



# DIADORIM

**18**  
VOLUME 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Diretor Adjunto de Pós-Graduação e Pesquisa**

Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

**Vice-diretor**

Prof. Dr. Pedro Paulo G. Ferreira Catharina

**Coordenador do Programa de Letras Vernáculas**

Profa. Dra. Angela Beatriz de Carvalho Faria

**Substituto Eventual do Coordenador**

Prof. Dr. João Antônio de Moraes

**Comissão Deliberativa**

**Representantes Docentes**

Língua Portuguesa

Profa. Dra. Regina Souza Gomes

Prof. Dr. Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira (suplente)

Literatura Brasileira

Profa. Dra. Anélia Montechiari Pietrani

Prof. Dr. Adauri Silva Bastos

Prof. Dr. Godofredo de Oliveira Neto (suplente)

Literaturas Portuguesa e Africanas

Profa. Dra. Mônica do Nascimento Figueiredo

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco

Profa. Dra. Teresa Cerdeira (suplente de Literatura Portuguesa)

Profa. Dra. Luci Pereira Ruas (suplente de Literatura Africana)

### **Representantes Discentes**

Louise Bastos Corrêa (Doutoranda em Literatura Brasileira)

Victor Augusto Corrêa Azevedo (Doutorando em Língua Portuguesa)

### **Secretaria do Programa de Pós-Graduação**

Maria Goretti Mello, Renato Martins e Elizângela Campos

### **Diretora da Faculdade de Letras**

Profa. Dra. Eleonora Ziller Camenietzki

### **Vice-Diretor**

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

### **Diretora Adjunta de Ensino de Graduação**

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

### **Diretor Adjunto de Cultura e Extensão**

Prof. Dra. Karen Sampaio

### **Diretor Adjunto de Administração e Finanças**

Luis Ricardo de Almeida Queiroz

### **Coordenação de Infraestrutura Acadêmica**

Prof. Dra. Christine Nicolaides

### **Coordenação de Intercâmbio e Internacionalização**

Prof. Dra. Danúsia Torres

### **CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)**

#### **Decania do Centro de Letras e Artes**

Decana: Profa. Dra. Flora de Paoli Faria

Vice: Profa. Dra. Cristina Grafanassi Tranjan

#### **Reitor:**

Prof. Dr. Roberto Leher

#### **Vice-reitor:**

Profa. Dra. Denise Nascimento

## **Sobre o volume**

### **Literatura**

#### **Comissão Editorial:**

Profa. Dra. Violeta Virginia Rodrigues (Editor)

Profa. Dra. Marcia dos Santos Machado Vieira

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

#### **Organizadoras:**

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias

Profa. Dra. Anabelle Loivos

Profa. Dra. Anélia Pietrani

#### **Revisão:**

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias

Profa. Dra. Anabelle Loivos

Profa. Dra. Anélia Pietrani

Profa. Dra. Violeta Virginia Rodrigues

#### **Design e Diagramação**

Helena Gomes Freire

Rafael Laplace | IGEAD

Endereço eletrônico: <http://www.igead.com.br>

---

Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - N.18v1(2016) - Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2015.

Semestral.

ISSN: 1980-2552.



**DIADORIM**

**18**  
VOLUME 1

## **Sumário**

### **Nota Editorial (p.I-II)**

### **Artigos**

Entrevista com Ligia Chiappini (p.10-12)

Perguntas e respostas (p.13-16)

*Marcos Pasche*

A interpretação encena: ler quem lê (p.17-27)

*Adriana Armony e Patrick Gert Bange*

Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo (p.28-43)

*Arlene Batista da Silva*

A performance do cordel como prática de leitura literária (p.44-57)

*Carlos Magno Gomes e Claudia Zilmar da Silva Conceição*

Orientações e diretrizes para o ensino e a formação do professor de literatura (p.58-76)

*Daniela Maria Segabinazi*

(Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior (p.77-91)

*Danielle de Almeida Menezes e Fábio André Coelho*

O diário como aliado para a leitura do texto literário: entre subjetividades e o protagonismo leitor na escola (p. 92-115)

*Dorinaldo dos Santos Nascimento*

A salvação pela escrita: algumas páginas sobre a importância da literatura na constituição do sujeito e do cidadão crítico (p. 116-123)

*Erica Schlude Wels*

Uma comunidade de pensadores literários na escola: a proposta de Judith Langer e o ensino da literatura (p. 124-134)

*Fabiano Tadeu Grazioli*

A festa das letrinhas: dos folhetos de ABC à poesia infantil (p. 135-146)

*José Hélder Pinheiro Alves*

O riso dos outros?: a sátira na escola, entre interpretação e utilização (p. 147-158)

*Mariana Quadros Pinheiro*

Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura (p. 159-171)

*Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira*

O ensino das literaturas de língua portuguesa no Brasil (p. 172-184)

*Norma Sueli Rosa Lima*

*Lis no peito* e a formação do leitor literário: na ficção e fora dela (p. 185-208)

*Raquel Souza*

A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário (p. 209-222)

*Sonia Inez Fernandes*



## NOTA EDITORIAL

Neste número, a *Revista Diadorim* lança-se ao debate sobre a formação de leitores literários, numa perspectiva de pensar a relação entre os saberes adquiridos na universidade e aqueles ensinados na escola básica, no que tange ao ensino de Literatura. Os 14 artigos do dossiê “Literatura e educação literária: a formação do professor e do leitor de literatura” concebem a leitura como uma atividade fecundante das relações intersubjetivas, especialmente as que se dão em sala de aula, levando em consideração o papel do professor como mediador da leitura literária. Dossiês como esse têm sido mais frequentes do que o habitual nos periódicos de pós-graduação no país, e essa reiterada discussão parece sinalizar algo auspicioso.

A experiência da leitura literária tem sido defendida com ênfase por especialistas das áreas de Literatura, de Educação e de Cultura, num movimento em que o incômodo diante de certa negligência com a formação para esse fenômeno estético parece movimentar preocupações que vão desde os processos de ensino e aprendizagem até a comercialização do livro. Entretanto, apesar da repercussão da nem tão recente apreensão com a possibilidade de a Literatura estar “em perigo”, já anunciada por Todorov, ainda são muito diversos, e por vezes polarizados, os caminhos pelos quais transitam as discussões sobre *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar* Literatura na escola.

Nesse cenário, parece inegável a importância de as faculdades de Letras protagonizarem a pesquisa sobre ensino de Literatura – como já tem sido feito no caso do ensino de Língua, em todo o processo de formação do leitor, isto é, desde os textos da Literatura para crianças e jovens, até os já reconhecidos como canônicos. Os efeitos de se não ocupar esse espaço de discussão já começam a se fazer sentir no meio universitário: estudantes da graduação chegam com parca experiência como leitores e têm dificuldade de se apropriar do discurso literário.

No presente dossiê, opta-se por um percurso híbrido e polifônico, na medida em que se dá voz aos diferentes caminhos hoje traçados pelos estudiosos do ensino de Literatura: textos que defendem o texto literário como centro das discussões, em especial, o cânone literário brasileiro; alguns que fazem a defesa do leitor como importante partícipe no processo de geração de sentidos, quando da prática da leitura literária; outros que, aproximando-se ora de uma corrente, ora de outra, apontam para a necessidade de compreensão do processo cultural de produção do texto e de identificação do leitor, como os que versam sobre a literatura em língua de sinais; ou sobre a importância do espaço dado em sala de aula às literaturas de língua portuguesa e ao cordel, o que demanda formação inicial na universidade.



Assim, constroem-se as instigantes reflexões sobre “Literatura e Ensino” aqui compiladas, (re)lendo e se inquietando com a paradigmática intersecção dos cursos de Letras e a escola básica, sem a mera proposição de receitas metodológicas, mas entendendo que a formação de leitores se dá num processo contínuo, iniciado nos bancos escolares e aprofundado na universidade. Todas as análises demandam o cuidado com o pensar e o mensurar o já cristalizado conceito de “crise da leitura”, sem resvalar na interpretação simplificada de que o cerne desse colapso seja o professor que não lê ou o aluno que não translê o que lhe cai às mãos. Sendo o professor um agente disseminador de leituras, no plural, e não apenas um seu atravessador – aquele que entrega ao aluno a pauta fechada de um saber escolarizado –, não se pode mais crer em saberes ou mesmo leituras neutras.

Enfim, ocupando-se das relações dialógicas entre o texto e o leitor; o professor e o estudante; a leitura canônica e a não canônica, esse dossiê coloca em cena a problematização do lugar da literatura na escola e sua repercussão nos ingressantes dos cursos de Letras; aponta para a importância de pensar a subjetividade leitora como forte aliada da formação de leitores, bem como a construção de comunidades leitoras, que oferecem à formação um painel de diálogo sobre os sentidos do texto, implicando o estudante no processo.



## ENTREVISTA COM LIGIA CHIAPPINI<sup>1</sup>

“Trabalhar com literatura e ensino deve ser um esforço contínuo, que vale a pena, mesmo quando a pressão burocrática, que incentiva um carreirismo inócuo, pode causar desânimo e desistência, mesmo antes de começar.”

**DIADORIM:** A relação de um pesquisador com seu objeto nem sempre é pacífica. E na área de Letras, a literatura tem lugar complexo, uma vez que funcionalizar o objeto não dará conta da necessária investigação. Perguntamos então: por que estudar literatura?

**LIGIA:** Quando estudante, eu me perguntava muito isso, numa época de urgências políticas e de grande engajamento estudantil, e não me contentava com a resposta de alguns professores, que diziam que, se dava prazer, era útil. Ou de Osman Lins, que dizia ser revolucionário o simples ato de escrever dos escritores. Escrever seria resistir. Depois, fui descobrindo que, se tudo isso podia também ser verdadeiro, para mim o principal era que, junto com o prazer, vinha o conhecimento: um conhecimento que não passava só pelo intelecto, mas que envolvia coração, cabeça e estômago, para plagiar Camilo Castelo Branco. E que a linguagem literária, na sua riqueza e na sua capacidade de nos motivar à interpretação, acabava nos armando contra o uso manipulador da palavra pela mídia, pela propaganda, por políticos demagogos, e outras armadilhas, como podemos considerar muitos dos rótulos atuais do “Partido Judiciário” no Brasil, na Argentina e alhures... Estudar literatura ensina a resistir sim e ajuda a viver com mais plenitude e dignidade, enfrentando direitos e avessos da natureza e da cultura.

**D:** Retomando seu texto *Reinvenção da catedral*, encontramos nele grande proximidade com a realidade contemporânea e, por isso, atualizamos a questão: há arte literária na universidade?

**L:** A universidade é contraditória e talvez nesse texto eu não tenha levado isso suficientemente em consideração. Mas, pelo andar da carruagem, hoje em dia, muito daquela tendência para o empresariamento da universidade e o controle de qualidade, inspirado no modelo empresarial, só aumentou. É só ver a crise da USP sob a desastrosa gestão atual.

**D:** O perfil do aluno de Letras hoje traz como uma das marcas a ausência do enfrentamento do problema da formação de leitores na educação básica, em especial os literários. Há na uni-

---

<sup>1</sup> Universidade Livre de Berlim. E-mail para contato: [lchiappi@zedat.fu-berlin.de](mailto:lchiappi@zedat.fu-berlin.de).

versidade espaço/tempo para formar leitores cujo acesso à literatura foi subtraído ao longo da escolarização?

**L:** A formação para e pela literatura tem que partir dos profissionais que trabalham nas escolas. A universidade pode colaborar com programas de formação permanente, de formação e de autoformação, e com a produção de material alternativo, a ser pensado, formulado e testado com esses profissionais, procurando atender às necessidades específicas dos grupos de alunos com os quais eles têm contato direto. Mas, para isso, esse pessoal tem que ter tempo e estímulo para estudar, planejar, avaliar. E ordenado digno de sua função, que lhes permita inclusive comprar livros e cultivar sua própria vivência literária, com paixão e paciência. Sem isso, seus alunos não aprenderão a gostar de ler e, portanto, não aprenderão a usufruir, entender, interpretar... isso quanto ao ensino fundamental e médio. Na universidade, podemos sim motivar e aprofundar essa aprendizagem, mas é também necessário tempo e vontade, liberdade. Não será na eufemisticamente chamada escola livre que, na verdade, propõe uma escola vigiada, que será possível escolher o que ler livremente e dialogar com colegas e professores sobre os textos, sem ter medo da polícia disfarçada em sala de aula (como já ocorreu nos anos 60 e 70 e como agora pode ocorrer, presencial ou virtualmente).

**D:** Uma das grandes dificuldades do formado em Letras é lidar com os conhecimentos acadêmicos na sala de aula, onde são encontradas muitas variáveis dificultadoras da realização de uma prática reflexiva. Que relações podem ser estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e o ensino de Literatura?

**L:** Não sei bem a que variáveis você se refere, mas a mim me parece que a variedade e a multiplicidade não dificultam, mas incentivam o ensino da literatura e a sua aprendizagem. O conhecimento teórico, dependendo do modo como for usado, pode também ter um papel positivo nisso. O que não devemos é transformar a teoria em dogma, e a leitura do texto literário em mera aplicação de conceitos e princípios retirados da teoria.

**D:** A luta entre a produção comercial e a legitimada pela academia tomou encaminhamentos que acabaram por dicotomizar as relações entre textos canônicos e não-canônicos. E essa dicotomia, associada à ausência de discussão de especialistas de Literatura nos debates sobre ensino, tem afastado a escola de um efetivo trabalho com o texto literário. Onde está a literatura? Como garantir o direito de acesso dos estudantes da escola básica a ela?

**L:** A receita, que é uma anti-receita mas funciona, é facilitar o acesso a tudo, ao canônico, ao não-canônico, ao comercial, à boa literatura e à literatura fraca, porque isso tem em qualquer gênero e em todo cânone, mesmo no best-seller e na literatura de autoajuda, entre outras. Com a experiência de textos os mais distintos, e um ambiente propício de debate sobre eles, vão se formando leitores mais exigentes, mais críticos e mais criativos.

**D:** Tem-se verificado uma espécie de recusa silenciosa, nos aparatos curriculares dos cursos de Letras, em problematizar o ensino de literatura infantil e juvenil – sob o pretexto de que os profissionais licenciados cumpririam o percurso inicial de sua docên-

cia já no segundo segmento do ensino fundamental. De que forma os elementos da narrativa para crianças e jovens leitores, ricamente expressos em palavras e imagens, poderiam contribuir de forma sólida para a formação dos licenciandos em Letras?

**L:** A resposta acima engloba esse tipo de literatura. Muitos desses livros são apreciados também por adultos, sobretudo quando têm qualidade literária: quem não gosta de ler *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque? Ou *A reforma da natureza*, de Monteiro Lobato? Só para citar dois exemplos bem distintos...

**D:** A presença maciça de obras didáticas e paradidáticas (manuais e coleções de língua, literatura e redação) nas escolas e o uso delas por parte do professor merecem atenção, num cenário de crescimento desse nicho no mercado de livros – cujo maior propulsor é o próprio governo federal. Que tipo de formação os licenciandos em Letras estão recebendo, a fim de que não se restrinjam apenas ao papel de meros intermediários entre o autor de livros didáticos e os seus alunos? Há saídas para essa problemática dos manuais na escola de ensino básico?

**L:** Eu sempre defendi e consegui conquistar um espaço na academia para trabalhar com literatura e ensino. Nessa linha, ministrei muitos cursos de graduação e pós, orientei várias teses, além de coordenar projetos de formação permanente de monitores e professores do ensino básico, sobretudo da escola pública. Muito me ajudou a ver aceito esse trabalho pelos meus colegas, a militância em associações docentes, como a APEOESP, a APLL e a ABL, entre outras. Fazendo esse trabalho, a gente se sentia construindo pontes permanentemente, entre os vários níveis de ensino. Isso deve ser um esforço contínuo, que vale a pena, mesmo quando a pressão burocrática, que incentiva um carreirismo inócuo, pode causar desânimo e desistência, mesmo antes de começar.



## PERGUNTA E RESPOSTAS

Marcos Pasche<sup>1</sup>

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

*Por que estudar literatura?*, de Vincent Jouve, pode ser entendido como oportuna introdução *ao estudo de e ao trabalho com literatura*, visto que, ao longo de seus seis capítulos (descontados o prefácio e a conclusão), o livro aborda seu objeto a partir de três esferas: a teórica, a crítica e a didática. No âmbito da primeira, Jouve – professor de Literatura Francesa na Universidade de Reims Champagne-Ardenne – evoca as questões referentes à existência e à definição da arte, pelo que passa a pensar categorias e conceitos próprios do campo dos estudos literários, como *forma, conteúdo, emoção e valor* (2012, p.12). O viés crítico da obra é composto por sete interlúdios, dispostos como complementos exemplificadores daquilo que cada capítulo explora especificamente, nos quais Jouve analisa fragmentos de obras literárias, tais como *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, e “O colar”, de Guy de Maupassant, dentre outras. Cada capítulo comporta um interlúdio, excetuando o último, que conta com dois. A parte didática do estudo se concentra fundamentalmente na sessão derradeira – “Ensinar literatura” –, e nela se defende, em linhas gerais, uma interpretação literária situada no ponto de equilíbrio entre o que a obra diz e o que o leitor ouve nela:

Um indivíduo não é apenas um ser biológico, um “animal político”, ou um sujeito cultural; mas ninguém se admirará de que um biólogo o analise em termos biológicos, um politólogo, em termos políticos, ou um historiador, em termos históricos. O mesmo acontece quando o objeto de estudo é um texto. O caráter necessariamente circunscrito de toda análise tem, por sinal, um sentido positivo: no quadro de um sistema de referência, um texto diz perfeitamente aquilo que ele diz (isso porque cada “leitura” ou “interpretação” de um texto é muito mais luminosa do que o texto em si mesmo). Não se poderia, é claro, deduzir daí que todas as leituras são legítimas. Se é verdade que o comentador não tem outra escolha, exceto “trinchar” no interior do texto uma forma que lhe pareça significativa, esse resto não deixa de ser devedor da realidade factual da obra (ibidem, pp. 148-9).

Por esse conjuntar de vieses aparentemente estanques dos estudos literários, Jouve imprime em seu livro um fator de grande interesse, pois, considerando o estado de coisas intelectuais na era

---

1 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail para contato: [marcos.pasche@bol.com.br](mailto:marcos.pasche@bol.com.br).

da especialização – a nossa era –, o comum é que ensaios e teses se dediquem exclusivamente ou à ruminância conceitual, ou ao enfrentamento direto das obras, ou à proposição de métodos procedentes para a apresentação de textos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, na força do livro também reside sua fraqueza, pois a tripla face do estudo impede justamente que ele tenha uma cara substantiva, e aí a fuga do estrito aproxima-se do generalista. O trabalho, que traz em seu título uma questão centrada no *estudo* de literatura (e aqui estamos num periódico que toma tal estudo como objeto central), reserva apenas uma pequena parte de sua extensão (algo em torno de vinte por cento de um número aproximado de cento e sessenta páginas) para pensar a literatura em termos de apreciação institucionalizada. Para falar com o raciocínio do próprio Vincent Jouve, porém transportando-o da interpretação literária para a elaboração ensaística, um pensador do ensino de literatura não enxerga (ou, ao menos, espera-se que não enxergue) a arte literária apenas como objeto de uma atividade-fim, tornada pragmática pelas determinações de programas curriculares e ementas disciplinares. Nesses termos, *pensar o ensino de literatura* é, antes e centralmente, *pensar a literatura*, pelo que um rígido recorte de observação pode significar, num ensaio, algo como isolar a literatura na sala de aula. Mas isso não denota que toda ausência ou mitigação de recorte levará necessariamente à amplitude, e por essa razão o alcance do estudo de Vincent Jouve está aquém do que se pode esperar da leitura de sua face teórica, mais bem trabalhada do que as outras duas (crítica e didática).

Entretanto, não há aí razão para o desabono da obra. Muito pelo contrário. O recente trabalho do autor de *A leitura* ingressa numa discussão das mais relevantes para o campo dos estudos literários atualmente, que é a consideração da literatura como linguagem específica diante da propagação dos estudos culturais, que tendem a vê-la como palha no palheiro. Estes estudos, em linhas genéricas, questionam o estatuto do cânone e o que entendem como estreitezas da literariedade, e por consequência preconizam o apagamento de circunscrições vistas como elitistas e excludentes. Por essa perspectiva, o termo *literatura* se abrange e democratiza, abarcando escritos que forneçam indícios de uma *cultura*, independentemente da forma de veiculação e do tipo de linguagem. A revisão de termos estabelecidos, via de regra naturalizados como *coisas que assim são porque assim sempre foram*, é inegavelmente relevante, e sua efetivação denota movimento e contribui para a emergência de novas vozes e visões em torno da história e da arte. Mas aí habita uma contradição estrutural, que chega mesmo a ser uma traição *ao* ou *do* pressuposto: o culturalismo, que fala em nome do digno reconhecimento de identidades, termina por contribuir para a extinção de uma delas – a identidade literária. Com isso, suas reivindicações de inclusão podem, ainda que involuntariamente, somar-se a estratégias mercadológicas que, em nome do enxugamento de gastos e da inconfessada e incessante busca por lucros, são estruturalmente excludentes. Daí as notícias, cada vez mais correntes, de que dentro e fora do Brasil disciplinas e cursos de literatura têm sido reduzidos a cursos de matiz culturalista. Se couber aqui uma nota pessoal – inserida para relatar algo de ordem institucional –, o Curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do qual este resenhista é coordenador, fundado em 2009, nunca teve a cadeira de Literaturas Africanas (de Língua Portuguesa) preenchida por um professor efetivo (a vaga – unitária – é sempre ocupada por professores substitutos), e a explicação dada pela Universidade é que ao Curso é oferecida a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola. Ora, a agenda contemporânea demonstra ser imprescindível que a

pauta da etnia seja levada às escolas, e, noutro lado, o estudo das literaturas africanas aqui referidas liga-se diretamente à ideia de observar a história pela cosmovisão dos vencidos. Por uma questão de lógica, há aí mais convergência do que incompatibilidade, e também logicamente há aí *diferenças* (para seguir a pauta contemporânea), há para as disciplinas escopos distintos, que requerem debates próprios. Mas foi estabelecido que uma pode substituir a outra, porque, em tese, fala o mesmo – e fala melhor – que a outra. Ao que tudo indica, os escritores africanos serão silenciados novamente... Diante disso, Vincent Jouve realiza uma pertinente problematização, evocando o ponto de vista de acordo com o qual a literatura é traço indistinto de um sistema cultural que o extrapola e dilui – “Seria lógico, portanto, dissolver os estudos literários dentro dos estudos culturais” (ibidem, p. 9). O autor também traz às suas ponderações uma perspectiva algo funcionalista, só aparentemente caída em desuso (salas de aula das esferas fundamental e média o comprovam), segundo a qual, no âmbito dos estudos, a literatura é mero apêndice dos estudos de língua e linguística, figurando em meio a elas como ilustre coadjuvante:

Mas o objeto central dos estudos literários não é o conhecimento da linguagem? Sem dúvida, as obras literárias são, antes de tudo, *textos*. Mas a linguagem não se limita à literatura. Embora frequentemente seja mais agradável estudar a literatura, ela dá provas de um funcionamento particular, que não cobre a totalidade do campo da linguagem. A análise das obras literárias precisa, assim, ser completada pelo exame de outros fatos linguísticos, que remetem mais explicitamente a certos mecanismos de linguagem. Nessa perspectiva, os estudos literários deveriam se fundir na linguística. Artefato cultural e fato de linguagem entre outros, em que o texto literário justifica uma abordagem específica?

A hipótese deste ensaio é que não se pode refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta seu estatuto de *objeto de arte* (ibidem, pp. 9-10)

Logo se vê que o estudo literário passa necessariamente por saberes e noções de outras áreas, tais como a Linguística, a História, a Sociologia, a Filosofia etc. Isso não significa, obviamente, que a Literatura não tenha um modo autônomo e específico de tratar de si e das coisas do mundo. Sua extensão a outras disciplinas resulta justamente da complexidade inerente ao seu discurso, dotado de capacidade de emitir uma visão do real extremamente particular. Que problema de uma determinada coletividade foi revelado como em *Édipo Rei*, de Sófocles? Que consórcio do sublime e do grotesco se expressiu como em “Uma carniça”, de Charles Baudelaire? Que retrato da secura do Nordeste brasileiro se formulou como em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos? Esses textos trazem à tona questões filosóficas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, todas elas instauradas por um discurso transfigurador do discurso usual e a partir de um complexo de perspectivas recusador da univocidade. São incontáveis os outros exemplos que permitem dizer que a literatura definitivamente não é mero artefato cultural ou simples fato de linguagem. Acerca disso, Jouve afirma que “Uma obra não é apenas *suscetível* a várias interpretações: ela *contém* efetivamente os diversos saberes que ali se desvelam” (ibidem, p. 87), e desdobra sua afirmação asseverando o papel a ser cumprido pelos estudos literários:

O valor de um texto, portanto, deve ser buscado naquilo que ele exprime. No entanto, é real o risco que, com o tempo, a percepção do sentido se torne cada vez mais difícil: se a força da obra está em nos por em contato com um saber não conceitualizado, ela só pode fazer isso em relação com os hábitos mentais de uma época. É aqui que aparece o papel imprescindível dos estudos literários. Eles têm por finalidade transpor um duplo desafio: identificar conteúdos expressos de maneira indireta ou oblíqua; trazer as informações (estéticas, culturais, históricas) que permitem devolver a uma metáfora

morta o pode de uma metáfora viva (ibidem, p. 132).

Chegamos, então, à pergunta-motivo da obra em análise: por que estudar literatura? Pode parecer óbvio responder, primeiramente, “por diversas razões”, sendo tais razões também óbvias. Afinal, mesmo o senso comum, diante da questão, talvez dissesse algo como “para que se fique mais culto”, “para que se progrida na vida”. Dificilmente um especialista daria resposta diferente em seus fundamentos, pois o estudo de literatura de fato garante ao estudioso de conhecimento amplo, dando a ele referências que uma coletividade reconhece como importantes. E na medida em que o estudioso se encontra nas camadas sociais historicamente afastadas da leitura e do poder econômico, o estudo de literatura pode contribuir decisivamente para o progresso social dos indivíduos – conforme atualmente ocorre a inúmeros estudantes de Letras, conforme no passado ocorreu a Machado de Assis.

Mas o conhecimento científico existe para destoar do senso comum, ainda que com ele encontre pontos de convergência, e ainda que tais pontos sejam tomados para um desdobramento radical. Vincent Jouve lista cinco motivos para responder àquilo que ele mesmo formula. Estuda-se literatura, primeiramente, porque ela enriquece nossa existência, e, por aguçá-la a sensibilidade que faz desejar um estado de coisas digno e dignificante, faz-nos lembrar de que as coisas poderiam ser diferentes de como são (ibidem, p. 163). Em segundo lugar, os estudos de literatura formulam ou consolidam o espírito crítico (idem, ibidem), que nos livra da ignorância e afasta da condição existencial de massa de manobra, disponível e vulnerável aos apelos das elites políticas e econômicas. O terceiro motivo listado por Jouve é específico, e de acordo com ele estudar literatura é reforçar a capacidade de análise de um texto e de reflexão a partir de um texto (ibidem, p. 164), pois sendo a linguagem literária uma linguagem geralmente avessa à coesão e à coerência ordinárias, quem dela se ocupa deverá desenvolver uma capacidade de leitura que requer observação detalhada e abertura à construção de sentidos. Na lista, o quarto fator consequente dos estudos literários é o favorecimento à liberdade de juízo (idem, ibidem), livrando-o da escolha programática e pragmática, que, por ser programática e pragmática, reduz-se – ou se desfigura – como escolha. O quinto e último item apontado por Jouve é a possibilidade de a leitura de literatura propiciar uma visão do porvir (ibidem, p. 165). Não se trata de tentativa de falar em tom profético, e sim de uma capacidade de antecipar-se – ou de fundar – uma determinada percepção da realidade que posteriormente se sistematiza. Hoje, por exemplo, as reivindicações de respeito ao que escapa a certos padrões são tão fortes que se tornaram políticas públicas, e era justamente disso que os vanguardistas falavam cem anos atrás quando expunham em suas telas e poemas prostitutas, capoeiristas e favelados. E como sexto motivo, permito-me dizer que se deve estudar literatura porque ela, ao nos apresentar a realidade de modo complexo, indireta e densamente nos diz que é empobrecedor apreendê-la de modo simplista, o que se aplica aos conflitos entre o novo e o antigo, aos mútuos despreços entre o científico e o intuitivo e às segregações entre os estudos de cultura e de literatura.





