaque-se, ainda, que neste artigo se trata apenas do conceito de mediação enquanto atuação do professor; também se foca o ato de mediar a relação texto-leitor e, mais especificamente, da relação com o texto literário. Isso significa que não há nesse espaço de análise a intenção de fazer uma abordagem exaustiva do tema da mediação, ainda que fosse a mediação em ambiente escolar.

A partir de tais considerações, nas últimas décadas grande foram os avanços alcançados pelas ciências da educação, principalmente no que se refere à epistemologia, à defectologia, à psicologia do aprendizado e demais linhas de pesquisa sobre os fenômenos do aprendizado

e da compreensão. Dentre essas contribuições, não podemos deixar de citar as teorias que apresentam a mediação como elemento necessário e intrínseco ao processo de compreensão e aprendizagem. Merecem destaque os trabalhos de Vygotsky (2000) e Reuven Feuerstein (1991).⁶

Segundo a teoria socioconstrutivista, a inteligência do homem se desenvolve em interação com o meio sociocultural. Vygotsky delinea o conceito de mediação pela perspectiva sócio-histórica, segundo a qual o conhecimento humano e sua ampliação se dão pela mediação, processando-se na ação entre pessoas, conforme aponta o teórico. Tendo em perspectiva essa teoria, a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). A autora afirma ainda que esse processo de mediação feito pelo homem por meio de instrumentos e signos é de crucial importância para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, que acabam por distinguir o homem dos outros animais. Sendo assim, “[a] mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.” (idem. p. 33).

Vygotsky concebe o processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. O teórico formula uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, que pode ser aplicada ao aprendizado das crianças. Para ele,

toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário

é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. (idem, p. 55, grifos do autor).

O método de Vygotsky resolve o problema da relação entre o individual e o coletivo no pensamento e na criação humanos. Segundo ele, o homem precisa da interação com o outro para desencadear suas habilidades cognitivas. No entanto, isso leva o aprendiz a fazer suas próprias escolhas, já que a ação reversa “confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (op. cit. p. 54). Assim o teórico descreve sua teoria da zona de desenvolvimento proximal:

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (p. 118).

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus

⁶ Para uma mais completa abordagem das teorias desses autores, indicamos os trabalhos de Marta Kohl Oliveira (2002), Harry Daniels (2002), Norris Minick (2002), Neide Catarina Turra (2007) e Aida Varela (2007).

discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural.

Outra teoria que dá base aos argumentos aqui apresentados é a de Euven Feuerstein, teórico judeu influenciado pelas ideias de Vygotsky. Esse estudioso sugere que a mediação é um fenômeno tão antigo quando o homem e que seria a chave para o aprendizado nas mais variadas esferas. Para Feuerstein, há duas formas de aprendizagem: uma é a experiência direta de aprendizado – aquela resultado da interação do organismo com o meio ambiente – e a outra é a Experiência de Aprendizagem Mediada, “que requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado.” (TURRA, 2007, p. 302)

Na perspectiva de Feuerstein, o mediador “é aquele que é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente”, e para isso utiliza-se de “ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os.” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO; 2004, p. 56)

Nessa linha, a mediação é um trabalho complexo, fundamentado na reflexão e no planejamento e, ao planejar sua mediação, o docente deve levar em conta os seguintes aspectos: que ele tem papel de parceiro na aprendizagem; que é testemunha privilegiada do embate entre o mediado e o ambiente e que é observador do comportamento do mediado, avaliando-o e favorecendo seu progresso, sua melhoria no pensar. (RON, 2011)

Essa consciência por parte do mediador instaura uma relação de ajuda e não de sancionamento, de coerção. Para Ron, o mediador tem uma tarefa essencial de organizar o contexto, imaginando e propondo situações-problema adequadas. Ele deve colocar-se no lugar do outro, perceber sua lógica e suas intenções. A autora aponta-se, também, os elementos para uma mediação de qualidade, levando em consideração os diversos critérios propostos por Feuerstein. Segundo ela, é preciso que o mediador seja capaz de:

- Estabelecer o nível inicial de funcionamento do mediado, observando e coletando informações;
- identificar, tratar e ou encaminhar para tratamento deficiências psicomotoras;
- ajudar o mediado a tomar consciência e verbalizar processos mentais;
- ajudar o mediado a adquirir estratégias cognitivas eficazes;
- identificar fatores afetivo-emocionais que possam prejudicar a aprendizagem;
- identificar habilidades sociais deficientes;
- identificar funções cognitivas deficientes;
- elaborar tarefas desafiadoras;
- apresentar tarefas de modo motivante;
- preparar tarefas alternativas;
- privilegiar tarefas que conduzam à transcendência;
- atribuir significado às tarefas;
- disponibilizar recursos diferenciados;
- encorajar a aprendizagem coletiva;
- aplicar tarefas individualmente adaptadas;
- criar situações de desequilíbrio;
- transmitir ao mediado uma crença sincera na sua modificabilidade. (idem, p. 21).

Outros autores também discutem a mediação, quase sempre partindo dos conceitos da teoria de Vygotsky. Nesse sentido, o fundamento da mediação é “transmitir a outros um mundo de significados, ou seja, a cultura, entendida aqui não como classificação de raças e etnias, mas como um conjunto de características que um povo tem em comum.” (SOUZA, DEPRESBITERIS e MACHADO, 2004, p. 38)

O conceito de mediação é, portanto, uma relativa novidade no ambiente pedagógico brasileiro, ainda dominado pelas leituras distorcidas das correntes behavioristas e por um construtivismo “meia boca”, que prega autonomia total para o aluno como meio de justificar o despreparo e a indiferença de muitos professores. Essas linhas equivocadas

das de abordagem acabam agravando os transtornos e as dificuldades de aprendizado, uma vez que não fomentam um preparo contínuo do professor. Despreparado, esse profissional não consegue ajudar os alunos a aprenderem. Assim,

a aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas a determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. (TURRA, 2007, p. 303)

Turra sintetiza as contribuições de Feuerstein para a noção de mediação pedagógica, descrevendo aquilo que o teórico chamou de critérios de mediação:

Intencionalidade/Reciprocidade [...] O mediador deliberadamente interage com o sujeito, selecionando, interpretando e interferindo no processo de construção do conhecimento. [...] A reciprocidade, como o próprio nome indica, implica troca, permuta. O mediador deve estar aberto para as respostas do sujeito [...] O **Significado** refere-se ao valor, à energia atribuída à atividade, aos objetos e aos eventos, tornando-os relevantes para o mundo. [...] **Transcendência**, objetiva promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Envolve o princípio de se encontrar uma regra geral que possa ser aplicada a situações correlatas [...]. (idem)

A FORMAÇÃO PARA A MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação é um processo social necessário à vida humana – algo importante e “obrigatório” dentro dos muros escolares – e se articula à aprendizagem como um grande processo interacionista. Para ensinar, faz-se necessário uma série de relações interativas, na busca de conduzir o aluno à elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem. “Nesse processo são considerados os fatores culturais, a experiência acumulada do aluno e a utilização de dispositivos que lhe permitam construir uma interpretação pessoal e contextualizada do objeto de estudo”. (SCHNITMAN, 2011, p. 292)

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam e interagem em uma atividade (interpessoal), de tal forma a possibilitar uma reelaboração (intrapessoal) da sua realidade (VYGOTSKY, 2000). Essa interação, permeada de processos de reelaboração, requer esforços das partes envolvidas, pois

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2002, p. 45)

Isso significa uma interação direta entre aluno e professor e uma redefinição desses papéis. Deve-se fugir dos extremos das releituras behavioristas e construtivistas, ou seja, do “super-professor” que tem como par o aluno “tabula rasa” e do “super-aluno”, que faz par com

o professor “acessório”. Na perspectiva da mediação, ambos, aluno e professor passam a ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Na abordagem interacionista, o papel do professor é a de um mediador que cria as situações de aprendizagem, estabelecendo uma relação privilegiada desta com os alunos. Para se produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a dupla ‘mediador-mediado’ que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo acontece. Desta forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, *status* socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes). (TURRA, op. cit.).

A autora acredita que um dos eixos centrais da teoria da mediação de Feuerstein é a esperançosa ideia da modificabilidade, segundo a qual tudo e todos podem e devem ser modificados e intermodificados:

[A] Experiência de Aprendizagem Mediada, por sua característica multidisciplinar, busca promover a modificabilidade cognitiva estrutural dos sujeitos envolvidos no processo. Esta modificabilidade decorre não apenas da resolução das tarefas, mas da interação provocada por meio dos critérios adotados durante a EAM e especialmente pela autonomia que a mediação proporciona ao sujeito mediado. (op. cit. p. 305).

Ainda segundo ela, adotar essa visão do processo ensino-aprendizagem implica perceber e reconhecer os princípios básicos da modificabilidade, na perspectiva de Feuerstein:

1) O ser humano é modificável [...] 2) O sujeito que eu vou mediar é modificável [...] 3) Eu, enquanto mediador, sou capaz de produzir modificações no sujeito [...] 4) Enquanto pessoa (mediador) também devo modificar-me [...] 5) A sociedade e a opinião pública são modificáveis e devem ser modificadas. (TURRA, 2007, p. 306).

A mediação requer um processo constante de inferências e negociação entre o mediador e o mediado. Esse acordo entre as partes é baseado na entrega mútua, pois ser mediador implica ter uma relação aluno-professor baseada na confiança, na empatia e na colaboração recíproca.

O PROCESSO DA MEDIAÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS

Pelo apresentado, o processo ensino-aprendizagem envolve sobremaneira a mediação modificadora e em países como o Brasil, marcado ainda por forte desigualdade social, muita gente ficou privada dos livros e da cultura da leitura durante boa parte da nossa história. A família média brasileira não desenvolveu o hábito da leitura e, portanto, não a incorporou ao seu modo de ser e estar no mundo. Por essa razão, a escola acaba sendo o único lugar onde de fato a maior parte das crianças se depara com o universo dos livros e da imaginação leitora.

Essa escolarização da leitura apresenta suas vantagens e desvantagens e se pode resumir tal situação em um paradoxo: a leitura *só* acontece na escola, mas *pelo menos* na escola ela *acontece*⁷. É verdade que a escola, sendo, como é, uma instituição regularizada e regularizadora, constitui-se no espaço “do aprendizado e das notas, da classificação, do controle” (PETIT, 2009, p. 269).

⁷ Ezequiel Teodoro da Silva no livro Retratos do Brasil (2012, p. 109) menciona que “a tese relacionada à “desescolarização da leitura” muito dificilmente se aplica ao caso brasileiro”, pois aqui a escola é para muitos o único espaço privilegiado desse contato leitor-leitura literária.

Isso geralmente confere à escola uma simbologia grave; conseqüentemente, o que ocorre nesse espaço, mesmo sendo a leitura, tem a tendência a tornar-se uma atividade solene e oficiosa, muitas vezes encarada mais como um momento de martírio do que de prazer. Nesse cenário, a mediação assume grande relevância. A leitura propiciada pelo professor é, em nossa realidade social, tão integrante do processo cultural que já não a concebemos sem esse verbo: mediar. O professor não é apenas importante; é essencial, sobretudo por que ele insere o aluno num universo que ele quase sempre desconhece e não experimenta com outra pessoa em outro lugar.

O professor propicia ao aluno uma convivência com os textos, uma regularidade de leitura que, segundo Geraldi (2013), constitui-se no verdadeiro aprendizado para a leitura. Geraldi afirma que, nessa relação entre professor/texto/leitor, quem aprende é o aluno, no entanto, para o processo de descobertas/desvelamento do texto o professor tem papel crucial. O professor também experiencia a leitura que media, principalmente pelo fato de que só pode auxiliar o aluno nesse processo se antes ele mesmo, professor, já tiver passado por ele:

[P]ensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autores, é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (op. cit. p. 25)

Nessa perspectiva, é que se aponta o professor-mediador como agente letrador como defendido por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). As autoras apresentam propostas de leitura mediada pelo professor, leitura essa concebida como tutorial. Apresentam ainda

alguns protocolos de leitura realizados com alunos de diferentes séries/ano da educação básica com textos de diversos assuntos relacionados a várias disciplinas. Nesses protocolos fica claro o papel do mediador como aquele que vai auxiliando (guiando) os alunos a compreender e/ou aumentar a compreensão sobre o texto lido.

Nos protocolos o professor faz um processo contínuo de verificação do conhecimento prévio do aluno, explicando informações novas e fazendo encaminhamentos para que os alunos possam fazer eles mesmos suas descobertas. Assim, ser um agente letrador é possibilitar aos alunos recursos para ampliarem sua compreensão leitora.

Nessa perspectiva, o professor, ao mediar a relação leitor-texto, possibilita o letramento pelas inferências que faz e que propicia; tais ações implicam na atribuição do papel de *andaime* ao texto. Isso significa que o professor dá assessoria ao aluno para possibilitar-lhe autonomia, o que significa fornecer ao estudante meios para a construção de *cavaletes* conceituais (esqueletos externos ao texto, mas que de certa maneira o sustentam).

Apoiado sobre essas bases, o aluno/leitor poderá ir preenchendo os “buracos” ou vazios que ficam na compreensão dos textos, vazios esses decorrentes da carência de um conhecimento muitas vezes complexo, suposto e exigido por alguns textos (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Nessa alegoria, o uso dos andaimes⁸ é emprestado da ideia de construção cooperativa, em que assume o sentido de suporte, plataforma, a qual, por sua vez, agrega os conceitos de base segura e ainda de acesso privilegiado, uma vez que o andaime é o que torna possível ao construtor erguer-se e atuar nos lugares mais altos, aos quais seria inviável chegar sem tais recursos.

8 Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p. 26), andaime é um termo metafórico que “se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.

O sentido da alegoria implica, portanto, que, assim como na construção de paredes elevadas, os andaimes alçam o construtor e lhe dão meios de atuar; no processo ensino-aprendizado, o professor mediador assessora/guia/auxilia o aluno no procedimento de compreensão leitora de um texto. Ou seja, o professor atua de modo tal que ele possibilita ao aluno, seja por meio de pistas, questionamentos, sugestões ou instigações, fazer inferências até o ponto em que o leitor possa “agir por si”, ganhar autonomia naquela trilha. Nesse momento o “suporte” é retirado para dar lugar à livre expressão do aluno, que então compreendeu o texto.

Na perspectiva de Vygotsky e Feuerstein, cabe a um indivíduo mais experiente (professor-mediador) oferecer andaimes (apoio) ao menos experiente (aluno-leitor). Apropriemo-nos dessas teorias para relacionar o trabalho do professor de língua e literatura como sendo aquilo que dá suporte para a “edificação” do processo que compreende a compreensão leitora. Na interação social, e no caso na mediação da leitura, há a necessidade desse suporte.

O processo de “andaime” ou *andaimagem* foi proposto inicialmente por Jerome Bruner com base na teoria vygostkiana, sendo mais tarde desenvolvida por Cardzen, no início dos anos de 1980. Esse processo, segundo a autora, configura-se como uma base procedimental e atitudinal por meio da qual o professor fornece ao aluno uma coluna de sustentação cognitiva e experimental, gerando na interação entre ele e o aluno, uma ponte responsável pela construção do conhecimento e possibilitando o desenvolvimento do aprendiz. É importante compreender a função do mediador em termos de iniciador aos livros. Pode-se chamar assim

[a]quele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade

de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (PETIT, 2008, p. 175).

O professor efetiva essa mediação de diversos modos, como por meio de perguntas facilitadoras do processo de inferências e ainda ensinando protocolos de leitura. Esses protocolos de leitura terão efeito benéfico cumulativo no desenvolvimento do acervo de conhecimento enciclopédico dos sujeitos colaboradores. Assim, a mediação deverá conceber o leitor como sujeito que desempenha papel ativo no evento da leitura e na interação com o texto.

A MEDIAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Na mediação entre o leitor e a leitura, a escola e o professor agem em duas instâncias (SILVA, 2005). A primeira diz respeito ao nível teórico ou abstrato; é a mediação qualitativa. A outra diz respeito ao aspecto sociológico da leitura: nível concreto ou mediação quantitativa. Para ela, a formação do leitor se dá na interlocução desses dois aspectos. Segundo ela, a mediação qualitativa “acontece propriamente nos momentos de estudo de textos literários, no momento em que o professor orienta seus alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados”. (idem, p. 53)

Já a mediação quantitativa se dá por meio da aproximação concreta entre aluno e obras literárias, sendo necessário que o aluno selecione tais obras “de acordo com critérios de literariedade, unindo o hábito cotidiano da leitura ao prazer de ler um bom livro. O professor é, nesse momento, uma espécie de cicerone no universo livresco [...]”. (idem).