## A INTERPRETAÇÃO ENCENA: LER QUEM LÊ

Adriana Armony<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se propõe investigar, a partir da análise das respostas a uma questão de prova aplicada numa turma de 2ª série do Ensino Médio, as operações subjetivas envolvidas na leitura e interpretação de texto, de inferências e suposições até a criação de cenas e enredos. Na questão proposta, sobre a canção “Mil perdões”, de Chico Buarque, os alunos foram convidados a refletir a respeito de um discurso sobre traição e a levantar hipóteses acerca do ato de perdoar tematizado na canção. Organizadas em quatro recorrentes “cenas de linguagem”, conforme propõe Barthes em *Fragments de um discurso amoroso*, as respostas revelam como os alunos adentram o discurso amoroso por vias que reconhecem, remontando determinadas figuras, mais ou menos de acordo com a lei do texto. Trata-se aqui não só de indicar as formas como os alunos preenchem as lacunas de um texto, mas, a partir do lugar de professor, de lê-los em sua errância interpretativa. Por fim, procura-se esboçar uma teoria da leitura em que se destacam as figuras da traição e do ciúme e, ao mesmo tempo, propor uma ética da traição inevitável em todo gesto interpretativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura subjetiva, Formação do leitor, Práticas de leitura, Ensino de literatura, Ciúme.

**ABSTRACT:** From the analysis of answers to a test question, which was applied to a 2nd year class of high school, this paper aims to investigate the subjective operations involved in reading and interpreting texts, from inferences and assumptions to the creation of scenes and storylines. After reading the song “Mil perdões” [A thousand pardons] by Chico Buarque, the students were asked to think about the betrayal discourse which takes place in the song and to propose hypotheses about the act of forgiving there. Arranged in four recurrent “scene of language”, as proposed by Barthes in *A lover’s discourse: fragments*, the answers suggest the ways students step into the lover’s discourse in ways that they recognize, remounting figures of this discourse, more or less according to the text law. The point here is not only to indicate the ways in which students fill the gaps in a text, but, from the perspective of the teacher, to read them in their interpretative wanderings. Finally, we try to sketch a reading theory especially with the figures of betrayal and jealousy and, at the same time, to propose an *ethic* of betrayal, inevitable in all interpretive act.

**KEYWORDS:** Subjective reading, Reader education, Reading practices, Teaching literature, Jealousy.

*Para os alunos da turma 2204*

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura Comparada pela UFRJ, pós-doutoranda do PACC – UFRJ, professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II. E-mail para contato: [adriarmony@uol.com.br](mailto:adriarmony@uol.com.br).

## Introdução

Em sala de aula, diante de jovens sonolentos ou indiferentes, os professores, frequentemente, nos fazemos (ou deveríamos nos fazer) esta pergunta: para que, afinal, ensinamos literatura aos nossos alunos? Certamente, não para ensiná-los a responder provas e testes; não para que decorem listas de características a serem encaixadas em textos que se tornam meros pretextos para classificações desvitalizadas; nem para nos vermos no papel do investigador que procura, entre cópias de resumos e resenhas da internet, as pistas do crime da não-leitura. Nossa finalidade é – ou deveria ser – formar leitores. Formá-los, e não formatá-los em estilos de época, gêneros ou recursos de estilo em que não se reconhecem e dos quais não se apropriam verdadeiramente.

Há pelo menos 80 anos que o interesse da Teoria (das Teorias) da Literatura se deslocou para a outra ponta, a do texto<sup>2</sup>. Na realidade das salas de aula, porém, parece-nos faltar arsenal teórico que dê conta da complexidade envolvida nos atos de leitura. A constatação teórica de que o texto só existe no ato de leitura e de que esta envolve uma cooperação interpretativa pressupõe não tanto um leitor real quanto um leitor virtual, seja ele implícito (Iser), modelo (Umberto Eco) ou definido por um horizonte de expectativa (Jauss); trata-se mais do interesse por uma instância textual do que pelas reações, inferências e derivas interpretativas dos leitores empíricos – aqueles que, no entanto, todos nós, independentemente do arsenal teórico de que dispomos, somos.

Mas se esse leitor, por natureza multiforme e escorregadio, resiste à teorização, é ele que está no cerne da *experiência*; e quando se pretende formular um projeto de formação de leitores, o que está em questão são indivíduos bastante reais, em geral formados numa cultura de massa audiovisual, com pouco acesso ao jogo imaginativo da literatura.

Infelizmente, as escolas parecem não estar à altura desse desafio. No Brasil, em que a prática em sala de aula costuma se resumir ora a uma concepção historiográfica fundada em listas de características dos “estilos de época” e resumos de obras canônicas (frequentemente copiados da internet), ora à rigidez de uma técnica interpretativa em que sobressaem os recursos de estilo e a codificação de gêneros, ensina-se literatura, mas pouco ou nada se lê.

Nesse contexto, a leitura subjetiva, normalmente excluída do espaço da escola, pode ser um sopro de vitalidade no esqueleto a que costuma se reduzir o texto literário no Ensino Médio. Na França, as possibilidades da leitura subjetiva têm sido amplamente exploradas por pesquisadores como Annie Rouxel, Gerard Langlade e Vincent Jouve. A constatação da quase falência do ensino de literatura teve como consequência a introdução, em 2001, nos cursos de ensino médio, das leituras cursivas, com abordagens mais livres em relação à leitura, desenvolvendo-se uma “didática da implicação do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas também impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra” (ROUXEL, 2004, p.206).

De forma semelhante, Gerard Langlade sublinha a importância central do investimento subjetivo na leitura, e toma a imagem do leitor como “caçador furtivo”, proposta por Michel de Certeau – “O leitor insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: é seu campo de caça furtiva, para ali é levado, ali se faz plural” (*apud* LANGLADE, 2004, p.31) – para des-

2 Também é possível pensar esse deslocamento a partir de “A morte do autor”, de Roland Barthes (1998, p.65-70).

crever e valorizar a leitura que “se apropria secretamente da sua presa textual, para seu próprio consumo e prazer” (LANGLADE, 2004, p.31), desrespeitando o protocolo e a codificação que preveem um leitor modelo para o texto. O fundamento mesmo da leitura literária estaria nessa leitura participativa e singular, uma vez que uma obra literária é sempre inacabada e só se realiza de fato no diálogo com o intertexto de cada leitor – intertexto este constituído tanto de “recordações pessoais” quanto de “recordações literárias” (LANGLADE, 2004, p.31).

Foi com essa perspectiva em mente que corrigimos e analisamos, professora e licenciando, as respostas de uma turma da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II a uma questão de prova. Na interpretação, os alunos deveriam identificar o emissor do texto e construir uma narrativa que explicasse o seu discurso. Ao corrigir a prova, notamos que a interpretação construída em diversos casos extrapolava em muito o que era dito, implicando a criação de uma história oculta que se encarnava numa espécie de *cena*. O processo de “correção”, assim, não envolveria apenas identificar o acerto ou o erro, mas entender as representações culturais aí envolvidas e o potencial criativo de ambos. Aqui, gostaríamos de destacar que este trabalho, de maneira indissociável, diz não apenas da formação do leitor, mas da formação do professor na escola, uma vez que ele se inicia em meio à discussão entre uma professora, orientadora de estágio, e seu licenciando, isto é, uma vez que a questão da formação, tanto de leitores como de professores, comparece em ato.

### Ponto de partida

A questão proposta trazia a letra da música “Mil perdões”, de Chico Buarque, em que se lê:

Te perdoo  
 Por fazeres mil perguntas  
 Que em vidas que andam juntas  
 Ninguém faz  
 Te perdoo  
 Por pedires perdão  
 Por me amares demais  
 Te perdoo  
 Te perdoo por ligares  
 Pra todos os lugares  
 De onde eu vim  
 Te perdoo  
 Por ergueres a mão  
 Por bateres em mim

Te perdoo  
 Quando anseio pelo instante de sair  
 E rodar exuberante  
 E me perder de ti  
 Te perdoo  
 Por queres me ver  
 Aprendendo a mentir

Te perdoo  
 Por contares minhas horas  
 Nas minhas demoras por aí  
 Te perdoo  
 Te perdoo porque choras

Quando eu choro de rir  
Te perdoo  
Por te trair  
(HOLANDA, 1984)

O enunciado, por sua vez, pedia que os alunos refletissem sobre a inversão no discurso habitual sobre a traição e sugerissem o motivo pelo qual os atos do interlocutor justificariam a necessidade do perdão:

A canção de Chico Buarque acima transcrita faz uma inversão no discurso habitual sobre a traição. Indique em que consiste essa inversão e explique por que os atos do interlocutor do poema justificariam a necessidade de perdão. (0,4)

Em suas respostas, os alunos atribuíram à voz que fala no poema ora o gênero masculino, ora o feminino, ora ambos, ou ainda nenhum em particular. Quanto ao “discurso sobre a traição”, foi interpretado à luz da cena que construíram de modo a dar coerência a ele. Estas cenas, aqui organizadas em quatro grupos, muitas vezes revelam menos sobre o texto lido do que sobre quem o lê. Antes, porém, de apresentar essas considerações gerais, sigamos de perto os passos interpretativos de dois alunos.

### Lacunas e apropriação do texto

Ouçamos uma aluna:

**Ele** inverte a pessoa que **deveria** pedir perdão. **Ele** traiu a **moça** e ela que deve pedir perdão. Para ele, ela **enchia o saco** dele, se preocupando e querendo saber da vida dele enquanto ele a traía. (grifo nosso)

O fato de começar com “ele” mostra que a aluna já atribui a voz que fala na letra a um homem. Trata-se do momento em que a aluna toma pela primeira vez para si o objeto em questão. Continua dizendo de uma “moça”, que não comparece no poema de maneira manifesta, mas que ela intui pelas marcas de diálogo, como em “te perdoo”. Também há algo curioso aqui: o aluno diz “e ela que deve pedir perdão” [como em tom de indignação]. Se lermos a letra, podemos recompor que a aluna supôs uma cena em que, para que o eu lírico perdoe, de fato deve ter havido um momento em que o interlocutor pediu para ser perdoado, seguindo a lógica da leitura. O modo como ela avalia os efeitos dos atos da interlocutora suposta se traduz na expressão “enchia o saco”.

Portanto, note-se como a aluna cobre rapidamente – a ocasião de uma prova reforça isso – o poema com um tecido interpretativo, lidando com o que o poema entrega, ou deixa de entregar, isto é, com suas lacunas, e é aí que temos uma questão que nos interessa especialmente. O que o professor faz com esse movimento? O que o professor faz quando vê o aluno encenando o texto que tem diante de si? Parece-nos que, nesse lugar, poderíamos dizer nesse palco, o aluno ensaiou uma intimidade com o texto, um modo de se relacionar com ele. Se pedíssemos para a aluna reler o poema, talvez achasse estranho que um homem, parceiro de uma mulher, ansiasse “pelo instante de sair e rodar exuberante”.

### A questão do gênero

No gesto inaugural de interpretação do poema – o de atribuição de uma fisionomia inicial ao eu lírico e seu interlocutor – os alunos revelaram em suas respostas três possíveis configurações de

personagem. Na primeira delas, amplamente majoritária (13 respostas), o eu lírico foi definido como masculino: o homem trai a mulher e a inversão consistiria em que, ao contrário do esperado, é ele que pretende perdoá-la. Vejamos um exemplo:

A inversão é que ele a culpa por a ter traído, como se a causa da traição fosse as ações da mulher. É como se o interlocutor sufocasse o narrador e fizesse coisas que o afastassem, por isso a necessidade de perdão.

Na resposta acima, o aluno nomeia explicitamente “a mulher que sufoca” e “o homem que quer liberdade”, que se afasta em virtude desse sufocamento. Várias outras respostas apontam nessa mesma direção. Na segunda formulação (9 respostas), os personagens da cena assumem marca linguística de neutro. Por exemplo:

Essa inversão consiste na concessão de perdão **por parte de quem cometeu o erro (traiu)**. O **interlocutor** merece perdão pois segundo o **eu-lírico** a culpa da traição é **desta pessoa**, que fez com que o **eu-lírico** tivesse vontade de traí-lo. (grifos nossos)

Notemos que a ausência de identificação de gênero não implica um menor envolvimento ou julgamento moral por parte do leitor, como é ilustrado na seguinte resposta:

**Aquele que traiu** se faz de “bonzinho” e é quem perdoa **a pessoa traída**. Pelo exagero dos atos da **pessoa traída**, agressões, várias perguntas e ter sido somente uma traição. (grifos nossos)

Nesse exemplo, o traidor é condenado, mas logo em seguida justificado; a voz passa a ser a dele quando se faz referência a “exagero dos atos da pessoa traída” e ao argumento de “ter sido somente uma traição” (como se “não fosse nada demais”).

No terceiro caso, os personagens apresentam gênero oscilante (2 respostas), na formulação “seu (sua) parceiro (a)”. Percebe-se um esforço consciente de distanciamento com relação à atribuição de gênero. Uma das respostas é assim formulada:

A inversão consiste no fato do eu lírico do poema perdoar seu / sua parceiro (a) enquanto na verdade ele que está traindo e os atos do interlocutor precisariam de perdão pois ele desconfia que está sendo traído, então cobra explicações do eu lírico, o agride e o preciona para que ele adimita a traição.

Na outra resposta, porém, apesar do esforço da aluna, sua interpretação do gênero acaba por se denunciar:

Na canção a pessoa traída pede perdão a quem a traiu, e não o contrário. O eu lírico trata o seu / sua parceiro (a) de forma superior, rebaixando a pessoa (interlocutor) que o ama a uma posição subordinada. Desse modo, não importa se o eu-lírico agiu de forma certa ou errada, sua parceira (interlocutor) pedirá perdão por todos os atos dele.

O primeiro aspecto interessante dessa resposta é que a aluna teve cuidado em marcar que não identificou nem o gênero de quem fala, nem de seu interlocutor; portanto, procurou dizer de uma lacuna como uma lacuna. No final, porém, a interpretação é “traída” pelo uso do termo “sua parceira”. Depois, note-se como há aqui uma cena suposta: antes do tempo da canção propriamente dito, teria havido uma cena anterior, em que o interlocutor do eu-lírico implora por perdão. Só depois entraria a voz do eu lírico, com os diversos “eu te perdo” da canção, em resposta ao apelo de seu interlocutor, arranjo que, de fato, dá ao eu-lírico um tom de superioridade, quase de arrogância.

Observemos que nenhuma resposta identificou o gênero esperado no gabarito – o feminino –, embora haja no texto uma série de pistas que sugerem essa atribuição: as expressões “ergueres a mão”, “bateres em mim”, “rodar exuberante e me perder de ti”. Lembremos que a canção foi originalmente escrita para o *filme Perdoa-me por me traíres*, de Braz Chediak, adaptação da peça de Nelson Rodrigues em que o personagem Gilberto diz o seguinte sobre sua esposa: “É que Judite não é culpada de nada! E, se traiu, o culpado sou eu, culpado de ser traído!”.

Como poderíamos explicar essa lacuna interpretativa no nosso *corpus*? Pela força das representações sociais da mulher como a “chata ciumenta” e a do homem como “predador / galinha”? Pela associação do eu lírico/narrador ao autor Chico Buarque, apostado ao final da transcrição do texto? Seja qual for a resposta, ler o lido pelos alunos significará também ler suas representações, valores, sua imaginação e sua errância.

E é por meio dessa imaginação que se opera aquilo que nos pareceu mais interessante não só na leitura desse texto pelos alunos, mas também no próprio jogo da leitura. Trata-se aqui de como esses personagens atuam em cenas construídas pelo leitor.

### Escrever cenas

De uma primeira visada, podemos dizer que o conceito “cena” remonta aos primórdios do teatro, isto é, à tragédia grega<sup>3</sup>, em que, por assim dizer, o tragediógrafo tomava uma versão do mito, do tecido épico conhecido de todos, e o interpretava nesse novo gênero, marcando aí também o que podemos chamar de primórdios da autoralidade, o que nos impele a pensar esse gesto como subjetivo. Entretanto, isso seria um erro, uma vez que a própria noção de sujeito é problemática nesse contexto histórico: não há propriamente sujeito, já que os homens existem diante dos olhos dos deuses que tudo sabem e, portanto, são homens públicos, inseridos numa lógica cidadã, sem que haja ainda a demarcação entre o público e o privado: “A tragédia nasce, observa com razão Walter Nestle, quando se começa a olhar o mito com olhos de cidadão” (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2011, p.10). O termo “cena”, nesse contexto, tem um sentido ainda literal, uma vez que *skéné* (σκηνή) é uma das partes cênicas das representações, espaço diante do qual os atores interpretavam. Fazendo um salto temporal, sabemos que, já no século XX, quando a Teoria Literária se institui como disciplina (digamos, a partir do Formalismo Russo), o termo passa a fazer parte de seu jargão, servindo aos leitores para dizer de unidades episódicas de uma narrativa, teatral ou não.

Interessa nesse salto especialmente uma obra – esse é nosso recorte –, já totalmente inserida num contexto em que há o indivíduo, isto é, em que há uma esfera pública e uma privada bem delimitadas. Trata-se de *Fragmentos de um discurso amoroso*, de Roland Barthes (2003), discurso, por excelência, da esfera privada<sup>4</sup>. A escolha do recorte também está pautada no conteúdo amoroso que a questão da prova coloca. No início do livro, em uma introdução intitulada “Como é feito este livro”, Barthes escreve:

3 Cumpriria pensar o lugar da comédia nesse contexto, mas, no presente trabalho, optamos pelo recorte da tragédia.

4 Ao longo da escrita deste trabalho, repensamos essa afirmação, já que, relendo o *Fragmentos*, entendemos estar inscrita nele sobretudo uma rasura do sujeito enamorado individual, que dá lugar a uma outra voz, nada pessoal: uma voz do discurso, cujo enunciador se perdeu. Sendo assim, não achamos demais afirmar que Barthes encena, aqui, um eu esvaziado de individualidade, corroído pelo discurso amoroso, que, esse sim, fala. Trata-se, portanto, de dar voz a um modo de enunciação, cujo enunciador pouco importa.

Tudo partiu deste princípio: que não se devia reduzir o amante a um simples sujeito sintomal, mas antes fazer ouvir o que há em sua voz de inatual, quer dizer, de intratável. Donde a escolha de um método “dramático”, que renuncia aos exemplos e repousa unicamente na ação de uma linguagem primeira (nenhuma metalinguagem). (BARTHES, 2003, p.XVII)

O que Barthes está colocando em jogo aqui é uma ética frente ao discurso amoroso, ética que quer colocar esse discurso **em ato**. Daí ele dizer de um método dramático, sem metalinguagem, isto é, um método que encena um discurso, que o coloca propriamente em cena, ao invés de criar um discurso teórico sobre o discurso amoroso. Nessa introdução, Barthes também conceitua o que chama de “figura”, que, para ele, “é o amante em ato” (2003, p.XVIII). Sobre o modo como essas figuras do discurso amoroso se dão a ver, Barthes escreve:

A figura é delineada (como um signo) e memorável (como uma imagem ou um conto). Uma figura é fundada se ao menos alguém puder dizer: “*Como isso é verdade! Reconheço esta **cena** da linguagem*” (2003, p.XVIII, grifo nosso)

Assim que, para os propósitos deste trabalho, entendemos a passagem como um modo de movimentar o conceito de cena, da seguinte maneira: os alunos, no ato de ler a canção de Chico Buarque, inscrevem-se como leitores dessas “cenas da linguagem”, de que fala Barthes. Adentram o discurso amoroso por uma via que reconhecem e é com esses recursos que remontam uma figura do discurso amoroso, mais ou menos de acordo com a lei do texto. Note-se como nós, enquanto nos colocamos como leitores de leitores, isto é, quando tomamos o ato de ler como texto, também estamos dialogando com um outro Barthes, o de “Da obra ao texto” (1988, p.65-75), alargando o conceito de texto para algo como um discurso da cultura, alargamento que garante àquilo que extrapola o signo linguístico estatuto também textual e, portanto, legível.

Dito isso, procurando organizar as respostas dos alunos, identificamos quatro modos de leitura ou cenas recorrentes: uma que chamamos de “cena de canalhice”; outra que nomeamos “cena de apelo”; uma terceira que chamaríamos de “cena do dar razão”; e, por fim, aquela que intitulamos “cena de apagamento da relação entre causa e consequência”.

Leiamos a seguinte resposta, como exemplo do primeiro grupo:

Com essa canção Chico Buarque conseguiu transferir o papel de “bandido” do traidor para a traída, utilizando o argumento de ela ter feito ele trair, como se quem tivesse cometido o crime fosse a pessoa traída e o traidor somente uma vítima.

Nessa resposta, o aluno<sup>5</sup> mostra claro incômodo com o gesto da canção de sugerir que o motivo da traição estaria justificado como ato de libertação de um parceiro controlador. Ao contrário, ele marca o eu lírico como uma voz masculina (traidor) que teria transferido para sua parceira (traída) o “papel de ‘bandido’” do “crime”. Portanto, o eu lírico, podemos dizer, seguindo a lógica, constitui a imagem de um canalha, que não assume para si o ato de traição. Nesse sentido, a cena construída não configura propriamente uma figura do discurso amoroso, na esteira de Barthes, porque o eu lírico, aqui, está, digamos, retirado da lógica do enamoramento e posto justamente numa lógica do desamor: ele não está apaixonado, mas faz um uso, digamos, antiético da cena amorosa. Sua questão é ética, não amorosa. Quem poderia nos dar alguma pista do discurso amoroso aí implicado seria sua parceira, mas, dela, não se lê nada, apenas o leitor que

5 Para evitar marcações de gênero nesta seção, optamos por utilizar a forma “aluno”, com gênero não marcado.

toma partido por ela, um partido que pretende defendê-la, um modo de interpretar, portanto, mais jurídico que amoroso.

Vejamos um outro exemplo de resposta, desta vez, entre as que chamamos “cenas de apelo”:

Ele inverte, a pessoa traída que pede perdão e não quem traia. Isso demonstra que o interlocutor tenta justificar a traição e precisa do perdão, pois se sente culpado.

Nessa resposta, percebemos que, na cena montada, o interlocutor do eu lírico teria, anteriormente, pedido por perdão para que o eu lírico pudesse dizer “te perdo”. Como o aluno diz, ele “precisa” do perdão por se sentir culpado. Portanto, a cena configura um apelo por perdão, como se o interlocutor entendesse a traição, desse razão a ela e implorasse por perdão. O interlocutor do eu lírico sente que teria faltado com sua devoção a ele e, mesmo diante de uma traição, pede por perdão. A figura que parece vir à tona aqui, seguindo Barthes, é a da **culpa**, como lemos no segundo fragmento do verbete assim intitulado:

Toda fissura na Devoção é uma falta: é a regra da *Cortezia*. Essa falta se dá quando esboço um simples gesto de independência com relação ao objeto amado; toda vez que, para romper a servidão, tento resistir (conselho unânime do mundo), sinto-me culpado. Aquilo de que então me sinto culpado, paradoxalmente, é de ter aliviado o peso, de ter reduzido o exorbitante volume de minha devoção, em poucas palavras, de ter “vencido” (de acordo com o mundo); em suma, é o fato de ser forte que me assusta, é o controle (ou seu simples gesto) que me torna culpado. (BARTHES, 2003, p.96-97)

O apelo do interlocutor do eu lírico, nessa leitura, cifra uma culpa, estando a pessoa traída disposta, inclusive, a ignorar a traição, já que, pensando-a com Barthes, podemos inferir um momento de resistência à traição, uma sensação de tê-la “vencido” por algum tempo. Mas esse tempo parece não resistir e cede ao apelo do querer ser perdoado.

Em direção oposta vão as “cenas do dar razão”:

Ele diz que a perdoa mas quem tem que perdoar é ele. Porque o interlocutor também tinha uma parcela de culpa na traição, pois ele agredia o locutor, contava as horas, ligava para todos os lugares...

Essas são as respostas que identificam o mecanismo da canção de atribuir o motivo da traição ao modo controlador do parceiro. Chamamos de “cena do dar razão” justamente porque a leitura concede ao eu lírico um motivo de traição, como um gesto mesmo de protesto. A figura aqui privilegiada, se pensarmos com Barthes, é a do ciúme, a propósito da qual escreve: “Ciúme. ‘Sentimento que nasce no amor e que é produzido pelo temor de que a pessoa amada prefira um outro’ (Littre)” (2003, p.67). Há, no ciúme, uma questão ligada ao medo de estar fora de uma cena amorosa, de ser um terceiro não convidado a participar. Nesse caso, o ato de trair se encontraria justificado como protesto ao exagero do ciumento.

Em algumas respostas, porém, verifica-se uma cena de apagamento da relação de causa e consequência:

Pois a traição só foi descoberta devido à insistência do interlocutor que demonstrava certa possessividade em relação ao eu-lírico.

Aqui, a relação causal entre ciúme e traição parece apagada. O aluno, nessa leitura, dedica-se a pensar o ciúme não como algo a se resistir, mas como uma suspeita que acaba se confirmando pela sua própria insistência. Ocorre aqui um deslocamento causal: a traição não como conse-



quência do ciúme, mas *a descoberta* da traição como consequência do ciúme; pois se o ciumento não insistisse tanto, não fosse tão possessivo, não descobriria nada e não sofreria; de fato, o uso do advérbio “só” parece indicar que a situação anterior - a traição oculta - seria mais vantajosa para o casal. Retomaremos, mais adiante, a questão do ciúme para pensar o próprio ato de leitura.

### **Conclusão: notas para uma teoria da leitura**

Neste trabalho, procuramos, a partir de uma prática em sala de aula e a partir da leitura de um texto, esboçar uma teoria da leitura: dizemos **uma** teoria porque a entendemos como um modo, singular de pensamento, extraído desse texto e dessa prática.

No centro de nossas reflexões sobre a interpretação da canção “Mil perdões”, de Chico Buarque, o que salta aos olhos é a imagem (figura) da traição. Na leitura das leituras, por sua vez, anotamos que ao mesmo tempo em que se trai o que é dito no texto (o masculino no lugar do feminino, por exemplo), se trai a si mesmo na interpretação do texto (dando a ver um imaginário). Como entendemos o ato de ler a partir da lógica da errância, tanto no sentido do erro, como no do errar, vaguear pelo texto, podemos dizer, como diz Marcel Proust em *A fugitiva*, que

[...] lendo, cria-se; tudo parte de um erro inicial; os erros que se seguem (e não é somente na leitura de cartas e telegramas, ou em qualquer leitura), por mais extraordinários que pareçam a quem não haja partido do mesmo ponto, são inteiramente naturais. Boa parte daquilo em que acreditamos (e assim acontece nas conclusões extremas) com igual teimosia e boa-fé resulta de um primeiro engano sobre as premissas<sup>6</sup>. (PROUST, 2003, p.217)

Portanto, podemos dizer, a partir de nossa prática e de Proust, que toda leitura é uma traição, que há uma traição inevitável em todo gesto interpretativo: a mesma de um tradutor que desloca uma língua em outra. Entretanto, é preciso perguntar: há diferença entre uma traição ética e uma traição antiética, que prescindem do texto? Ou: devemos diferenciar a leitura como traição por apagamento de um objeto (legível) da leitura como traição que se dá por uma relação, pela tentativa de contato com um objeto? É neste ponto que gostaríamos de propor uma teoria da leitura a partir da figura do ciúme, já que, na canção, é o ciumento que fornece a justificativa para a traição.