Nota-se, assim, que a mediação no ensino de leitura literária pressupõe um levantamento e uma consideração no que se refere aos horizontes de leitura dos alunos. A função do professor compreende a

tarefa de respeitar os limites, porém num constante esforço para ampliá-los, como diz Cosson (2006, p. 35), “[é] papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”.

O protagonismo do professor pode ser maior ou menor, desde que o crescimento do aluno como leitor seja priorizado. Barros (2006, p. 17), por exemplo, concebe a atuação do professor quase em termos de “ducto” ou de facilitador: “mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores”.

O perfil desse mediador pressupõe, portanto, recursos para interpretar e intervir adequadamente. O professor de leitura literária deve conhecer as teorias que fundamentam e/ou explicam a experiência leitora. Do contrário como ele poderá saber que está no caminho certo, pois

o professor que se percebe como mediador da leitura para seus alunos precisa conhecer os fundamentos básicos da Teoria da Leitura, a fim de que sua indicação de textos e de autores faça parte de um processo eficiente de formação e de manutenção de leitores jovens, processo esse baseado em consciência, preparo, conhecimento e competência, isento de mesmices e sensaborias. (BARROS; BORTOLINI; SILVA, 2006, p. 137)

Sobretudo, o mediador de leitura literária precisa ser um leitor assíduo de literatura, conhecer empiricamente os vários gêneros e dominar recursos teóricos que tornem possível ele guiar os alunos pela leitura mais completa possível de um texto literário, uma vez que, como afirma Rösing (2009, p. 137), “[a] mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários”. Segundo ela, a experiência individual do professor é decisiva para o tipo de abordagem que ele dará a sua mediação com o texto:

[a] relevância do conhecimento prévio, acumulado não somente em suas vivências cotidianas, mas também, no processo de construção do conhecimento que pauta sua existência, deve ser observada na significação do texto selecionado para leitura, conformando-se com uma estrutura individual de abordagem do texto. (idem, p. 138).

Assim, o mediador exerce papel fundamental de aproximação, a partir de diferentes estratégias, entre os desejos do leitor e os desejos colocados em cada livro. O mediador não deve ter a pretensão de ser o protagonista do processo de leitura, ainda que sua atuação seja fundamental para o sucesso dele. O professor não ensina tudo e nem é o único responsável pelo principal, a descoberta do gosto pela leitura: “Na mediação da leitura, entra-se em um domínio em que o capricho e o prazer imediato não funcionam. Entra-se no campo de um prazer que se constrói na lentidão. E ainda que não possa ensinar o prazer, pode-se partilhá-lo, aceitando a lentidão.” (CHARTIER, 2008, p. 2).

Além da dicotomia “obrigação *vs.* prazer” outro ponto é a determinação/escolha dos textos para trabalho/estudo em sala de aula. Cosson (2006) ressalta ainda a importância do professor em todos os momentos desse processo, acompanhando, ajudando nas inferências. A importância dessa relação professor/aluno também é realçada por Maria Rosa Oliveira e Samira Chalhub (1980), que apontam-na como a mola propulsora por onde *perpassa* uma leitura de mundo.

A TÍTULO DE BREVÍSSIMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA

Diante dos elementos apontados nesse texto, o papel do professor de leitura literária é o de alguém que cria condições favoráveis para a lenta, consistente e prazerosa aquisição do hábito de leitura. Ele tem como uma de suas principais tarefas a de levar os alunos a descobrirem

seus gostos pessoais, suas preferências de leitura, de modo a que essa experiência possa ser configurada como um universo próprio de cada leitor, e não como um território acadêmico-escolar. A função do educador é a de “criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”, não apenas dando condições pelos seus *mediuns* (oportunizar a *alfabetização* e o acesso ao *livro*) como também, e principalmente, “dialogar com o leitor sobre a sua leitura” (MARTINS, 1994, p. 34). E mais ainda: possibilitar ao aluno responder dialogicamente ao enunciado, ao apelo do texto e não oferecer rotineiras, e formatadas, respostas pedagogizadas, na forma de exercícios e interpretações textuais, vistas erroneamente como únicas respostas ao(s) texto(s).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. In: _____.; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006.
- BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARTIER, Anne-Marie. *A importância da escola na formação do leitor*. 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=74>. Acesso em: 10 de set. de 2013.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “retratos da leitura”. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- DANIELS, Harry. Introdução: a psicologia num mundo ideal. In: _____. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- FEUERSTEIN, Reuven. et al. *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Orgs.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- LAJOLO, Marisa. Livros, leitura e literatura em oito Anotações. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, Harry. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula - desafios e possibilidades**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. *Revista eletrônica de educação e tecnologia do SENAI-SP*, Vol. 5, n. 10, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaelectronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/view/175/118>>. Acesso em: 14 de set. de 2013.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93- 106.

SCHNITMAN, Ivana Maria. A mediação pedagógica e o sucesso de uma experiência educacional on-line. In: *Educação temática digital*, Campinas, v.12, n. esp., p. 287-314, mar. 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2263/pdf_61/15.pdf. Acesso em 10 de out. de 2013.

SILVA, Sandra Alves da. *A Leitura literária e a formação de leitores nas 3as. e 4as. séries do ensino fundamental da cidade de Paranavaí*. Maringá: UEM, 2005. Dissertação de mestrado. 156p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Marcondes Telles Osny. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Senac, 2004.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada – um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere et educare* - Revista de Educação. Cascavel: Unioeste, 2007. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



5

IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO

MIRIAN HISAE YAEGASHI ZAPPONE

IMAGENS SOCIAIS DE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA NO NÍVEL MÉDIO

Mirian Hisae Yaegashi Zappone
(UEM)

Este texto pretende discutir alguns aspectos sobre o ensino de literatura no nível médio partindo da presença em nossa mídia de algumas imagens de leitura. Para tanto, uma pergunta se faz relevante: por que imagens de leitura são importantes na discussão sobre literatura ou sobre seu ensino? Para responder a esta questão, valho-me das considerações das professoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999) que, na introdução do livro *A leitura rarefeita*, propõem que a literatura seja compreendida enquanto prática social de uso da escrita que, em seus vínculos com a sociedade, pressupõe relações que vão além dos procedimentos de ordem estritamente textuais, abrangendo várias instâncias a partir das quais se constrói o literário:

Na tentativa de superar a estreiteza de tais categorias, cabe fazer um viés, que veja a literatura enquanto prática social específica de escrita e leitura. Prática que, se supõe a existência de um texto que recebe o atributo de literário, supõe, além dele, uma rede cujas malhas, menos ou mais cerradas, proporcionam intercâmbio entre diferentes esferas, instâncias, que integram e delimitam o campo onde um texto se literariza ou desliterariza. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 9)

As autoras abordam a partir desta premissa, cinco instâncias constitutivas desta “rede de malhas” que podemos entender como uma expansão ou detalhamento do que o professor Antonio Candido (1988) chamou de *sistema literário* e que complementariam os vértices do triângulo proposto por nosso crítico maior, formado por três elementos: autores, obras e públicos. Ora, as instâncias das quais falam Lajolo e Zilberman abarcariam: 1) a tecnologia de produção e distribuição de objetos de leitura, já que a literatura só pôde se constituir enquanto prática social a partir da descoberta da imprensa, fato que ampliou sua circulação e seus modos de produção; 2) o desenvolvimento de legislação que regule o funcionamento das várias etapas do processo de produção, comercialização e circulação do impresso; 3) formulação de políticas educacionais que promovam o letramento necessário para o consumo dos textos literários e sua valorização enquanto bem cultural; 4) o desenvolvimento de práticas discursivas (nem sempre unívocas, é preciso assinalar) que possam legitimar o valor da literatura (e, por consequência, da leitura), por meio da difusão de suas marcas, de sua historicização ou desistoricização e que, enfim, possam torná-la foco de discursos que a institucionalizem socialmente.

Dado este quadro no qual a literatura é compreendida enquanto prática social de leitura e de escrita, interessa-nos, particularmente, para a discussão que pretendemos realizar, a questão das práticas discursivas existentes sobre ela, nas quais, propomos, as imagens de leitura – tema deste texto – estariam contempladas. Ou seja, se a literatura se constrói enquanto tal a partir de um conjunto de instâncias, entre elas, as práticas discursivas efetuadas a seu respeito, as representações de leitura e de leitura da literatura presentes em imagens que circulam na mídia podem nos iluminar sobre o imaginário social relativo à literatura. Tendo em vista essas considerações, abordaremos neste texto algumas imagens presentes nas mídias sociais que, a nosso ver, tendem a representar a leitura da literatura, com menor ou maior intensidade.

A imagem, a seguir, retirada de uma página do Facebook, intitulada “Depósito de tirinhas”, com aproximadamente 1,2 milhão de com-

partilhamentos, portanto, uma importante mídia social da atualidade, nos apresenta uma imagem bastante recorrente: a leitura é nela representada como uma prática que levaria o indivíduo das Trevas para a Luz, metaforizadas pela imagem da lua (noite) e do sol (dia); uma prática que tornaria o leitor um indivíduo maior em vários sentidos (intelectualmente, cognitivamente, culturalmente, socialmente, economicamente e todas as outras metáforas possíveis de serem construídas pela passagem do homem pequeno para o grande):

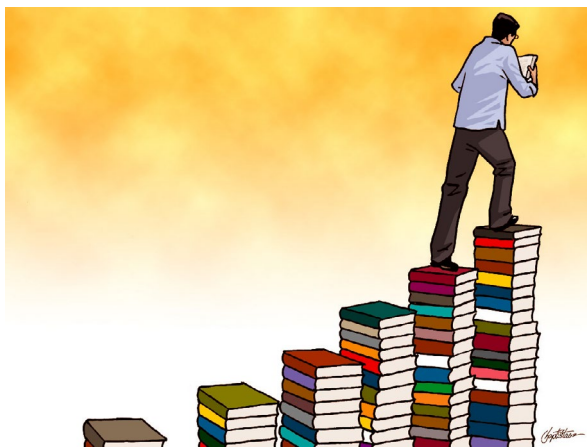


Fonte: Facebook -Perfil “Depósito de tirinhas”. Disponível em: <<http://www.facebook.com/DepositoDeTirinhas?fref=ts>>. Acesso em 02/04/2013.

O objeto que possibilita esta mudança ou transformação é o livro, no qual duas portas de passagem são apresentadas (uma pequena e outra grande). Esta imagem corrobora aquilo que Graff (1979) e (Kleiman, 2004) denominaram como “mito do letramento”, ou seja, uma ideologia que confere ao letramento (às práticas sociais de leitura e escrita) uma enorme gama de efeitos positivos e desejáveis tanto no âmbito da cognição, levando os indivíduos a formas de pensamento mais desenvolvidas,

como no âmbito social, levando a mudanças econômicas e à mobilidade social. A ideia de mobilidade econômica está presente na imagem por meio das figuras de prédios ou de uma cidade, alocados ao fundo dos dois personagens (uma pequena e outra grande), acompanhando o mesmo movimento Lua, sol/homem pequeno, homem grande).

A mesma representação de leitura é também observada na imagem do Blog Estadão, do jornal *O Estado de São Paulo*: quanto mais leituras, maior a ascensão, que pode ser interpretada nos mesmos termos da imagem anterior: ascensão social, cultural, econômica, cognitiva e outras patrocinadas sempre pela prática da leitura. Nesta imagem, a quantidade de livros lidos compõem, metaforicamente, os degraus ou etapas percorridos no processo de ascensão. Este, só tornado possível graças à leitura praticada pelo homem que atentamente segura um livro nas mãos:



Fonte: Blog Estadão.com.br <<http://blogs.estadao.com.br/daniel-piza/melhores-do-ano/>>. Acesso: 14/dezembro/2008

No tocante à leitura de textos literários, compreendidos aqui a partir de sua natureza ficcional e estética, as imagens que levantamos na mídia parecem representar tal leitura a partir de sua capacidade de levar os indivíduos ao prazer por meio da viagem patrocinada pelo ficcional. Assim, ler literatura seria o exercício da ludicidade, da brincadeira, do

prazer veiculado por meio da fantasia. É o que se pode notar nas duas imagens que analisamos a seguir:



Fonte: Facebook - Perfil "Eu amo ler". Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/Eu-amo-Ler/389742681051228?fref=ts>>. Acesso: 05/04/2013.

Nesta imagem, retirada do perfil "Eu amo ler", também do Facebook, e que registra 250 mil acessos, a leitura parece sugerir que o livro em tela se refira ao texto de natureza ficcional, uma vez que o livro aparece numa atmosfera de diafanidade: ele é um portal que leva ao mundo de sonhos. Tal leitura é corroborada pela figura da leitora mirim que chega ao livro por meio de uma escadaria que, por sua vez, a leva a um portal (enquadrado na página de um livro que está no céu). Na página em que a leitora está prestes a entrar, há uma floresta diáfana que conduz, muito provavelmente, a um universo desconhecido no qual predominam os sonhos, as fantasias, a aventura, personagens e ou seres desconhecidos. É possível, portanto, construirmos uma representação da leitura de ficção segundo a qual o leitor(a) é levado(a) a outros mundos e à evasão. Deve-se notar que a imagem está construída no espaço celeste e vale lembrar, a este propósito, que o céu é, como lembram

Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 227), em seu *Dicionário de Símbolos*, “uma manifestação direta da transcendência, do poder, da perenidade, da sacralidade: aquilo que nenhum vivente da terra é capaz de alcançar.” Assim, a leitura de ficção levaria, também, ao transcendente, àquilo que na vida real não se consegue alcançar, às vivências, ainda que ficcionais, de outras realidades e situações e, talvez, a um mundo mais elevado, mais prazeroso do que aquele que nos proporciona a vivência cotidiana.

Representação semelhante já era encontrada em outra imagem, retirada do suplemento literário de *O Globo*, veiculado em 18/05/2001, por ocasião da divulgação da Bienal do Livro do Rio de Janeiro:

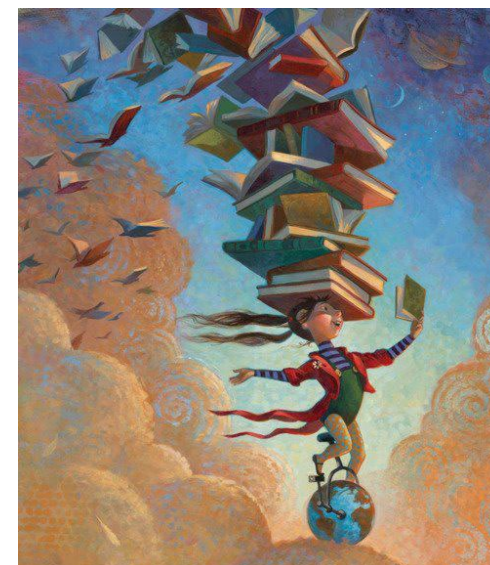


Fonte: Suplemento de *O Globo*, 18/05/2001.

Também situada nos limites do céu, esta imagem de leitura deixa ainda mais evidente a relação entre leitura e fantasia, uma vez que a personagem, agora um leitor mirim, aparece sentado em um livro aberto metaforizado enquanto objeto voador que o conduz, possivelmente, a uma viagem em torno do globo terrestre (que aparece logo abaixo em sua amplitude de globo, nas coordenadas geográficas precisas que permitem

a visualização do Cristo redentor e da Morro da Urca e do Pão de Açúcar, respectivamente em baixo, à esquerda e à direita). A expressão de contentamento e felicidade somada aos braços abertos do garoto conferem à personagem a ideia de satisfação, de evasão proporcionada necessariamente pelas páginas dos livros de ficção e, por extensão, da literatura. O texto verbal presente na imagem ratifica este conjunto de proposições: trata-se de uma “farrá literária”, ou seja, da folia, da brincadeira, da diversão proporcionada pela aventura e pela imaginação presentes na literatura.

Outra imagem contemporânea repete às mesmas representações, agora presentes no Facebook, no perfil intitulado “Profissão professor”. Nela, os livros são apresentados como pássaros que permitem ao leitor as asas necessárias para a aventura e para a viagem que a personagem – outra leitora mirim – faz, também, no céu, sobre um objeto voador construído com o Globo terrestre em relação ao qual ela ocupa uma posição de exterioridade, permitindo que se leia que a leitura de textos ficcionais permite o acesso a “outros mundos” que não o terrestre, o real.



Fonte: Facebook - Perfil “Profissão professor”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Profiss%C3%A3o-Professor/329222423788535>>. Acesso em: 01 abri.2013.

Frequentemente associada à leitura de textos ficcionais, essa imagem de leitura da literatura enquanto viagem ao mundo da fantasia e da evasão é bastante recorrente e há tempos permeia o imaginário social em nosso país, sobretudo quando pensamos a leitura de adolescentes, como é o caso das personagens representadas nas imagens de leitura que acabamos de observar. O Catálogo de livros juvenis da Editora Ática (2000)⁹ apresentava vários depoimentos de autores nos quais se ilustra essa forma de ver a leitura de textos ficcionais. Chamo atenção para o depoimento da escritora Fernanda Lopes de Almeida, pois ele se baseia na mesma representação de leitura levantada nas imagens anteriores:

A leitura, quando feita com gosto e por vontade própria, é, para a criança, **uma aventura que a leva a descobrir mundos novos**, uma terapia que a ajuda a resolver questionamentos íntimos, uma companhia garantida para quando está sozinha e, acima de tudo, **um enorme prazer**. Ajudá-la a conquistar essa fonte de prazer, é a nossa tarefa. (ALMEIDA, 2000, p.80, grifamos)

Essas imagens de leitura são apresentadas na mídia de modo bastante homogêneo, repetindo representações da leitura, tornando-a quase que uma prática uniforme, independentemente dos contextos sociais onde ela possa ser praticada e como se todos os indivíduos a praticassem do mesmo modo, como se a leitura não implicasse em diferentes apropriações por parte de leitores distintos. Enfim, como se fosse uma prática cultural sempre idêntica. Contra essa crença, os estudos de Chartier (1999, 2004), bem como os Novos Estudos de Letramento (Kleiman, 2004; Street, 1999) parecem formular tese bem oposta: a leitura **não se constitui** como uma prática social invariável. Os letramentos, como

⁹ Ao inserir a imagem de leitura veiculada no Catálogo da Editora Ática do ano 2000, chamamos atenção para o fato de esta imagem ter sido veiculada há mais de 12 anos atrás, indicando sua permanência.

postulam Barton e Hamilton (2000), Kleiman (2004) e outros, estão associados aos diferentes domínios da vida, sendo, portanto, historicamente e socialmente determinados. Assim, a leitura enquanto prática social não pode ser pensada isoladamente dos contextos onde é praticada, dos indivíduos que a utilizam e dos objetivos com que é realizada. Ao mesmo tempo, tais autores asseveram que as práticas de letramento (nas quais se inclui a leitura e a leitura de textos literários) são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, tornando algumas práticas mais dominantes do que outras e alguns objetos de leitura mais valorizados do que outros. É por esta razão que as leituras efetuadas na escola, instituição fundamental em nossa sociedade, se tornam modelos da leitura assim como os textos nela lidos se tornam mais valorizados.

Pensando nesta perspectiva, a de que a leitura é praticada em lugares e espaços sociais distintos a partir dos objetivos que se tem para ela, e que os padrões de letramento a partir dos quais a leitura é feita dependem das relações de poder e das instituições onde é praticada, passamos a discutir algumas características da leitura de textos literários realizada num espaço específico, a escola brasileira de nível médio.

Muito embora haja as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, nas quais são apresentadas algumas orientações para o ensino de literatura, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais - EM*, perspectiva mais genérica sobre o ensino da linguagem na escola, o que observamos - por meio do contato frequente com professores de Ensino Médio e das frequentes idas às escolas onde trabalhamos Estágio Supervisionado, além do projeto PIBID-Letras de minha universidade que trabalha especificamente com escolas de nível médio, - é que esses documentos são lidos de modo muito rarefeito: os professores sabem de sua existência, mas não conhecem de forma aprofundada seus conteúdos, muito embora eles apareçam sumarizados e recortados nas Propostas Pedagógicas das escolas. Considerando este fato, nossa hipótese é a de que, embora haja esses documentos normativos sobre o ensino de literatura, o elemento efetivamente norteador dos programas de Ensino Médio, não só em relação à literatura, mas também em outras áreas, continua sendo o vestibular.

Esta hipótese ancora-se em base histórica, pois se analisarmos a gênese da escola secundária no Brasil, veremos que ela nasce profundamente ligada a uma visão propedêutica, visando o ingresso ao ensino superior. Neste sentido, a tese de Márcia Razzini (2000) – *O espelho da nação: a Antologia nacional e ensino de português e de literatura (1838-1971)* apresenta dados significativos sobre como se desenvolveu o ensino de literatura e de língua materna em nosso país no período referido. Além de mostrar que a literatura nacional substituiu vagarosamente as disciplinas clássicas (latim, retórica e poética), Razzini (2000) também evidencia que o ensino secundário não foi planejado enquanto uma etapa da escolarização em nosso país. Ele surge atrelado às demandas de acesso ao ensino superior, como forma de os candidatos atestarem conhecimentos mínimos exigidos pelas poucas faculdades que havia no Brasil no final do século XIX. Esse conhecimento era certificado através dos chamados “Exames preparatórios” que garantiam o acesso ao Ensino Superior, mesmo que os alunos não tivessem frequentado a escola secundária. A obrigatoriedade deste nível de ensino só foi instituída tardiamente com a Reforma Francisco Campos, em 1931, que deu maior organicidade para o ensino secundário, além de torná-lo uma exigência para o ingresso ao ensino superior.

Estes fatos de natureza histórica geraram algumas consequências para o ensino médio brasileiro: 1) seu caráter propedêutico e 2) a subordinação dos currículos das escolas aos programas exigidos pelas faculdades e universidades, consequências que, cremos, podem ser observadas até os dias de hoje, muito embora as diretrizes governamentais procurem apagar a existência dos vestibulares como o grande vetor dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio.

Considerando estes dados, proponho que pensemos no ensino de literatura no nível médio a partir dos programas propostos pelas universidades, já que parecem ser eles que, menos ou mais enfaticamente, situam-se no horizonte das escolas como objetos de ensino e aprendizagem. Como seria difícil esgotar a pesquisa sobre esses programas foram selecionadas

para o desenvolvimento deste texto algumas universidades, considerando sua importância no cenário nacional e algumas de caráter mais regional, além das matrizes de referência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio¹⁰, inclusive porque, cremos, não haveria grandes variações em tais programas, exceto em relação às obras indicadas para leitura.

Neste levantamento não exaustivo, mas representativo, observamos que, de modo menos ou mais enfático, as universidades requerem dos alunos, em relação ao programa de literatura, que tenham conhecimento das obras literárias da tradição portuguesa e/ou brasileira (em alguns casos também a africana), sabendo lhes reconhecer as marcas histórico-estéticas, além das convenções particulares que regem a construção do texto literário, a saber, os diferentes modos de representação ou as diferentes técnicas de construção literária segundo a própria teoria literária como se pode notar nos destaques feitos em algumas dos programas ou matrizes apresentadas a seguir. Elas são extensas, mas muito exemplificativas das ideias aqui formuladas:

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer **relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando** aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar **informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.**

10 Aotodo, foram consultadas 15 universidades, a saber: UEL, UEM, UFMG, Unesp, Unicamp, Unioeste, Unicentro, PUC-RS, UFG, UEPG, Udesc, UFPR, UFSC, UFPR-Litoral, USP, além das indicações do MEC para o ENEM.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matrizes curriculares para o ENEM – INEP, 2012, grifamos)

Além das obras literárias indicadas para a leitura, o candidato deverá conhecer algumas noções fundamentais, como:

- o que é e quais são os **gêneros literários**;
- reconhecer figuras de linguagem (especialmente metáfora), simbologia, tensão, criação de expectativa e ironia;
- na narrativa: elementos como tempo, espaço, personagem, narrador, foco narrativo, intriga, clímax, desfecho, caracterização;
- na poesia: versificação, metrificação, rima, ritmo, sonoridade;
- periodização literária: **principais autores e características de cada escola e/ou período na Literatura Brasileira**;
- Literatura como manifestação da Cultura Brasileira.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, CVU, 2013, grifamos)

II- CONHECIMENTOS DE LITERATURA

1. Noções de **Teoria da Literatura**:

1.1. A literatura como arte da palavra e a obra literária como objeto estético e semiológico.

1.2. **Os gêneros literários**: poesia, narrativa e teatro.

1.2.1. Elementos da narrativa e da poesia:

- personagem, ponto de vista, espaço, tempo, enredo;
- aspectos sonoros e visuais;
- processos metafóricos e metonímicos.

1.2.2. A intertextualidade e a metalinguagem na composição do texto literário:

- paródia, paráfrase, citação e outras formas de apropriação textual;
- processos metalinguísticos no texto literário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. COPEVE, 2013, grifamos)

LITERATURA

Orientações gerais

.....

b) Conhecimentos

- A formação da Literatura Brasileira: da condição colonial à contemporaneidade.
- Tendências e **características dos movimentos literários** na produção brasileira.
- Os **gêneros literários** lírico, dramático e épico e a relação intergêneros.
- Aspectos do romance, do conto, do poema e do texto teatral.
- **Recursos expressivos e estilísticos de constituição de sentido** dos textos literários.
- c) Obras literárias indicadas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Centro de Seleção da UFG, 2013, grifamos)

Como é possível notar, há uma ênfase no tratamento do texto literário enquanto arte que não pode prescindir de uma leitura especializada na qual se conjuguem aspectos relacionados aos conhecimentos dos gêneros literários e às modalidades expressivas da literatura, além do conhecimento dos vários regimes de escrita que constituem os diferentes estilos de época. Se assim consideramos, a leitura exigida nos exames vestibulares pode ser caracterizada como uma “leitura literária”, como a tem chamado o professor João Adolfo Hansen (2005). O autor afirma que esta leitura se caracteriza pela necessidade de conhecimento dos códigos que regem a escrita literária (convenções dos gêneros e dos estilos

de época), conhecimento que permitiria ao leitor refazer as “convenções simbólicas” que determinam o modo de fingimento do texto ou seu artifício de ficcionalização:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, **é consensual** que o leitor **deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário** do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, **o leitor deve coincidir com o destinatário** [intra-textual] para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HASEN, 2005, p.20)

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no “deve” – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (*Idem*, p.26)

A fala de Hansen é bastante enfática (uso do verbo “dever” na acepção de “ter de”, “precisar de”), ao reforçar o fato de que é uma necessidade ou condição para a leitura literária que o leitor ocupe a posição de destinatário intratextual, o que só é possível a partir da prescrição dos modelos dos gêneros e dos estilos, considerados “reguladores sociais da recepção”.

Aguiar (2000) defende posição semelhante, ao afirmar que a leitura do texto literário implica a observação de suas particularidades, ou

seja, a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem o *decoro* particular das composições literárias. Assim, ler literariamente implica conhecer tais regras e interpretá-las:

Toda obra de arte impõe um *decoro* particular. No nível mais simples, diríamos: de personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance, veremos seres – (...) – os personagens – muito parecidos conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas eles não são nós. Não agem, no fundo, como nós. Pode-se dizer que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência do nosso cotidiano. (...) Na arte, o vilão mais vilão será sempre mais virtuoso do que o mais virtuoso santo na vida real. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos *decoro*. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque hoje muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironias e despertam a reflexão. (AGUIAR, 2000, pp. 20-21).

Na fala desses dois importantes professores brasileiros, explicita-se a maquinaria da leitura do texto literário que, diferentemente do que muitos pensam, tem muito pouco a ver com prazer e muito mais com aprendizado, com conhecimento, pois como lembra Chartier (1996, p.21), “mas ler aprende-se”, a leitura é uma prática que não se realiza naturalmente como a fala, mas necessita de uma aprendizagem formal. No caso da leitura do texto literário, esta aprendizagem se torna condição *sine qua non*, sob o perigo de se produzirem interpretações impertinentes ou completamente inapropriadas para os textos literários. Roger Chartier (1996) também aborda a leitura, observando que todo texto

(entre eles o literário) solicita um uso adequado ou a observação de uma ordem pré-existente a ele, a “ordem dos livros”:

Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo que esboça seu leitor ideal. (CHARTIER, 1996, p.21)

Ora, os textos dos autores em tela apontam também para o fato de que o texto literário constrói, por meio de seus protocolos, um destinatário ideal, ou seja, um leitor intratextual imaginado pelo autor e a partir do qual são pensadas as estratégias textuais de criação. No entanto, nem sempre os leitores de carne e osso coincidem com os leitores imaginados pelos autores, o que supõe um grande problema para a leitura e para a leitura literária. Como salienta J. A. Hansen (2005), “há um intervalo temporal entre o texto e o leitor” que gera uma distância de ordem semântica entre ambos, sobretudo no caso dos textos que pertencem a formações históricas diferentes daquela dos leitores reais. Neste sentido, quanto maior for esta distância, maior a necessidade de ofertar-se aos leitores (no caso, aos alunos e alunos adolescentes, no caso do Ensino Médio) elementos e informações que possam preenchê-la. Essa é a função da escola e do ensino de literatura no nível médio se queremos atender às solicitações dos programas de literatura propostos pela universidade já que, em tese, eles pressupõem que o leitor leia literariamente, como se pode inferir a partir dos programas de literatura propostos por algumas universidades.

Observando, portanto, esses programas e o próprio contexto de surgimento do Ensino Médio brasileiro, o que evidenciamos é que a

literatura, no nível secundário, é trabalhada em contexto bastante particular, a partir de objetivos muito demarcados: os alunos tem a finalidade de prestar um vestibular (ainda que muitos deles nem venham a fazê-lo, caso da grande maioria dos jovens brasileiros!) e, portanto, seus conteúdos trabalham, prioritariamente, os programas deste exame. Ao mesmo tempo, a leitura dos textos literários propostas em tais programas pressupõe uma prática muito particular, denominada “leitura literária”, tal como a apresentamos, sem que a escola tenha, no entanto, condições de preparar o aluno para realizá-la, pois apenas três anos de poucas horas em sala de aula não formam um leitor literário na concepção aqui apresentada e pressuposta pelos elaboradores de provas de vestibulares! Esta leitura, como qualquer outra, pressupõe um aprendizado muito específico que, cremos, a escola tem muitas dificuldades e precariedades que a impedem de atingi-la.

A professora Magda Soares (2001) fala-nos sobre a “escolarização” da literatura infantil e juvenil na escola, entendendo escolarização como sendo a “apropriação” desta literatura no espaço escolar, de modo a escolarizá-la ou didatizá-la e aponta algumas inadequações neste processo, no caso de livros destinados ao Ensino Fundamental. O conceito de escolarização também pode ser pensado no caso do Ensino Médio, e o que gostaríamos de destacar sobre ele é que, primeiramente, ele apresenta para adolescentes textos que não foram feitos pensando-se em públicos jovens, além de a maioria desses textos se situarem histórica, social e culturalmente muito distantes dos leitores. Neste processo de escolarização, a leitura pretendida ou objetivada é aquela que pressupõe um leitor que conheça as convenções da escrita literária, aspectos introduzidos de modo muito rarefeito nos textos didáticos. Além disso, esta leitura é pontuada como uma leitura que deve levar ao deleite, ao prazer propiciado pela literariedade, pela artisticidade do texto literário, que pode ser alcançado, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a partir do contato efetivo com o texto, como se a leitura literária não implicasse em esforço, conhecimento e aprendizagem do ‘decoro’ particular deste tipo de texto:

POR QUE A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?

.....
 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. **Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração particular do texto literário**, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a **fruição estética** (BRASIL, 2006, p. 55)

Considerando que o excerto apresentado foi retirado de parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM's) que se intitula "Por que a literatura no Ensino Médio?", indicando os objetivos desta disciplina, podemos depreender dele e de outras partes deste documento, que uma das finalidades do ensino de literatura seria o de possibilitar o prazer estético em oposição à leitura de "escolhas anárquicas" – é este o termo utilizado no documento - que os adolescentes fazem fora da escola e que não possibilitariam o prazer de caráter estético.

Diante do exposto, podemos tentar ligar alguns pontos de nossa exposição. Se, por um lado, as OCNEM's enfocam uma perspectiva do ensino de literatura na qual se deve privilegiar o contato direto dos alunos com o texto, fato que levaria ao prazer estético proporcionado pela elaboração particular do texto literário, por outro lado, a escola vivencia, no plano de suas práticas efetivas, a realidade imposta pelos exames vestibulares. Esses, como vimos, partem da premissa de que a escola deve formar o leitor literário, ou seja, um leitor que deve ser capaz de se apropriar adequadamente dos textos literários que tem como elementos reguladores de sua recepção as convenções particulares do discurso

literário. No meio destas duas orientações, a realidade escolar se impõe: nem prazer estético, nem leitura literária, uma vez que os textos literários quase nunca são lidos integralmente (o que valem são os resumos ou esquemas, pois não há tempo hábil para a leitura de tantos textos) e a leitura adequada (a literária) se resume a esquemas sobre períodos literários e características de época que devem ser decorados, pois, como disse Hansen (2005), elas são "as coisas que os estudantes precisam memorizar porque caem no vestibular". Assim, o aluno quase sempre fica destituído de uma formação que possa lhe oferecer as ferramentas para que leitura literariamente, no sentido aqui exposto.