Relendo a canção de Chico Buarque, podemos dizer que o ciumento é aquele que se supôs fora da cena amorosa; sua maneira de se inserir nela é através do controle; é inscrever ou escrever uma verdade tão indiscutível que o eu lírico toma providências para fugir à cena de sua certeza. Na leitura dos alunos, lemos traços de uma posição semelhante naqueles que identificaram o eu lírico como masculino e que montaram uma cena da qual o texto foge. Mas houve os que suportaram a indecibilidade do estar fora; os que deixaram o interlocutor do eu lírico na zona de indeterminação, por exemplo. Isso não significa que não há cena interpretativa, mas que há uma cena como enigma, isto é, um modo de se relacionar com ela que não se dá pela lógica da posse, mas pela lógica que suporta a presença de pontos cegos. Os alunos, nesse sentido, se colocam sob o risco do texto, suportando o que o texto não dá.

Por fim, entendemos que resta desse trabalho a pergunta sobre o que buscamos delinear aqui: se seria uma teoria sobre a formação de leitores, ou se não seria mais propriamente uma teoria

6 É na leitura do artigo “Transitoriedade como resistência em Proust” (2014), de Flavia Trocoli (UFRJ), que relembramos a passagem de *A fugitiva*. Este trabalho também dialoga com sua vigorosa reflexão acerca do ciúme proustiano.

para a deformação de leitores, já que o nosso gesto, tanto na correção da prova quanto no retorno e discussão com os alunos em sala de aula, se implicou na destituição de leitores frente ao texto, mas acompanhando, no caminho, sua errância subjetiva, como dito em nossa introdução. De fato, só o acolhimento da subjetividade do leitor empírico permite o salto interpretativo; sem a imaginação, sem o corpo do aluno, não há gesto possível; e apenas um diálogo entre vozes, figuras e imaginários mais ou menos partilhados pode produzir uma *ética da leitura*. O leitor ético seria aquele que suporta estar fora da cena do texto, ao mesmo tempo se inserindo de outra forma: como tradutor. O tradutor suporta a traição, suporta a perda, mas sabe que essa perda não é um vazio, porque ela se transforma em outra língua; uma língua que chamaremos aqui: interpretação.

### Referências:

- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Da obra ao texto”. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeiras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p.71-78.
- \_\_\_\_\_. “A morte do autor”. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.65-70.
- COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- HOLANDA, Chico Buarque. “Mil perdões”. In: \_\_\_\_\_. *Chico Buarque*. Intérprete: Chico Buarque. São Paulo: Polygram, 1984. 1 CD.
- JOUBE, Vincent. “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.53-65.
- LANGLADE, Gérard. «Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l’imaginaire». In: ROY, M (org.). *Formation des lecteurs. Formation de l’imaginaire*. Québec : Presses Universitaires de l’Université du Québec à Montréal, 2008, p.45-67.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008, disponível em [[stoa.usp.br/brunafs/files/-.../Os\\_Jovens\\_e\\_a\\_Leitura\\_-\\_Mich\\_le\\_Petit.doc](http://stoa.usp.br/brunafs/files/-.../Os_Jovens_e_a_Leitura_-_Mich_le_Petit.doc)]. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- ROUXEL, Annie. “O advento dos leitores reais”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.191-208.
- TAUVERON, Catherine. “Direitos dos textos e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2004, p.117-132.
- PROUST, Marcel. *A fugitiva*. Trad. Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.
- TROCOLI, Flavia. “Transitoriedade como resistência em Proust”. Centro de Estudos de Teoria Crítica, v. 1, p.1-6, 2014, disponível em <http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios>

[rios/transitoriedade-como-resistencia-em-proust](#). Acesso em 23 de abril de 2016.

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2011.



## LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA DO LEITOR SURDO

Arlene Batista da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, discutiremos as relações entre literatura e escola, a fim de subsidiar a reflexão sobre as concepções e práticas de leitura literária na formação do leitor surdo no Ensino Fundamental na atualidade. Ancorados nos Estudos Culturais e na obra de Stuart Hall, analisaremos, na primeira parte deste estudo, a materialidade de produções literárias em língua de sinais e as representações sobre a surdez e a literatura nelas engendradas. Na segunda parte, baseados nos estudos de Dalvi (2013), Rezende (2014), Rouxel (2013), dentre outros, que entendem a leitura literária, a vivência ou a experiência da leitura enquanto prática como eixo central da educação literária, apresentaremos algumas sugestões metodológicas para o trabalho docente com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária, Língua de sinais, Leitor surdo.

**ABSTRACT:** This paper proposes a discussion on the relations between literature and school with the intention of bringing into consideration theoretical conceptions and literary reading practices in the formation of deaf students in elementary school. With the support of Cultural Studies and the assistance of Stuart Hall's work, we first analyze the materiality of literary productions in sign language and the representations of deafness engendered by them. Then, with the help of studies by Dalvi (2013), Rezende (2014) and Rouxel (2013) among others, who conceive of literary reading and reading experience as nuclear to literary education, we present some methodological suggestions for teaching literature in sign language in elementary education.

**KEYWORDS:** Literary reading, Sign language, Deaf reader.

### Introdução

Discorrer sobre a educação literária do leitor surdo no Ensino Fundamental já, de início, exige a explicitação dos sujeitos e do contexto em que se insere essa atividade. Assim, é preciso fazer algumas considerações consoantes as tensões históricas, políticas e culturais que envolvem a Educação de Surdos na contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail para contato: [arleneinrivel@gmail.com](mailto:arleneinrivel@gmail.com).

A primeira das considerações necessárias trata das representações sobre o surdo no passado e no presente. Até o final do século XX, as crianças surdas estudavam em escolas especiais (separadas das crianças ouvintes), identificadas como deficientes. O ensino da língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita era, naquela época, “a única forma que levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e a desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte” (GOLDFELD, 2002, p. 34). Os resultados insatisfatórios dessa abordagem de ensino, aliados ao movimento da comunidade surda pelo reconhecimento da língua de sinais e pela necessidade de acesso à educação nessa língua, impulsionaram a criação de uma série de diretrizes e leis entre 2000 e 2005 que orientam as políticas públicas para a Educação de Surdos. Nesse contexto, atualmente, a política educacional de inclusão defende a Educação Bilíngue, na qual o surdo, agora inserido na escola regular, terá acesso aos conteúdos escolares por meio da língua de sinais – como língua de instrução – e aprenderá o português na modalidade escrita como segunda língua.

Estudos no campo da Educação de Surdos (VEIGA-NETO; LOPES 2007, VIEIRA-MACHADO, 2007, 2012) evidenciaram que a Educação Bilíngue, da forma como vem sendo implementada, concebe o aluno surdo como sujeito bilíngue, em que a língua de sinais é uma ferramenta para aprender não só português, bem como todos os outros conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o aluno surdo precisa da Libras não como forma de reconhecer-se como sujeito a partir de sua diferença linguística e cultural, mas como um recurso, um meio para acessar e aceitar os conhecimentos que lhe são ensinados na escola.

Em oposição à forma como essa política vem sendo executada, concebemos o surdo, tal como propõe Stuart Hall, um sujeito produtor e consumidor de cultura. Essa cultura está relacionada com a experiência visual, “representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 19). Portanto, os modos e práticas de leitura não podem prescindir da diferença linguística e cultural que é inerente ao surdo e fortalece

a construção de um senso comunitário e assim identitário por meio da circulação de textos literários para os quais a dimensão estética não se separa da dimensão ética, nos quais o foco está no que é dito e como é dito – e não em objetivos pragmáticos exteriores à produção e definidos de antemão independentemente da leitura de textos (SILVA, 2015, p. 23).

Não ignoramos o fato de que a língua de sinais e a cultura surda estejam em contato permanente com a língua portuguesa e com outras culturas e que, portanto, há um compartilhamento e trocas de significações sendo potencializadas a todo instante. No entanto, o trabalho com a literatura em língua de sinais pode, dentre outros aspectos, permitir que o surdo se reconheça como um produtor de cultura. A partir desse reconhecimento, pode perceber-se como um sujeito leitor/consumidor e apropriar-se de outras culturas para traduzi-la, recriá-la em sua própria língua.

A segunda consideração diz respeito à literatura em língua de sinais compreendida como um dos artefatos da cultura surda, cujo marcador identitário é o uso da língua visual-gestual. A pesquisa “Produção, Circulação e Consumo de Cultura Surda Brasileira”, empreendida por Karnopp, Klein e Lunardi-Lazarin (2011), identificou uma vasta e diversificada produção cultural em língua de sinais, marcada pelo hibridismo cultural e pela negociação de sentidos influenciada pelo contato linguístico e cultural da comunidade surda com pessoas ouvintes.

No que se refere especificamente à literatura infantil direcionada à criança surda, foram encontradas obras literárias impressas e em versão sinalizada (audiovisual). Dentre as obras literárias impressas, é possível citar *O casal feliz*, *O feijãozinho surdo*, *Tibi e Joca*, *A cigarra e as formigas*, *Kit Libras é legal*, *O som do silêncio*, *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, *Adão e Eva*, *Patinho Surdo*, *As luvas mágicas do Papai Noel* etc. Essas obras têm em comum “a existência de aspectos como a presença de personagens surdos, intérpretes de língua de sinais, elementos da cultura surda, predominância de aspectos visuais, entre outros, evidenciando atravessamentos culturais no universo literário” (SANTOS et al., 2011, p. 45).

Quanto às produções audiovisuais, Morgado (2011b) destaca três editoras principais na área de literatura infantil em Libras no Brasil: a LSB Vídeo, a Editora Arara Azul e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estas são responsáveis pela maior parte das obras sinalizadas que circulam no contexto educacional. A LSB Vídeo, criada em 1999 pelo ator surdo, professor e pesquisador de língua de sinais Nelson Pimenta, juntamente com o professor Luzi Carlos Freitas, conta com uma diversificada produção, dentre as quais destacamos a tradução das fábulas de Esopo (*A lebre e a tartaruga*, *O sapo e o boi*, *O lobo e a cegonha*, *A reunião geral dos ratos*, *O leão apaixonado*, *A queixa do pavão*). Há também a tradução da obra *As aventuras de Pinóquio* e alguns contos de fada como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*.

As traduções de Nelson Pimenta foram as primeiras produzidas em versão audiovisual e comercializadas no país. São obras muito conhecidas e têm se tornado uma referência na área de literatura em língua de sinais voltada para o público infantil, pela riqueza de elementos visuais (com ilustrações ao fundo, uso de classificadores e recursos não manuais, incorporação de personagens etc.).

A editora Arara Azul, desde 2006, trabalha com produção e editoração de materiais bilíngues Libras/português. No campo da literatura, traduziu obras como as *Aventuras de Pinóquio*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, *Peter Pan*, *Alice no país das maravilhas*, *O velho e a horta*, e ainda clássicos da literatura nacional como *Iracema*, *O alienista*, *A missa do galo*, *A cartomante*, entre outras. Na editora, o trabalho de tradução é desenvolvido na perspectiva da tradução cultural, isto é, na aproximação das línguas e das culturas envolvidas. Assim, há participação direta de surdos proficientes na Libras e com bom domínio do português escrito, além de intérpretes ouvintes com capacitação comprovada em Libras.

O Instituto Nacional de Surdos (INES), primeira escola para surdos no país, também é referenciado no campo da literatura infantil em língua de sinais pela coleção *Educação de Surdos* produzida em parceria com o Ministério da Educação (MEC) em 2003, com reprodução de toda a obra em 2007 e distribuída a todas as escolas regulares que atendem a alunos surdos no Brasil. “O fato de a coleção ter sido produzida e distribuída por essas instituições traz consigo efeitos de verdade entremeados por relações de poder” (SANTOS et al., 2011, p. 48), pois evidencia a difusão de uma educação de surdos calcada no bilinguismo, seguindo os princípios estabelecidos pela política de educação inclusiva.

Abordando diferentes temáticas, a coleção é composta por dez DVDs. Cinco deles são traduções de clássicos da literatura infantil (fábulas, lendas e contos de fada) em formato bilíngue. As histórias são apresentadas em Libras, acompanhadas de legendas em português e em versão de voz. Algumas contêm ilustrações virtuais compondo o cenário, enquanto outras utilizam cenário fixo, tendo como fundo a paisagem natural do parque Jardim Botânico no Rio de Janeiro.

Em relação a essas produções, é importante ressaltar que o fato de estarem no formato bilíngue é significativo para indicar a mudança de paradigma que, no passado, definiu o surdo como deficiente para outro tipo de concepção, agora, como sujeito bilíngue. No entanto, Silva adverte que

Representar esse conceito a partir das políticas inclusivas requer cautela, pois o sujeito ser bilíngue também pode significar dominar duas línguas, ou melhor, possuir uma língua, a Libras, para aprender a ler e a escrever outra língua, o português escrito, a língua e a cultura majoritária ou, ainda, ser bilíngue e usar a língua de sinais como recurso para ler obras literárias em português (2015, p.108).

Desse modo, a cultura surda acaba sendo reduzida à língua de sinais, utilizada como ferramenta para difusão da política de inclusão de surdos no ensino regular. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a literatura infantil, nesses materiais, exerce uma função pedagógica, um recurso para ensinar aos professores como deve ser a educação de surdos. O texto literário é tomado como pretexto para o ensino de conteúdos escolares, tornando-se uma mensagem, fonte de verdades, de onde o leitor retira um saber útil para aplicar no mundo prático (SILVA, 2015, p. 138).

Por outro lado, quando é analisada a produção literária em língua de sinais, é possível notar o uso abundante de classificadores, expressões corporais e faciais em detrimento de sinais. Nas histórias, os tradutores surdos transformam o corpo em texto para materializar imagens (o espaço, o tempo, os protagonistas); sentimentos (medo, felicidade, angústia); comportamentos (orgulho, vaidade, generosidade); além de figuras de linguagem (hipérboles, metáforas, personificação, ironia).

A ambivalência de sentidos, observada na análise desses objetos culturais, faz-nos crer que a partir deles podem ser feitas múltiplas leituras, inclusive, subvertendo a norma bilíngue e as práticas pedagogizantes neles naturalizadas.

À luz dessas considerações, retomamos o objetivo central deste estudo, que se propõe a pensar e propor práticas de leitura literária na educação de surdos, que se distancie da apropriação da literatura e da língua de sinais como recursos pedagógicos para ilustrar conteúdos ou ensinar/divulgar a norma bilíngue. Nesse sentido, perguntamos: Qual a contribuição da literatura infantil na formação do sujeito surdo? Que procedimentos metodológicos podem ser articulados quando se deseja trabalhar com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental? Quais subsídios teóricos e críticos sobre a literatura em língua de sinais podem ser acessíveis e acessáveis pelos professores para desenvolverem práticas de leitura?

Em busca de respostas para essas questões, pontuaremos a seguir algumas concepções teórico-críticas sobre a literatura em língua de sinais e a educação literária, que balizarão as abordagens metodológicas apresentadas *a posteriori*.

### **Literatura em língua de sinais**

De acordo com Morgado (2011a), “vários autores descrevem a literatura em línguas gestuais como aquelas que são contadas em língua gestual, sejam fruto de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com os surdos ou não” (2011a, p. 21).

Para Morgado (2011a), a literatura em línguas gestuais é extremamente rica e revela as representações produzidas por surdos sobre a forma como se percebe o mundo a partir da experiência visual. Segundo a autora, essa tradição começou nos internatos de escolas de surdos, onde os alunos mais velhos ou aqueles que tinham mais contato com o mundo exterior contavam histórias aos mais novos, por meio de imitações com tom humorístico, cujos temas poderiam ser dramatizações de filmes (de guerra, de cowboys e de ação) ou, até mesmo, imitações de professores. Portanto, a literatura em língua de sinais surge a partir desses contadores de histórias visuais, dentro dos internatos, sempre às escondidas dos supervisores oralistas, conforme relata Morgado:

*O país dos surdos (Le pays des sourds, 1992).* Aqui vê-se um professor surdo de Língua Gestual Francesa (*Langue de Signes Française*) a contar que, quando era pequeno, gastava o dinheiro que a mãe lhe dava para ir ao cinema. Depois, na escola, descrevia para os colegas os filmes, do princípio ao fim (MORGADO, 2011a, p. 27).

Na literatura em língua de sinais, encontramos diferentes obras que se inserem no campo do humor, da poesia, do teatro e das narrativas. Em relação à literatura infantil em língua de sinais existente em Portugal e em outros países do mundo, Morgado (2011b) identifica quatro tipos de produções:

- Histórias em livros, sem ser sobre surdos, traduzidas para a língua gestual;
- Histórias em livros, sobre surdos, traduzidas ou não para a língua gestual (literatura surda em língua gestual ou não);
- Histórias em língua gestual, sem ser sobre surdos;
- Histórias em língua gestual sobre surdos (literatura surda em língua gestual) (MORGADO, 2011b, p. 163).

No Brasil, é possível encontrar obras que são fruto de *traduções* para a Libras de clássicos da literatura como *Chapeuzinho Vermelho*, *Alice no país das maravilhas*; *adaptações*, quando os autores se apropriam de clássicos da literatura mundial e realizam adaptação para a cultura surda, de modo que o discurso traga representações sobre os surdos como *Rapunzel Surda*, *Cinderela Surda*; e *criações* (obras inéditas) como *O passarinho diferente*, obra criada pelo surdo americano Ben Bahan e traduzida para a Libras.

De modo geral, essas narrativas são marcadas por elementos que constituem a língua de sinais como o movimento, as expressões não manuais (faciais e corporais), o uso de classificadores, a interiorização de personagens, a mudança de papéis, o olhar, dentre outros. Os classificadores são configurações de mãos que marcam a concordância de gênero, pessoa, animal e coisa. “Podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação. Podem também marcar o plural, representando duas pessoas ou animais simultaneamente em uma determinada cena” (ROSA; KLEIN, 2011, p. 101).

As expressões não manuais (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) são fundamentais para entendimento do contexto da história. “Elas são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação que, nas línguas orais, é feita através do aumento ou diminuição da voz, em língua de sinais é feita pela expressão facial” (ROSA; KLEIN, 2011, p. 103). Além disso, é possível afirmar que as expressões esclarecem o contexto e o perfil das personagens (inocente, orgulhoso, gentil, astuto), bem como seus sentimentos diante das ações vividas (medo, vergonha, alegria). Portanto, nas narrativas em sinais voltadas para o público infantil, as expressões faciais facilitam a compreensão da trama, do contexto da história.

De acordo com Morgado (2011a), a interiorização de personagens é a possibilidade de interiorizar uma personagem com todas as suas características como um bebê, um animal, uma senhora



idosa, a partir de sua forma de olhar, de andar, ou até as características de um objeto. Para a autora, a mudança de papéis consiste na interação de duas ou mais personagens no momento de um diálogo ou mesmo na descrição de uma cena. O narrador, ao representar os diálogos das personagens, movimenta o tronco para a direita e para a esquerda. Por exemplo, ao movimentar-se para a direita, incorpora as características físicas, comportamentais de Chapeuzinho Vermelho e sinaliza a fala da personagem. Ao movimentar-se para a esquerda, o narrador realiza a mudança de papéis e incorpora a fala e as características do Lobo Mau.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil em língua de sinais é uma literatura do corpo, cuja expressividade corporal e facial são os elementos estéticos fundantes que favorecem a construção dos significados da narrativa. Inclui-se, ainda, o uso do olhar, a mudança de papéis, a interiorização das personagens no corpo que se performa, que se coloca como texto a ser lido.

Outros aspectos referentes à edição e à produção técnica da obra literária são fundamentais para a compreensão da narrativa como cenário e pano de fundo, sobretudo para os pequenos. Assim como os livros de literatura infantil impressos, a presença de cenário e de imagens como pano de fundo auxilia no entendimento do que está sendo sinalizado. A partir de Rosa e Klein (2011), entendemos que os recursos visuais e ilustrativos utilizados como pano de fundo nos vídeos podem atrair a atenção da criança surda e desenvolver o gosto pela leitura. A criança pode interpretar a história a partir das imagens, mesmo se, ainda, não dominar todos os sinais, pois a imagem é facilitadora, possibilitando, assim, o entendimento.

Outro ponto de destaque diz respeito aos cuidados com o enquadramento do intérprete, com preferência para o plano médio, de modo que seus braços e cotovelos não sejam cortados do quadro. O foco deve abranger sua movimentação e gesticulação, a iluminação adequada, ausência de sombras, contraste entre o pano de fundo e os elementos do intérprete. A janela do intérprete deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela, para que a criança tenha uma boa visualização da sinalização. De acordo com Rosa e Klein, “é imprescindível que os elementos técnicos sejam levados em consideração para que os vídeos tenham uma qualidade capaz de atingir o objetivo de transmitir a história levando em conta a experiência visual do leitor surdo” (2011, p. 111).

Entendemos, portanto, que, para se pensar na educação literária do surdo, é necessário levar em conta todos os aspectos até aqui mencionados, explorando a riqueza de elementos que compõem as produções literárias em língua de sinais, por meio de outras práticas que favoreçam a vivência de leitura dessas obras em sala de aula. Em diálogo com essas proposições, discorreremos acerca da concepção, das intenções e dos objetivos que balizam o ensino de literatura ao qual estamos alinhados.

### **Sobre o ensino de literatura**

De acordo com Neide Luzia de Rezende (2014), o ensino de literatura no Brasil é marcado por abordagens histórico-biográficas e literário-pedagógicas. Até meados da década de 70, a literatura ensinada na escola no primeiro e no segundo graus “baseava-se no estudo dos textos clássicos da literatura brasileira, adaptados, na maioria das vezes, para os mais jovens [...] enquanto

os maiores estudavam as obras consagradas pela história da literatura veiculada pela antologia nacional” (REZENDE, 2014, p. 42). A partir dos anos 90, a literatura era ensinada e estudada com foco nos exames vestibulares. Nesse contexto, as obras literárias passam a ser substituídas por adaptações, por resumos e pelo estudo de particularidades estilísticas generalizantes articuladas à história da literatura.

Segundo a autora, no contexto do Ensino Fundamental, as obras literárias apresentadas de forma fragmentadas no livro didático costumam ser trabalhadas da seguinte forma: atividade oral de leitura dos fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, as quais já se encontram no manual do professor; cópia no caderno de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito; cópia do livro na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem; pesquisa sobre autores e obras; ou ainda para a leitura do texto literário para que os alunos dele retirem substantivos, adjetivos, verbos etc.

A análise desses fatos evidencia a inexistência do que, para Rezende, é – ou deveria ser – o ponto fundante do trabalho com a literatura na escola: a leitura do texto literário. “[E]m qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo, ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir” (REZENDE, 2014, p. 38).

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a literatura varia segundo o estatuto teórico que lhe dá legitimidade, defendemos aqui o conceito de literatura, leitura literária e cultura literária, proposto por Annie Rouxel (2013), qual seja: a) uma concepção extensiva da literatura, uma literatura como prática e uma literatura como ato de comunicação; b) uma leitura literária que considere: os leitores reais, plurais e empíricos; a leitura do leitor; uma leitura engajada do leitor no texto; c) uma cultura literária como cultura interiorizada, “biblioteca interior”, cultura vivida, que participa da construção identitária singular do leitor.

As considerações de Rezende (2014) e Annie Rouxel (2013) apontam para uma educação literária que, a nosso ver, vai na contramão da proposta de educação de surdos difundida na política de inclusão. Primeiro, porque a leitura literária a ser trabalhada com a criança surda deve ser, sobretudo, das obras em língua de sinais. Não desprezamos o livro de literatura infantil impresso e com abundância de imagens, um excelente material para o trabalho de leitura literária, mas este deve ser posto em diálogo com a manifestação artística natural da comunidade surda, isto é, com a literatura sinalizada, performática. No trabalho apenas com obras em versão impressa, os aspectos estilísticos em língua de sinais podem perder sua potência ou são minimizados pelo foco na interpretação das imagens.

E segundo, pelo fato de que a literatura infantil em Libras tem sido utilizada nas escolas com fim pedagógico-instrumental. Pesquisas como as de Silva (2015a) e Santos et al (2011) têm evidenciado que os vídeos de literatura chegam às escolas – e na maioria das vezes são usados – para ensinar sinais em Libras, ou para ensinar o português escrito, ou, ainda, para ensinar conteúdos escolares (matemática, história, geografia etc.).

Tomando como princípio a leitura literária como prática, como experiência, Maria Amélia Dalvi (2013) também apresenta sugestões para o trabalho com o texto literário na sala de aula, de modo que este não perca sua especificidade artístico-verbal, isto é, não se torne um mero suporte pedagógico em que o didático se sobreponha ao estético-literário. Assim, neste trabalho, apropriar-nos-emos das proposições da autora, alternando-as e atualizando-as com o contexto que nos toca, qual seja, a educação literária de surdos no Ensino Fundamental.

Segundo Dalvi, “é necessário instituir a experiência ou a vivência literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes [...] ao ensino de literatura” (2013, p.68), ou seja, o aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário em língua de sinais, bem como dialogar sobre o texto, apresentar sua leitura, sua interpretação. Uma interpretação que não tenha como finalidade exercícios de fixação ou ensino de vocabulário – palavras soltas – em português.

Outro problema abordado é “a adoção acrítica do discurso ‘ler por prazer’, que privilegia a função hedonista para a literatura” (DALVI, 2013, p. 74). Por esse viés, o aluno é levado a ler/assistir a uma obra literária em língua de sinais apenas como forma de deleite, contemplação, diversão, sem a reflexão sobre o conteúdo da obra que necessita ser problematizado, polemizado, avaliado; ou ainda é levado a ler/assistir uma obra pela beleza dos efeitos estéticos em língua de sinais ali materializados.

Destaca-se, ainda, o fato de que os textos são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e com o contexto sócio-econômico-cultural (DALVI, 2013, p. 75). Muitos clássicos da literatura infantil traduzidos para a língua de sinais podem – e devem – ser colocados em diálogo com outras produções artísticas como filme, poesia visual, novela etc. Exemplo: *Chapeuzinho Vermelho versus Deu a louca na Chapeuzinho* (filme), *Cinderela versus Para sempre Cinderela* (filme) ou *Cinderela Surda* (livro/ adaptação cultural) etc. Os textos podem, ainda, estabelecer um diálogo com peças publicitárias divulgadas pela mídia (*Greenpeace*, Boticário), explorando elementos de intertextualidade e da construção de novos sentidos a partir do contexto, do gênero discursivo e do suporte que materializa as diferentes produções. Ou ainda, colocar em diálogo/confronto os discursos ficcionais *versus* histórias reais: “e viveram felizes para sempre”, “a madrasta é sempre vilã”, “os homens são fortes, corajosos, audaciosos”; “as mulheres são frágeis, inocentes, passivas” etc.

Desse modo, a autora assevera que uma educação literária que se distancie do modelo atualmente instituído na escola – contaminado pelo viés pedagógico – requer considerar em suas práticas:

- 1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor;
- 2) democratizar as salas de aula de literatura; e
- 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura (DALVI, 2013, p.76).