Retornando para as imagens de leitura no início deste texto, cremos que, enquanto representações do imaginário social da leitura, elas nos falam muito bem sobre as relações de adolescentes (incluindo os de ensino médio) não com a leitura dos textos literários canônicos valorizados pela escola, mas com as leituras de ficção que não pertencem ao cânone, nem aos livros didáticos, enfim, à leitura denominada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio como leituras de "escolhas anárquicas". Trata-se das leituras feitas a partir do exercício do livre arbítrio do adolescente, inclusive enquanto forma de resistência às leituras impostas pela escola:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória podem ser chamadas de *escolhas anárquicas*. (BRASIL, OCNEM's, 2006, p.61, grifos do próprio texto)

Anárquicas ou não, desordenadas ou não, tais leituras é que parecem estar representadas nas imagens de leitura dos textos de ficção:

levam a sonhar, levam à diversão e cumprem o papel de permitir a evasão aos leitores que delas se apropriam. Por essa razão, não é sem motivo que as personagens dessas imagens, meninos e meninas adolescentes, são apresentadas no espaço celeste, num espaço aberto no qual são dirigidos por objetos voadores representados pelo livro: este é o espaço próprio deles – o da liberdade - e não espaço escolar, repleto de sistemas de valores que lhes ditam o que deve ser arte e a literatura e o modo como devem delas se apropriar.

Na escola, diferente do mundo e da vida, a liberdade do leitor é condicional, pois se trata de um espaço muito específico de produção da leitura e esta talvez seja nossa maior lição neste caso: compreendermos que espaços sociais, contextos e culturas específicos levam a leituras particulares. Como os estudos de letramento pontuam, letramentos são situados historicamente e socialmente, gerando práticas de leitura e escrita demarcadas. Ora, como ensina Soares, “a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias [...] processo inevitável porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (Soares, 2001, p. 21). Sendo assim, antes de enfatizar como objetivo do ensino de literatura o caráter estético dos textos como elementos que se justificam pelo prazer que podem proporcionar aos leitores, talvez a escola de nível médio devesse tratar com mais clareza seus objetivos – formar um leitor literário, este, sim, apto para fazer as provas de vestibular. Para isso, faz-se necessário um esforço que, antes de tornar-se prazer, implica em aprendizado – árduo, diga-se de passagem, se quisermos, e precisamos, compreender as produções culturais valorizadas socialmente até para que possamos nos posicionar em relação a ela.

Com regras mais claras e com objetivos que partam da realidade dos estudantes – o vestibular e a própria gênese do ensino médio brasileiro e seus desenvolvimentos -, talvez o aluno compreenda melhor, nas aulas de literatura, o que está fazendo e o porquê, ao invés de simples-

mente fingir que lê e que aceita passivamente os valores culturais veiculados pela escola. Sem esses balizamentos, incorremos no perigo de fazer com que nossos alunos pensem que a leitura, erroneamente, cumpre apenas uma função pragmática (aquela presente nas primeiras imagens de leitura que apresentamos no início desse texto), segunda a qual ler é prática que leva à ascensão, ainda que esta seja uma imagem distorcida, unívoca e que nem sempre corresponda à realidade. Somada à essa consequência, incorreremos no erro de fazer com que nossos alunos pensem que as leituras outras que fazem fora da escola são mesmo anárquicas e devem ser, por isso, ocultadas, pois eles, tanto quanto nós, sabem, como afirma Abreu (2006, p.19), que “os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social.”

Por fim, cremos ser fundamental pensar a leitura de ficção enquanto prática social que, se tem na escola caminhos e desmembramentos específicos relacionados aos objetivos culturais e históricos da literatura na escola, não deixa de abarcar as leituras feitas em outros espaços sociais que, certamente, implicam em relações diferentes entre textos e leitores: relações que abrangem desde o aprendizado, o conhecimento, formação do gosto estético até evasão, fruição e outras relações muito mais amplas e complexas do que aquelas restritas ao ambiente escolar, já que leitura não é prática exclusiva da escola; é prática que se desenha e se desenvolve na vida plural de leitores plurais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. (Coleção Paradidáticos). São Paulo : Editora da Unesp, 2006.
- AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo : Itau Cultural, 2000.
- ALMEIDA, F. L. *Infantis da Ática 2000 - Novo Catálogo*. São Paulo : Editora Ática, 2000. LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BARTON, D. ; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London : Routledge, 2000.

BLOG ESTADÃO. Estadão.com.br. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/daniel-piza/melhores-do-ano/>>. Acesso: 14/dezembro/2008

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, pp.49-81. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>, 2006. Acesso em 10 abri. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002, pp.123-145.

CHARTIER, R. Prefácio. In: ____ (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo : Estação liberdade, 1996, pp. 19-22.

CHARTIER,R. Do livro à leitura. In: ____ (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo : Estação liberdade, 1996 pp. 77-106.

CHEVALIER, J.; GHEEBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 12ª edição. São Paulo : Editora José Olympio, 1998.

FACEBOOK - Perfil “Depósito de tirinhas”. Disponível em: <<http://www.facebook.com/DepositoDeTirinhas?fref=ts>>. Acesso em 02/04/2013.

FACEBOOK - Perfil “Eu amo ler”. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pages/Eu-amo-Ler/389742681051228?fref=ts>>. Acesso: 05/04/2013.

FACEBOOK - Perfil “Profissão professor”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Profiss%C3%A3o-Professor/329222423788535>>. Acesso em: 01 abri.2013

GRAFF, H. J. *The literacy myth: literacy and social structure in the 19th century*. Nova York : Academic Press, 1979.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M. ; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas : Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ *Os significados do letramento*. Campinas : Mercado de Letras, 1ª. ed. 1995, 7ª ed.2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Matriz de referência do ENEM (2012). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso: 08 abr. 2013.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. et al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte : Autêntica, 2001, pp. 17-48.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão do vestibular unificado – CVU. Programas das provas. Literaturas em língua portuguesa (2013). Disponível em: <<http://www.cvu.uem.br/programas.html>>. Acesso: 08 abri. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS. CENTRO DE SELEÇÃO UFG. MANUAL DO CANDIDATO (2013). Disponível em: <[http://www.vestibular.ufg.br/2013/ps2013_1/site/edital/Manual_do_Candidato_Web\(5\).pdf](http://www.vestibular.ufg.br/2013/ps2013_1/site/edital/Manual_do_Candidato_Web(5).pdf)>. Acesso em 10 de abri. 2013.



6

ENSINO E PESQUISA EM LITERATURA DE CORDEL: A EXPERIÊNCIA DO POSLE-UFCG

JOSÉ HÉLDER PINHEIRO

ENSINO E PESQUISA EM LITERATURA DE CORDEL: A EXPERIÊNCIA DO POSLE-UFCG

José Helder Pinheiro
(UFCG)

INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas voltadas para o ensino de literatura, desde a década de 1970, atestam as dificuldades para realização de um trabalho que contribua com a formação de leitores¹. Dentre os problemas, pode-se apontar a ausência de bibliotecas devidamente equipadas, contando com agentes mediadores preparados; abordagens, no nível médio, voltados não para a leitura de obras, mas para aquisição de informações históricas sobre estilos de época e, sobretudo, uma formação leitora e metodológica limitada por parte dos professores.

Neste contexto de dificuldades, acrescenta-se que a literatura de extração popular, praticamente, nunca foi objeto de leitura da escola brasileira. Obras de historiadores da literatura como Carvalho (1953), Bosi (1972) nem sequer se referem a este tipo de produção. A hoje denominada Literatura de cordel², importante veio da tradição popular,

1 Apresentamos este percurso das pesquisas no artigo “Discutindo alternativas na formação de leitores” em ALVES (2014)

2 Para o leitor que desconhece um pouco esta discussão, é importante enfatizar que no meio popular a denominação “literatura de cordel” não existia. Os leitores até cerca de meados do século vinte chamavam simplesmente de folhetos, folhetos de feira, romance, dentre outras denominações. A fixação do nome *literatura de cordel* é feita por pesquisadores que conheciam esse nome e essa manifestação em Portugal. A partir da década de 1960 a denominação avança vertiginosamente e hoje está totalmente fixada. Neste artigo lançamos mão também da denominação “literatura de folhetos” como alternativa a literatura de cordel.

vem sendo citada por livros didáticos do ensino básico, mas nem sempre como, arte antes como instrumento didático para ensinar, de forma dita mais prática, outros conteúdos³. Duas obras, nas décadas de 1970 e 1980, trouxeram a Literatura de folhetos em suas propostas de abordagem: a primeira foi o livro *Literatura brasileira em curso*, de Riedel, Lemos, Barbieri e Castro (1968), que transcreve o *Romance do pavão misterioso*, mas coloca-o como anônimo; o segundo é no livro *Didática da literatura*, de Dantas (1982), em que o tópico “A literatura de cordel” é assinado por Nelson Rodrigues Filho e traz uma abordagem estruturalista do folheto *O assassino da honra ou a louca do jardim*, que também não faz referência à autoria.

A partir do século XXI, a Literatura de cordel passa a ser mais reconhecida e comercializada nos padrões das grandes editoras. Ou seja, para chegar à escola os folhetos deixaram de ser folhetos e se transformaram em livros, vendidos a preço dezenas de vezes mais caros do que os folhetos tradicionais.

Com o surgimento da linha de pesquisa “Literatura e ensino”, do Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG –, em 2004, começamos a ministrar uma disciplina sobre Literatura de cordel e estimular a leitura de grandes cordelistas do passado e contemporâneos. A partir daí, passamos a orientar dissertações que tinham como objetivo realizar experimentos com folhetos de cordel no contexto escolar ou noutros espaços comunitários. A perspectiva metodológica que orientou e orienta os trabalhos de inserção no espaço escolar com folhetos, não visa levar um saber sobre a literatura de cordel, antes, favorecer um encontro com os poemas, tendo o leitor como sujeito. Isto significa lançar mão de procedimentos que estimulem o debate, a exposição de pontos de vista do leitor sobre o que é narrado. Esta perspectiva metodológica ancora-se nas teorias da recepção, que, ao longo do século XX, apontam para o lugar privilegiado do leitor, mas também

³ Discutimos esta problemática no artigo no artigo “Literatura de cordel na escola: vivência artística ou autoritarismo” (ALVES, 2011)

na leitura de importantes pedagogos, como o brasileiro Paulo Freire que pôs em questão as posturas autoritárias presentes na escola, sobretudo o que denominou de “educação bancária.” (FREIRE, 1987; 1996)

A preocupação com o ensino da Literatura, por outro lado, já nos acompanha há algum tempo. Em 1995 publicamos a primeira edição de *Poesia na sala de aula*, em que, a partir do relato experiências, propomos alguns procedimentos para o trabalho com o texto poético e já indicamos algumas sugestões para o trabalho com folhetos. Posteriormente, publicamos, em parceria com Ana Cristina M. Lúcio (2001), o livro *Cordel na sala de aula*, que em 2012 recebeu uma nova edição revista e ampliada e um novo título: *Cordel no cotidiano escolar*. Em artigo de 2001 (ALVES, 2001), lembrávamos que “antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem adolescente precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa.” Reforçávamos, a partir de nossa experiência na prática de ensino, que “Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura.” (p. 22)

O leitor, no contexto escolar, é o aluno que precisa ser conhecido e valorizado em suas vivências de mundo e no modo como projeta estas vivências nas leituras que realiza. O trabalho com o texto literário, nesta perspectiva, não visa levar uma interpretação pronta para ser “alcançada” pelo aluno-leitor. Antes, busca pôr em confronto diferentes modos de ler – e defender essas leituras – na comunidade particular de leitores que é a sala de aula e, num sentido mais amplo, a escola.

As dificuldades encontradas neste processo de formação dos alunos-pesquisadores são várias. Uma delas é a dificuldade de se desvincular da tradição da aula expositiva, centrada num saber a ser ensinado, numa informação a ser levada ao aluno. Alguns pesquisadores, nos primeiros roteiros de aula, incluem informações históricas e formais sobre a Literatura de cordel e os folhetos. Outros tendem a levar suas próprias leituras para os alunos. Neste processo, reflexões e leituras são realizadas visando uma formação mais dialógica para o ensino da literatura. O texto lite-

rário, portanto, é o ponto de partida e de chegada. E normalmente é quando enfrentam as situações de sala de aula, instigando os leitores a se posicionarem que alguns pesquisadores se convencem da necessidade de mudança metodológica.

Apontaremos, a seguir, alguns destas pesquisas que orientamos e outra que, embora tenhamos acompanhado, não foi por nós orientada. Cada uma voltou-se para uma série diferente do ensino básico e trabalhou com folhetos também diferentes, mas têm em comum uma perspectiva de ensino caracterizado por acreditar que os leitores podem preencher os “vazios” dos textos de modo bem mais significativo do que imaginamos. Não faremos uma descrição detida do percurso metodológico e nem dos resultados como um todo. De cada dissertação recolhemos reflexões, procedimentos que ilustram a importância de se buscar uma metodologia mais dialógica – o que é fundamental não apenas para o trabalho com os folhetos –, bem como apontar que os resultados positivos estão intimamente ligados ao percurso metodológico seguido. O trabalho com a literatura de cordel tem como pré-requisito do pesquisador um conhecimento mais profundo de poetas populares e suas obras mais significativas, bem como de estudos mais verticais sobre esta tradição, como os livros de Abreu (1999), Ribeiro (1986), Galvão (2001) dentre inúmeros outros citados nas pesquisas

O FOLHETO NO CONTEXTO ESCOLAR

Todas as pesquisas aqui referidas apresentam um caráter etnográfico, uma vez que os pesquisadores se inseriram no contexto da pesquisa, se envolveram com os colaboradores, partiram do horizonte de expectativa dos alunos – conhecido através de observação participante, questionários e entrevistas. Buscou-se, muitas vezes, no limite de tempo e condições concretas, mudar a realidade de leitura das turmas ou mesmo das escolas, constituindo-se, portanto, alguns, num trabalho que pode ser filiado à pesquisa-ação. Por outro lado, sempre se exigiu do

pesquisador um conhecimento teórico/histórico sobre o gênero trabalhado, e uma experiência leitora significativa que favorecesse, inclusive, a escolha das obras a serem trabalhadas.

A estrutura das dissertações quase sempre é constituída por capítulos que trazem reflexões acerca dos problemas do ensino de literatura, leituras interpretativas dos folhetos escolhidos (e de outros textos literários que, nalguns casos, foram também trabalhados) e reflexão sobre os dados colhidos no experimento. Oriundos, em sua maioria, dos cursos de Letras, esta última parte da pesquisa sempre se constitui num momento, inicialmente, difícil para o pesquisador, uma vez que tem uma experiência de reflexão sobre a prática de ensino e muito pouco vivenciou uma experiência metodológica minimamente dialógica. Por outro lado, a reflexão sobre o experimento, além de revelar como é possível “ensinar” a literatura de outra perspectiva, favorece uma tomada de consciência sobre a postura assumida pelo pesquisador – muitas vezes cheia de resquícios da postura autoritária que preside o modelo de ensino de conteúdos. Embora os dados sejam sempre ricos, virtualmente abertos a diferentes reflexões, nem sempre o pesquisador consegue visualizar e refletir sobre o alcance do que foi experimentado, o que é perfeitamente compreensível no nível de mestrado.

A primeira dissertação que iremos comentar é a de Janaína da Conceição Jerônimo Lira (2008), denominada *Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento*. A pesquisadora trabalhou com os folhetos *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos; *A chegada de Lampião no inferno*, de José Pacheco e *O casamento da Raposa com o Timbu*, de Leandro Gomes de Barros. Os dois primeiros, verdadeiros clássicos da Literatura de cordel. O experimento foi realizado num bairro da periferia de Campina Grande, com um grupo de colaboradores de idades bem diferentes – crianças, jovem, adultos –, num espaço simples, cedido pela Paróquia. Diferentemente do espaço escolar, os participantes não eram obrigados a participar dos encontros de leitura e, muito menos, a nele permanecer.

Observou-se, a partir de dados levantados através de entrevistas, que o grupo não tinha uma vivência com a literatura de folhetos, mas demonstrou interesse de participar dos encontros de leitura. A recepção mais significativa foi do folheto *Viagem a São Saruê*, cujo enredo descreve uma viagem a um país encantado, em que a alimentação é abundante e brota da própria natureza, as relações sociais amistosas, a vida alegre. O caráter utópico da narrativa foi recebido de modo bem humorado – eles riam, repetiam determinadas estrofes, revelavam desejo de encontrar aquele lugar. Das “Considerações finais” da pesquisadora, destacamos duas reflexões. Na primeira, ela afirma que “a presença do humor nos cordéis pode ser entendida como um mecanismo de incentivo para realização da leitura literária, uma vez que a maioria das obras trabalhadas provocou um efeito de riso, um contentamento nos sujeitos implicados nesta pesquisa.” (LIRA, 2008, p. 132)

Embora a recepção de *O casamento da Raposa com o Timbu* tenha destoado das demais, vale ressaltar que o viés do humor é uma das marcas presentes na literatura de cordel e que continua a favorecer a recepção dos leitores. O segundo aspecto a ser destacado refere-se ao modo como a pesquisadora lidou com uma perspectiva metodológica nova. Ela afirma:

encontramos dificuldades com a metodologia empregada, na medida em que, em alguns momentos, nos encontramos presos, ainda, aos métodos tradicionais de ensino da literatura. Na maioria das vezes o educador/pesquisador não está pronto para os imprevistos, os acontecimentos que fogem ao que ele havia planejado. Isto foi perceptível, em nossa prática, quando os participantes agiram com indiferença ao lermos o folheto *O casamento da Raposa com o Timbu*. (LIRA, 2008, p. 135)

Esta percepção da pesquisadora, que se deu *a posteriori*, quando passou a refletir sobre o experimento, revela o quão importante se faz

refletir sobre as posturas que os pesquisadores e professores assumem em suas práticas.