As considerações de Dalvi (2013), Rouxel (2013) e Rezende (2014) fortalecem em nós a ideia de que o aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário, de modo que essa prática não provoque a anulação do papel social, ideológico, estético, histórico, político e social da literatura. Baliados por esses apontamentos teóricos, apresentaremos duas obras literárias em Libras: *Cinderela* produzida pelo INES e *Cinderela Surda* produzida pelo Sistema Educacional Chaplin (disponível no *Youtube*) e *Cinderela Surda* em versão impressa. Em seguida, discutiremos sobre algumas propostas didático-metodológicas que podem ser desenvolvidas a partir desses materiais.

### **Sugestões didático-metodológicas**

Que propostas existem com o texto literário em Libras nas escolas? Certamente, há diferentes experiências sendo realizadas em diversas regiões do país. A perspectiva teórica com a qual comungamos busca enfatizar os vídeos em Libras como “Literatura em língua de sinais” e não como um texto que

pode auxiliar no ensino de português ou na aprendizagem de conceitos de geografia, ciências, matemática, ou ainda da norma bilíngue, ou seja, uma abordagem meramente pragmática.

Assim, apresentaremos alguns vídeos que poderão ser objeto de leitura em sala de aula. Ressaltamos que não temos, aqui, a pretensão de criar um modelo a ser aplicado a todos os alunos em todos os contextos. Pesquisas como Lacerda (2015) chamam atenção para o fato de que muitas crianças surdas, ao ingressarem no Ensino Fundamental, ainda não conhecem a língua de sinais. Portanto, o trabalho com o texto literário precisa levar em conta essa realidade.

Os vídeos, a seguir, podem ser trabalhados individualmente ou de modo comparativo. A primeira sugestão é a leitura de um clássico da literatura infantil traduzido pelo INES: *Cinderela*.



**Figura 01:** *Cinderela* traduzida em Libras (INES)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) de vídeo do *Youtube* feita pela pesquisadora.

O primeiro vídeo é uma tradução produzida pelo INES, em versão bilíngue (Libras/Português) e está disponível na plataforma *Youtube*. Ressaltamos que essa obra apresenta algumas fragilidades: sinalização rápida, legenda sobreposta à sinalização, constantes alterações de distância focal (*zoom* e recuo) na filmagem, vestimenta do tradutor, entre outras. Para os pequeninos, esses aspectos podem prejudicar a leitura. Nesse sentido, é importante levar em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos antes de lançar o leitor à leitura do vídeo.

Após a leitura, deve-se convidar os alunos à aventura interpretativa, incentivá-los a sinalizar sobre o que foi lido. Em meio a essa conversa, é fundamental que as crianças percebam o esquema estrutural das narrativas, tanto aquelas que são mais previsíveis – quem são as personagens, qual o conflito, o momento culminante da história, a solução do conflito – quanto aquelas que subvertem ou reinventam esses esquemas – como é o caso das adaptações em *Cinderela Surda*, que serão mostradas posteriormente.

Nessa conversa, o professor pode chamar a atenção do aluno para o cenário, o pano de fundo, que contextualiza o tempo histórico (Idade Média) e o local onde a histórica acontece (castelo). Quanto aos recursos estilísticos em língua de sinais: a maneira como o narrador: a) incorpora a madrasta e suas duas filhas (arrogância), b) incorpora Cinderela (sofredora, humilde, trabalhadora).

De acordo com Dalvi, “no trabalho com crianças, é importante, sim, fazer perguntas cuja resposta esteja na ‘superfície’ textual” (2013, p. 89). No caso da criança surda, reforçamos essa estratégia pelo fato de que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, portanto, estão sujeitas a limitações no acesso natural às histórias. Com isso, apresentam certa dificuldade em identificar informações comuns à estrutura narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo, desfecho). Por isso, Morgado defende que, “para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvintes, é fundamental que lhe seja transmitido o máximo de literatura para que se possa desenvolver o mais possível” (2011b, p. 154).

Em *Cinderela* em Libras, há uma série de recursos estilísticos que podem ajudar o aluno a “descobrir e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21). Nessa perspectiva, listaremos, a seguir, alguns recursos estilísticos que podem ser abordados pelo professor, de modo que o aluno surdo compreenda os elementos que constituem uma narrativa em língua de sinais.

- **Uso de classificadores:** O pai de Cinderela se apaixona pela Madrasta, Cinderela executando tarefas domésticas, Cinderela costurando o vestido para o baile, marcação de plural (configuração de mão “w” representando a Madrasta e suas duas filhas indo ao baile), uma das irmãs rasgando o vestido de Cinderela, o aparecimento da fada, transformação dos objetos abóbora em carruagem, ratos em cavalos; transformação da roupa da Cinderela, Cinderela andando com o sapatinho de cristal, Cinderela indo para o baile na carruagem, surpresa do príncipe ao ver Cinderela, Cinderela correndo para casa, acaba-se o encanto da Cinderela, Madrasta prende Cinderela no quarto, filhas da Madrasta experimentando o sapatinho de cristal, Cinderela é solta, Madrasta põe o pé para o súdito do Rei tropeçar e cair; o súdito calça o sapato em Cinderela.

- **Expressões faciais do narrador:** marcam a personalidade das personagens: Cinderela (sofredora, humilde, chorosa); Madrasta e as filhas (arrogância, soberba, maldade); Príncipe (tédio ao dançar com as filhas da Madrasta); Cinderela (surpresa ao ver as mágicas feitas pela fada); Cinderela (desespero à meia-noite); Cinderela (desespero ao ser presa no quarto); Madrasta (alegria por ver o sapato cair e quebrar-se); Madrasta e suas filhas (surpresas ao verem que Cinderela tinha o outro pé do sapato de cristal); Madrasta e suas filhas (indignação ao verem Cinderela calçando o sapato de cristal); Cinderela (felicidade por se casar com o príncipe).

- **Mudança de papéis do narrador:** marcam os momentos de diálogos entre as personagens. Nessas cenas, o narrador incorpora as características das personagens por meio das expressões faciais e localiza as personagens, movimentando os ombros para a direita e para a esquerda: Cinderela e a Madrasta; Príncipe e o Rei; Cinderela, a Madrasta e suas filhas; Cinderela e a Fada; Rei e seu súdito; O súdito e a Madrasta; Cinderela e o súdito.

De acordo com Dalvi, na “literatura infantil e juvenil, em geral, mais vale o fazer, o agir, de modo a conquistar a atenção da criança leitora” (2013, p. 84). Em consonância com essa proposição, uma das formas bastante produtivas de permitir a experiência com o texto literário é por meio de sua percepção sensorial, ou seja, incentivando a apropriação de reverberações do texto no corpo do leitor. A nosso ver, essa é uma prática de leitura significativa, pois a criança surda no Ensino Fundamental, sobretudo as que ainda estão se apropriando da Libras, começam a desenvolver um trabalho de escuta do corpo e do texto no ato da leitura, impulsionando o leitor a perceber o aspecto ficcional, lúdico do texto literário em diálogo com o mundo que a rodeia.

Nessa linha, após familiarizar o leitor surdo com esses aspectos estilísticos, o professor pode apresentar-lhe a mesma obra em versão impressa e conversar com os alunos sobre as alterações que diferentes suportes causam à recepção dos textos. Se a criança surda já visualizou o vídeo da Cinderela e apreendeu os recursos expressivos dessa narrativa, o professor pode incentivá-la a sinalizar a narrativa, marcando o perfil das personagens e suas ações no conto. Pode-se, ainda, filmar essa leitura como forma de “permitir a experiência de ensaiar, produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler” (DALVI, 2013, p. 82).

O contato da criança com a obra literária impressa e audiovisual (em Libras) é também a possibilidade de mostrar que os livros impressos são materiais abertos a outros modos de leitura, revelando a intertextualidade, a tradução, a adaptação. Um livro, por exemplo, pode ser base para a criação de uma peça de teatro, um filme, uma tradução, uma adaptação cultural.

Pode-se ainda explorar os valores ideológicos que o texto traz em relação à apreensão mais direta da realidade: “a Madrasta é má”, “o casamento como forma de ascensão social”, “a passividade, submissão de Cinderela”, “o príncipe como sujeito de poder – herói que salva Cinderela, resgata-a da vida sofrida” etc. A intenção aqui é, sobretudo, problematizar esses valores – moralistas e preconceituosos – presentes na narrativa e na sociedade – e confrontá-los com a vida real: As madrastas na vida real são boas, más, ou as duas coisas? E as mães? Hoje em dia, o casamento é uma forma de ascensão social? Como é a postura das mulheres nos dias de hoje: submissas ou independentes? Existe (des)igualdade nas relações de poder entre o homem e a mulher na sociedade?

Essas discussões – e tantas outras – evidenciam que “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual” (DALVI, 2013, p. 88). O texto pode levar o aluno surdo a reflexões mais amplas, mais significativas, porque entram em diálogo, confronto com o mundo da vida, fazendo-o problematizar os papéis sociais, históricos e culturais existentes na sociedade. Nessa linha, vale a pena estabelecer comparação entre o texto literário e trechos de filmes que permitem outras leituras. Por exemplo, os filmes: *Lado a lado* (madrasta que busca convivência harmônica com os enteados); *Shrek* (apresenta um perfil de príncipe que foge ao padrão dos contos de fadas); *Para sempre Cinderela* (retrata Cinderela com uma postura independente).



**Figura 02** – *Cinderela Surda* (Sistema Educacional Chaplin)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) de vídeo do *Youtube* feita pela pesquisadora.



**Figura 03:** *Cinderela Surda* (livro impresso)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) da internet feita pela pesquisadora.

Outra possibilidade de abordagem, ainda envolvendo os contos de fadas, é a leitura comparativa de *Cinderela* traduzida para Libras (figura 01), com a adaptação cultural *Cinderela Surda* (figura 02) em versão audiovisual, disponível no *Youtube* e o livro em versão impressa (figura 03). Importa chamar a atenção da criança para as mudanças no enredo, os elementos representativos da cultura surda que foram inseridos nas novas versões. Selecionar, por exemplo, uma cena marcante da narrativa como o Baile e pedir para que as crianças pontuem as diferenças. A partir disso, discutir com elas as marcas da diferença linguística e cultural do surdo, como a experiência do olhar, o uso da língua de sinais, que “é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos” (STROBEL, 2008, p. 44).

O trabalho com a versão traduzida e a adaptação cultural é importante para desconstruir a ideia de que contos consagrados são as “versões únicas”, corretas. Por essa razão,

Apesar de defendermos o uso das “versões únicas”, sobretudo no sentido de se valorizar a história da literatura infantil e a relevância de tais versões em seu contexto de produção, reconhecemos que as transformações sociais e culturais que presenciamos possibilitam e tornam necessário o uso de múltiplas versões, inversões e invenções dos clássicos infantis. É fundamental que, neste momento, várias vozes se façam ouvir, as



vozes do passado, as vozes presentes, as vozes das várias culturas, dos vários saberes, dos vários sujeitos (SANTOS; MORAES 2013, p. 129).

Algumas propostas práticas: a) escolher um trecho de *Cinderela Surda* para ser dramatizado, com ênfase na incorporação das personagens pelos alunos; b) o jogo dos diálogos do texto no jogo da movimentação do corpo para a direita e para a esquerda. Ambas as atividades podem ser filmadas e depois ser objeto de reflexão entre professor e alunos na aula de literatura.

Os estudos de Andrade et al (2014) acerca da expressão corporal e facial destacam a importância dessa forma de linguagem para a construção de significados e para a compreensão da intenção comunicativa na interação falante/sinalizante e interlocutor. Pensando em desenvolver a prática de leitura literária em língua de sinais em diálogo com aspectos da expressão facial, uma abordagem possível seria fazer um trabalho de bricolagem com os rostos dos alunos: a) selecionam-se algumas cenas do livro *Cinderela Surda* e tira-se fotocópia das ilustrações, b) tira-se fotografia dos rostos dos alunos representando as expressões faciais das respectivas personagens, c) os alunos realizam a colagem dos seus rostos no corpo das personagens da narrativa e, em seguida, monta-se a história só com as ilustrações, ou seja, um livro de imagens.

A partir daí, pode-se estimular o leitor surdo a se pronunciar sobre o texto a partir das seguintes questões: por que tal personagem tem essa/aquela expressão facial? Que emoções, comportamentos podem ser percebidos a partir dessa/daquela expressão facial? O que a expressão facial revela sobre o contexto individual e social da personagem? Com essa atividade o aluno poderá refletir sobre a importância da expressão facial para a produção de sentidos que circundam determinado contexto social. Ao estimular a curiosidade por esse tema, os alunos podem perceber que a expressividade expõe as emoções trazidas pelos personagens – no texto e também no cotidiano da vida – evidenciando os elementos culturais da sociedade ali presentes (ANDRADE et. al., 2014).

Uma última sugestão metodológica é pedir aos alunos para recriar *Cinderela Surda* com elementos do contemporâneo, presentes na vida da comunidade surda, com criatividade e coerência na história: o celular, o *whatsapp*, o *facebook*, a balada sertaneja ou o baile *funk*. Pode-se também recriar o perfil das personagens: o príncipe era ouvinte, a Cinderela era surda etc., ou, ainda, recriar a história com um final infeliz ou cômico. Por fim, faz-se uma apresentação dessa narrativa, utilizando os recursos expressivos em Libras.

Com essa atividade, é possível debater com os alunos como as histórias guardam marcas culturais e ideológicas da época em que foram/são produzidas. A possibilidade de recriação da *Cinderela Surda* com outros elementos, outro enredo, outro final, reitera “a importância de que novas versões venham à tona com o intuito de questionar os clássicos e, ao mesmo tempo, reverenciá-los (ao fazê-los falar por meio dos interdiscursos que constituem nas novas versões)” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 129).

Ressaltamos que as sugestões aqui apresentadas buscaram enfatizar práticas de leitura que valorizem a interface entre literatura e o corpo como lugar de experimentação, pois, apoiados em Andrade et al (2015), Morgado (2011a) e Silva (2015), a vivência artística da comunidade surda materializa no corpo, na imagem e no olhar a realidade vivida a partir de uma experiência peculiar do mundo. Pensar a educação literária do surdo por esse viés permite a emergência de outros saberes – sobre a língua de sinais e sobre a cultura surda – que têm ficado ofuscados pelos interesses da política de educação inclusiva.



Portanto, essa prática da leitura que institui o leitor surdo e a leitura literária em sinais como eixos norteadores para a educação literária desvincula-se da pedagogização da literatura, na medida em que incentiva

A sociologia das ausências, que expanda o presente permitindo que nele se façam presentes os saberes e respostas ausentes (por haverem sido calados); a sociologia das emergências, que contraria o futuro expandido pelo discurso hegemônico, favorecendo e reconhecendo a experiência presente no mundo atual, dando voz aos tantos saberes subalternizados não como promessa de futuro, mas como efetivação de um mundo melhor no presente e a partir do presente (SANTOS, 2008 *apud* SANTOS; MORAES 2013, p. 94).

## Considerações finais

Este artigo teve como temática a educação literária do aluno surdo no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, buscou investigar e propor práticas de leitura literária na educação de surdos que se distancie da apropriação da literatura e da língua de sinais como recursos pedagógicos para ilustrar conteúdos ou ensinar/divulgar a norma bilíngue.

Inicialmente, discutimos sobre a constituição do sujeito surdo e da literatura em língua de sinais na contemporaneidade inserido no contexto da educação inclusiva, à luz dos pressupostos dos Estudos Culturais. Em seguida, apresentamos aspectos históricos, teóricos e estilísticos que constituem a literatura em língua de sinais, aprofundando as discussões sobre a literatura infantil, foco deste estudo. Em seguida, abordamos o conceito de educação literária como prática, vivência em sala de aula a partir dos estudos de Dalvi (2013), Rezende (2014) e Rouxel (2013).

Norteados por esses autores, buscamos responder as seguintes questões: Qual a contribuição da literatura na formação do sujeito surdo? Que procedimentos metodológicos podem ser articulados quando se deseja trabalhar com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental? Quais subsídios teóricos e críticos sobre a literatura em língua de sinais podem ser acessíveis e acessáveis pelos professores para desenvolverem práticas de leitura?

Primeiramente, podemos afirmar que a literatura em língua de sinais contribui para que os surdos conheçam e se apropriem de formas criativas de se expressar em sua própria língua, inventando expressões, vivenciando o jogo simbólico da linguagem, o ludismo, a fantasia, e também o contato com o mundo, com os conflitos e as contradições dos contextos em que estamos inseridos. A literatura, parafraseando Larrosa, “violenta e questiona as convenções que nos dão ao mundo como algo já pensado e já dito” (1999, p. 126); portanto, incentiva a reflexão, a crítica, permitindo que a criança surda se torne menos manipulável em relação às maneiras convencionais de se pensar a vida.

Em relação à literatura infantil em língua de sinais, evidenciamos que há um número reduzido de obras voltadas para crianças surdas. Algumas obras que circulam no cenário nacional produzidas pelo INES, pela editora Arara Azul, pela editora LSB estão em diferentes formatos (bilíngues, só em libras, com/sem ilustrações, com/sem legenda etc.). Na plataforma *Youtube*, há também algumas narrativas e poesias produzidas de forma autônoma por cidadãos da comunidade surda e simpatizantes e por instituições de educação de surdos em diferentes regiões do Brasil.

A partir da reflexão sobre esses objetos literários, buscamos apresentar algumas propostas de trabalho em que a literatura em libras ganha papel proeminente na formação do surdo. Nessa

ambiência, o aluno surdo lê/assiste à obra em sinais e transforma o seu corpo num espaço de materialização do texto literário. Tais práticas de leitura tomam como referência, inicialmente, a questão da expressividade, mas não se fecham nessa dimensão. Tomando como foco o aluno surdo, entendemos que as leituras expressivas dialogam com o lúdico, com o jogo, mas, ao mesmo tempo, abrem caminho para se perceberem as lacunas, as minúcias do texto literário, permitindo a reflexão com o mundo da vida, com a história e o contexto sócio-econômico-cultural.

Não ignoramos o fato de que há diferentes abordagens de educação literária voltadas para os surdos no Ensino Fundamental sendo realizadas em diferentes pontos do país. Nossa perspectiva neste estudo é, sobretudo, colocar em evidência a literatura em língua de sinais e provocar um engajamento do leitor surdo com o texto, que pode contribuir para a exploração da experiência humana, enriquecimento do imaginário, da sensibilidade da experiência fictícia, da construção do pensamento, do descentramento de si, portanto, de sua (trans)formação identitária.

Quanto aos subsídios teóricos e críticos disponíveis ao professor, acreditamos ter explicitado nos subitens “Sobre a literatura em língua de sinais” e “Sugestões didático-metodológicas” alguns caminhos para que o professor possa explorar processos interpretativos que estejam além da superfície textual: os recursos estilísticos das narrativas literárias, a discussão, a revisão da doxa, a articulação do texto com questões que tocam a vida cotidiana.

Esperamos ter contribuído para a discussão sobre a educação literária do surdo no Ensino Fundamental, sem pretensão alguma de esgotar todas as possibilidades para se trabalhar com o texto literário em sala de aula. Esperamos haver conseguido, sobretudo, propor práticas de leitura que se distanciem daquelas que tornam o aluno surdo um sujeito passivo que nada tem a dizer, que vive a memorizar e escrever palavras soltas, que não se apropria de outros discursos para ampliar seu discurso interior e transformá-lo num discurso múltiplo, heterogêneo.

## Referências

ANDRADE, L. L. S. et. al. A expressividade do cinema mudo na construção de significados. *Revista distúrbios da comunicação*, v. 26, n. 1. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14753>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CINDERELA. In: REGINALDO SILVA [Plataforma *Youtube*]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aw2ts6GfuLI>. Acesso em: 01 mai. 2016.

CINDERELA SURDA. In: SISTEMA CHAPLIN [Plataforma *Youtube*]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>. Acesso em: 01 mai. 2016.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEssel, C., ROSA, F., KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. Canoas: Ulbra, 2003.

- KARNOFF, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: \_\_\_\_\_. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 15-28.
- LARROSA, J. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-138.
- MORGADO, M. *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011a.
- MORGADO, M. Literatura em língua gestual. In: KARNOFF, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011b. p. 151-172.
- REZENDE, N. L. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, J. H. P. *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOFF, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 91-112.
- SANTOS, A. N. et al. Diferentes usos da cultura surda na literatura: a língua de sinais atravessada por marcas culturais e ressignificada nos processos de inclusão. In: KARNOFF, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 41-54.
- SANTOS, F.C.; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, A. B. *Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção "Educação de surdos" e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet*. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015a.
- SILVA, A.B. Formação literária do aluno surdo: algumas contribuições. In: \_\_\_\_\_. *Linguagens e Educação: nos caminhos da pesquisa – Libras*. Volume 1. Vitória: Faculdade Saberes, 2015b. p. 7-20. Disponível em: <http://www.saberes.edu.br/?p=publicacoes&pasta=37>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governabilidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de fev. 2015.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. C. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.



## A PERFORMANCE DO CORDEL COMO PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA

Carlos Magno Gomes<sup>1</sup>

Claudia Zilmar da Silva Conceição<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz uma reflexão sobre o ensino de literatura a partir da leitura e interpretação da cultura oral e do cordel. Para tanto, sugerimos a introdução da cultura popular como parte dos conteúdos significativos que despertam o interesse e a motivação dos leitores em conhecer a diversidade cultural do cordel. Metodologicamente, exploramos conceitos de cultura popular e performance, propostos por Hall e Zumthor. Quanto ao ensino de literatura, exploramos os métodos de leitura interdisciplinar e subjetiva defendidas por Rouxel e Cosson. Como abordagem de intervenção, propomos oficinas de literatura de cordel.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, Literatura de cordel, Performance.

**ABSTRACT:** This paper presents a reflection on the teaching of literature from the reading and interpretation of oral cultura and string. We envisage the introduction of popular culture as part of meaningful content that arouse the interest and motivation of readers know the cultural diversity of the cordel. Methodologically we explore concepts of popular culture and performance , proposed by Hall and Zumthor . As for the teaching of literature , we explore methods of interdisciplinary and subjective reading advocated Rouxel and Cosson. As an intervention measure , we propose Cordel literature workshops.

**KEYWORDS:** Reading, Cordel Literature, Performance.

Este artigo traz resultados de uma pesquisa sobre a prática do ensino de literatura. Nossa proposta partiu de vivências de leituras de cordel nas aulas de língua portuguesa, no ensino médio. O principal enfoque foi desenvolver o gosto pela leitura performática do cordel, explorando suas particularidades orais e estéticas, como a musicalidade e o ritmo de suas trovas. Para tanto, planejamos oficinas práticas, intituladas *vivências de literatura de cordel*, nas quais convidamos os alunos a entrar em contato com o texto para experimentá-lo a partir de suas práticas de leituras e de seus entendimento de mundo.

---

1 Universidade Federal do Sergipe. E-mail para contato: [calmag@bol.com.br](mailto:calmag@bol.com.br).

2 Mestre em Crítica Cultural pela UNEB (2015). Professora da Secretaria do Estado de Educação da Bahia. E-mail para contato: [cauzilmar@gmail.com](mailto:cauzilmar@gmail.com).

Fizemos uso do termo “vivências”, para os fins das discussões realizadas nesta pesquisa, apesar de saber que experiência é um termo correlato. Exploramos a vivência como algo mais pleno, visto que envolveu o sujeito em sua plenitude a partir de sua própria história pessoal, sem deixar de lado as marcas de sua comunidade. Ou seja, na vivência, lidamos com os laços da personalidade e a situação representada na prática experimentada.

Nessa perspectiva, organizamos quatro vivências que se constituíram em nossa escolha para intervenções com os alunos do ensino médio. A saber: a recepção do cordel, a leitura em voz alta, a performance e a formação do leitor crítico. Deixamos claro que todas as atividades foram respaldadas por teorias e planos estrategicamente elaborados a fim de levar em consideração o contexto social do grupo e a subjetividade nas escolhas temáticas. Portanto, pretendíamos expandir a ideia de ensino de literatura tradicional, que restringiu a literatura à história das grandes obras e de autores reconhecidos em livros didáticos e exames de vestibular.

### **A leitura literária pelos estudos culturais**

A leitura literária tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, pois, na aula de literatura, as leituras vão se convertendo em simulacros: apenas resumos, compilações, algumas informações sobre os autores, cronologia literária e alguma teoria sobre gêneros. No ensino fundamental, “tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa” (COSSON, 2009, p.20). Entretanto, as leituras do cânone nacional, propostas pela escola, há muito tempo, já não despertam a atenção dos estudantes.

Teresa Colomer (2007), em seu livro “Andar entre livros”, explica que os professores têm predileção por textos informativos, por serem fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas que são exigidas das leituras literárias. E o que, talvez, seja o mais chocante é que essa crença também é compartilhada pelos pais de diferentes classes sociais, que não veem de forma prática o fato de seus filhos perderem tempo com divagações literárias.

Em tal contexto, quando há o entrelaçamento entre o ensino de língua e literatura, muitas vezes, o professor acaba suprimindo o de literatura por não despertar o interesse dos alunos. Nesse caso, o ensino da leitura e da escrita passa a se configurar de forma técnica, não introduzindo melhora alguma, “é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos” (COLOMER, 2007, p.36).

Contrários ao ensino técnico, ressaltamos a importância do ensino de literatura para além dos mecanismos linguísticos, valorizando sua força cultural e sua fonte de prazer. Nessa direção, defendemos uma prática de ensino performática, que valorize a forma como o aluno recebe o texto de cordel a partir de suas experiências pessoais. É preciso colocar a leitura como um andaime para uma efetiva reflexão social que leve o educando à formação e ao exercício da cidadania. Trata-se, então, de “ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade” (ROUXEL, 2013, p.159), pois a forma como a literatura está sendo trabalhada na escola apenas fortalece a resistência do alunado perante o texto literário.

Por um prisma que valoriza a cultura local, podemos levar em conta aspectos da proposta de Stuart Hall, que propõe um modelo de leitura composto de três posições hipotéticas de decodi-

ficação de leitura: a primeira seria a preferencial, por ter uma forma determinante, a mensagem é decodificada segundo os critérios de quem detém o poder: “leia-me dessa forma”; a segunda versão é negociada quando a mensagem entra em negociação com as condições de adaptação e oposição às “condições locais”; finalmente, a leitura de oposição em que as pessoas entendem a mensagem mas contestam. Esse modelo demonstra, principalmente, que o processo de decodificação não é homogêneo, e que se pode ler de formas diferentes (HALL, 2003, p.357).

Nesta prática, valorizamos essa terceira fase, a fase de diálogo e decodificação em conjunto, marcada pelo prazer da leitura, pois “quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza” (ZUMTHOR, 2000, p.35). Para nossas oficinas, ressaltamos a leitura subjetiva e prazerosa. Essa prática está contextualizada, já que o relacionamento do texto lido com o espaço de recepção, “implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural” (ROUXEL, 2013, p.152). É sob esta óptica que a leitura subjetiva nos remete à nossa memória pessoal, que faz parte de uma leitura privada; mas também nos convida a pensar nos sentidos coletivos, posto que interpretar é a cisão entre “direitos do texto” e “direitos do leitor”, portanto, passíveis de uma carga de subjetividade.

Por uma prática de leitura libertária, ressaltamos uma prática performática para além das interpretações dos professores, valorizando também as contribuições do aluno. Para proceder esta análise, devemos reconhecer que a interpretação dos textos não deve ser limitada aos “direitos do professor”, pois devemos abrir possibilidades para o lúdico e o subjetivo. Mesmo reconhecendo que os direitos dos leitores são limitados pelos direitos do texto, é necessária uma postura subjetiva e criativa para que o leitor possa construir novos sentidos para o texto a partir de sua experiência.