O segundo trabalho que orientamos voltou-se para o trabalho com folhetos e com sextilhas isoladas que tematizavam os animais. O trabalho foi realizado por Fernanda Chaves Bezerra de Moura (2009), intitulado *Brincando com a bicharada: a leitura de sextilhas e folhetos no ensino fundamental I*. A pesquisa foi realizada na quinta série (hoje 4º ano) de uma escola pública municipal de Campina Grande, PB. Inicialmente, houve um período de inserção no contexto escolar averiguando as experiências de leitura literária na escola e na turma, as metodologias utilizadas, a existência ou não de bibliotecas ou salas de leitura; o acervo, a presença ou não de literatura de cordel. Defende-se no trabalho que a leitura da literatura de cordel no ensino fundamental pressupõe alguns cuidados. As crianças, sobretudo nas séries iniciais, não se concentram em narrativas muito longas, com muitas peripécias. Por exemplo, mesmo folhetos totalmente voltados para o mundo animal, nem sempre conseguem ter uma recepção positiva por parte das crianças. Daí a importância de se trabalhar com sextilhas isoladas, que funcionam como pequenos poemas voltados para uma característica do animal ou uma peculiaridade visual, uma brincadeira, etc.

Após o conhecimento do horizonte de expectativas dos leitores, colhido – além da inserção acima referida – através de entre de entrevistas com a professora, em conversas informais com os alunos colaboradores, na verificação de livros mais lidos pela turma, optou-se por trabalhar com as sextilhas recolhidas do livro *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*, organizado por Hélder Pinheiro (2004) e outras escolhidas pela pesquisadora. Na reta final do experimento trabalhou-se com os folhetos *A onça e o bode*, de José Costa Leite e *Gosto com desgosto: o casamento do sapo*, de Leandro Gomes de Barros. Os encontros foram todos grafados e muitas atividades realizadas com a turma foram fotografadas. Seguindo as perspectivas delineadas pela orientação, a metodologia utilizada no trabalho pautou-se, inicialmente, pela leitura oral com os alunos re-

petidas vezes. Esta opção repousa na observação de que toda tradição do cordel liga-se de modo umbilical à oralidade. Mesmo escritos, os folhetos eram recitados e ou cantados pelos vendedores, sobretudo nas feiras onde eram vendidos até cerca da primeira metade do século XX. Para os ouvintes, este procedimento era fundamental, uma vez que a grande maioria da população era analfabeta e audição favorecia a ato de decorar a narrativa. Observa-se, em várias outras experiências, que a leitura oral tem um efeito imediato sobre as crianças – como mostra a pesquisadora – e sobre os leitores em geral. Ela destaca

as leituras orais feitas pela turma (no início, mais tímidas e com alguma dificuldade), os pedidos de “bis” para a leitura oral das estrofes mais apreciadas e a participação da turma, acompanhando com palmas e uma criança que criou coragem para cantar uma sextilha.

Ela ressalta ainda questões que passam despercebidas muitas vezes, como o fato de algumas crianças lerem para os pais e avós as sextilhas e vir contar que eles gostaram, que sabiam outras de cor. O envolvimento das crianças no decorrer do experimento supera as expectativas da pesquisadora, o que não quer dizer que não houve dificuldades (“Enfrentamos, também, momentos de dúvida e insegurança, principalmente, em relação à maneira de lidar com as crianças e conduzir os diálogos.” (p. 117) O trabalho com o folheto *Gosto com desgosto...* ganha destaque na reflexão da pesquisadora. Lembremo-nos que quando ele foi lido a turma já tinha a experiência de leitura das sextilhas, já se oferecem para ler em voz alta. Agora, além da leitura oral repetidas vezes, da discussão sobre o enredo conduzida de modo a favorecer a expressão livre dos pontos de vista deles, ocorre o preenchimento de certos vazios do texto. Eles fizeram uma encenação do cordel e acrescentaram a cena do casamento que era apenas referida no enredo. Também elaboram fantoches com as personagens, atividade realizada numa espécie de ofici-

na. Importa aqui não um resultado ou a aprendizagem de um conceito, mas o envolvimento com o processo – as repetidas leituras, a discussão e o acréscimo de cenas ao folheto, a confecção dos fantoches e as brincadeiras que realizam com os bonecos – verdadeiros jogos dramáticos nascidos do envolvimento com a atividade de leitura. Destaquemos ainda que em nenhum momento se ensinou um saber sobre literatura de cordel – histórico ou técnico-formal. Buscou-se sempre a vivência da leitura dos poemas como se deve trabalhar qualquer poema, não apenas o da tradição cordelista.

A dissertação *Encontro de Lalino e Cancão: estranhamentos e parencas na vivência do texto literário em sala de aula*, da pesquisadora Alyere Silva Farias (2010), reflete sobre um experimento realizado com alunos do terceiro ano de uma escola pública estadual do município de Areal, no brejo paraibano. Diferentemente das pesquisas anteriores, o experimento voltou-se para a recepção de dois folhetos e um conto. Os objetos de estudo foram os folhetos *A vida de Cancão de fogo* e *Testamento de Cancão de fogo*, de Leandro Gomes de Barros, e o conto “Traços biográficos de Lalino Saláthiel ou A volta do Marido Pródigo, do livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa. Duas questões importantes se colocam diante da escolha do corpus: primeira, a quase total ausência de experiências e reflexões sobre os diálogos possíveis entre a literatura popular e a erudita que não caiam na preconceituosa indicação da superioridade desta; segundo, o enfrentamento da linguagem roseana no ensino médio, a partir da leitura integral de um conto relativamente longo. Aqui também não se partiu da contextualização dos textos e autores, de distinções entre popular e erudito ou ainda entre prosa e poesia. Esta escolha define, de certo modo, a recepção dos leitores. Conforme a pesquisadora,

ao partirmos do pressuposto de não haver diferenças de níveis entre textos literários selecionados, apesar de um deles ser classificado como literatura erudita, canônica e escolarizada, e o outro ser classificado como literatura popular, eliminamos uma

barreira que poderia ter nos impedido de possibilitar o diálogo, tanto em nosso estudo teórico, quanto em nosso momento de leitura compartilhada em sala de aula (...) (FARIAS, 2010, p.152)

Os alunos colaboradores leram os folhetos e o conto em sala de aula, discutiram sobre as ações, os posicionamentos das personagens e perceberam aproximações entre as personagens. Segundo a pesquisadora, a partir da “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007), eles “perceberam semelhanças entre as obras, além de elencarem aspectos que distanciavam os dois personagens principais.” (p. 154)

Destacamos um dado recolhido da recepção que instigou o debate entre os leitores: a discussão sobre as atitudes das personagens femininas criadas por Leandro e Rosa. A pesquisadora afirma que “as alunas manifestaram discordância com a mãe de Cancão e Maria Rita, esposa de Lalino.” (p. 156) Este posicionamento revela que, quando se opta por uma metodologia pautada na leitura e discussão dos textos literários, e não no ensinamento de um saber sobre os autores e obras, os jovens leitores são capazes de atribuir sentido ao que foi lido, de levantar questões que o professor-pesquisador muitas vezes nem sequer esperava.

Outra pesquisa que teve como objeto folhetos de cordel foi a de Luzia Rita Nunes Lira (2012), denominada *Sátira em Leandro Gomes de Barros*: uma experiência de leitura com alunos do 3º ano do ensino médio. Embora o termo *sátira* apareça no título da dissertação, o modo como as narrativas foram trabalhadas não partiu do conceito, não visou, *a priori* o aprendizado conceitual. Como nos demais trabalhos, também aqui partiu-se da leitura oral e coletiva dos folhetos, da discussão dos temas suscitados, das cenas e situações. Os cordéis utilizados como objeto de pesquisa foram *O dinheiro*, *O cavalo que defecava dinheiro* e *As proezas de um namorado mofino*, de Leandro Gomes de Barros. Um aspecto que se destacou na leitura, sem que fosse suscitado pela pesquisadora, foi a percepção dos alunos de cenas e personagens nos dois primeiros folhe-

tos retomados e ressignificados em *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Sobre esta questão, além da percepção da intertextualidade, a pesquisadora afirma que a discussão contribuiu para “desfazer a imagem que tínhamos feito da turma, tida quase sempre pelos professores como apática e desinteressada.” (LIRA, 2012, p. 93) Na discussão os alunos faziam pontes entre as situações denunciadas nos folhetos e realidade atual, o que favoreceu a discussão sobre o conceito de sátira. Segundo ela, “durante os debates suscitados, os alunos, mesmo sem mencionarem termos teóricos, atentaram para o fato de que, de forma jocosa, a sátira fazia a diferença naqueles folhetos, pois instigava a reflexão acerca de determinadas situações e da condição humana.” (p. 93)

O terceiro folheto satiriza o falso modelo do machão, que muitas vezes esconde fragilidades da condição humana. Neste sentido, observa-se que os folhetos discutem questões humanas e políticas universais, como a corrupção, o desejo de enganar o outro, o querer mostrar algo que não se é, dentre outros aspectos discutidos. A reflexão sobre os folhetos, feita de modo partilhado, aponta para o limite da denominação de regional, local, à literatura produzida em certas regiões que não são ou não eram centrais e de obras que trazem outros suportes e outras formas de recepção que não as fixada por uma tradição aristocrática que se cristalizou como universal.

A pesquisa levanta uma questão sempre presente no cotidiano da sala de aula em geral: a rotulação dos alunos como apáticos, desinteressados, e outros adjetivos. Quando a pesquisadora propõe uma atividade em que eles se sentem partícipes e não meros expectadores, quando percebem que estão sendo tratados como sujeitos de sua leitura (ROUXEL, 2013), respondem com envolvimento, participação, interesse. Este dado, presente em várias pesquisas de intervenção, revela o quanto é central a reflexão sobre metodologias que privilegiem a interação texto versus leitor, que instiguem a “leitura compartilhada”, para alcançarmos o objetivo de formar leitores – sobretudo leitores literários.

Embora a experiência tenha sido realizada no município Serra do Teixeira, PB, considerada um dos berços da cantoria e, por extensão, do cordel, os alunos, em sua quase maioria, não tinham convivência com folhetos. O experimento incentivou a descoberta de poetas populares da cidade, o encontro com violeiros e culminou numa “Feira de Literatura de Cordel” na escola, aberta à comunidade, junto com outras atividades escolares.

A dissertação de Hadoock Ezequiel de Araújo Medeiros, *De calça curta e chinelo: a poesia de Antonio Francisco na sala de aula*, tem como objeto folhetos de um poeta norterriograndense contemporâneo. Destaque-se, nesse experimento, a visita do poeta à escola, mantendo um fecundo diálogo com seus leitores e recitando seus poemas para toda a comunidade escolar. Os folhetos trabalhados foram: *Um bairro chamado Lagoa do Mato*, *Balance a rede do mundo* e *A casa que a fome mora e Os animais têm razão*

Os poemas de Antonio Francisco têm como característica principal uma abordagem social de vários problemas enfrentados pelo povo, abordados com bom humor e também um forte apelo à fantasia, ao sonho de um mundo melhor – sobretudo nalguns folhetos em que a utopia se configura de modo determinante.

O pesquisador lançou mão de várias estratégias para o trabalho com os folhetos. Primeiro, através de questionários e observação de aulas, levantou elementos do horizonte de expectativa dos leitores; na intervenção, trabalhou a leitura oral e estimulou a “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007) entre eles; propôs a elaboração de desenhos/ilustrações de aspectos de alguns folhetos e, por fim, estimulou a criação de jogos dramáticos inspirados nos poemas. Houve ainda um grupo de alunos que musicou um dos poemas de Antonio Francisco e apresentou para toda escola. Os diferentes procedimentos didáticos favoreceram a participação, o debate de pontos de vista, fazendo com que eles se sentissem, de fato, “sujeitos leitores”, não meramente respondedores de exercícios. Mais um ponto a ser destacado foi o envolvimento do pesqui-

sador com a literatura de cordel e com outras manifestações da cultura popular. Segundo ele,

Nossa experiência pessoal com essa forma de arte contribuiu para que obtivéssemos um bom resultado, pois a vivência desde criança com o cordel, com a cantoria e também a escultura, que mais tarde nos levou ao interesse pela xilogravura, talvez tenha sensibilizado nosso olhar enquanto professor e pesquisador. Acreditamos, portanto, que o envolvimento do professor com a cultura popular precisa ser efetivo, uma vez que, ao mediar o encontro na sala de aula, a sua experiência envolverá os leitores. (MEDEIROS, 2014, p. 118)

Este depoimento é nuclear quando se pensa no trabalho com o texto literário. Se o professor ou pesquisador não estiver convencido do valor da literatura, de sua importância para uma formação mais humana, da beleza das imagens, de seus ritmos, das questões que ele pode suscitar, e, sobretudo, munido de uma metodologia que favoreça o contato direto com os textos, dificilmente conseguirá suscitar nos alunos o interesse pela literatura.

A última pesquisa que iremos apresentar é da pesquisadora Adriana Martins Cavalcante (2013), denominada *Romance (re)contado em prosa e verso: diálogos entre o clássico e a literatura de cordel na sala de aula*. A dissertação, orientada pela Prof^á. Dra. Naelza Wanderley, voltou-se para a recepção do romance *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães e os folhetos *A estória da Escrava Isaura*, de Francisco Chagas Batista, como Leandro, um dos poetas fundadores da literatura de folhetos; e *A escrava Isaura em cordel*, do poeta contemporâneo Varneci Nascimento. A partir de um experimento de leitura das três obras, realizada por um grupo de alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma escolar particular da cidade de Patos-PB, a pesquisadora discute as relações dialógicas entre o erudito e o popular. Aqui, como na pesquisa de Alyere Silva Fa-

rias, esta distinção parece não ter nenhuma implicação para os leitores. Eles se envolveram com a leitura, discutiram temas, compararam, apontaram diferenças e aproximações entre as três obras, mas desprovidos de juízo do valor que separa o popular do erudito. Segundo a pesquisadora,

A prática de leitura literária de uma obra clássica e de sua(s) retextualizações em versos de cordel, nos moldes como foi adotado nesta pesquisa, permitiu-nos várias descobertas, uma delas é que este tipo de experiência é instigadora da curiosidade e da criticidade do educando. Tal fato revela-se nas falas dos colaboradores nos momentos de leitura compartilhada e na roda de conversa, bem como na representação escrita que cada grupo de alunos produziu, reconhecendo o processo de intertextualidade entre o clássico e o popular, a partir das leituras feitas. (CAVALCANTE, 2014, p. 88/89)

Um aspecto da maior importância nesta pesquisa refere-se ao fato de os folhetos não serem tratados como facilitação de leitura do romance. A perspectiva da facilitação, embora não expressa claramente, está presente no discurso que vem sendo defendido sobre a utilização do cordel na escola. Os folhetos foram lidos como literatura, e, como tal, não se trata de mera recontagem do enredo. Ao trazer o enredo, o poeta faz cortes, enfatiza determinadas cenas e ações, deixa outras à sombra, constituindo-se, portanto, numa leitura da obra e não em mera transposição de uma linguagem para outra. A musicalidade do folheto, por exemplo, pode, inclusive, conferir mais destaque a aspectos do romance que na versão em prosa podem ter ficado esquecidos. Aqui também a pesquisadora enfatiza a necessidade de uma postura diferenciada do professor quanto à condução do percurso de leitura e a metodologia adotada: “percebemos que um fator determinante para a prática de leitura literária na escola é o papel do professor como mediador desse processo.” (CAVALCANTE, 2014, p. 87)

CONCLUSÃO

A retomada destas seis pesquisas revelam, sem idealismos, que o ensino da literatura, se receber um tratamento teórico-metodológico que tenha como foco relações mais dialógicas entre *texto, leitor e mediador*, favorecendo, portanto o encontro individual (e coletivo) com as obras, pode ter um papel fundamental na formação dos leitores. Respalhando esta perspectiva estão inúmeras reflexões, sugestões e experimentos realizados por pesquisadores e professores de diversas universidades brasileiras. Os trabalhos realizados em nossa Pós-graduação se ancoram em fontes temáticas diversas que, nalgum momento, ostentam aproximações. Neste sentido, as reflexões trazidas pela *estética da recepção* se constituem numa grande motivação para se pensar o ensino. Como esta teoria coloca em evidência o lugar do leitor na significação da obra, tem sido possível, não transformá-la numa pedagogia, mas, inspirados em alguns de seus conceitos, buscar um ensino que também tenha o leitor (no caso o aluno leitor) para o centro da discussão⁴.