Dessa forma, utilizar e interpretar podem ser usados concomitantemente sem prejuízo para o leitor, que pode interpretar o texto sem contudo deixar de sonhar, sentir o texto próximo do seu universo para depois favorecer as abordagens interpretativas que figuram do espaço social. Talvez seja um dos motivos de o educando se afastar tanto da leitura literária, por não ter sua subjetividade, a sua vivência, relacionada com o que está sendo lido.

Aludimos, assim, a um ensino que potencialize o respeito à diferença cultural, que traga para escola não somente a canônica, mas também as culturas locais, populares e a cultura de massas, para torná-las objetos de estudo e crítica e proporcionar um diálogo aos textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com os textos da cultura valorizada, explorando a diversidade própria de sua comunidade escolar como o intuito de formar um cidadão flexível e protagonista de sua cultura.

É importante destacarmos que as contribuições dos estudos culturais são fundamentais para uma prática performática do cordel, pois expandiremos os textos selecionados para a diversidade da cultura popular. Nesse caso, pensamos que devemos valorizar a cultura popular como um bem coletivo e que precisa de espaço nas disciplinas escolares, já que “há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular” (HALL, 2003, p. 255). Portanto, os estudos culturais ultrapassam a fronteira da cultura hegemônica e “inclui belas artes, literatura e conhecimentos, as matérias regulares do currículo das ciências humanas, mas abrange também as artes negras, da mídia, os esportes e a cultura popular – costumava ser denominada de folclore e arte proletária” (KUPPER, 2002, p. 290).

Além disso, reforçamos a exploração da cultura popular como estratégia para aproximar o aluno dos textos produzidos em sua região. No caso desta pesquisa, a escolha do cordel se deu justa-



mente por ser uma das principais narrativas populares do do nordeste brasileiro, registrando tanto fatos do cotidiano, como aspectos históricos desse povo. Outra justificativa para essa escolha do gênero é mostrar para os alunos que a literatura vai além dos textos canônicos, pois está presente na força estética dos cantares e contos populares. Tal reconhecimento nos convida a fazer relacionamentos entre a produção popular e os textos da cultura dominante, valorizando as particularidades desses produtos (HALL, 2003, p. 257).

A partir da polifonia, que se encontra atrelada ao conceito de cultura, os estudos culturais possibilitam a problematização e a compreensão do que é culturalmente humano, criando condições de novos diálogos entre os conceitos socioculturais que se propagam no contexto contemporâneo. Esse cenário implica em um descentramento da noção de cultura, porque esta nomenclatura abandona o centro das discussões, passando a permear, ou mesmo a visibilizar, as margens silenciadas que são representados pela cultura popular.

### **Abordagens reflexivas sobre a concretização da leitura**

Nossa proposta pretende fomentar o prazer estético e a performance por meio do cordel, articulando com a formação crítica do leitor. Assim, planejamos promover vivências com literatura de cordel, por considerar a hipótese da formação do leitor na perspectiva estética, artística, cultural e social. Ou seja, mobilizar o olhar, o sentir para a ampliação do horizonte de expectativas de o leitor do ensino médio para apreciação, para degustação, na perspectiva de um desenvolvimento humano em seu sentido lato.

Nesse caminho, a literatura passa a ser vista como um fenômeno comunicativo, isto é, a teoria da recepção nos diz que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas temos também a reação do leitor e, por extensão, precisamos explicar o texto a partir dessa reação, proveniente da interação do texto e o leitor. O leitor como protagonista nos faz pensar que a leitura é um ato subjetivo, já que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor vai preenchendo, mas esses espaços não se oferecem à imaginação arbitrária.

Nosso desafio nas oficinas é aproximar o horizonte de expectativas do leitor das informações que o texto traz. Essa tarefa é possível por meio do diálogo e da reflexão coletiva. Reconhecemos que o texto prevê um leitor capaz de traduzir seus mecanismos estéticos e culturais, por mais simples que sejam. Tais movimentos passam pelo “leitor modelo” e pelo “leitor cooperativo”, exigindo um leitor que identifique as opções do autor, que passam por uma “competência interpretativa” que pressupõe “como o texto se encarrega de construir através de suas pistas” (COLOMER, 2003, p. 96). Essa perspectiva pode limitar a leitura subjetiva, todavia ela pode ser considerada uma das possibilidades de leitura, deixando a criatividade do leitor aberta para o processo de colaboração interpretativa.

O processo de leitura subjetiva requer uma oficina que envolve seu aluno e o prepare para um movimento de entrar no texto, para traduzir as pistas dadas no texto para sentidos de sua realidade, de seu contexto cultural. Com essas vivências de literatura de cordel, a articulação entre os conhecimentos canônicos e os populares poderão fortalecer a formação do leitor crítico, porque toda “vivência artística” traz uma visão peculiar do mundo e precisamos “ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente” (ALVES, 2013b, p.36).

Em nossas propostas práticas, precisamos aproximar a experiência da leitura do cordel das já vividas pelo aluno do ensino médio. Resgatar particularidades da estética lírica é fundamental para um oficina participativa, já que o prazer é visto como o mais alto valor do espírito, “pois é ao mesmo tempo alegria e signo: o signo de uma vitória de e sobre a vida, esta vitória que nos faz humanos” (ZUMTHOR, 2000, p.109).

Tal prazer da cultura popular também pode nos permitir vivenciar a literatura em sua dimensão socializadora, pois estamos explorando uma leitura compartilhada que “estabelece um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p.147). A intenção é criar espaços de leitura coletiva na escola de ensino médio, abrindo espaço para o diálogo entre as particularidades dos textos canônicos e do cordel.

Deixar um espaço para a valorização da cultura local é indispensável para uma prática de valorização do horizonte de expectativas dos participantes da oficina. Além disso, abrir espaço para a performance é reforçar a recepção subjetiva de cada um, visto que a literatura de cordel, “embora escrita, é na voz que encontra o seu grande instrumento de comunicação e recepção” (ALVES, 2013, p.40). Ao reverberar a leitura em voz alta, estamos nos projetando no texto oralizado. Em suma, o professor deve proporcionar um espaço de dramatização do texto lido, convencendo os alunos da importância de uma prática performática do texto.

Nessa proposta, o professor deve incentivar a performance do educando por meio da vocalização e encenação dos cordéis, ou seja, “transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor” (TARDIF, 2002, p.221). Torna-se fundamental que os participantes tenham interesse pelo prazer do texto lido e ouvido. Na ritualização da linguagem, e, para o texto ser reconhecido por poético (literário) ou não, isso “depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer” (ZUMTHOR, 2000, p.35).

Assim, a recepção se produz em circunstância psíquica privilegiada: performance ou leitura. Parte-se da premissa de que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra e a encontra de maneira pessoal. Essa consideração deixa íntegra a teoria da recepção, mas lhe acrescenta uma “dimensão que lhe modifica o alcance e o sentido. Ela aproxima, de algum modo, da ideia de catarse, proposta (em um contexto totalmente diferente) por Aristóteles” (ZUMTHOR, 2000, p.52).

Por essa concepção, propomos que a organização pedagógica das vivências leve em consideração a interação entre os processos intelectivos e a sensibilidade estética que a poesia suscita a fim de promover a apropriação do leitor. Como consequência, valorizamos a ampliação do *horizonte de expectativas* do leitor por meio da concretização do ato de ler: “O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissolavelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura” (ZUMTHOR, 2000, p.52).

Entendemos que, por meio da emoção, fruição, o educando possa ampliar sua capacidade de reflexão e percepção abrindo seu horizonte de conhecimentos para o outro da cultura popular. Acreditamos que o cordel, além de reverberar a sensibilidade, pode também formar o leitor crítico, pois o texto poético comporta elementos informativo. Esse processo de leitura pede um leitor disposto a se envolver com a poesia e seus sentimentos como: “sensação-per-



cepção-conhecimento-domínio do mundo” (ZUMTHOR, 2000, p.81). Nesse caso, o ouvir e o ver não servem apenas de órgãos de registro, são órgãos de conhecimento, e o sujeito é colocado no mundo para escutar, inferir, opinar, formar a sua criticidade. Essa ampliação de horizontes implica a formação do leitor.

### **A performance poética nas oficinas**

Essa prática de leitura valoriza o ato de concretização do leitor, isto é, quando a performance lírica é experimentada por meio do processo de leitura subjetiva. Por esse motivo, nossas oficinas de vivências de literatura de cordel primam por uma prática de formação leitora, que valorize tanto os aspectos estéticos peculiares a essa literatura, como também relacione o mundo cantado com o universo social da escola. Didaticamente, seguiremos as orientações de José Helder Pinheiro Alves, que valoriza a leitura do texto lírico por suas peculiaridades:

Primeiro, pela extensão, que favorece uma leitura minimamente detida no espaço de uma ou duas aulas. Segundo, é possível o acesso a vários poemas de um mesmo poeta ou poetisa ou ainda a poemas de poetas que abordem um mesmo tema sem demandar um tempo maior como o da leitura de um romance. O tempo maior seria o da releitura e do debate compartilhado. Terceiro, por ter um investimento mais efetivo sobre a linguagem, ele permite, em certo nível, a percepção que os formalistas russos chamavam de literariedade (2015, p.156).

Assim, o gênero lírico também facilita a aproximação do aluno com o texto literário. A literariedade pode ser encontrada em vários cordéis, que exploram figuras de linguagem, ritmos e jogo de rimas que lhe dão um tom humorístico, que seduzem os leitores. A forma e o tema devem também incentivar o aluno a ler esses textos híbridos e populares. De sorte que a leitura do cordel em sala de aula pode desencadear outras curiosidades pelo texto lírico e a vontade de conhecer outros cordéis.

No início deste projeto, precisamos explorar alguns aspectos estéticos e formais do cordel como um texto lírico. Para isso, sugerimos a exploração da literariedade do cordel, porque os versos de cordel geralmente possuem versos de sete sílabas ou de seis, rimados e organizados em quadras com metáforas belíssimas, cujos poetas, considerados cânones, utilizam essa forma, a exemplo de Mário de Andrade.

Nosso segundo passo deu-se destaque ao anonimato da maioria dos autores de cordel e as particularidades desta arte que têm origem na cultura medieval e que chegou ao Brasil por meio da colonização portuguesa. Historicizar a importância do cordel como um das principais manifestações artísticas populares, e ampliar o interesse dos alunos para ouvir o que esses autores desconhecidos têm para nos dizer. Esses poetas aprimoram suas técnicas de compor ao vivo durante um longo trajeto profissional e “têm um interesse acentuado pelas palavras raras, utilizando esse conhecimento, por exemplo, nas pelepas e desafios” (ABREU, 2006, p.56).

Ao introduzir o debate em torno da especificidade do cordel e de sua história, partimos para a reflexão acerca dos valores da obra de arte. Essa postura crítica é muito importante para que possamos ampliar o horizonte de expectativa desses alunos que passam a aceitar as poéticas da voz com suas especificidades e beleza na camada sonora do texto. Com isso, deixamos claro que “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p.112).

Estabelecidas as negociações com os alunos, devemos considerar que a aprendizagem escolar deve transcender ao conhecimento puramente científico, pois deve haver o encontro entre a emoção e a inteligência. Assim, propomos que o primeiro contato do grupo com o objeto literário seja a partir da fruição de modo a suscitar a sensibilização. Esse jogo com as possibilidades de leitura é parte desta prática voltada para a descoberta dos sons do cordel.

Nesse movimento de suscitar a sensibilidade dos sujeitos, escolhemos o cordel “As proezas de João Grilo”, de João Martins de Athayde. As histórias de João Grilo povoaram a imaginação de muitas crianças nordestinas. Várias cordelistas contaram uma versão desse personagem de espírito moleque, que estava sempre disposto a pregar uma peça nos poderosos e injustos. Esta versão que vivenciamos relata as travessuras do personagem no encontro com o vigário. Seguem algumas estrofes:

João Grilo foi um cristão  
que nasceu antes do dia  
criou-se sem formosura  
mas tinha sabedoria  
e morreu antes da hora  
pelas artes que fazia

Um dia a mãe de João Grilo  
foi buscar água à tardinha  
deixou João Grilo em casa  
e quando deu fé lá vinha  
um padre pedindo água  
nessa ocasião não tinha.

João disse: só tem garapa:  
disse o padre: d'onde é?  
João Grilo lhe respondeu:  
é do engenho Catolé;  
disse o padre: pois eu quero  
João levou uma coité.

João trouxe outra coité  
Naquele mesmo momento  
Disse ao padre: beba mais  
Não precisa acanhamento  
Na garapa tinha um rato  
Estava podre e fedorento.

tenha mais educação  
e porque não me disseste?  
oh! Natureza do cão!  
pegou a dita coité  
arrebentou-a no chão.

João Grilo disse: danou-se!  
misericórdia, São Bento!  
com isso mamãe se dana  
me pague mil e quinhentos  
essa coité, seu vigário  
é de mamãe mijar dentro!

O padre deu uma popa  
disse para o sacristão:  
esse menino é o diabo

em figura de cristão;  
meteu o dedo na guela  
quase vomita o pulmão  
(ATAYDE *apud* MARINHO; ALVES 2012, p.67).

A primeira leitura em voz alta pode ser feita pelo professor ou por um aluno preparado com antecedência para participar desta prática. Normalmente, esse tipo de leitura em voz alta provoca um estado de concentração dos ouvintes, que ficaram atentos e interessados em não perder o fio condutor da história. Esse exercício de ouvir é parte da cultura oral: “O texto recebido pelo ouvido gera a consciência comum, do mesmo modo como a linguagem cria a sociedade que a fala” (ZUMTHOR, 1993, p.155). Exerce-se aí a função social da obra poética que está ligada à ação da voz.

Concluída a leitura, iniciou-se o debate para a identificação dos intertextos daquele cordel. Por fazer parte do imaginário audiovisual, os alunos afirmavam que se tratava do mesmo personagem do filme o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna e ficaram encantados em saber que a obra baseava-se em três cordéis distintos. Tais esclarecimentos e discussões sobre o processo de construção do cordel são salutares. Esse envolvimento inicial reforça a premissa da importância de se levar em conta o horizonte de expectativa dos alunos e por prática pedagógica que saiam do cotidiano das aulas tradicionais.

A referência a outros textos lidos não aparece de forma instantânea, por isso devemos manter essa prática de resgate de obras já conhecidas pelos alunos. Assim, os alunos se aventuraram em intervenções, visto que o texto lido em classe aparece mais durante trocas e comentários em grupo. Nesse movimento da leitura, valorizamos também as competências lexicais e de vocabulário do leitor, assim, no processo de leitura inicial, não devemos evitar seus erros, pois são necessários para o seu aprendizado (ROUXEL, 2013b). Nesse momento da oficina, identificamos alguns processos estéticos do texto e passamos a comentar a metalinguagem desse gênero, deixando que eles identificassem: personagem, metáfora, trama, termos regionais, significado de outras palavras.

O debate e reflexão deve avançar até o envolvimento dos educandos com o texto, e como alguns alunos citaram o nome do autor. Ao fazerem referência ao universo do cordel, podemos identificar a ligação deles com a comunidade interpretativa do cordel. Esse reconhecimento é possível porque nossas leituras surgem da família que fomos criados, do nosso local de trabalho, das instituições a que pertencemos, e de outras práticas. Poderíamos, então entendê-las como parte de “comunidades interpretativas” (2003, p.362). O fato de os alunos perceber que o universo do imaginário do cordel é parte da comunidade interpretativa deles foi decisivo para a continuidade de nossos trabalhos. Por isso, resolvemos falar sobre a recente morte do escritor paraibano Ariano Suassuna por meio do cordel “A chegada de Ariano Suassuna no céu”, de Klevisson Viana e Mestre Bule-Bule, que relatam um plano de Jesus em enviar a morte para buscar Ariano Suassuna a fim de fazer uma peça teatral no céu. Abaixo trazemos um fragmento para contextualizarem esta experiência de vivência leitora:

A morte colonizada,  
Pensando em lhe agradar,  
Uma faixa com uma frase  
Ele mandou preparar,  
Dizendo: “Welcome Ariano”,  
Mas ele não quis entrar.

Vendo a tal faixa, Ariano  
 Ficou muito revoltado.  
 Começou a passar mal,  
 Pediu pra ser internado  
 E a morte foi lhe seguindo  
 Para ver o resultado.

Eu não sei se Ariano  
 Morreu de raiva ou de medo.  
 Que era contra estrangeirismo,  
 Isso nunca foi segredo.  
 Certo é que a morte o matou  
 Sem lhe tocar com um dedo.

Jesus explicou seus planos  
 De fazer uma companhia  
 De teatro e ele era  
 O escritor que queria  
 Para escrever suas peças,  
 Enchendo o Céu de alegria.

Na peça de Ariano  
 Só participa alma pura.  
 Ariano virou santo,  
 Corrigiu sua postura,  
 Lá no Céu ganhou o título  
 Padroeiro da cultura  
 (VIANA, 2014).

A leitura desse segundo texto trouxe uma perspectiva mais emotiva para a oficina. As questões do ouvir e do observar atento estavam atreladas à emoção. Percebíamos isso na fisionomia dos alunos e na fala de uma aluna: “É tão difícil falar sobre a morte, mas dessa forma foi tão comovente e envolvente, que eu não sabia se ria ou não com a morte do autor do *Auto da compadecida*” (participante A).

Essa experiência vivida pelos ouvintes reforça nossa proposta de lermos mais textos em nossas aulas, explorando a forma lírica. Consideramos que as vivências com o cordel pode promover o processo dialético com a catarse, pois há descarga das tensões, das emoções angustiantes para a transformação de sentimentos. Como havíamos planejado, a escolha de um texto que trazia um diálogo com o anterior, motivou a audição do grupo. De forma que o cordel lido cumpriu sua função, provocando uma reação estética por meio da emoção sem deixar de lado a cultura popular coletiva, visto que a leitura é também uma prática “compartilhada; possui uma expressão institucional; relaciona-se com o fato de que você é parte de uma instituição” (HALL, 2003, p.357). Esse elo que o leitor pode manter com sua comunidade é fundamental para a recepção do texto lido.

Interessante notar como o prazer pela leitura deve ser precedido pela leitura em voz alta, pois os educandos participaram ativamente do cordel lido, fazendo inferências lógicas e muitos não sabiam que o autor do *Auto da Compadecida* já havia falecido. Assim, a primeira parte da proposta é tornar o cordel desejável, suscitar a emoção e curiosidade, que deve levar em conta uma pedagogia mais sensível, deixando claro que não queremos romantizar o ato pedagógico, mas buscar formas de sensibilizar o educando.

Essa experiência da primeira parte de nossa oficina foi muito importante para reverter os preconceitos contra o gênero cordel e contra as aulas de leituras performáticas. Se no início de nossa pesquisa os alunos ficaram em dúvida quanto à utilização do cordel em sala, como afirma um participante “O cordel é legal, mas não é uma leitura pra se fazer na escola, não tem nada a ver com os assuntos daqui. Se for usar corre o risco de virar uma bagunça na sala” (participante B). No final dessa oficina, houve o reconhecimento da beleza sonora e da riqueza cultural desse gênero lírico.

### A performance em foco

A segunda parte desta proposta versa sobre a leitura em voz alta de forma a elucidar a performance por entender que “a ausência de espaço na escola para a arte de contar e a arte de ouvir é responsável direta pelo desinteresse da criança e do adolescente pela leitura” (MARTINS, 2012, p.148). O ouvinte, quando “interpelado”, intervém, tornando-se um dos componentes fundamentais da poesia vocal. No momento em que fazemos a leitura em voz alta, alguém escuta, deixando-se captar pela voz do outro e efetivando a função social da voz.

Assim, propomos que o educador faça a primeira leitura em voz alta, como exemplo, escolhamos o cordel “Maria Bonita: a musa de Lampião”, de Antônio Barreto, que faz um relato bem humorado da vida de Maria Bonita; vale ressaltar que até os dias de hoje é uma das personagens mais conhecidas e comentadas no nordeste.

Maria se destacava  
Distribua dinheiro  
E a muitos ajudava  
Sobretudo o povo pobre  
Que dela necessitava.

Ao lado de Lampião  
8 anos de aventura  
Uma mescla de amor  
De mistério e de bravura:  
A Bahia e Pernambuco  
Na mais bela partitura.

Mas não somos tão eternos,  
Tudo tem começo e fim  
Um dia nos despedimos  
Nas asas de um querubim  
Pois então Maria Bonita  
Foi morar noutra jardim...

Na grota de Angico enfim  
Deu-se a batalha final  
Em vinte e oito de julho (1938)  
Não mais o bem e o mal  
Pois Maria e Lampião  
Seguiram no mundo astral (BARRETO, 2010).

Os alunos pareciam bem atentos à leitura, alguns se colocaram que já ouviram falar da personagem. É importante ouvir os alunos, conversar sobre seus posicionamentos perante o texto. Logo, a criação de uma empatia é imprescindível na intervenção. “Uma arte, tomando forma

e vida social por meio da voz humana, só tem eficácia caso se estabeleça uma relação bastante estreita entre: intérprete e auditório: aí está um dado fundamental, que se prende às estruturas da linguagem humana” (ZUMTHOR, 1993, p.227-228).

Depois da leitura do professor, é hora de solicitar que o educando também leia em voz alta o cordel. Sugerimos, antes de tudo, um movimento de identificação: buscamos os temas mais próximos, o que mais nos agrada. Nesse viés, sugerimos levar para a sala de aula vários cordéis de autores diversos, de modo a colocar à disposição dos educando para as devidas escolhas e posterior leitura em voz alta. Essa abordagem preocupa-se com o íntimo dos alunos, pois é “[...] a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados” (ROUXEL, 2013a, p.162).

No início, é natural que eles fiquem receosos em decidir, já que geralmente é o professor quem escolhe os textos que o aluno lerá na sala de aula. As preferências foram diversas: uma aluna optou por “Água: fonte da vida”, segundo a aluna, ela se lembrou da escassez da água; outra preferiu o cordel “ABC do HIV”, justificou que tem um conhecido que tem essa doença; outra preferiu o cordel “Nas ondas da internet”, porque, segundo a mesma, “todo mundo agora tem que está conectado”. Outros optaram pela temática etnicorracial: “Zumbi”, “Casa grande e senzala”, “Castro Alves”, de Antônio Barreto.

Os alunos ficaram mais animados para ler por ser um cordel da sua escolha e, assim, leram ao mesmo tempo em que riam, cada um, gradativamente, aumentou o tom da voz à medida que percebia que a turma acompanhava. A leitura em voz alta foi basilar para chamar a atenção dos demais participantes.

É importante observar que à proporção que o sujeito fica mais solto, ele começa a gesticular, a se apropriar da voz com mais firmeza. A espontaneidade expressiva é tão marcante que se percebe claramente a ligação entre gesto e palavra, denominada de “verbo-motor” dentro de uma perspectiva performancial (ZUMTHOR, 2005, p.147). A presença forte do “verbo-motor” na performance é tão marcante que a apropriação do texto estabelece-se claramente já na leitura em voz alta. Quanto a isso, uma aluna se posiciona: “o cordel é como ouvir uma música para nossos ouvidos. É uma sensação muito boa. A leitura em voz alta faz com que as pessoas entendam melhor e ajuda a enriquecer a escrita e a fala, nos tornando mais cultos” (participante C).

À medida que os educandos leem, percebem as rimas, o ritmo e passam a incorporar o espírito lúdico desta proposta, visto que “a ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico” (HUIZINGA, 2000, p.97).

Quando o educador perceber o envolvimento do aluno com o cordel, ele passa à parte prática de identificação da parte estrutural do cordel. É preciso esclarecer que um bom cordel necessita de boas rimas. Quanto ao uso das sextilhas, o segundo, o quarto e o sexto versos deverão rimar; no caso das septilhas, a rima será com o segundo, quarto e sétimo versos. Quanto à oração, também é importante dizer que é aquilo que os eruditos denominam de coesão e coesão, que não pode ser qualquer rima, é preciso haver um encadeamento lógico da frase, de forma harmoniosa. O entendimento das especificidades do cordel fica bem mais fácil quando o educando vivencia a fruição do cordel, primeiro. Claro que nas vivências seguintes sempre é bom retomar de forma contextualizada.

Temos a certeza de que proporcionar experiências estéticas com o cordel por meio da socialização da literatura ampliou a construção da atividade leitora e enriqueceu os universos culturais dos alunos. Essa perspectiva em relação à escola conduz a propor as vivências de literatura de cordel, primeiro porque foi demonstrado nos questionários que todos tinham conhecimento sobre o objeto literário, embora alguns considerassem que não era uma leitura pertinente na escola.

### **Considerações finais**

A prática performática de leitura do cordel vai além do livro didático e da história da literatura própria do ensino médio. Nossa proposta valoriza o compartilhamento das informações entre os participantes e, quando possível, entre os familiares. Essa troca de experiências de leituras envolve o leitor em formação, pois saber que o lido em classe é conhecido dos seus pais criam-se laços entre a escola e as famílias. Isso corresponde à ideia de que se melhora a autoimagem do educando “sobre sua cultura de origem e permite aos pais, que frequentemente não dominam o idioma oficial escrito, participarem no processo de aprendizagem de seus filhos” (COLOMER, 2007, 150).

Assim, sugerimos que o primeiro contato seja apenas com a intenção de criar “o gosto” por essa literatura, e alguns relataram o quanto é bom ouvi-la, pois o ritmo, as rimas se assemelham a uma música. Na segunda etapa da vivência, fizemos a leitura em voz alta e convidamos os alunos a participarem. Uma das alunas registrou no seu depoimento escrito: “O cordel nos ajudou muito a entender os assuntos que lemos, ajudou também a nos comunicar com as pessoas. Quando lemos em voz alta vamos tirando a vergonha e o medo de se soltar” (participante C). Nesse sentido, a experiência com a voz marcou o processo de aprendizagem desses, já que a performance é presente, que Zumthor denomina como um “ato pelo qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, percebido pelo ouvido” (2005, p.87).

Buscamos indícios de transformações, sinalizados nos depoimentos dos educandos na última vivência, e percebemos que a leitura em voz alta do cordel possibilitou senti-lo, deixar-se afetar e ter a capacidade de criar significações. As diferentes funções sociais da voz, em sua grandiosidade poética trouxe bons resultados para o envolvimento do participantes que passaram a ouvir melhor com mais atenção os textos: “O efeito vocal dá uma impressão de presença que se impõe, preenchendo um espaço tão material quanto semântico, em detrimento das impressões de fugacidade de renovação, de duração, que demarcam nossa percepção no tempo” (ZUMTHOR, 2005, 82). Entendemos a voz que emana da presença de quem está lendo ser tão intensa de forma a atingir os sentidos de quem ouve a ponto de o efeito temporal ser atenuado.

Diante dos bons resultados, a impressão que tivemos com as vivências foi justamente perceber como o ouvir foi capaz de interpelar o educando pois, quando alguém pára para ouvir a poesia, começa-se a gerar um significado, algo é suscitado. Não só os alunos que ouvem são interpelados, mas quem está lendo também é afetado pela sua própria voz. Zumthor (2005, p.92) ilustra que, quando um pastor canta, sozinho, nos países de montanhas altas, não tem nenhum ouvinte a seu lado. No entanto, na verdade, ele tem um ouvinte: a própria montanha, cuja beleza o canto exalta.

A transmissão do cordel na nossa vivência supunha a presença física simultânea do que lia e a do que escutava, o que implicava uma imediaticidade, uma troca muito rápida: olhares, gestos. O que nos faz pensar que, se fosse apenas a leitura silenciosa do poema, a leitura se tornaria muda e solitária, por uma ruptura em relação ao corpo, e a presença do aqui e agora, ou seja, a presença

espaço-temporal, é elemento que também auxilia a recepção. Esse processo de leitura faz parte das estratégias de ampliação do horizonte de expectativa do nosso alunos, que passam a valorizar a cultura oral como parte das manifestações artísticas, que podem ser lidas com seus mais variados sentidos, já que no “processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico, que está sempre significando e ressignificando – esse processo é sem fim” (HALL, 2003, p.362).

Dessa forma, sem nenhuma pretensão de impor um método como detentor de verdades ou determinar uma didática, esta proposta permite traçar alguns indicadores de que a vivência com literatura de cordel pode transformar a ação docente. Nossa pesquisa tem indicado que o trabalho com o cordel, por meio da leitura em voz alta e da performance, pode permitir a reação estética, que por sua vez causa o estranhamento. Por essa linha de pensamento, acreditamos que seja possível formar leitores críticos na escola, é acreditar que a socialização, o compartilhamento da literatura podem ser início da ampliação de expectativas do leitor.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. “O que ler? Por quê?” A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; Jover-Faleiros, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.35-50.
- ALVES, José Helder Pinheiro. “Contribuição da estilística para o ensino da poesia”. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 28, p.143-159, 2015.
- BARRETO, Antônio. *Maria Bonita: a musa de Lampião*. Salvador. Ba: Edições Akadicadikum. 2010.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2007.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2009.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. (et al.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- KUPER, Adam. “*Cultura, diferença e identidade*”. In: *Cultura: a visão dos antropólogos*. Tradução Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. São Paulo: EDUSC, 2002.
- MARINHO, Ana Cristina; ALVES, José Helder Pinheiro. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, Ricardo André Ferreira. “Oralidade, literatura e leitura em voz alta: uma abordagem possível para a formação de leitores”. *Nonada - Letras em Revista*. Porto Alegre, n.18, p.142-154, 2012.
- ROUXEL, Annie. “Tensão entre utilizar e interpretar”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia (org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013.



- ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIANA, klevisson; BULE-BULE, Mestre. *A chegada de Ariano Suassuna no céu*. Fortaleza-Ce: Tupynanquim Editora. 2014.
- ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.



## ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES PARA O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

Daniela Maria Segabinazi<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ponto de partida deste artigo é a discussão e análise sobre o ensino de literatura nos cursos de Letras e sua inter-relação com a educação básica, destacando as políticas públicas e orientações curriculares como propulsoras de um “novo” sistema de ensino no século XXI. A partir dessa problemática, levantamos questionamentos a respeito da formação do professor de literatura e sua correlação com as orientações do ensino de literatura para o ensino médio. Esclarecemos e refletimos a respeito das concepções teóricas e metodológicas que embasam as documentações oficiais, a fim de apontar e questionar as mudanças provocadas por tais orientações legais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais, Ensino superior, Ensino médio, Ensino de literatura, Formação docente.

**ABSTRACT:** The starting point of this article is the discussion and analysis of the teaching of literature in the Faculties of Letters and its relation with the basic education, highlighting the public policies and curricular orientations that may launch a new teaching system in the XXI century. We raise questions about the formation of the literature teacher and its correlation with the literature teaching orientations to the high school. We see into and reflect about the theoretical and methodological conceptions that support the official documents in order to point and question the changes brought about by such legal orientations.

**KEYWORDS:** Educational policies, Higher education, High school, Literature teaching, Docent formation.

### Considerações iniciais

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, é fruto de uma longa discussão. Seu advento, em parte, foi apenas a regularização de currículos e atividades que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos, e, de outra parte, gerou obrigações e resolveu alguns impasses na educação brasileira. Seus artigos e seções têm sofrido constantes alterações,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba. E-mail para contato: [dani.segabinazi@gmail.com](mailto:dani.segabinazi@gmail.com).

alguns revogados, modificados e até mesmo ampliados com inclusão de nova seção, a exemplo do que trata do ensino básico, em que inclui uma seção exclusiva para a educação profissional técnica de nível médio, por meio da lei 11.741 de 2008, revogando o parágrafo 2º do art. 35.

Polêmicas e idealismos à parte, a verdade é que essa lei foi a primeira a apresentar-se com aspectos mais globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização do magistério. E, se até hoje tem gerado mudanças, é porque talvez os gestores da educação tenham finalmente reencontrado o caminho do diálogo com os segmentos da sociedade que diretamente se beneficiam com ela: pais, educadores, pesquisadores e discentes, o que até bem pouco tempo era quase impossível de ser observado.

O primeiro artigo da LDB/96 revela o tom da grande modificação comparada à lei 5.692/71. Institui uma visão abrangente para a educação, retirando o caráter profissionalizante, principalmente do ensino médio. Rege o citado artigo que: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º, LDB/96).

Destacamos nesse artigo a amplitude dada pela legislação sobre as instâncias responsáveis pelo processo de formação por meio da educação, isto é, a lei prevê que não somente a escola educa, mas também somos educados pelos mais diversos segmentos sociais. Logo em seguida, os dois primeiros parágrafos instituem a legislação sob o viés das instituições de ensino, redimensionando o olhar da escola para o mundo do trabalho e da prática social.

Os artigos segundo e terceiro destacam os princípios e fins da educação nacional, alterando significativamente a lei anterior e retomando as ideias dos pioneiros da Escola Nova. Esses artigos reconhecem definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de formação e exercício da cidadania. A partir disso, inúmeros têm sido os documentos oficiais lançados para orientar e organizar a educação no Brasil, mesmo que a lei tenha por princípio uma gestão democrática, com maior autonomia e flexibilidade para a organização escolar.

A LDB/96 remodelou os níveis para a educação brasileira, determinando duas instâncias: básico e superior. Referente ao ensino básico, em especial ao ensino médio, contemplou-se uma visão formativa de competências que dessem condições aos jovens de progredir no trabalho e em estudos posteriores, revitalizando as ciências humanas e retirando a carga disciplinar orientada pelos exames vestibulares. A respeito dessa orientação, o Plano Nacional de Educação, de 2014, reafirma mais uma vez o compromisso previsto no art. 87 da LDB/96, ao prever na terceira meta as estratégias para universalizar o atendimento para jovens entre 15 e 17 anos.

De modo geral, o espírito que engloba a educação básica parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização. Então, é necessário formar um aluno preparado e qualificado para enfrentar os desafios dos novos tempos, com capacidade para interagir, dialogar e buscar sempre informações e conhecimentos para manter-se atualizado com as tecnologias de ponta, sob uma visão democrática, solidária e ética, em pleno exercício da cidadania.

A nova visão da educação básica foi explicitada em documentos publicados posteriormente à LDB/96. Foram criadas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis do ensino básico: infantil, fundamental e médio e, logo a seguir, foram também publicados os Parâmetros Curriculares para esses níveis. Todos os documentos foram frutos de discussões em comissões; inclusive, alguns deles foram revisados, havendo alterações e ampliações, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCNEM+), em 2002, e a inserção de capítulos nesses mesmos documentos em 2006, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Todavia, ainda, temos novos documentos e registros legais que foram, recentemente, lançados para a organização da educação brasileira que completam as orientações e diretrizes, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, a qual define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada nas licenciaturas.

Quanto ao nível superior, a reforma proposta pela LDB/96 revogou praticamente na íntegra a Lei 5.540/68. A principal contribuição da nova lei no que se refere à área das licenciaturas foi sobre a formação de professores, que recebe atenção no título VI sob a denominação *dos profissionais da educação*, conferindo-lhe um caráter de profissionalização e, com isso, valorizando a atuação desse profissional.

Propositiva e provocativa, a LDB/96 orientou novos currículos, metodologias e objetivos para cada instância do ensino. Ao tratar do ensino médio, procurou estabelecer orientações mais pontuais sobre o seu lugar na educação básica, retirando o peso do tecnicismo para a profissionalização, o congestionamento de informações genéricas e esparsas sem objetivos claros e, principalmente, buscou acabar com a relação instaurada entre exame vestibular e os conteúdos do ensino médio (em especial, na literatura, as listas de obras literárias para leitura). Para o ensino superior, no que concerne às licenciaturas, estabeleceu a premência de alterar currículos e perfis profissionais condizentes com a docência, fortalecendo a qualificação do professor do ensino básico.

Aproximar essas instâncias é o que constitui nosso maior desafio. Fazer dialogar universidade e escola e docentes universitários e professores do ensino básico é uma tarefa complexa. Todavia, é necessário realizar esse encontro. É com esse objetivo que passamos a discorrer sobre o ensino de literatura, no âmbito da Licenciatura em Letras e do ensino médio, considerando documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que discutem a educação literária.

### **O ensino médio: novas diretrizes e os mesmos parâmetros curriculares para a literatura**

Vimos que a LDB (1996) enfatiza a dimensão da formação humana dentro de uma nova concepção de humanismo, ajustada com as novas tecnologias da sociedade contemporânea. Ao se reportar, nas disposições gerais do ensino básico (art. 22) e nos artigos 35 e 36, sobre o ensino médio, a lei reforça o viés de uma educação centrada nessa formação.

Assim, em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sob a resolução CEB nº3/98. No ano seguinte, em 1999, para melhor visibilidade e explicitação desse documento, o Ministério de Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), observado o disposto no art. 26 e 36 da LDB/96 e art. 10 das DCNEM. Após a publicação desses dois documentos, tivemos uma sucessão de registros legais e orientações oficiais a respeito do ensino médio até chegar em 2015/2016 e culminar

com o lançamento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, vale salientar, já era prevista no artigo 26 da LDB/96 e reiterada pela Lei 12.796/2013.

Considerando a proposição de uma visão crítica sobre o ensino da literatura, podemos afirmar que a LDB/96 ignora explicitamente essa área, a menos que compreendamos que, no inciso I (art. 36), a menção dada a “letras e artes” abarque o ensino de literatura. Do mesmo modo, precisamos depreender do artigo 10 das DCNEM/98, em seu primeiro inciso, que a indicação de uma área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” objetive também a estudar literatura; o que nada se altera na nova resolução para o ensino médio, de 2012, em que no artigo 8º relaciona para o currículo a área “Linguagens” e não mais “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Entretanto, mesmo mantendo a denominação “Linguagens”, a BNCC, recentemente lançada, parece dar indícios de que inserir a literatura na educação básica é essencial, isto é, temos a impressão de que retomar o espaço da educação literária se fazia necessário e que, portanto, passa-se a considerar sua presença desde os objetivos gerais da área até a denominação dos objetivos específicos do componente curricular Língua Portuguesa, lugar onde se circunscreve a Literatura atualmente.

Assim, observados alguns pressupostos que embasam as mudanças no ensino médio a partir da LDB/96, cabe-nos agora visualizar e analisar como a literatura está inserida nesse novo contexto<sup>2</sup>. Vale lembrar que as DCNEM, de 1998, revogadas pela resolução de 30 de janeiro de 2012, e as que estão em vigor enfatizam currículos inovadores, que estejam pautados pela flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, além de salientarem que a formação do educando está alicerçada em competências básicas, de caráter geral, sendo que essa ideia “[...] nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicional, reféns do exame vestibular” (Parecer CEB nº 15/98).

A base legal que instituiu a área de conhecimento denominada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* é o inciso 10 das DCNEM/1998, e, atualmente, *Linguagens* é o inciso 8º das DCNEM/2012. Ressaltamos que as alíneas da resolução de 1998 deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), uma vez que foram expandidas para delimitar a área e inserir suas competências e habilidades. Conforme a apresentação, o documento é apenas de *natureza indicativa e interpretativa, propondo-se à interatividade e ao diálogo* (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 04).

De fato, ao nos depararmos com o documento, veremos a abertura para o diálogo, que se mostra breve e repetitivo ao propor indicações para as subáreas do conhecimento. Basicamente, as orientações sedimentam-se em torno da linguagem numa concepção interacionista, ratificando o intuito dos documentos em frisar a relação entre teoria e prática e o caráter interdisciplinar que se deve dar ao ensino médio. Abrangem os conhecimentos de Língua Portuguesa (e daqui depreendemos a literatura), Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Informática.

No que concerne ao ensino de literatura, lamentamos a falta de discussão mais sólida sobre sua concepção e finalidade, bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo: o texto literário. Entre as competências a serem desenvolvidas, praticamente inexistente referência ao ensino de literatura, apenas uma possível menção como:

---

2 Apesar da recente publicação da Base Nacional Curricular Comum (2015), nosso foco de estudo são os documentos oficiais que foram publicados nas duas últimas décadas e que ressoam fortemente nas contradições do ensino de literatura na escola de ensino médio. Todavia, não deixaremos de aludir à base nesse contexto de análise, avaliação e repercussão da educação literária e/ou do ensino de literatura.

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as *diferentes linguagens e suas manifestações específicas* (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 08).

Decorre de *diferentes linguagens e suas manifestações específicas* o entendimento de que pode estar ali a literatura. Mais adiante, ao reunir em tópicos as competências e habilidades da área, encontramos algumas possibilidades de relação com o ensino de literatura. Eis o que depreendemos do tópico *Investigação e Compreensão*, que diz o seguinte:

*Recuperar, pelo estudo [do texto literário], as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial* (PCNEM, *grifos nossos*, 1999, p. 14 e 24).

Para o professor que buscava orientações inovadoras e esclarecedoras, certamente essa habilidade deve ter-lhe causado estranhamento. O que fez até então se não foi recuperar “essas formas” pelo estudo da história literária? Então, ele estava certo na sua metodologia e na escolha dos conteúdos, ou não? A propósito, nos parece que a habilidade corresponde à historiografia literária, há todos os indicativos de que essa seja a orientação. Entretanto, os demais tópicos depõem contra uma orientação apenas historiográfica e o próprio documento mais adiante critica essa forma de estudo.

Ainda, ao considerarmos o comentário do documento a seguir, é impossível ficar tranquilo diante da proposta:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo com como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (Idem, p.16)

A sugestão dos autores, ao colocarem as críticas sobre o ensino atual e os comentários do aluno, nos leva a concordar com o fato de que a literatura no ensino médio deve estar aberta a escritores fora dos padrões literários da Academia. Também apontam para a liberdade de expressão dos alunos, favorecendo o diálogo e a troca de opiniões. Então, como fica a habilidade de recuperação das *formas instituídas* pelo discurso imaginário e coletivo? Que formas instituídas são essas? E mais, se o patrimônio representativo da cultura não é a história literária, até então ensinadas, qual é? Conforme Willian R. Cereja:

Quanto à parte “[Recuperar] as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial”, do final desse item, o que seriam “as classificações preservadas e divulgadas”? Classificar um autor ou uma obra como barrocos ou românticos seria uma forma de recuperar essas classificações? Em caso afirmativo, então em que consistiria a novidade da proposta, já que o ensino de literatura tradicionalmente se tem voltado para a classificação de autores em períodos literários e para o reconhecimento de características dos movimentos literários? (2005, p. 116)

Concordamos com as observações do professor, principalmente porque essa habilidade conferida ao ensino de literatura destoa de toda a proposta dialógica e interacionista que permeia o documento. Além disso, desorienta aquele professor que precisa compreender as novas concepções e joga para ele a culpa de não saber o que fazer com a literatura. São muitas perguntas, mas sem respostas ao professor.

Outra importante contribuição para a análise dos PCNEM provém do documento oficializado na página do MEC, assinado pelo professor Haquira Osakabe e pela professora Enid Y. Frederico, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ao se reportarem à literatura, compreendem que houve falta de orientações sobre a mesma e que isso implicitamente sugere a exclusão dela nos currículos. Ainda, a respeito das poucas orientações, entendem que as referências sobre Machado de Assis, Paulo Coelho, Carlos Drummond de Andrade e Zé Ramalho são baseadas em preconceitos e predeterminações, evidenciando que os PCNEM insistem no caráter arbitrário da literatura. Mais adiante, os autores denunciam outro grave problema do texto, decorrente da competência, antes discutida:

É importante observar o fato de essa competência assimilar todo o velho programa do colegial, tal como se fazia desde a introdução da Literatura em nosso ensino e tal como continuou sendo feito, em muitos casos, até o presente, ou seja: a literatura como conjunto de monumentos (*“formas instituídas do imaginário coletivo”, “o patrimônio representativo da cultura”*), como conjunto de classificações consagradas (*“classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”*). Dessa forma, continuamos no mesmo patamar definido por legislação anterior a 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases conferiu ao professor total liberdade de organização de seu programa, liberdade de que os agentes, professores e autores de livros didáticos não conseguiram usufruir (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p.71-72).

Por fim, podemos dizer que os propósitos inovadores dos PCNEM para a Literatura não são esclarecedores e são pouco inovadores, pois concretizam a manutenção de um ensino já consolidado nas escolas há muito tempo.

Entre essas críticas, inúmeras outras foram recebidas por escritores, professores e pesquisadores da área da literatura. Destarte, três anos depois foram lançadas novas orientações para o ensino médio denominadas Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCNEM+), tendo como subtítulo Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Realmente, o documento pretendia complementar as lacunas deixadas anteriormente, principalmente ao volume sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O novo volume foi apresentado em 2002 e mostra nitidamente sua preocupação em detalhar melhor para o professor os fundamentos que amparam o ensino médio e como a escola pode organizar-se diante desses novos paradigmas. Ao reconhecer a existência de programas curriculares inovadores, escolas que já integram novos projetos político-pedagógicos, o documento evidencia que é possível e necessário rearticular as formas tradicionais do currículo por disciplinas. Por isso, é perceptível a ênfase dada às competências, as quais devem ser estimuladas e trabalhadas nas diversas áreas, como eixo estruturante do diálogo entre os diversos conhecimentos divididos historicamente em disciplinas<sup>3</sup>.

A parte introdutória é um apelo à formação de currículos organizados em torno de grandes áreas, portanto, interdisciplinares. O segundo capítulo é reservado para caracterizar a área e explicitar os conceitos estruturantes da diretriz. O terceiro capítulo, assinado por Maria Paula Parisi Lauria, descreve as especificidades da Língua Portuguesa, compreendendo que a Literatura está inserida nesse componente curricular<sup>4</sup>. Notamos que, em confronto com o documento

3 As competências e habilidades são definitivamente abandonadas na BNCC (2015/2016) e também na Resolução (CNE 02/2015), que institui novas diretrizes para a formação do professor.

4 Ressaltamos que a denominação permanece inalterada na proposta da BNCC (2015). E mais, se estende como

anterior e de acordo com o próprio subtítulo, de fato esse volume pretende completar as lacunas e organizar mais claramente as orientações da área, bem como passa a apresentar autoria.

Retomando as críticas realizadas sobre o documento, veremos o descontentamento por parte de alguns autores/professores:

No entanto, essa explicitação parece-nos apresentar-se ainda pior. Além de ver a literatura apenas como portadora de conteúdos culturais (p. 68.9, 69. 4), insiste no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai (p.67.5) (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 72).

No que se refere ao ensino de literatura, especificamente, o documento também deixa dúvidas. Embora os PCN+ reafirmem de modo geral o ponto de vista dialógico da linguagem literária expresso nos PCNEM, parece-nos que o novo documento recua em relação a algumas posições assumidas no documento anterior. É o caso do ensino de história de literatura, que, de acordo com os PCNEM, deveria ocupar papel secundário, dando maior espaço par a formação de leitores de literatura (CEREJA, 2005, p. 120).

Essas afirmações mostram a insatisfação com o tratamento dado à literatura, pois mais uma vez ela é negligenciada a uma categoria menor, convencionada como parte dos gêneros discursivos, entre eles os ficcionais. Portanto, poderíamos pensar que todas as proposições relacionadas ao texto na língua portuguesa servem para o texto literário. Tal situação fica explícita na seleção de conteúdos exposta pelo texto, que afirma: “Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade” (PCNEM+, 2002, p. 70). Nesse sentido, talvez se expresse até um não lugar para ela dentro desses novos parâmetros.

A falta de rumo para a literatura ficou evidente nos PCNEM+ (2002). Mais uma vez, quem buscava ressignificar suas práticas, revitalizar seus conhecimentos e consolidar novas orientações didáticas para suas crenças sobre o ensino de Literatura ficou sem alicerce, precisou provavelmente continuar com a tão “polêmica” história dos períodos literários da literatura, até porque o documento mais consolida do que desconstrói essa prática.

Assim, tomemos algumas orientações dos PCNEM+ como exemplo dessa contradição. O texto aponta para a manutenção da história da literatura como vertente e expressão do conhecimento de Literatura, porém não menciona quais textos literários e como proceder com esses textos na sala de aula; ainda, sugere muito brevemente a fruição da obra literária, mas também deixa um vazio sobre o assunto.

As informações novas dos PCNEM+ em relação ao documento anterior são: organização das competências e habilidades e seu desdobramento em conteúdo, este gerado pelos conceitos; e a inserção de temas estruturadores para um currículo do ensino médio. Passamos a analisar alguns desses conceitos que parecem se correlacionar à literatura, conforme seus eixos de orientação.

No primeiro bloco de conceitos, vinculados ao eixo *Representação e Comunicação*, temos: 1. Linguagens verbal, não verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e Conotação; 4. Gramática; 5. Texto; 6. Interlocução, significação, dialogismo. Ao explanar o primeiro conceito, há um destaque para a literatura, como exemplo para a discussão dos conceitos de verbal e não verbal:

---

componente curricular desde os anos iniciais do ensino fundamental até o último ano do ensino médio.



Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se, por exemplo, o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado (PCNEM+, 2002, p. 59).

Juntam-se ao conceito acima a *Denotação e Conotação*. Ambos surpreendem pela forma como são apresentadas suas linhas teóricas, pois são contraditórias quando colocadas no esteio de uma proposta sociointeracionista, como a que pauta todas as orientações. Inclusive, surpreende a prática sugerida para confronto entre o texto literário e não literário, como bom exemplo para constituírem esses conceitos. Vejamos:

*No âmbito das atividades escolares, a aproximação entre texto jornalístico (mais denotativo) e literário (mais conotativo), por exemplo, exige a ativação desses conceitos. Vale lembrar que, apesar de seu valor informativo-referencial, o texto jornalístico, em alguns momentos, comporta a conotação, assim como o texto literário, em sua natureza polissêmica, também dá lugar à denotação. Da mesma forma, é necessário operar com tais conceitos na transposição de textos para outros contextos, de acordo com as intencionalidades do autor. Por exemplo, quando a matéria jornalística ou a linguagem científica servem de fonte para a linguagem poética. Pense-se no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e no poema “Lição sobre a água”, de Antônio Gedeão (PCNEN+, grifos nossos, 2002, p. 60).*

Essa tem sido uma atividade recorrente nos manuais didáticos, já cristalizada há algumas décadas, a partir da noção estruturalista do teórico F. Saussure. Outro problema está na questão sobre a identificação desses conceitos quando a proposição é *a transposição de textos para outros contextos*. Os exemplos utilizados exploram o campo da denotação e da conotação, ignorando que, na “análise e interpretação de textos, temos os procedimentos estilísticos e os efeitos de sentido para que essa conotação se compreenda no texto” (VILAR, 2004, p. 120), além de esquecer que a noção de texto e da própria literatura apresentada até então está assentada sob processos de interação social.

O segundo eixo é *Investigação e Compreensão*, o que parece ser o mais representativo da Literatura em todo o documento, pois é nítida, nos conceitos e nos conteúdos, a relação com a mesma. Confrontado com os PCNEM de 1999, podemos dizer que houve ampliação no eixo ao que se refere às explicitações, diminuindo a confusão de informações e as lacunas. Os conceitos apresentados estão todos praticamente voltados ao campo da Literatura: 1. Correlação; 2. Análise e Síntese; 3. Identidade; 4. Integração; 5. Classificação; 6. Informação *versus* redundância; 7. Hipertexto.

Esses conceitos, explicados no documento, evidenciam a preocupação direta com o ensino de Literatura. Quando associados aos conteúdos, fica saliente a proposição da manutenção da História da Literatura como pilar do ensino médio, e, com raras exceções, aparece a menção à leitura literária como foco de formação do leitor e a fruição da obra literária. Trataremos desse eixo associando conceitos aos conteúdos, em bloco, por se tratar basicamente do mesmo tema estruturador: historiografia literária.

Os conteúdos são os seguintes: 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução; 2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens; 3. *Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura*; 4. *Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais*; 5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; 6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.

Os PCNEM, de 1999, deixavam vazios, mas insinuavam uma abertura para o estudo do texto literário que não fosse apenas o cânone. No entanto, podemos verificar que, nos conceitos e conteúdos dos PCNEM+, essa sugestão desaparece em detrimento do estudo cronológico de obras consagradas. Além disso, colocam como procedimento didático práticas consolidadas pelos livros didáticos e altamente questionadas pela comunidade acadêmica como:

O aluno deve saber, portanto, *identificar obras com determinados períodos*, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...] (PCNEM+, *grifos nossos*, 2002, p. 65).

Enfim, não temos muitos avanços e nos resta verificar o último eixo, o qual se intitula *Contextualização Sociocultural*. O eixo abarca parte do ensino de Literatura ao propor os conceitos: 1. Cultura; 2. Globalização *versus* localização; 3. Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos. Negociação de sentidos; 4. Significado e visão de mundo; 5. Desfrute (fruição); 6. Ética; 7. Cidadania; 8. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica; 9. Imaginário coletivo.

Na explicação do primeiro conceito, a autora deixa transparente a noção de cultura atrelada ao estudo da literatura quando afirma: “No domínio desse conceito está, por exemplo, *o estudo da história da literatura*” (Idem, *grifos nossos*, p.66). Mais adiante, no quarto conceito, consolida essa relação, dizendo que “os textos estão impregnados das visões de mundo proporcionadas pela cultura, [...] resultam das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua e evidenciam, de forma concreta, o universo de seu autor” (Idem, p. 67).

Esses conceitos se voltam ao patrimônio legado pelas Antologias, obras de História Literária, Manuais e livros didáticos, os quais guardam a memória cultural e literária do país. Assim, veremos que é objetivo do documento preservar esse legado, tanto que o último conceito confirma essa orientação:

Os mitos imortalizados pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético (Idem, p. 68).

Cabe-nos, por fim, fazer uma ressalva ao conceito de *Fruição*. De acordo com a autora, a fruição seria uma situação gratuita, sem motivação pedagógica para o texto literário ou mesmo músicas, filmes etc. Todavia, nessa prática compreende que o aluno será capaz de depreender seu valor estético. Parece-nos que aí reside uma tentativa de libertar a obra literária do estudo sistemático e diacrônico da historiografia, abrindo espaço para abrigar as discussões sobre o prazer e o gosto da leitura, tão requisitados no âmbito da formação do leitor, mas totalmente abandonados nas competências e nos conteúdos desse eixo.

Por muito tempo, a fruição tem sido alvo de discussão por pesquisadores e teóricos na compreensão de que é necessário realizar um estudo voltado para a obra de arte como uma realização estética e centrada no leitor (recepção). Talvez por isso, o documento mencione o conceito, mas não o desenvolve. Falta de tempo? Espaço? Ou falta uma proposta para o ensino de literatura? Sabemos apenas que fruição destina-se à competência de “usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional” (Idem, p. 69) como forma de apreciação estética e nada mais. E, pela primeira vez, surge a indicação de uso de literaturas estrangeiras no programa? Quais? Não há sugestão.

Ainda, quanto à formação de leitores, somente em páginas posteriores, quando observados os critérios para a seleção dos conteúdos, timidamente, vemos o resgate desse objetivo. Diz o texto que o ensino médio deve dar atenção à formação de leitores, “[...] *inclusive das obras clássicas de nossa literatura*, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (Idem, *grifos nossos*, p.71).