As dissertações rapidamente apresentadas neste artigo estão ancoradas nesta perspectiva de valorização do leitor – o que não quer dizer aceitação de toda e qualquer afirmação que ele venha a fazer sobre o que ler. Mas esta perspectiva exige uma postura do professor mediador menos autoritária, mais atenta ao modo como a criança ou o jovem leitor se projeta nas leituras e aponta suas descobertas ou perplexidades, sua aceitação ou seu desinteresse.

Em artigo publicado em 2001, quando propúnhamos uma “hipótese de trabalho” para a literatura no ensino médio, afirmávamos:

Não será da cabeça de um professor nem de um pequeno grupo de pesquisadores que sairão as soluções para os inúmeros problemas do ensino de literatura. Mas se formos ajuntando uma reflexão

⁴ Discutimos esta contribuição no artigo “Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção” (ALVES, 2009)

daqui, uma experiência dali, uma proposta dacolá e formos discutindo tudo isto, poderemos ter condições de propor mudanças de âmbito mais estrutural. (ALVES, 2001, p. 24)

Treze anos depois, o cenário é bem diferente. Hoje, diante de tantos estudos e pesquisas voltadas para o ensino de literatura, é possível vislumbrar uma mudança nascida das mais diversas práticas, vivências, sugestões, reflexões e pesquisas. Talvez esteja na hora de os professores de literatura se articularem para tentar implementar, em nível nacional, novas propostas para o ensino de literatura, rompendo, inclusive, como o modelo de livro didático que impera no país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de letras, 1999.
- ALVES, J. H. P. Discutindo alternativas na formação de leitores. In: ALVES, J. H. P. (org). *Mémórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: ABRALIC, 2014.
- _____. Literatura de cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo. In: LIMA, M. A. F. et al.(org) *Colóquios linguísticos e literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos*. Teresina: UFPI, 2011.
- _____. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001.
- _____. Pesquisa em literatura e ensino: a contribuição da estética da recepção. In: ARANHA, S. D. G, PEREIRA, T. M A, ALMEIDA, M. L. L. (org.) *Gênero e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CARVALHO, R. *Pequena história da literatura brasileira*. 9 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1953.
- CAVALCANTE, A. M. *Romance (re)recontado em prosa e verso: diálogos entre o “clássico” e a literatura de cordel na sala de aula*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2013. (Dissertação de mestrado) Disponível em:(http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/5/52/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ADRIANA_MARTINS_CAVÁLCANTE.pdf)
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DANTAS, J. M. S. de. *Didática da literatura*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1982.
- FARIAS, A. S. *Encontro com Lalino e Cancão: estranhamentos e parencas na vivência do texto literário em sala de aula*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2010. (Dissertação de mestrado) Disponível em: (http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2010/Alyere_Silva_Farias.pdf)
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, A. M. de O. *O cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIRA, J. da. C. J. *Cordel na comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2008. (Dissertação de mestrado) Disponível em: (http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2008/Janaina_da_Conceicao_Jeronimo_Lira.pdf)
- LIRA, L. R. N. *Sátira em Leandro Gomes de Barros: uma experiência de leitura com alunos do 3º ano do Ensino Médio*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2012. (Dissertação de mestrado) Disponível em: (http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/4/4d/DISSERTA%C3%87%C3%83O_-_LUIZIA_RITA_NUNES_DE_LIRA.pdf)
- MEDEIROS, H. E. A. de. *De calça curta e chinela: a poesia de Antonio Francisco na sala de aula*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2014. (Dissertação de mestrado) Disponível em: (http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/3/34/Haddock_De_cal%C3%A7a_curta_e_chinela_a_poesia_de_Antonio_Francisco_na_sala_de_aula.pdf)
- MOURA, F. C. B. de. *Brincanco de sextilhas e folhetos no ensino fundamental I*. Campina Grande: POSLE-UFCG, 2009. (Dissertação de mestrado) Disponível em: (http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2009/Fernanda_Chaves_Bezerra_de_Moura.pdf)
- PINHEIRO, H. e MARINHO, A. C. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____.(org.) *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004. Ilustração de Antonio Lucena.
- RIBEIRO, L. T. *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, 1986.
- RIEDEL, D. et all. *Literatura brasileira em curso*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968.



7

CORTINAS CERRADAS: TEATRO E GÊNERO DRAMÁTICO EM LIVROS DIDÁTICOS

ANNA CATHARINA IZOTON MARIANO
MARIA AMÉLIA DALVI

CORTINAS CERRADAS: TEATRO E GÊNERO DRAMÁTICO EM LIVROS DIDÁTICOS⁵

Anna Catharina Izoton Mariano⁶
(UFES)

Maria Amélia Dalvi⁷
(UNM)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Que os contemporâneos livros didáticos de língua portuguesa e literatura não privilegiam conhecimentos sobre o teatro e que a presença de textos dramáticos para leitura era minoritária nesse material didático já sabíamos, quando iniciamos a pesquisa “O gênero dramático em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio”⁸, vinculada ao projeto “Leitura, literatura e materiais didáticos no Espírito Santo: uma história a partir de múltiplos objetos culturais escritos”⁹ (2012-2013).

⁵ Este trabalho resulta de projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (edital 11/2011, processo 52982920).

⁶ Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: anna.izoton@live.it.

⁷ Mestranda em Literatura e Cultura Brasileira pela University of New Mexico (UNM). E-mail: annaizoton@outlook.com.

⁸ Este subprojeto foi desenvolvido por Anna Catharina Izoton Mariano, sob orientação e supervisão de Maria Amélia Dalvi, no bojo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo. As orientações teórico-metodológicas, as questões de pesquisa, o *corpus*, a produção de dados e as análises foram diretamente discutidas e redelineadas no trabalho coletivo do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, composto, ainda, pelos graduandos Daiane Francis Ferreira Fernandes, Josineia Sousa Silva e Sérgio Alves de Novais, aos quais as autoras agradecem a colaboração.

⁹ Projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo sob n. 4391/2013.

No entanto, por experiência empírica na realidade escolar, sabíamos que, em algum momento e de algum modo, os conhecimentos sobre teatro e os textos dramáticos chegavam aos professores e estudantes do nível médio via livro didático. *As questões* – mutuamente implicadas – a serem colocadas, então, *seriam*: 1) *Que conhecimentos sobre teatro são abordados nesses materiais?* 2) *Que tratamento é dispensado ao gênero dramático e aos textos dramáticos?*

Trabalhando com uma perspectiva histórico-cultural, vinculada pelos estudos do historiador francês Roger Chartier, dedicamo-nos, em um primeiro momento, preparatório à exploração dos livros didáticos, a *entender como pesquisadores* norteados pela mesma orientação teórico-metodológica, que se lançaram às inter-relações entre livros, leitura, literatura e educação, *pensaram as tensões entre suas questões de pesquisa e suas fontes* e, ainda, *como constituíram narrativas coerentes a partir dos dados coletados/produzidos e das coerções disciplinares* dos campos em que atuam; desse modo, buscamos conhecer dissertações e teses de cujo escopo partilhamos. Nossa apropriação dessa perspectiva teórico-metodológica partilhou, com as sempre necessárias revisões, das mesmas preferências dos autores de *Les usages de l'imprimé* (Chartier, 1998), volume organizado por Roger Chartier ainda na década de 1980: a) privilegiar, como documentos a serem analisados, impressos que têm ampla divulgação; b) fazer uma escolha do particular, em lugar da generalidade; e c) compreender as utilizações dos materiais escritos privilegiados inseridos no contexto preciso, localizado, específico que lhes confere sentido.

No segundo momento da pesquisa, dedicamo-nos à leitura crítica de duas obras recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, a partir do Guia Nacional do Livro Didático (Brasil, 2011), publicado em 2011; optamos por trabalhar com obras bem avaliadas no Guia, tomadas como representativas do contemporâneo livro didático brasileiro de língua e literatura para o nível médio, apresentado como desejável (já que aprovado) pelas instâncias oficiais que regulam a produção, avaliação, seleção, aquisição e distribuição de

obras didáticas às escolas públicas no país (no caso, cumpre sinalizar que o Programa e o Guia em questão são oficializados pela Secretaria de Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação).

Entendemos que o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura – ao cumprir funções que Alain Choppin (2004, p. 549-566) identifica como sendo referenciais, instrumentais, ideológicas, culturais e documentais – toma parte na constituição do que Roger Chartier, em consonância com alguns pontos da discussão de Regina Zilberman (2005, p. 245-267), identifica como uma “instituição literária”:

Primeiramente, a identificação da obra como um texto escrito fixo, estabilizado e que, graças a esta permanência, presta-se à manipulação. Em seguida, a ideia de que a obra é produzida para um leitor – e um leitor que lê silenciosamente, para si e sozinho, ainda que esteja num espaço público. Em terceiro lugar, a caracterização da leitura como uma procura de sentido, um trabalho interpretativo, uma busca de significados (Chartier, 2002, p. 19).

Desse modo, nos itens subsequentes deste artigo, apresentamos alguns resultados tanto da exploração das dissertações e teses mencionadas como da leitura e análise crítica do *corpus*, visando a rastrear indícios das práticas, representações e apropriações da leitura e da literatura nos materiais didáticos escritos que circularam e circulam de modo intenso não apenas em escolas do estado Espírito Santo (lócus principal de realização da pesquisa), mas também em escolas de todo o país, nestes anos 2010. Conforme já discutido por Dalvi (2011), entendemos que estudar como comunidades culturais produziram e legitimaram certos perfis de livros didáticos, tomados também como objetos e não apenas como fontes, guarda interesses culturais, educacionais, históricos e sociais, haja vista o fato de que esses objetos culturais – largamente utilizados nos processos de escolarização formal – historicamente movimentam vultuosas cifras econômicas e representam valores das sociedades, “em re-

lação à eleição de certos conhecimentos e processos considerados como os mais adequados para ‘perpetuá-los’ ou ‘transmiti-los’” (p. 101) – ou, noutra perspectiva, em relação à proscricção de certos conhecimentos e processos, considerados como inadequados, cujo banimento ou esquecimento faz-se necessário e, às vezes, urgente.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Visando a inserir nossa própria leitura e apropriação do referencial teórico-metodológico histórico-cultural em um quadro mais amplo de pesquisas com objetos similares aos que se imbricam em nosso próprio trabalho (livros, leitura, literatura e educação), selecionamos relatórios de pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado dadas a público ao longo dos últimos cinco anos no lócus¹⁰ privilegiado de desenvolvimento de nossa própria pesquisa. Parece-nos possível supor que um projeto de pesquisa como o que desenvolvemos ganha consistência quando tem a possibilidade de apropriar-se de um trabalho coletivamente constituído, de leitura sistemática de um mesmo autor ou de obras condizentes com a orientação teórico-metodológica em foco, a partir de linhas, núcleos e grupos de pesquisa.

No processo de seleção, foram priorizados os trabalhos que, simultaneamente: a) envolvessem como objetos livros e educação; e/ou leitura e educação; e/ou literatura e educação; e b) trabalhassem a partir de um mesmo referencial teórico (no caso, uma perspectiva histórico-cultural vincada pelo pensamento do historiador francês Roger Chartier). Do cotejamento dos trabalhos de Pirola (2008), Egito (2010), Falcão (2010), Dalvi (2010), Schwartz (2011), De Nadai (2013) e Vago (2013)

¹⁰ Trata-se da linha de pesquisa “Educação e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação e da linha de pesquisa “Literatura e Expressões da Alteridade” do Programa de Pós-Graduação em Letras; do “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo” do Centro de Educação; e dos grupos de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita” e “Leitura, Literatura e Materiais Didáticos”, todas essas instâncias sediadas na Universidade Federal do Espírito Santo.

– finalizados e publicizados, em ordem cronológica, no período de 2008 a 2013 –, foi possível notar que as *noções teóricas* mais frequentemente agenciadas pelos autores, a partir do pensamento de Chartier, foram as de *práticas, representações e apropriações* e, secundariamente, as noções de *objeto cultural e comunidades de interpretação*; e também que a adoção dessas noções não é entendida como uma ação neutra, pelo contrário, participa da ideia de que a ação/atividade humana é fundamental na produção das realidades e dos modos como as entendemos, sendo que ambos os movimentos (a produção e o entendimento da realidade) são mutuamente implicados. É o que indica o trecho abaixo:

[...] optamos por trabalhar com os conceitos de *objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação* [...]. A todos estes conceitos (objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação), como sinaliza Pirola (2008), está atrelada a noção de que um fato nunca é um fato: o que se tem ou pode ter é a representação (social e historicamente construída) do fato. Estas representações referem-se a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à realidade, mas produzi-la (CHARTIER, 1990) [...]. (Dalvi, 2010, p. 13)

No corpo das pesquisas, as noções em questão são pensadas a partir, principalmente, da obra **A História Cultural**: entre práticas e representações (Chartier, 1988) e, complementarmente, a partir de representações das noções pelo próprio autor em **Cultura escrita, literatura e história** (Chartier, 2001) – obra na qual o autor debate com outros estudiosos pressupostos epistêmicos de seu trabalho e desdobramentos de suas ideias para as pesquisas em campos que excedem os domínios da História –, em **À beira da falésia**: a História entre certezas e inquietudes (Chartier, 2002) – onde o autor revisita diversas ideias inicialmente de-

lineadas em **A História Cultural...** –, ou em **A história ou a leitura do tempo** (Chartier, 2009) – obra que dá sequência à discussão de **À beira da falésia**, já vencidos os principais temores que cercavam uma suposta “crise da história”.

Além do delineamento das noções de práticas, representações e apropriações (e, subsidiariamente, das noções de objetos culturais e comunidades de interpretação), os diferentes trabalhos partilham uma compreensão específica da identificação com a perspectiva histórico-cultural. Uma primeira compreensão é de que a filiação à História Cultural, tal como entendida por Roger Chartier, dá a ver uma *posição epistemológica* diante do objeto e do *ser e fazer do pesquisador*:

Ao reportarmo-nos à História Cultural, denunciemos tanto uma posição epistemológica diante do nosso objeto de estudo quanto algumas visões de mundo conjugadas ao *Ser e Fazer* História. Tal postura delineou um caminho onde transitamos mais desvoltos acerca dos conceitos que utilizamos neste trabalho e, para tanto, baseamo-nos em Roger Chartier para quem a História Cultural “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). (Pirola, 2008, p. 27)

Uma segunda compreensão, em consonância com a primeira, é a de que a adoção da abordagem histórico-cultural vincada pelo pensamento de Chartier valoriza as apropriações de modelos culturais e estratégias de reconhecimento e constituição identitária de comunidades, a partir de *usos particulares* (em lugar da identificação de grandes modelos culturais nos quais haveria vinculação direta entre posição de classe e dada situação de engajamento nas lutas simbólicas):

Essa abordagem historiográfica, ao dar ênfase aos usos e às práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais, opera o deslocamento de uma perspectiva de modelos culturais dominantes para “[...] estudos em que o que importa, sobretudo, determinar são as múltiplas e diferenciadas práticas de apropriação desses modelos” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 50). Nesse sentido, a História Cultural possibilita um retorno hábil sobre o social, preservando uma relação de constitutividade e deslocando “a demasiada dependência de uma história social, dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas”, para uma história social, que se volta para as “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser-percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 73). (Falcão, 2010, p. 58)

Uma terceira compreensão destacada do conjunto de estudos apresentados acima é que a perspectiva de trabalho a partir da História Cultural valoriza, como fonte e como objeto, a vida cotidiana (porque imersa no mundo da cultura e vice-versa) e, conseqüentemente, a cultura material que dela emana:

Com essa postura, Chartier se contrapõe à perspectiva defendida pela história tradicional, que ignora as manifestações culturais oriundas da cultura popular e desconsidera a cultura material produzida por uma sociedade. A História Cultural assume como pressuposto o fato de que toda a vida cotidiana está imersa no mundo da cultura. Assim, o simples fato de o indivíduo existir faz dele um produtor de cultura, mesmo que ele não seja artista, intelectual ou artesão. A própria linguagem – e as demais práticas discursivas que medeiam a vida so-

cial – embasam essa concepção mais abrangente de cultura. (Egito, 2010, p. 46)

Desse modo, a fim de responder às questões de pesquisa, pensamos os livros didáticos que constituem nosso *corpus* como objetos culturais que tomam parte na cultura material da escola, entendendo que neles se inscrevem e são inscritos modos de construir, pensar e dar a ler as realidades em que tais artefatos (os impressos pedagógicos) se originam e circulam – enfim, em que são prescritos e, posteriormente, proscritos por dadas comunidades de interpretação, que partilham e tensionam práticas, representações e apropriações em relação ao ensino-aprendizagem de saberes considerados como relevantes (no caso, os conhecimentos sobre teatro e sobre os textos dramáticos), na realidade do ensino médio brasileiro contemporâneo – e, particularmente, na realidade de escolas de ensino médio situadas no estado do Espírito Santo, cujo desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio em sua edição de 2012 foi considerado muito bom.

O conhecimento de como o teatro e os textos dramáticos têm chegado a essas salas de aula de ensino médio poderia ser constituído a partir de outros rastros (por exemplo, dados produzidos a partir de cadernos de planejamento ou cadernos de alunos, entrevistas, questionários, observações, leitura de documentos oficiais etc.); no entanto, escolhemos, no primeiro momento, como documentos a serem analisados impressos que têm ampla divulgação por entendermos que, simultaneamente, dão a conhecer *visões de grupos intelectualizados* (autores e editores dos livros didáticos, avaliadores contratados pelo Ministério da Educação, professores de Língua e Literatura) que produzem, legitimam e escolhem esses materiais e *prescrições do poder público* para a constituição de imaginários e sensibilidades (já que essas obras são adotadas em escolas de todo o país, nas quais os estudantes investem constituições identitárias e geracionais). Um momento posterior do trabalho, não contemplado ainda, tem em vista buscar indícios de como essas visões e prescrições são pensadas e reinventadas no seio de comunidades particulares.

Assim, coerentemente com nossa orientação teórico-metodológica – que rejeita tanto uma história ampla e inespecífica das mentalidades quanto interpretações econômicas e sociais de inspiração quantitativa: ou seja, que rejeita a possibilidade de histórias totais ou totalizantes –, trabalhamos com o particular (um recorte pontual, dentro de um *corpus* bastante restrito), em lugar da generalidade, visando a realizar prospecções aprofundadas que permitam reconstituir relações de força entre história do presente, cultura material escolar e sociedade (a partir de comunidades de interpretação particularizadas), com o propósito de entender: que conhecimentos sobre o teatro e sobre os textos dramáticos são entendidos como legáveis às gerações atuais (e, portanto, às futuras) e de que modo se entende, contemporaneamente, que seria mais adequada a didatização e apresentação desses conhecimentos.

CORPUS, PRODUÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO

Visando, pois, a compreender as utilizações dos materiais escritos privilegiados em nossa pesquisa, inseridos no contexto que lhes confere sentido, entramos em contato com as escolas estaduais do Espírito Santo com as melhores pontuações no Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2012, e fizemos entrevistas¹¹ que possibilitaram, entre outras coisas, um levantamento sobre qual o livro didático utilizado com o 3º ano desse nível da educação básica. Das seis escolas contactadas (sendo cinco do interior e uma da capital), quatro utilizaram o livro **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães (Cereja; Magalhães, 2012) e duas utilizaram **Português: contexto, interlocução e sentido**, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela

¹¹ Dado o recorte estabelecido para este trabalho, em virtude de sua limitada extensão, não serão explicitadas, aqui, as informações e análises que dizem respeito aos processos e motivações da escolha dos livros pela equipe pedagógica das escolas, às modalidades de uso desses materiais nos processos de ensino-aprendizagem ou ao imaginário dos sujeitos envolvidos seja na escolha, seja no uso dos livros didáticos em questão. No entanto, esse cenário atravessou toda a nossa lida com as fontes e subjaz às leituras que ora propomos.

Pontara (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2008). A partir desse levantamento, esses livros foram adquiridos, lidos integralmente em busca de referências ao teatro, ao gênero dramático e aos textos dramáticos e, posteriormente, as páginas em que havia essas referências foram fotografadas e catalogadas.

Ao lidar com o *corpus*, optamos por *diferenciar entre saberes sobre o teatro* (como modalidade sincrética performática de arte, com relações ora mais, ora menos autônomas em relação à escrita) e *o uso dos termos “gênero dramático” ou “texto dramático”* (para nos referirmos aos textos escritos originalmente para a encenação, que, no entanto, encontram-se reproduzidos no livro didático para leitura silenciosa ou coletiva, sem pressupor sua recriação no palco). Magaldi (1991) afirma que o texto, sem alguém que o encene, não é teatro – portanto, não poderíamos utilizar para nos referirmos aos textos dramáticos ou ao gênero dramático a palavra “teatro”, já que nossa análise é delimitada aos textos escritos para serem encenados que estão presentes em livros didáticos, mas que não estão ali, *a priori*, para serem encenados.

Para subsidiar nossas leituras do *corpus* constituído a partir dos livros didáticos já mencionados, decidimos trabalhar com as obras **Iniciação ao teatro**, de Sábato Magaldi (1991), e, principalmente, **História concisa do teatro brasileiro**, de Décio de Almeida Prado (1999), pois são obras tidas como “de referência” sobre o teatro brasileiro com destaque e longevidade nas bibliografias de cursos introdutórios de nível técnico e superior na área no Brasil¹², o que faz delas, portanto, também uma espécie de material didático¹³ com pontos em comum com nosso *corpus*. Parece-nos que, como afirma Jaime Ginzburg (2012, p. 21-38), o estado atual da discussão da historiografia e do comparativismo no Brasil caracteriza-se por “um forte e múltiplo movimento de revisão dos parâmetros”, mas que, no entanto, há certo descompasso entre

12 Esse reconhecimento da obra como muito presente nas bibliografias obrigatórias de cursos de nível técnico e superior de iniciação ao teatro foi realizado a partir de levantamento em programas de disciplina referentes aos anos 1990, 2000 e 2010 disponibilizados na internet.

13 Distinguimos, aqui, material didático (ou seja, utilizado em processos de ensino-aprendizagem) de livro didático (entendido como livro que propõe e organiza não apenas conteúdos, mas também um programa disciplinar e correspondentes estratégias didático-metodológicas).

a pesquisa acadêmica e os programas curriculares, de modo que “[...] os instrumentos utilizados pela comunidade acadêmica para estabelecer critérios de valor são responsáveis pelas operações distintivas que dão suporte aos estudos literários na escola e na universidade” (Ginzburg, 2012, p. 23). Desse modo, o exercício de olhar criticamente e em perspectiva comparatista materiais didáticos empregados na educação básica, nos cursos técnicos ou no ensino superior talvez possa nos ajudar no exercício de compreensão de que:

[...] a aceitação desses textos como referências deve levar necessariamente a pensar nas implicações desse fato [...]. Esses livros se caracterizam por uma concepção ambiciosa: como manuais que levam o nome de uma disciplina na capa, suas pretensões são abrangentes, pois procuram contemplar um painel vasto de conhecimentos literários. A utilização desses manuais no ensino é legítima, desde que acompanhada de posição reflexiva consciente e crítica por parte do professor. Sem a disposição reflexiva, resta a assimilação passiva e submissa. [...]

A adoção de um ou mais desses livros pode resultar, dependendo do grau de passividade ou de consciência crítica da abordagem do professor diante dos textos, na difusão de uma concepção extremamente distorcida das prioridades da investigação literária. A leitura desses livros compõe um campo de investigação com heranças positivistas, articuladas com ideologias tecnicistas, criando, assim, a impressão de que o universo da investigação literária está distante dos conflitos humanos. (Ginzburg, 2012, p. 24-25)

Por esse motivo, partindo das organizações historiográficas propostas por Magaldi e, principalmente, Prado, dedicamo-nos a inventariar quais foram os dramaturgos citados pelos autores – visto que, se

estão em uma obra “introdutória” a um campo do saber e em uma historiografia concernente a esse mesmo campo, têm, no bojo da discussão efetuada por Ginzburg, “legitimidade”, “reconhecimento” e, portanto, conhecer ou saber sobre o trabalho desses dramaturgos é entendido como “pertinente” e mesmo “indispensável” a quem deseja iniciar-se no teatro e, principalmente na dramaturgia. Assim sendo, em um primeiro momento, nesse nosso esforço crítico-reflexivo, perguntamo-nos se estes autores mencionados por Magaldi e Prado aparecem (se sim, como aparecem?) em nosso *corpus*, constituído de obras usadas no ensino médio.

Detivemo-nos, amiúde, em nosso *corpus*, procurando, inicialmente, pela menção ou abordagem dos autores apresentados por Magaldi e, especialmente, por Prado em suas obras. O resultado desse levantamento – que seguiu a organização linear e cronológica a partir de “escolas” ou “movimentos”, tal como proposto por Prado –, encontra-se sintetizado no quadro abaixo:

CAPÍTULOS DE HISTÓRIA CONCISA DO TEATRO BRASILEIRO	COTEJAMENTO COM PORTUGUÊS: LINGUAGENS	COTEJAMENTO COM PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO
O Período Colonial	PRESENTE: - AUSENTE: José de Anchieta; Cláudio Manoel da Costa.	PRESENTE: - AUSENTE: José de Anchieta; Cláudio Manoel da Costa.
O Advento do Romantismo	PRESENTE: - AUSENTE: Gonçalves de Magalhães; Martins Pena; Luís Antônio Burgain; Álvares de Azevedo.	PRESENTE: - AUSENTE: Gonçalves de Magalhães; Martins Pena; Luís Antônio Burgain; Álvares de Azevedo.
O Nascimento da Comédia	PRESENTE: - AUSENTE: mesmos já citados.	PRESENTE: - AUSENTE: mesmos já citados.
O Drama Histórico Nacional	PRESENTE: - AUSENTE: Agrário de Menezes; José de Alencar; Paulo Eiró; Castro Alves.	PRESENTE: - AUSENTE: Agrário de Menezes; José de Alencar; Paulo Eiró; Castro Alves.
O Realismo no Teatro	PRESENTE: - AUSENTE: Francisco Pinheiro Guimarães; Quintino Bocaiúva.	PRESENTE: - AUSENTE: Francisco Pinheiro Guimarães; Quintino Bocaiúva.
Os Três Gêneros no Teatro Musicado	PRESENTE: - AUSENTE: Francisco Correia Vasques; Artur Azevedo.	PRESENTE: - AUSENTE: Francisco Correia Vasques; Artur Azevedo.
A Evolução da Comédia	PRESENTE: - AUSENTE: Joaquim Manoel de Macedo; França Junior.	PRESENTE: - AUSENTE: Joaquim Manoel de Macedo; França Junior.
A Passagem do Século	PRESENTE: - AUSENTE: Moreira de Vasconcelos, Artur Azevedo e Fonseca Moreira.	PRESENTE: - AUSENTE: -
O Teatro no Rio de Janeiro	PRESENTE: - AUSENTE: -	PRESENTE: - AUSENTE: -

Quadro 1 - Relação de autores confluentes em História Concisa do Teatro Brasileiro, Português: Linguagens e Português: contexto, interlocução e sentido.

Percebe-se que nenhum dos dramaturgos selecionados e citados por Prado (1999) como representativos na história do teatro e do gênero dramático no Brasil foram mencionados pelos livros didáticos que constituem nosso *corpus*. Isso talvez possa sugerir que, para os autores e editores desses livros didáticos, não é relevante que alunos concluintes do ensino médio conheçam tais autores e obras. Dessa forma, então, tais alunos não conheceriam esses autores e obras, a não ser que o professor, com um material didático extra, apresentasse-os a eles ou que, por outras vias que não a escolarização formal (por exemplo, a educação familiar), esses estudantes tivessem acesso a esse conhecimento – hipóteses que nos parecem remotas, haja vista os resultados das pesquisas recentes sobre a educação literária e a formação de leitores literários no Brasil, conforme apresentam os trabalhos de Dalvi (2013, 2011a, 2011b), Dalvi e Rezende (2011) e, enfim, de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013).

Como deve ter ficado claro até aqui, em virtude da linha de raciocínio que estamos desenvolvendo, não pretendemos defender que tais ou tais autores, supostamente “canônicos”, deveriam estar ou não poderiam deixar de constar em um livro didático de ensino médio. “Em vez disso defendemos que o gênero dramático seja representado, esteja presente no livro; mas o que nos parece é que, se esses autores hipoteticamente mais “óbvios” não estão, é bem provável que outros – que, no bojo das tensões em torno da questão do valor, desafiam estéticas e sensibilidades instituídas –, não estejam”.

O GUIA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Quando nos dedicamos a pensar que esses livros didáticos em análise foram previamente analisados e aprovados por um programa público federal, passa a ser importante observar o que foi dito sobre eles nos documentos oficiais relativos ao Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio. Por isso, reproduzimos o primeiro texto presente

no **Guia Nacional do Livro Didático**, de 2012, a fim de minimamente situar o leitor no que diz respeito às expectativas e ambições oficiais com relação à escolha e uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura:

Que livro didático de português (LDP) devo adotar para o ensino médio (EM), em minha escola?

Nos próximos dias nossos professores e professoras das redes públicas estarão empenhados em contribuir, o mais criteriosamente possível, para elaborar uma boa resposta para essa pergunta. Afinal, considerando-se o que é e como funciona o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — que agora atende universalmente o EM — a decisão será válida para alunos e para professores de Língua Portuguesa (LP) de toda a escola; e, em sala de aula, será, ao longo dos próximos três anos, uma *ferramenta didático-pedagógica fundamental*.

Na seção central deste *Guia*, as resenhas apresentam aos educadores todas as coleções didáticas de LP aprovadas pelo processo avaliatório oficial. Cada uma delas pretende fornecer parte significativa daqueles recursos de que o docente deverá lançar mão, nas séries em que atua, para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, em leitura, em literatura, em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior.

Muitas das possibilidades e dos limites do ensino-aprendizagem em LP, assim como das práticas de sala de aula, estão em jogo nesse momento. Portanto, todo cuidado é pouco.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste *Guia* é o de colaborar para que nossas escolas promovam uma *escolha qualificada* do LDP, ou seja, uma escolha motivada por *um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível*. E uma boa forma de dar início a esse processo é resgatar, em suas linhas gerais, as características do EM e o papel específico de uma disciplina como LP nesse nível de ensino. (Brasil, 2011)

Alguns trechos desse texto introdutório do **Guia** devem ser destacados, a começar pela ideia de que os livros didáticos serão “ferramenta didático-pedagógica fundamental”. Conforme a discussão já trazida à baila por Ginzburg, a presença desse tipo de recurso de modo abusivo (ou seja, desacompanhado de reflexões críticas e de uma mediação consciente por parte do professor em sala de aula), pode ensejar uma formação incompatível com um projeto de sociedade e de estudos literários no qual as contradições da vida são a “pedra de toque” da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento humano, e não o que precisa ser abafado e banido a “toque de caixa”, sob o risco de frustrar um projeto de conhecimento homogêneo, linear, progressivo, enfim, totalizante.

Outro trecho a ser destacado, no **Guia**, é aquele que sustenta que os recursos didáticos os quais os docentes irão utilizar devem “ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso” e “desenvolver sua proficiência [do aluno] [...] em produção de gêneros textuais”. Esses trechos, indiretamente, logo remetem à utilização de gêneros textuais, e não escolhem ou indicam, explicitamente, esse ou aquele gênero como mais importantes para a formação do aluno como sujeito e como cidadão, o que faria supor um tratamento paritário dos diferentes esferas de uso e gêneros – no entanto, é nítido, no que diz respeito à literatura, o predomínio dos textos narrativos e poéticos.

Também precisamos considerar que, nesse **Guia**, há uma descrição e comentário crítico dos livros selecionados e indicados pelo PNLD, a partir de resenhas; na apresentação e análise de **Português**: contexto, interlocução e sentido, no tocante à literatura, não há trecho que indique que os gêneros literários sejam bem ou mal trabalhados, no material didático em questão; já no item do **Guia** relativo ao trabalho com a literatura em **Português**: Linguagens, lê-se que “pode limitar o trabalho a ser realizado o fato de alguns conteúdos, como a definição dos gêneros da esfera literária, por exemplo, serem abordados de forma simplificada”. Particularmente, interessa-nos o fato de, em momento algum, nessas resenhas, os conhecimentos sobre o teatro e sobre o gênero dramático e os textos dramáticos receberem qualquer atenção ou mesmo ponderação, ou seja, interessa-nos o fato de que um trabalho aparentemente bastante frágil com o teatro, com o gênero dramático e com os textos dramáticos não mereça qualquer ressalva.