Embora pareça uma orientação solta no documento, queremos destacar algumas observações decorrentes do trecho. Primeiro, vemos que a formação de leitores ainda está atrelada à literatura; segundo, à leitura dos clássicos; e, terceiro, parece abrandar o ensino do sistema de periodização das escolas literárias, apontando para um estudo mais vertical das obras do que o reconhecimento detalhado dos estilos de época. Contudo, continua reafirmando o estudo de clássicos e da historiografia, e em que sentido isso muda o ensino?

Mais adiante, o documento orienta a seleção de conteúdos e cita alguns temas estruturadores para as aulas de Língua Portuguesa. Decorre dessa noção a proposta de uma pedagogia por projetos de trabalho, já que em outros momentos do documento constatamos a valorização dessa prática ao mencionar o tema gerador e o uso de projetos para constituir e revisitar estudos de obras literárias. Dentre os temas estruturadores e para encerrar a avaliação dos PCNEM+, vale destacar apenas o último tema: *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*. Suas unidades temáticas são: o funcionamento discursivo do clichê; preconceito e paródia; identidade nacional, todas elas associadas às competências já delineadas anteriormente. Diante disso, ficamos mais uma vez desorientados com a literatura no ensino médio, pois o que seria o preconceito? O que são clichês na literatura? A identidade nacional é sugerida pela competência de resgatar os textos populares, mas só estes?

Passados alguns anos, em 2006, são lançadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, atendendo às muitas reivindicações de esclarecimentos e reflexões sobre os PCNEM (1999) e PCNEM+ (2002). Em sintonia com a proposta de diálogo e democratização do ensino, os gestores reavaliaram os parâmetros e trouxeram mais uma complementação “com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a prática docente” (Idem, p. 08). No volume 1, dedicado a *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, acrescentam um capítulo específico aos conhecimentos de Literatura, separado agora dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Finalmente, após tantos encontros, seminários e debates, concederam à Literatura seu espaço<sup>5</sup>.

Destacamos que cada capítulo é realizado por um grupo de autores, professores renomados de Universidades brasileiras. O caso particular da Literatura é assinado pelas consultoras Neide Luzia de Resende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico; foram leitores críticos desse capítulo os professores Haquira Osakabe e Lígia Chiappini Moraes Leite.

As novas orientações curriculares deixam de se pautar pelo rol de competências e habilidades, tão exploradas nos PCNEM, e passam a traçar um perfil para o ensino de literatura no ensino médio. A breve introdução recupera a ausência da literatura nos documentos anteriores, revelando a negação da autonomia e a especificidade do texto literário, para justificar o espaço concedido nesse momento ao campo literário. Nesse ponto, abrem-se as discussões para defender a presença da literatura nesse nível do ensino.

5 A respeito desse espaço, na BNCC podemos dizer que decorre do campo de atuação em que as práticas de linguagem ocorrem. No caso da Literatura, esse campo é denominado *Práticas artístico-literárias* (2015, p. 39).

As outras questões que permeiam as orientações curriculares são: Como se dá a passagem da formação do leitor do ensino Fundamental ao Ensino Médio? Quais as especificidades da leitura literária? Qual a importância do leitor e que leitores somos? Como formar o leitor crítico na escola? Quais as possibilidades de mediação escolar no trabalho com a literatura? Com isso, percebemos que foi abandonada a sistematização das competências e habilidades da disciplina, tão discutidas nos documentos anteriores.

Retomando a primeira e mais importante questão (por que a literatura no ensino médio?), observamos a preocupação em delimitar sua concepção e função na sociedade.

Uma de suas marcas é a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (OCNEM, 2006, p. 49).

Para discutir o currículo do ensino médio tomaremos a literatura em seu sentido *stricto sensu*: como arte que se constrói em palavras (Idem, p. 52).

Essas duas primeiras definições orientam a função do texto literário na escola e respaldam a opção da leitura literária do cânone da literatura brasileira no ensino médio. Apoiado no art. 35, inc. III, da LDB/96, que diz “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, o documento mostra o objetivo da literatura e retoma as palavras de Antonio Candido sobre a visão da literatura como fator indispensável à humanização, palavra-chave que tem sido associada à formação do leitor e ao letramento literário.

Com essa perspectiva, as orientações criticam a sobrecarga do uso de informações sobre estilos de época e escolas literárias nas aulas de Literatura e deixam muito claro qual é a nova visão de ensino que se quer nas escolas de ensino médio: “trata-se, *prioritariamente*, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (Idem, *grifos nossos*, 2006, p. 54).

Essa não é uma nova função atribuída à literatura, aliás, tem sido uma luta constante divulgada nas pesquisas e estudos literários desde a década de 60, quando deflagrada a crise da leitura. Ao atribuir prioridade à formação do leitor no ensino de literatura do ensino médio em detrimento da supremacia das escolas literárias, não significa que as orientações abandonem esse “conteúdo”, apenas invertem o processo, a historiografia passa a ser um dos elementos de estudo do texto literário.

O enfoque sobre o leitor vem ancorado em alguns conceitos decorrentes principalmente da teoria literária, denominada Estética da Recepção, a qual é o fundamento de todo o documento em questão. Assim, ao priorizar a figura da formação do leitor, os autores inserem a noção de letramento, reconfigurando a concepção: “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Idem, p. 55). Em parágrafo seguinte, explicita como deve ser compreendida a experiência estética e a fruição:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição

estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. *O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição* (Idem, *grifos nossos*, p.55).

Nessa citação, é perceptível toda a orientação metodológica voltada para a estética da recepção, em que a base do ensino-aprendizagem se dá pela recepção das leituras dos alunos, porém, não exclusivamente, concentrado nas opiniões dos alunos como critério de valor, em que o documento anterior dava ênfase. Inclusive, no ponto sobre a leitura literária, fica explícita a forma como deve ser desenvolvido o trabalho com o leitor e a recepção, tomando como bases teóricas os estudos de Barthes e Umberto Eco. Destacamos, por fim, o termo fruição, associado aqui a conhecimento e não a diversão, como sugerido pelo PCNEM+ (2002).

Explicitada a questão teórico-metodológica e suas bases, as discussões se encaminham para um ponto complexo no documento, reativando o conceito de literatura: o que divide o campo do literário do não literário? O que deve ser selecionado para estudo em sala de aula? Essas são perguntas que vão permear o restante das orientações que, como já dissemos, evidenciam o estudo da literatura através da leitura dos clássicos, pois em várias passagens fica evidente a primazia de obras da cultura letrada e da literatura brasileira.

Essa posição é tomada no documento, entre outras razões, como uma saída para enfrentar o rebaixamento do nível de leitura literária no ensino fundamental, principalmente, porque decorre de práticas desmotivadoras da leitura (trechos e resumos das obras) e também da leitura desordenada de textos sem qualidade estética. E, sobretudo, porque legitima o caráter humanizador de que fala Antonio Candido (1995).

Não é diferente a postura do professor Haqira Osakabe ao denunciar o aviltamento do ensino por ocasião da LDB/71. Segundo o professor, nos anos 60, a ideia de democratização do ensino propiciou o empobrecimento cultural, “[...] justificado por uma suspeita preocupação de adequar o ensino às condições do aluno. Trata-se de uma versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62).

De fato, sabemos que essa tem sido a orientação predominante entre os estudiosos da literatura, sob o pretexto da massificação e ampliação dos bens culturais sobre a cultura letrada. Conforme o documento, é visível a preocupação que os autores têm com a substituição dos textos literários por outros mecanismos de leitura como o cinema e a música, pois esse deslocamento não serviria à dimensão formativa do leitor. Assim, para os autores o desafio será:

Levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão, sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que *tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético*, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (Idem, *grifos nossos*, p. 70).

No entanto, essa posição é bastante questionável: se, para alguns, a leitura de obras não consagradas é o rebaixamento do ensino, por outro lado, o cânone também confirma e forja um esquema centrado num sistema de valor que não é questionado pelo aluno e muito menos discutido em seus critérios de valoração, permitindo a reflexão. Além disso, se o objetivo é a “dimensão formativa

do leitor” e uma “fruição mais apurada”, não nos parece que só os clássicos conseguem mobilizar essa formação; ao contrário, quanto mais diversificado e problematizado for o modelo estático da literatura para o aluno, mais competência terá para desenvolver o pensamento crítico.

As últimas orientações mostram-se bastante taxativas, pois é um forte apelo para que o professor mude suas práticas e, principalmente, tome para si a responsabilidade dessa mudança. É uma chamada para que os professores deixem de se esconder em falsas justificativas para a falência do ensino de literatura e mostrem que são capazes de realizar seus próprios projetos pedagógicos, conseguindo a transformação dos currículos em algo mais significativo para eles e seus alunos.

Podemos dizer que, apesar das lacunas e confusões deixadas nos PCNEM e PCNEM+ e de as Orientações Curriculares privilegiarem o cânone literário para o ensino de literatura, os documentos oficiais e a legislação avançaram na discussão do que se quer e se deseja para a literatura no ensino médio. Resta agora avaliar como a BNCC abarcou em seus objetivos e conteúdos as reivindicações expostas nesses documentos, uma vez que não os exclui nem revoga, ao contrário, atende uma prescrição legal. Com isso, queremos apenas reanimar e provocar aqueles que têm se debruçado sobre questões que envolvem “literatura e ensino” e a “educação literária”; principalmente, porque a nova resolução para as licenciaturas acabaram de ser publicadas em 2015. Então, quem sabe esse é o momento de realizar uma grande transformação na formação inicial do professor de Literatura?

### **O Curso de Letras: a formação do professor de literatura**

As transformações na educação brasileira, ocasionadas pela LDB/96, também provocaram a reforma universitária, renovando os currículos das licenciaturas. A oficialização da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e demais licenciaturas (CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 18/2002) obrigaram os cursos a rever seus currículos e organizar um novo projeto pedagógico para a formação de professores<sup>6</sup>. Além desses documentos, em fevereiro de 2002, com nova resolução (CNE/CP 2), as licenciaturas foram obrigadas a instituírem carga horária de 400 horas de estágio e 400 horas de práticas curriculares.

Apesar das inúmeras críticas, lacunas e ambiguidades dos documentos, eles representam um avanço para problemas que sempre estiveram presentes na formação de professores, principalmente, decorrentes da separação entre componentes pedagógicos e específicos dos cursos de licenciatura. Além disso, excluem a obrigatoriedade de um currículo mínimo, citando disciplinas obrigatórias, flexibilizando a organização de projetos curriculares.

Em consonância com a LDB/96, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores apresentam pontos centrais sobre a associação entre teoria e prática como fundamentos da formação. As práticas curriculares devem estar presentes desde o início do curso e abranger disciplinas pedagógicas ou não; não devem confundir-se com estágio e também não podem ser realizadas de modo desarticulado do restante do curso. Ainda, “[...] será desenvolvida com ênfase

---

6 Estamos novamente diante dessa situação. Como já dissemos, em julho de 2015, novas diretrizes para as licenciaturas foram publicadas, aumentando carga horária e renovando orientações e currículos; inclusive, retirando a formação por competências e habilidades.

se em procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, (...) poderá ser enriquecida com tecnologias da informação” (CNE/CP 1, 2002, art.13).

No que diz respeito ao curso de Letras, entre as inúmeras queixas até o presente está a fragmentação curricular; a excessiva carga de conteúdos teóricos sem vinculação com situações práticas de ensino, gerando distanciamento do futuro professor e do seu lugar de atuação; “[...] a insuficiência de leituras críticas e reflexivas, a falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos (...), requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20). Também é patente nos cursos de Letras que a prática do antigo estágio supervisionado (práticas de ensino) é, ainda, indicador de falhas e lacunas na precária correlação entre teoria e prática, “entre o processo pedagógico e o produto final, entre os objetivos de um curso dirigido à formação de pesquisadores, de um lado, e a ação político-educacional de uma maioria de futuros professores de escolas estaduais, de outro” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 20). Diante disso, a reforma curricular procurou sanar a “antiga querela” entre o campo pedagógico e o campo específico dos profissionais de Letras.

As diretrizes do Curso de Letras foram aprovadas em 18 de março de 2002, de acordo com o parecer de 03 de abril de 2001. O documento descreve o perfil do formado; as competências e habilidades; os conteúdos curriculares; a estruturação do curso e forma de avaliação; em coerência com a LDB/96 que prevê flexibilidade de currículos e autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e também em consonância com os parâmetros e diretrizes curriculares do ensino médio.

Nesse diálogo e integração dos documentos oficiais, destacamos duas orientações para uma estrutura flexível do curso de graduação em Letras:

- dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão; além da articulação direta com a pós-graduação;

Essas premissas pontuam a necessidade de formar profissionais docentes autônomos, que saibam criticamente transpor o conhecimento teórico para a situação de uso real, isto é, que, ao vivenciarem durante a formação inicial experiências do cotidiano escolar e mesmo de liberdade de pesquisa e análise nos componentes curriculares, possam promover em seu local de trabalho (futuro exercício profissional) planejamentos que exprimem uma prática social coerente com princípios educacionais e éticos. Só assim, deixarão de mecanicamente reproduzir os conteúdos e metodologias de forma artificial em sala de aula.

A graduação em Letras, ao criar currículos flexíveis, também deve considerar a autonomia do aluno para que, após a formação inicial, possa sozinho ou com seus pares usar a ação-reflexão-ação sobre sua prática, constituindo seu próprio saber docente, pois a imensa maioria nem sempre continua sua formação em cursos de pós-graduação, o que necessariamente não o retira do círculo da pesquisa; sua prática e experiência são suficientes para que haja a reflexão e transformação nas composições teóricas do seu fazer. Dessa forma, entendemos que a prioridade pedagógica está centrada nas competências e habilidades que o curso deve desenvolver para a formação do docente, que pode e deve, inclusive, ser promovida pelas disciplinas específicas. Nesse sentido, as diretrizes afirmam:

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (CNE/CES 492/2001, *grifos do autor*).

Dessa forma, entendemos que a abordagem pedagógica, comentada anteriormente, não compreende apenas disciplinas historicamente pertencentes aos cursos da Educação/Pedagogia como Didática, Políticas públicas e Estágio supervisionado; mas sim, sob uma nova visão de currículo, todas aquelas que podem articular teoria e prática em contexto acadêmico ou não.

Essa orientação, articulada com a carga horária dos estágios e práticas curriculares, pode desenhar um currículo para a licenciatura em Letras que de fato promova um perfil profissional do professor pesquisador, autônomo, reflexivo e mediador do conhecimento. Sobretudo, porque fortalece as disciplinas específicas, entendendo-as como formadoras de conhecimento, bem como reforça a importância dos conteúdos procedimentais, por exemplo: na Literatura, podemos construir metodologias a partir dos estudos sobre os gêneros literários e avaliar o conhecimento do graduando no que se refere ao campo literário e didático do ensino de literatura.

Outro ponto do texto é o perfil do formado, que, além do que já destacamos até aqui, menciona que “[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (CNE/CES 492/2001). Acrescenta, mais adiante, que o profissional deve fazer uso de novas tecnologias e compreender a formação como processo contínuo, autônomo e permanente. Percebemos que o currículo do curso de Letras, em especial de Literatura, não pode mais se movimentar por disciplinas estanques e por vezes desconexas entre si. É preciso rever ementas, conteúdos e bibliografias, conectando-se com o novo público do século XXI e apresentando novas estratégias de leitura de obras literárias, alargando visões sobre o saber e fazer docente do professor de Literatura.

Novos tempos, novas pesquisas, outros olhares se impõem ao futuro profissional, que muito provavelmente ao chegar à sala de aula, após quatro ou cinco anos de graduação, talvez perceba que muita coisa já mudou outra vez, embora muitas coisas sejam as mesmas sob novos termos. Da mesma forma, ocorre com o formador, que, após dez ou vinte anos de ensino e pesquisa, deve ter constatado que sua experiência acumulou outros conhecimentos, novas reflexões e a própria condição das inovações na sociedade lhe impuseram mudanças, algumas cabíveis e outras nem tanto. Só um profissional crítico e autônomo é capaz de refletir e tomar cuidado com o que se rotula de “novo”; só a permanência da pesquisa, do estudo e da reflexão permite ao docente reelaborar suas práticas e fazê-las com responsabilidade e compromisso ético.

As novas tecnologias sempre estiveram presentes na sociedade. Durante séculos e mais séculos, o homem procura ultrapassar seus limites, seja na ciência ou não. No entanto, na formação profissional e na escola do ensino básico, aparecem como uma necessidade atual. De fato, talvez



vivenciemos uma revolução tecnológica incomparável e por isso imprescindível na escola do novo milênio. Então, nada mais plausível que o curso de Letras incorpore em suas atividades e grade curricular o uso da tecnologia. Nessa situação, a Literatura pode angariar ganhos, porque somos bombardeados por outros suportes de leitura que viabilizam o encontro do leitor com o texto literário. Nossos jovens continuam admirando uma boa história, um bom enredo e um bom jogo narrativo. Talvez, como professores universitários, devemos nos inserir nesse contexto de leituras midiáticas e considerar sua presença na sala de aula como um caminho que nos conduza à obra de arte literária, tão requerida e unívoca na Academia.

Por último, o perfil do egresso de Letras deve “[...] ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (CNE/CES 492/2001), além disso, “[...] ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. Com isso, identificamos um profissional múltiplo, que não esteja sendo preparado somente pelos conhecimentos específicos da área, mas sim interligados com a face pedagógica, e, mais uma vez, o campo literário pode ser enriquecido, já que contempla as diversas visões de mundo e os diferentes modos de articular a linguagem.

Complementando esse perfil, são descritas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras, entre as quais destacamos:

- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Essas competências delegam a responsabilidade para as licenciaturas incorporarem em seus currículos conteúdos básicos que são tratados nos níveis anteriores, particularmente, a incorporação da Base Nacional Comum Curricular, lançada recentemente, diminuindo a discrepância entre esses horizontes. E também colocam como compromisso um ensino que promova metodologias de ensino e a transposição didática, isto é, do conhecimento teórico para a prática.

Outra perspectiva a ser adotada na organização do currículo é a interdisciplinaridade, em completa consonância com o ensino médio. As disciplinas, além de objetivarem a relação teoria-prática, precisam também ser articuladas de forma que possam ser ministradas sob o viés interdisciplinar, mostrando que não são isoladas uma da outra e que há eixos norteadores que ligam umas às outras. Isso vale para a área de Literatura, que, urgentemente, precisa rever sua visão historicista e estanque em cada disciplina ministrada na graduação, isto é, uma abordagem fragmentária dos estilos literários e, principalmente, sem percepção de comunicação com outros movimentos e linguagens; aliás, apenas para reforçar esse ponto de vista, novamente chamamos a atenção para a BNCC que fortalece o estreitamento entre ensino superior e básico e reivindica um posicionamento interdisciplinar.

Os conteúdos curriculares abordados nas diretrizes não se encontram descritos de forma explícita. Ao contrário, por se tratar de uma reforma que tem por princípio a autonomia e a flexibilidade, são abolidas disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, conteúdos mínimos. Mesmo assim, há um indicativo de conteúdos que compete a cada curso de Letras inserir nos componentes curriculares.

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. *Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.* Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (*Grifos nossos*, CNE/CES 492/2001).

A partir da afirmação, podemos concluir que cada curso deve montar seu projeto político-pedagógico de acordo com as orientações gerais dos documentos oficiais. É inegável que as diretrizes curriculares dos cursos de Letras, associadas a outros documentos, foram um passo importante para retirar as amarras de licenciaturas com feições de “bacharéis em Letras”, com poucos professores envolvidos na formação docente e nas questões de ensino-aprendizagem. Porém, é muito recente concluir que essa reforma de fato possa ter resolvido todos os problemas, somente alguns anos de experiência com novos currículos poderão nos dar a resposta que os documentos já nos deram.

Quanto aos estudos literários, as poucas orientações do texto indicam que deve considerar as habilidades e competências delineadas para o curso, bem como deve observar os conteúdos do ensino básico para incorporar em suas disciplinas e articular a relação teoria-prática. Assim, precisam considerar as orientações das diretrizes e construir ementas que se alicerçam na educação básica, ou seja, que possam interagir e orientar o formando para sua práxis profissional<sup>7</sup>. Nesse sentido, é importante que o corpo docente da licenciatura em Letras tenha acompanhado e realizado leituras críticas dos documentos que orientam ou determinam diretrizes curriculares para a educação básica e para o ensino superior, a fim de elaborar seus projetos político-pedagógicos consoante as necessidades do perfil acadêmico que se pretende formar, bem como em consonância com a legislação nacional.

Por fim, o que resta para a especificidade do ensino de literatura nos cursos de Letras? As diretrizes curriculares, ao flexibilizarem os programas de curso, deixam que esse questionamento seja respondido em cada projeto pedagógico, ou seja, cada licenciatura vai estruturar suas disciplinas e seus conteúdos, considerando a única referência à literatura “[...] como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (MEC, CNE/CES 492/2001). Afora essa passagem, é preciso buscar informações nos documentos já citados sobre o ensino de literatura no nível básico e nas pesquisas, conforme indica a diretriz dos cursos de Letras. Entretanto, como já viemos alertando, neste momento um estudo criterioso da BNCC pode nos dar essa resposta, o que não estava posto quando nos dedicamos a refletir sobre as orientações a respeito do ensino de literatura para o ensino médio e para a formação de professores de Letras.

7 É importante destacar que a publicação da Resolução 02/2015, que define as novas diretrizes para as licenciaturas, aponta para a aproximação entre os currículos do ensino básico e os projetos pedagógicos da graduação; principalmente, porque está se colocando no cenário educacional a BNCC (2015/2016).

## Referências

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

BRASIL. LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 11 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf). Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 18/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf). Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e demais licenciaturas. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf). Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf). Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE nº 02/2015. Define as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne/pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf). Acesso em 11 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

\_\_\_\_\_. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos

e suas Tecnologias. Capítulo 2, *Conhecimentos de Literatura*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular* (2015/2016). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 06 de abril de 2016.

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

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação?* Campinas (SP): Papirus, 2001.

OSAKABE, Haquira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *PCNEM – Literatura: análise crítica*. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004. p. 60-82. Disponível em: [www.moodle.ufba.br/file.php/10602/A...do.../yatsuda\\_e\\_haquira.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/10602/A...do.../yatsuda_e_haquira.pdf). Acesso em 18 de abril de 2016.

VILAR, Socorro de Fátima P. “PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas”. In SOUSA, Maria Ester Vieira de e VILAR, Socorro de Fátima. *Parâmetros curriculares em questão: ensino médio*. João Pessoa: Edufpb, 2004.

ZILBERMAN, Regina. “A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa”. In BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luiza e ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: IEL; Nova Prova, 2005.



## (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR

Danielle de Almeida Menezes<sup>1</sup>, Fábio André Coelho<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como proposta discutir a importância da literatura para a formação do leitor da educação básica a partir da problematização da formação do professor de literatura e dos reflexos desses processos formativos, nos contextos escolares e universitários. Pretendemos apontar aspectos pertinentes à conscientização de cada um dos sujeitos, formandos e formadores, no processo de educação literária, ou seja, no contexto da aprendizagem de leitura e compreensão do texto literário. A partir de uma breve análise dos nomes das disciplinas voltadas para a área de literatura dos currículos de três universidades do Rio de Janeiro, buscaremos compreender aspectos da formação de professores de literatura para a educação básica e como essa formação se reflete nas salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação literária, Formação do leitor, Formação do professor.

**ABSTRACT:** This paper aims at discussing the importance of literature to the education of readers along the years of Basic Education, taking as a premise the formation of literature teachers and the reflexes of their formative processes in school environment and university settings. We intend to discuss some relevant aspects to the awareness of each of the subjects involved, students and teachers, in the process of literary education, that is, in the context of learning, how to read and understand literary texts. Starting from a brief analysis of the names of subjects directed to the area of literature in the curricula of three universities in Rio de Janeiro, we intend to understand aspects regarding the education of literature teachers who will teach at secondary schools and how this education is reflected in classroom.

**KEYWORDS:** Literary education, Readers' development, Teacher education.

### Introdução

A aprendizagem da leitura se dá pela vivência no mundo, na escola, nas situações mais inusitadas e nas cotidianas, revelando-nos sujeitos da ação/recepção desveladora dos códigos linguísti-

---

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail para contato: [danielle.menezes1981@gmail.com](mailto:danielle.menezes1981@gmail.com).

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: [fabioandrecoelho@ig.com.br](mailto:fabioandrecoelho@ig.com.br).

cos e literários. É por meio dos diálogos que o sujeito se apropria dos conhecimentos adquiridos e se posiciona diante do outro. Por meio da leitura, nós “lemos” os sujeitos e nos defrontamos com as produções significativas de outros usuários da língua escrita, fazendo-nos compreender melhor o papel de cada sujeito histórico e o universo que promove vínculos entre os homens.

É inegável que todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas os literários contêm a particularidade de ampliar as significações, na tentativa de imprimir a totalidade do real. Isso porque a escrita literária vai além do ato de (des)escrever algo; ela amplia as maneiras de o homem pensar, agir, e sentir, sobre os fatos que o levam a ter empatia, repulsa ou outro tipo de emoção por lugares e épocas distintos ou familiares. Portanto, com o propósito de contribuir para a discussão que se adensa em nossa sociedade sobre a relevância de uma educação literária eficaz, buscaremos, nas próximas linhas, abordar alguns aspectos pertinentes às práticas de leitura na formação do leitor e do professor de literatura, tratando da função social da leitura, da responsabilidade da escola na formação do leitor, da relação de aprendizagem da leitura com o mundo, da leitura da literatura, dos interesses literários e do prazer do texto, do papel da literatura em currículos de licenciatura em Letras, das inquietações dos graduandos e do reflexo dessa formação na sala de aula, dentre outros assuntos, todos debruçados na atividade ousada de se compreender os (des)caminhos da formação e do ensino literário.

### **O leitor literário em formação**

Antes de falarmos sobre a importância da leitura e da educação literária, é relevante considerarmos como o leitor de literatura edifica a “visão do todo”, ou seja, a cosmovisão do mundo, por meio da linguagem humana com seus conceitos, descobertas, inferências, metáforas, comparações, dentre outros componentes que perfazem a construção linguística. Muitos dos nossos leitores/alunos ou alunos/leitores trazem, da sua vivência pessoal, elementos que os ajudam a ler o que está nas linhas, nas entrelinhas e fora das linhas, no universo imaginário, nas fantasias textuais. A simbologia das palavras e das expressões mais complexas revela a ligação do leitor com o tempo e o faz abstrair, e ao mesmo tempo captar, as informações contidas nos mais variados textos, inclusive, os literários. No momento em que abstraímos algo, ocupamo-nos de guardar, registrar e ordenar as sensações do universo, na tentativa de captarmos o máximo de sentidos que o mundo possa nos oferecer. Acreditamos que a leitura literária passa por esse caminho.

A construção do mundo por meio da linguagem consiste num ato de envolvimento da concretude das coisas com os sentimentos das palavras. Além disso, as práticas linguísticas presentes nos textos literários representam ações tipicamente engenhosas, com certo poder de captação do leitor e de muita inspiração. No ato de leitura, o nosso modo de imaginar compreende tudo aquilo que nos envolve e nos rodeia, deixando por transparecer a nossa consciência sobre o estar e permanecer nesse mundo. O educar pelo texto, sobretudo literário, nos remete a atividades de ensino voltadas para a apreensão das múltiplas manifestações da língua e das culturas que norteiam nossas práticas leitoras. Segundo Aguiar:

O mundo é uma tecedura de textos. Frente aos textos, a leitura. A leitura das coisas, do tempo, das relações, dos homens, do espaço. A leitura da própria leitura para fazer saber a língua com sabor de beleza, plasticidade, criatividade, ludismo. Porque o estudo da língua é uma atividade lúdica. Apaixonante. Erótica. Falar já é, em si, um ato

erótico, no sentido de que o fazemos para manter-nos no espaço da pulsão de vida. O silêncio só é morte quando não fala (AGUIAR, 2008, p. 165).