Dito de outro modo: como indiciado pelos dados apresentados no Quadro 1, ou seja, havendo uma quase total ausência de autores, obras e textos que poderiam ser considerados “canônicos” no âmbito do teatro e da dramaturgia brasileiros, e, portanto – considerando-se a tradição via de regra conservadora dos manuais didáticos e da educação literária no Brasil –, presumivelmente presentes na formação de estudantes do último ano de nível médio da educação básica, esse silenciamento do **Guia** sobre o teatro e sobre as fragilidades no tratamento do gênero dramático e dos textos dramáticos indica que essas ausências e fragilidades não causam espanto digno de nota aos avaliadores (ou, pelo menos, que o trabalho editorial de produção do Guia não permitiu que esse espanto viesse à tona).

O GÊNERO DRAMÁTICO E OS TEXTOS DRAMÁTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Depois da busca por autores e da busca por referências ao teatro, ao gênero dramático ou aos textos dramáticos no **Guia**, fizemos uma

busca pelo gênero dramático (GD) e pelos textos dramáticos nos dois livros didáticos com que estamos lidando diretamente, a partir das seguintes categorias: ocorrências do gênero dramático; obras e dramaturgos mencionados fora do capítulo específico de teatro, independentemente de reprodução de trecho; obras e dramaturgos mencionados no capítulo sobre o teatro brasileiro contemporâneo (XX-XXI), independentemente de reprodução de trecho; fragmentos de textos dramáticos diretamente abordados; dramaturgos citados sem as respectivas obras; peças referidas por meio de imagens; atividades propostas; outras observações consideradas relevantes sobre a presença-ausência do gênero dramático e dos textos dramáticos. Apresentamos uma síntese no quadro comparativo a seguir:

OBRA (DADOS BIBLIOGRÁFICOS)	ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. Português : contexto, interlocução e sentido. v. 3. São Paulo: Moderna, 2008.	CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. Português : Linguagens. v. 3. 8ª. ed. São Paulo: Atual, 2012.
OCORRÊNCIAS DE GD	p. 153-154, p. 214-218, p. 221, p. 228.	p. 122, p. 366-370, p. 380, p. 383, p. 391, p. 480.
OBRAS E DRAMATURGOS MENCIONADOS FORA DO CAPÍTULO ESPECÍFICO DE TEATRO, INDEPENDENTEMENTE DE REPRODUÇÃO DE TRECHO	-	<i>Leur âme, Mon cuer balance, O homem e o cavalo, O rei da vela e A morta</i> – Oswald de Andrade.
OBRAS E DRAMATURGOS MENCIONADOS NO CAPÍTULO SOBRE O TEATRO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO (XX-XXI), INDEPENDENTEMENTE DE REPRODUÇÃO DE TRECHO	<i>Vestido de Noiva, A Mulher Sem Pecado, Valsa nº6, Álbum de Família, Anjo Negro, Doroteia, A Falecida, Perdão-me por me traíres, Os Sete Gatinhos e Boca de Ouro</i> – Nelson Rodrigues; <i>O rei da vela</i> – Oswald de Andrade; <i>A moratória</i> – Jorge Andrade; <i>O auto da compadecida</i> – Ariano Suassuna; <i>Eles não usam black-tie</i> – Gianfrancesco Guarnieri; <i>Rasga coração</i> – Oduvaldo Viana Filho; <i>O pagador de promessas</i> – Dias Gomes; <i>Dois perdidos numa noite suja e Navalha na carne</i> – Plínio Marcos; <i>Trate-me leão</i> – Asdrúbal Trouxe o Trombone; <i>Batalha de arroz num ringue para dois</i> – Mauro Rasi; <i>Como encher um biquíni selvagem</i> – Miguel Falabella.	<i>Assim é, se lhe parece</i> – Pirandello; <i>Uma mulher e três palhaços</i> – Marcel Archad; <i>Vestido de noiva</i> – Nelson Rodrigues; <i>Eles não usam black-tie</i> – Gianfrancesco Guarnieri; <i>Revolução na América do Sul, Arena conta Zumbi, Arena conta Tiradentes e Castro Alves pede passagem</i> – Grupo Teatro de Arena; <i>O rei da vela</i> – Oswald de Andrade; <i>Liberdade, liberdade</i> – Grupo Opinião e textos de diversos autores e canções; <i>Ham-let</i> – Grupo Teatro Oficina.
FRAGMENTOS DIRETAMENTE ABORDADOS	<i>Vestido de noiva</i> – Nelson Rodrigues.	<i>Vestido de noiva</i> – Nelson Rodrigues.

Dramaturgos citados sem obras	-	Jorge Andrade, Augusto Boal, Ruy Guerra, Ferreira Gullar, Chico Buarque de Hollanda, Oduvaldo Viana Filho, Paulo Pontes, Plínio Marcos, Millôr Fernandes, Pedro Bloch, Lauro César Muniz, Leila Assunção, Juca de Oliveira, Edla van Steen, Alcides Nogueira, Bráulio Pedroso, David George, José Eduardo Vendrami, Antônio Fagundes, Walcyr Carrasco, Fernando Bonassi.
Peças referidas por meio de imagens	<i>O auto da compadecida</i> – Ariano Suassuna (no entanto foi utilizada uma imagem do filme homônimo, e não de uma montagem da peça); <i>Vestido de noiva</i> – Nelson Rodrigues (cena de uma apresentação em São Paulo, 1974).	<i>Macunaíma</i> (em adaptação e montagem dirigida por Antunes Filho, em 1978); <i>Depois da queda</i> – Arthur Miller (encenação em 1964); <i>Vestido de noiva</i> – Nelson Rodrigues (montagem dirigida por Gabriel Villela, em 2009).
Atividades propostas	Há uma sessão “texto para análise”, com um trecho de 22 falas do primeiro ato de <i>Vestido de Noiva</i> . Dez questões discursivas estão dispostas a seguir. Há um exercício da Fuvest, no qual há um trecho de <i>Vestido de Noiva</i> em que os personagens recitam partes do filme <i>E O Vento Levou</i> e o enunciado pede pra que seja marcada a alternativa que explica esse uso na peça.	No primeiro exercício era necessário apenas assinalar qual era o gênero do texto ali colocado. No segundo era preciso conhecer o enredo da peça.
Outras observações	O dramaturgo Antonin Artaud foi mencionado sem referência a qualquer obra dele, assim como Juca de Oliveira, Leilah Assunção, Maria Adelaide Amaral, Millôr Fernandes, Walcyr Carrasco, Fernando Bonassi, Naum Alves de Souza, Mário Bortolotto e Rubens Rewald. Alguns importantes diretores de teatro foram mencionados (p. 216). Na p. 221, nas indicações de leitura, há <i>O Melhor Teatro de Gianfrancesco Guarnieri</i> , de Décio de Almeida Prado.	Na página 380, no exercício 2, há o fragmento de uma obra dramática de José de Alencar, no entanto não há o nome dela.

Quadro 2 – Ocorrência do gênero dramático nos livros didáticos

As primeiras ocorrências do gênero nos dois livros didáticos foram em citações de obras de uma forma bastante rápida. Outro dado digno de nota é que a primeira ocorrência atenta em **Português: Linguagens**

é em um capítulo intitulado “O teatro brasileiro nos séculos XX-XXI”, mencionando importantes nomes da dramaturgia da época, como Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal, Nelson Rodrigues, Oduvaldo Viana Filho, Teatro de Arena e Grupo Opinião, etc.

No entanto, sabe-se, ao estudar a história do teatro brasileiro, que há produção artística teatral no Brasil antes do século XX: existiram autores e obras de destaque, que ainda hoje vêm recebendo montagens e adaptações e influenciando autores e realizadores contemporâneos; muitos autores e peças estrangeiras tiveram e têm participação primordial na construção da história da produção teatral e dramaturgical no Brasil – e é no mínimo estranho ignorar esses dados. Assim, esse conhecimento não foi apropriado pelos agentes que produzem o livro didático e não foi exigido pelos que o legitimam e o fazem circular nas escolas brasileiras (e, em particular, nas escolas a que consultamos, em nossa sondagem inicial). Nem o **Guia** e nem os professores e pedagogos entrevistados indicaram qualquer mal-estar com o tratamento dispensado aos conhecimentos sobre o teatro, sobre o gênero dramático e sobre os textos dramáticos.

Outro ponto a ser mencionado é que a listagem ou menção de nomes de autores de textos dramáticos (sem a menção a suas obras) e a listagem de autores e peças (sem a reprodução integral ou mesmo parcial dos trechos) indicia um dado modelo de educação literária, em que a memorização de informações e a classificação de autores e obras em esquemas historiográficos previamente concebidos suplanta a efetiva leitura e discussão: basta aos estudantes aprender *sobre* o teatro ou *sobre* os textos dramáticos, sendo secundário ou mesmo dispensável aprender *no* e *do* teatro ou *na* e *da* leitura efetiva de textos dramáticos – que seria, de nosso ponto de vista, a única possibilidade efetiva de formação literária, no que diz respeito ao escopo de nossa pesquisa. Essa nossa leitura crítica parece ser corroborada, também, tanto pela análise das atividades propostas (de reconhecimento, e não de discussão, como construção de sentido a partir de negociações) quanto pela constatação de ausência de projetos de vivência da experiência efetiva de participação em montagem de peça teatral.

Por fim, um detalhe que talvez passasse despercebido, mas que uma leitura na perspectiva histórico-cultural não poderia secundarizar no conjunto de dados organizados no Quadro 2, é a referência visual a uma peça teatral a partir de foto de sua adaptação para a televisão. Ou seja, isso pode sinalizar que alguns meios de comunicação de massa (nos quais a televisão e mesmo certa vertente do cinema se incluem) possivelmente tiveram um papel ativo na relativização e na minimização do papel do teatro na formação cultural da população, razão pela qual ele não apenas está praticamente ausente na educação literária das jovens gerações pela escolarização formal, como, quando aparece, é mencionado a partir de referências coligidas desses mesmos meios de comunicação de massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossas discussões no início deste trabalho, cumpre lembrar que, segundo Roger Chartier (2012), o processo de publicação, seja qual for sua modalidade, é sempre um processo coletivo, que implica numerosos atores e que não separa a materialidade do texto da textualidade do livro. Além disso, Chartier afirma que “os autores não escrevem os livros, nem mesmo os seus. Os livros, manuscritos ou impressos, são sempre resultado de múltiplas operações que pressupõem decisões, técnicas e competências bem diversas [...]” (Chartier, 2013, [s. p.]). Por isso, não devemos ser ingênuos e atribuir apenas aos autores dos livros didáticos ou mesmo a seus editores a presença (ou ausência) desse ou daquele autor (e vimos que nenhum dos autores indicados na **História concisa do teatro brasileiro** apareceu no nosso *corpus...*), desse ou daquele texto, etc. Há um percurso editorial (que está além do trabalho dos que assumem a autoria e daquele que responde pela editoria) que molda a produção inicial, que supostamente pertencia apenas aos autores (Dalvi, 2012). Também não é aos avaliadores no âmbito do PNLD ou aos que definem as linhas-mestras de avaliação do Programa a quem

se deve imputar aquilo que nos parecem ser lacunas ou problemas no tratamento dos conhecimentos sobre o teatro, sobre o gênero dramático ou sobre os textos dramáticos.

Avançando nas noções defendidas por Roger Chartier, devemos pensar que o posicionamento perante os assuntos, sejam eles quais forem, de todos os envolvidos com o percurso editorial, avaliativo, de circulação e de uso do livro didático apenas dá a ver o que seria a postura das comunidades de interpretação articuladas e tensionadas sócio-historicamente no presente em relação à literatura dramática – comunidades essas que, consciente ou inconscientemente, a consideram, em certa medida, secundária ou menor ou desimportante e que, complementarmente, entendem a educação literária a partir de “concepção extremamente distorcida das prioridades da investigação literária”, no dizer de Ginzburg: ou seja, entendem a educação literária como devendo ser feita a partir de informações soltas, estanques, à parte das experiências ético-estéticas de efetiva leitura e crítica.

O que não pode passar despercebido, também, é que escolhemos livros usados em escolas que obtiveram boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio – exame que a cada ano torna-se mais importante para o ingresso de alunos em universidades brasileiras. Se o lugar do teatro em livros didáticos considerados bons pelo conselho avaliatório oficial é esse que vimos, logo podemos supor que também não há lugar de prestígio para ele nos exames e vestibulares para as universidades.

Sem querer cair em esquemas simplificados e simplificadores, parece possível supor que a representação contemporânea que temos de teatro, de gênero dramático e de texto dramático é de algo pouco importante e que pode “ocupar” pouco ou nenhum espaço no currículo (e, portanto, dentre os objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem) de Língua Portuguesa e Literatura daqueles que estão concluindo a educação considerada básica; as práticas engendradas, a partir dessa representação, passam pelo esquecimento desse gênero e desses textos – esquecimento que, por sua vez, legitima e alimenta a representação que aqui delineamos.

As questões – mutuamente implicadas – que de início foram colocadas, foram: 1) Que conhecimentos sobre teatro são abordados nesses materiais? 2) Que tratamento é dispensado ao gênero dramático e aos textos dramáticos?

No percurso do trabalho de pesquisa, aqui apresentado muito sinteticamente e organizado a partir de recortes dos resultados, vimos que, praticamente, muito pouco ou nada é discutido, nos livros didáticos analisados, sobre o teatro, em sua especificidade artística, sendo “reduzido” ao texto escrito para ser encenado e, portanto, desprezado em seu sincretismo, possibilitando uma espécie de confusão entre “teatro”, “gênero dramático” e “texto dramático”. A partir das entrevistas que realizamos com os profissionais das escolas consultadas, detectamos que os livros são tomados como prescrições curriculares, concentrando decisões sobre objetivos, conteúdos, metodologias e recursos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura – o que nos permite supor que essa confusão, dada a ver nos materiais didáticos analisados, entre teatro, gênero dramático e textos dramáticos, bem como a fragilidade indiciada da abordagem de cada um dos polos desses conhecimentos não são minimizadas no cotidiano do trabalho docente.

Parece-nos, também, que é possível considerar que o tratamento dispensado ao gênero dramático e aos textos dramáticos sinaliza uma visão conservadora da educação literária, para a qual a leitura, a reflexão consciente e a discussão de textos literários mediada pelo professor, como leitor mais experiente, poderiam ser “substituídas” por conhecimentos supostamente mais “objetivos” ou “positivos” (nomes de autores e obras etc.), o que indicia a permanência de perspectivas tecnicistas na escola brasileira contemporânea, para as quais a possibilidade de elencar, cobrar e medir conhecimentos antecede a possibilidade e mesmo a necessidade de uma vivência e experiência “incontrolável” e “arriscada”, como é aquela nascida da interação entre livros ou textos, leitores, leituras e literatura.

Assim, tendo inicialmente apresentado nossas questões de pesquisa, nossas ancoragens teórico-metodológicas, a constituição de nosso *corpus* e tendo, sem seguida, apresentado, sinteticamente, os dados mais relevantes e as discussões que nos permitiram nos limites deste trabalho, parece-nos pertinente supor que, a julgar por materiais didáticos em uso nas escolas públicas, as cortinas estão cerradas pela o teatro e o gênero dramático na educação básica brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 3. São Paulo: Moderna, 2008.
- BRASIL; Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2012**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2011.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens**. v. 3. 8ª. ed. São Paulo: Atual, 2012.
- CHARTIER, Roger. **Literatura e cultura escrita: estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras**. 2012. Disponível em: http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf. Acesso em 17 jan. 2013. [s. p.].
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: EdUFRS, 2002a.
- _____. **Do palco à página**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002b.
- _____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborito**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- _____. (Org.). **As utilizações do objecto impresso**. Lisboa: Difel, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

DALVI, Maria Amélia. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 386-406, 2013.

_____. O livro didático de literatura tem um autor: que autor é ele?. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia M.; PADILHA, Fabíola; LEITE, Leni Ribeiro. (Org.). **Que autor sou eu?:** deslocamentos, experiências, fronteiras. 1ed. Vitória: PPGL, 2012, v. 1, p. 536-547.

_____. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação de leitores escolarizados. **Educação** (Rio Claro. Online), v. 21, p. 01-20, 2011a.

_____. A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada. **Contexto** (UFES), v. 1, p. 183-218, 2011b.

_____. **Drummond:** a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011c.

_____. **Drummond, a crítica e a escola:** a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

_____; REZENDE, Neide L. de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?. **DLCV** (UFPB), v. 8, p. 37-58, 2011.

_____; _____. JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DE NADAI, Gisele S. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra (ES)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

EGITO, Regina Lúcia. **Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de Letras- Português da UFES**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

FALCÃO, Elis Beatriz de L. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em Teoria da Literatura. In: _____. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2012, p. 21-38.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIROLA, André L. B. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático:** história e representações. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1999.

SCHWARTZ, Cleonara M. **O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960**. 2011. Projeto de Tese de Pós-Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo; Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

VAGO, Eliete A. L. **Ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2005, p. 245-267.

FORMATO *16x23 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*
PAPEL *Offset*
Nº DE PÁG. *190*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