Nesse sentido, nossas perspectivas para uma educação literária se delineiam na tentativa de fazer com que os leitores, iniciantes e já iniciados, percebam a significação dos textos, por meio das variadas possibilidades cognitivas, da observação das conotações, da descoberta dos meandros espectrais dos parágrafos ou estrofes, da análise socioideológica daquela que é a matéria-prima do texto, a palavra.

É salutar entender que a educação literária esteja relacionada com as práticas cotidianas da sala de aula, na busca pela discussão dos fatos apresentados, no pleno alcance do exercício da linguagem, no reconhecimento do real individual e sua relação com o imaginário coletivo. Nesse caminho pedagógico, as subjetividades, as sensações e a ficção dialogam a todo instante, levando o leitor à sua composição sobre o comportamento do homem e do mundo. Acreditamos numa visão de literatura com a qual o leitor possa desenvolver sua imaginação ficcional/real, potencializar sua criatividade e apurar, a todo tempo, a sua sensibilidade. Nesse momento, o texto literário deixa de ser objeto de obrigação, para tornar-se uma espécie de sujeito que se interlocuciona com o seu leitor, mostrando-lhe a beleza da língua literária ausente do lugar comum, presente no deleite das palavras, no prazer do riso, no encanto do drama, e em tantos outros espaços artísticos. Não podemos desacreditar da hipótese de a literatura também validar as aventuras e os sonhos de cada leitor. Se pensarmos que as palavras nos levam às suas fontes, é possível que nossa educação literária não se firme na estrutura morta do texto, mas na do universo instigante, prazeroso e vivo do discurso literário.

É Rubem Alves (2000) quem considera o ato de leitura um fazer amor com as palavras, abordando também a necessidade de ensinar aos alunos/leitores uma espécie de “pulsar do texto”, algo como um erotismo dos vocábulos. Nesse fio ideológico, localizamos as associações feitas por muitos estudiosos, quando usam as expressões “prazer”, “sedução”, “deleite”, a respeito de buscarmos esses elementos nas linhas textual-literárias. Dentre tantos “desejos”, o que pretendemos é, por meio da linguagem, encontrar o encantamento das narrativas, para que o ensino de literatura obtenha, dentre tantos sentidos, a manifestação da magia sensorial e da arte expressiva.

Ao pensarmos que a educação literária pode fazer o leitor compreender que o plano real se apropria e transgredir o plano do imaginário, direcionamos nossas ações pedagógicas para o entendimento de uma literatura que não confere total exatidão do real, mas que revela várias possibilidades de experimentarmos as situações vivenciadas. Cada leitor tem, dessa forma, uma maneira particular de experimentar suas leituras e de transmitir o dizível e, por vezes, o indizível. Quando isso acontece, o ensino literário se firma como um dos caminhos, para que o leitor se aproxime de possíveis respostas às suas indagações. Quanto à especificidade do texto literário, os PCN reforçam que:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (2001, pp. 37-38).

Tal pensamento nos leva a refletir sobre a postura arrogante que a escola tem manifestado no tratamento dado à educação literária. Sempre tratados como apêndices do ensino de Língua Portuguesa, os textos literários servem majoritariamente para atividades de interpretação e ilustração de elementos pré-estabelecidos da construção de narrativas ou de poemas, ou, então, para atividades que reduzem a literatura à sua historiografia, isso quando não são utilizados como pretexto para o aprimoramento do conhecimento gramatical puramente. Na esteira dessa discussão, vale reforçar que o tratamento ainda oferecido em algumas escolas à literatura nos mostra que, por vezes, esse ensino tem se revelado apenas mera decoreba de estilos de época e de autores consagrados, como também um estudo enfadonho das figuras de linguagem, sem propósitos de uma análise expressiva e social. É preciso que a poesia não seja mais vista como um agrupamento de palavras rebuscadas e que as histórias passem a fazer sentidos vários para os leitores. Várias são as perguntas que nos surgem a partir desse problema: as leituras são para a escola e não para os leitores? Devemos nos preocupar em formar o hábito ou o gosto pela leitura? Como chegar à espontaneidade da leitura? Percebemos, na prática, que os leitores não consideram a leitura como um “acontecimento”.

Segundo Diana Marchi, “Para muitos, a leitura de livros de literatura é muito exigente, cansativa, monótona, demorada, enquanto os jornais e as revistas são de leitura rápida e, por isso, agradável” (2006, p.160). Fica para os leitores a sensação de que o tempo foi perdido. A grande conquista a ser pleiteada é o alcance da sensibilidade, provocando a formação de sujeitos históricos, envolvidos com o tempo, o espaço e a memória. Esses devem ser capazes de ler todas as linguagens e códigos, relacionar a linguagem literária com a fotográfica, a cinematográfica e com os meios, como o cinema, internet, televisão, a fim de perceberem a diversidade dos textos e as experiências sensoriais que eles podem proporcionar. Acrescentamos as palavras de Maria de Lourdes da Trindade Dionísio a respeito desse assunto:

Ler, no sentido de construção de sentidos a partir de textos, supõe normas, códigos de interpretação aprendidos numa comunidade; supõe a aprendizagem de comportamentos face ao texto onde se leem comportamentos “oficialmente” sancionados e culturalmente aceitos relativamente ao que deve ser uma leitura apropriada, ao que deve ser resposta do leitor e, também, ao que é texto válido. Nesta perspectiva, os códigos de leitura ensinados, qualquer que seja o modelo pedagógico, podem ser vistos como conjuntos de constrangimentos na relativa (ênfase relativa) liberdade interpretativa dos alunos leitores (2000, p. 96-97).

A aula de literatura não pode oferecer ao aluno/leitor um prazer controlado, medido, nem pode se resumir a uma aula de leitura de textos literários, para que cada um tenha sua obrigação cumprida. É então que se torna necessária uma tomada de consciência sobre o letramento literário, esclarecendo ao leitor que os livros não falam por si mesmos e que a escola é um lócus de conhecimento (COSSON, 2006), onde a literatura deve ser explorada de maneira apropriada, com vistas a promover questionamentos e diálogos entre os sujeitos da leitura. Segundo o autor, “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27). Dessa forma, para que a atividade de leitura seja significativa, o leitor precisa estar aberto aos significados do mundo e à potencialização da palavra, na intenção de dizer o que se quer revelar nas linhas de cada texto.



Concordamos com Cosson (2006), ao nos apontar que a leitura literária não pode ser tratada como atividade solitária, mas deve ser elevada a um ato solidário. O leitor, no compartilhamento das leituras, expõe as variadas maneiras de observar cada contexto e agir, inferir sobre ele, realçando o prazer tão esperado nessas experiências leitoras. Estar num mundo envolvido pelas palavras dá ao leitor a capacidade de se integrar à sociedade e de se afastar da ignorância. Portanto, precisamos fomentar a ideia da essencialidade do letramento literário no processo educativo e entender que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Sobre a socialização da leitura, destacamos sua relevância na formação de leitor, ao percebermos que os livros selecionados para as leituras nem sempre correspondem às expectativas do aluno, causando a desmotivação prejudicial à educação literária. Vários são os fatores que provocam o desinteresse dos alunos, mas apontamos aqui os programas que ditam os livros a serem lidos e as finalidades pedagógicas. Em muitas ocasiões, não se identificam os propósitos das leituras e, quando se consegue entendê-los, nem sempre são satisfatórios, considerados irrelevantes para a formação sociocultural e letrada dos leitores. Os textos devem prezar pela combinação atualidade/diversidade, priorizando uma escolha de textos que contemple a leitura do que é recente, do que é cânone e que, acima de tudo, promova o prazer da literariedade contida nas obras lidas.

Cadernatori (2009) aborda a questão de ler para a escola e ler para a vida e demonstra seu espanto com a seleção dos livros feita para os exames regulares de vestibulares, no Brasil, indagando sobre o perfil do público que lerá essas obras, chamando-nos a atenção para essa descon sideração. A autora destaca a expressão “leitura burocrática” como aquela que é exigida apenas como meio para se atingir um fim. Nesse momento, constatamos que, normalmente, ao leitor é vedada a possibilidade de expressar o que sentiu do texto, tendo que voltar sua atenção para a atitude menor de dizer o que o autor quis contar no seu texto. Triste realidade essa.

Se a formação do leitor passa pela sua inserção no enquadramento cultural a que está exposto, a escola deve efetivar a associação entre a cultura coletiva e o texto trabalhado em sala, para que o aluno possa se reconhecer naquela representação da realidade. Sobre o tema, Ceccantini (2000) nos atenta para a consciência da “estética da formação”, explicitando seus três sentidos: o tema – “uma primeira significação, a mais imediata, remete para a temática de que se ocupa a maior parte das obras, no caso, a busca da identidade e o processo de amadurecimento do jovem, do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético entre outros aspectos” (pp.435-436); o ser em formação – “num segundo sentido, *formação* seria levada em conta considerando-se a instância da *recepção* das obras, isto é, como aspecto diretamente ligado à predeterminação do público leitor” (p.436); e a formação literária em contraste com a pedagógica – “a terceira acepção, talvez a de visada mais ampla, tenta associar a noção de *formação* à literatura juvenil, em substituição à pecha de literatura *pedagógica*, com que durante longo tempo arcou” (p.437). Dada essa consciência ideológica, confiamos o poder fecundante da literatura e a possibilidade de o leitor se lançar num universo imaginário, livre e repleto de compromissos com aquilo que se compreende dos textos. Além disso, espera-se que os alunos se sintam atraídos por outras leituras e que

busquem outros textos fora do contexto escolar. Consideramos que os traços apontados acima contribuem para o exercício contínuo, democrático e autônomo do leitor em formação.

Contudo, reconhecemos que esses traços ainda não fazem parte, por razões diversas, dos saberes construídos e das salas de aula daqueles que verdadeiramente podem implementar mudanças educacionais: os professores. A consequência disso aparece quando constatamos os baixos índices educacionais do país, como os resultados obtidos por meio de avaliações nacionais (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>3</sup>) e internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA<sup>4</sup>). Essas avaliações mostram que a maioria dos concluintes brasileiros da educação básica (ensino médio) não tem conseguido alcançar as metas mínimas previstas para seu segmento de ensino e demonstram grandes dificuldades no que concerne ao entendimento de textos simples. Esses achados não são responsabilidade exclusiva dos conteúdos trabalhados nas aulas de leitura e literatura e, obviamente, são sintomáticos de todo um sistema educacional frágil, cujos componentes curriculares têm sido precariamente apresentados a milhares de crianças e adolescentes. Contudo, tais dados são *também* de responsabilidade das aulas de leitura e literatura, as quais, pelo que se constata dos resultados educacionais à disposição da sociedade, têm falhado (dentre outras razões, pelas escolhas metodológicas anteriormente mencionadas) em fomentar o hábito da leitura, formar leitores literários e, conseqüentemente, contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo que os circunda e promover mudanças em suas próprias vidas e na sociedade.

Nesse sentido, em se tratando especificamente de leitura literária, é fato que, para muitos jovens, o acesso à cultura letrada se faz por meio exclusivamente da escola e os únicos mediadores de leitura com quem têm (ou deveriam ter) contato são seus professores. Assim, se os docentes falham (seja por desconhecimento ou por insegurança) em oportunizar o contato com obras literárias, de maior e menor complexidade, de maior e menor proximidade com a(s) realidade(s) de vida, fica comprometido o desenvolvimento do prazer estético e o conhecimento cultural dos alunos. Evidentemente, são inúmeros os fatores, de ordem política, social e econômica, que comprometem a formação de leitores literários na escola. Não teríamos como esgotá-los nesse texto e sequer dominamos ou conhecemos todos. Porém, devido à nossa experiência como professores formadores, propomo-nos a discutir um aspecto que, certamente, alimenta a ineficiência da escola em promover uma educação literária de qualidade e igualitária: a formação do professor de literatura. Na próxima seção, portanto, debruçamo-nos sobre essa questão.

### **A formação do professor de literatura**

Em nossa prática como professores formadores de línguas e literaturas, habitualmente nos confrontamos com diferentes inquietações por parte de nossos alunos. Dentre as principais e mais frequentes queixas que nos apresentam, destacam-se a profunda insegurança e o sentimento de despreparo com relação ao ensino de literatura / textos literários na escola básica. Em outras palavras, recorrentemente, frases do tipo “não me sinto preparada(o) para ensinar literatura” ou

---

3 Para mais informações: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1510200>. Acesso em 22 abr 2016.

4 Para mais informações: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. Acesso em 22 abr 2016.

“acho mais fácil dar aula de língua do que de literatura” participam do contexto das aulas. De modo a tentar oferecer um possível entendimento acerca da motivação por trás da produção de afirmações dessa natureza, nesta seção, abordaremos duas questões que julgamos centrais: o modo como a literatura é abordada no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras e a percepção / concepção possivelmente construída por licenciandos do que seja literatura.

Após analisar os fluxogramas dos cursos de licenciatura em Letras Português-Literaturas, disponíveis nos sites de três universidades públicas do Rio de Janeiro, elaboramos o quadro a seguir, que contempla as disciplinas obrigatórias voltadas para a área de literatura no currículo desses cursos ao longo dos semestres. Devido aos limites deste texto, não foi possível contemplar outros cursos de Letras, como Português-Inglês, Português-Alemão etc. Contudo, podemos afirmar que a diferença principal diz respeito à nacionalidade enfocada nas disciplinas que tratam de literatura, mas não na abordagem aparentemente oferecida aos conteúdos, conforme os títulos levam-nos a pressupor. Nesse sentido, cabe ressaltar que não tivemos acesso às ementas das disciplinas e / ou aos planos de curso; portanto, as considerações iniciais recaem sobre os nomes dados às disciplinas. É importante dizer também que não nos propomos a esgotar as análises possíveis para o quadro e, por isso, limitar-nos-emos a aspectos que contribuam para a argumentação que buscamos desenvolver.

Quadro 1: Disciplinas de Literatura<sup>5</sup>

	UFRJ <sup>6</sup>	UERJ	UFF
<b>1º período</b>	- Teoria Literária I	- Introdução à Cultura Brasileira I - Introdução à Cultura Portuguesa I - Teoria da Literatura I - Prática de Interpretação de Textos I <sup>7</sup>	- Literatura Brasileira I - Teoria da Literatura I - Matrizes Clássicas <sup>8</sup>
<b>2º período</b>	- Teoria Literária II - Fundamentos da Cultura Brasileira I	- Introdução à Cultura Brasileira II - Introdução à Cultura Portuguesa II - Teoria da Literatura I	- Literatura Brasileira II - Teoria da Literatura II
<b>3º período</b>	- Cultura Portuguesa - Teoria Literária II - Fundamentos da Cultura Brasileira II - Literatura Comparada I	- Cultura Clássica I - Literatura Brasileira I - Literatura Portuguesa I - Teoria da Literatura III - Práticas de Leitura Ensino Fundamental e Médio <sup>9</sup>	- Literatura Brasileira III - Teoria da Literatura III

5 As instituições estão identificadas no presente trabalho pelo fato de os fluxogramas analisados serem de domínio público:

[http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Gradua%C3%A7%C3%A3o/Fl\\_Literaturas\\_L\\_D.pdf](http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Gradua%C3%A7%C3%A3o/Fl_Literaturas_L_D.pdf)

[http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/letras\\_portugues\\_Literaturas\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_Literaturas_licenciatura.pdf)

[http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras\\_portugues\\_Literaturas\\_-\\_licenciado\\_novo.pdf](http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_Literaturas_-_licenciado_novo.pdf)

<b>4º período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poesia Portuguesa I</li> <li>- Teoria Literária IV</li> <li>- Poesia Brasileira I</li> <li>- Literatura Comparada II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Clássica II</li> <li>- Literatura Brasileira II</li> <li>- Literatura Portuguesa II</li> <li>- Teoria da Literatura IV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Portuguesa I</li> <li>- Literatura Brasileira IV</li> </ul>
<b>5º período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poesia Portuguesa II</li> <li>- Cultura e Civilização da América Hispânica</li> <li>- Ficção Brasileira I</li> <li>- Poesia Africana em Língua Portuguesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Clássica I</li> <li>- Literatura Brasileira III</li> <li>- Literatura Portuguesa III</li> <li>- Prática de Interpretação de Textos II<sup>10</sup></li> <li>- Est Ling Port e Lit Bras I<sup>11</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Portuguesa II</li> <li>- Literatura Brasileira V</li> </ul>
<b>6º período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poesia Portuguesa III</li> <li>- Literatura Hispano-Americana</li> <li>- Poesia Brasileira II</li> <li>- Ficção Africana em Língua Portuguesa</li> <li>- Didática de Português-Literaturas I<sup>12</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Clássica I</li> <li>- Literatura Brasileira III</li> <li>- Literatura Portuguesa III</li> <li>- Metodologia do Ensino de Leitura e Literatura</li> <li>- Est Ling Port e Lit Bras II<sup>13</sup></li> <li>- Est. Materiais para Ensino de Lit.<sup>14</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Portuguesa III</li> <li>- Literatura Brasileira VI</li> </ul>
<b>7º período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativa Portuguesa I</li> <li>- Ficção Brasileira II</li> <li>- Didática de Português-Literaturas II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Brasileira V</li> <li>- Literatura Portuguesa V</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I</li> </ul>
<b>8º período</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativa Portuguesa I</li> <li>- Questões da Literatura Brasileira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura Brasileira VI</li> <li>- Literatura Portuguesa VI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literaturas Africanas de Língua Portuguesa II</li> <li>- Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa</li> </ul>

Ao observarmos as disciplinas dispostas no quadro, percebemos que há semelhanças entre as ênfases oferecidas pelas três universidades. A esse respeito, o primeiro aspecto que chama atenção é o predomínio de disciplinas voltadas especificamente para a abordagem de conteúdo referente à Literatura Brasileira e à Lusitana, o que deixa entrever, pelos recortes apresentados, uma pers-

6 Levamos em consideração o fluxograma do curso diurno.

7 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina pode abordar o trabalho com textos literários.

8 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde questões relacionadas à literatura.

9 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde o trabalho com textos literários.

10 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde o trabalho com textos literários.

11 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

12 Supomos, pelo título, que o conteúdo da disciplina aborde questões relacionadas à literatura.

13 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

14 Reproduzimos o título da disciplina conforme aparece no fluxograma.

pectiva fragmentadora da literatura em nacionalidades. Essa fragmentação é reforçada mesmo em disciplinas que não focalizam uma nação específica, como “Literatura Hispano-Americana”; “Literatura Clássica” e “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, as quais, por outro lado, ao não reforçarem nacionalidades particulares, tratam diferentes culturas como um todo uniforme.

Outra questão que sobressai é o fato de todos os fluxogramas contemplarem disciplinas que abordam os fundamentos da literatura enquanto ciência, como “Teoria Literária” / “Teoria da Literatura”, o que aponta para uma visão, de certo modo, cientificista da área, ou seja, como um campo de domínio teórico-científico.

Além disso, apesar das diferenças no que se refere à nomenclatura adotada, por exemplo, na UFRJ, há uma tendência à ênfase nos títulos dos gêneros abordados (“Poesia Brasileira”; “Ficção Africana em Língua Portuguesa”). A grande maioria das disciplinas parece pressupor a formação de especialistas ou críticos literários, não de professores. Das 72 disciplinas elencadas no quadro, apenas 8 parecem direcionar-se a abordagens relacionadas ao ensino de literatura (por exemplo, “Didática de Português-Literaturas”; “Práticas de Leitura Ensino Fundamental e Médio”); destas, 6 pertencem à UERJ e 2 à UFRJ. Esse dado nos mostra que, embora os fluxogramas analisados pertençam a cursos de licenciatura, não de bacharelado, o futuro professor não parece ser o foco principal da formação oferecida em literatura. Tal resultado conflita com o que se espera dos cursos de licenciatura, segundo o Parecer CNE/CP N°2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, de 1º de julho de 2015, publicada no Diário Oficial da União em 02/07/2015. No Capítulo V, que trata da Estrutura e Currículo da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, lê-se, no § 3º: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Observa-se, portanto, que os títulos de 64 das disciplinas obrigatórias que abordam literatura, oferecidas pelas três universidades em análise, parecem falhar no cumprimento da prerrogativa evidenciada nesse fragmento.

As considerações até aqui tecidas apontam para o fato de que as inquietações de licenciandos, aludidas no início desta seção, surgem de um paradoxo: apesar da alta carga horária de literatura ao longo da graduação, futuros professores sentem-se despreparados para ensinar literatura, possivelmente em decorrência da natureza das aulas. Majoritariamente pensadas para uma formação conteudística e especialista, boa parte das disciplinas que abordam literatura falham no alcance do propósito maior dos cursos de licenciatura: obviamente, a formação docente. Ademais, o enfoque das disciplinas em culturas nacionais pressupõe o encaixotamento de obras e autores que apontam para uma concepção de literatura como conjunto seleto de obras, escolhidas para serem trabalhadas por uma questão de tradição e, conseqüentemente, por serem melhores do que outras que circulam no mundo social. A distância, portanto, entre o que aprende na universidade e as demandas da educação básica desmotivam o futuro professor para o ensino de literatura por fazê-lo crer que suas aulas precisarão se dar nos moldes do que aprende na universidade.

Os fluxogramas analisados para este texto refletem currículos anacrônicos no que se refere às necessidades contemporâneas de formação para a docência por se atrelarem ainda a uma concepção segregadora, sacralizadora e departamentalizadora de literatura. De acordo com Graff (1987), os estudos literários acadêmicos só passaram a existir a partir da formação dos departa-

mentos de língua e literatura na segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Ao se departamentalizar a literatura, surgiu a ideia, na época recente, segundo o autor, de que a literatura poderia ou deveria ser ensinada, ao invés de simplesmente apreciada ou absorvida. Até então, não havia precedentes na tentativa de se organizar a área, o que, para Graff (1987), deve ter sido (e ainda o é) tarefa árdua, principalmente porque isso significava reconstituí-la sob a forma de um currículo. Como até aquele momento o projeto de se organizar a literatura didaticamente não havia sido pensado, ficou a cargo dos pioneiros a adoção de uma perspectiva histórica. Essa é ainda hoje a perspectiva que parece se refletir nos fluxogramas analisados, principalmente quando notamos que há disciplinas sequenciadas em I, II etc.

Graff (1987) explicita dois aspectos importantes que tendem a regular e a respaldar o ensino de literatura desde seus primórdios como disciplina(s). São eles: 1) uma visão segregacionista de literatura como um conjunto de textos valorizados pela classe dominante – o que coloca esse ensino como algo pensado por e para um determinado segmento social, contribuindo para que a escola seja uma instância reprodutora de mecanismos ideológicos (ALTHUSSER, 1985); e 2) a perspectiva histórica no trato da literatura enquanto disciplina aponta para uma tentativa de caracterização de obras como parte de um processo evolutivo. Essas duas questões parecem se refletir no quadro apresentado e respaldam a maneira como Zyngier (1999) caracteriza o campo de ensino de literatura em nosso país. Segundo a autora, desde sua institucionalização no Brasil como disciplina na virada do século XIX até a década de 1960, o ensino de literatura seguiu o modelo conhecido por “educação bancária”, termo cunhado por Freire (1978), em que os aprendizes eram percebidos como recipientes a serem completados pelos professores. Essa prática mantém relações de domínio que “empoderam” (IZARRA, 1999, p. 200) o professor de literatura, o crítico ou o próprio texto, ao invés de empoderarem os alunos a fim de que cheguem às suas próprias leituras (McRAE, 1991). Essa perspectiva quanto ao ensino de literatura é apre(e)ndida pelo professor em formação na universidade e, conseqüentemente, é a que ele reproduz, ou tenta, em suas aulas na educação básica. Isso reforça o tratamento da literatura, por todo o sistema educacional, como uma disciplina formada por obras de arte sagradas (IZARRA, 1999; PENNAC, 1998; SNYDERS, 2001), ao invés de uma prática social por meio da qual os professores ofereçam aos alunos possibilidades de experienciarem a literatura como leitores criativos e construtores de seus próprios significados através de práticas pedagógicas críticas (IZARRA, 1999).

Em contraposição ao modelo vigente de ensino de literatura na universidade, o qual acaba servindo de modelo para o futuro professor da educação básica, Jordão (2001) defende uma educação literária à luz da pedagogia crítica. De acordo com a autora, a educação literária

poderia envolver o trabalho com os textos literários (escritos ou não, legitimados ou não no campo literário) percebidos enquanto processos de produção de significados, reforçando ou desafiando as concepções correntes e autorizadas pelo campo literário. Estudar literatura seria assim ter o campo literário como *referência* (e não como limite) para análises de processos de produção de discursos, de formação de poder/conhecimento, de alocação de posições de sujeito, de construção de subjetividades, de formação de identidades sociais e culturais, processos enfocados a partir da possibilidade de transformação de suas estruturas (JORDÃO, 2001, p. 131, grifo no original).

A forma como a literatura é ensinada a coloca em perigo (TODOROV, 2009), já que o aluno, antes mesmo de entrar em contato com os textos em si, é bombardeado por informações

provenientes da crítica, da teoria ou da historiografia literária (TODOROV, 2009; PENNAC, 1998; JORDÃO, 2001). Assim, a possibilidade de se gostar genuinamente dos textos, sem que este gostar se torne uma imposição ou o não gostar surja sem culpas, deixa de existir. Todorov (2009) mostra que a sala de aula de literatura se torna um espaço alienante quando lança mão das obras para a ilustração de conceitos introduzidos por teóricos da literatura ou para a aplicação de conhecimentos linguístico-discursivos. Segundo o autor, as aulas de literatura deveriam possibilitar o acesso ao sentido das obras, de forma que se aprenda a amá-las.

Segundo Jordão (2001), as salas de aula de literatura na universidade tendem a silenciar as vozes discentes sem que os participantes envolvidos no processo sequer se deem conta disso. Ao observar aulas e realizar entrevistas com professoras e alunas de literatura no ensino superior, Jordão (2001) pôde tecer considerações empíricas importantes acerca do funcionamento das aulas de literatura. Num primeiro momento, a autora percebeu que havia por parte das participantes uma atitude de reverência, admiração, idolatria pelos textos literários e pelos autores escolhidos para o trabalho em sala de aula. Segundo ela, professoras e alunas se sentiam compelidas a gostar de tais textos e, mesmo ao admitir que um ou outro não era da sua preferência, elas assumiam para si uma incapacidade interpretativa. Em outras palavras, a crença imanente ao discurso das participantes atribuía inquestionável soberania ao texto canônico, entendido como sempre bom, enquanto alguns leitores, por outro lado, é que estariam despreparados para lê-lo, caso não conseguissem entendê-lo ou dele gostar.

Além dessa incontestável soberania do texto literário, Jordão (2001) percebeu também que professoras e alunas apresentavam consenso e perfeita adaptação e conformação à configuração das aulas e aos seus papéis socialmente estabelecidos. A ausência de “conflitos, ressentimentos, flutuações nas relações de afetividade entre alunas e professoras, umas com as outras e com os textos literários” chamou a atenção da pesquisadora, pois, segundo ela, levava à aceitação e ênfase na importância de: 1) “transmissão de um conhecimento *objetivo* de literatura” (JORDÃO, 2001, p. 13, grifo no original), fruto da crítica e da teoria literária; 2) necessidade de adaptação ao estilo docente; e 3) alcance de uma leitura consensual. Subjacente à aparente harmonia, Jordão (2001) percebia baixa autoestima por parte das alunas, decorrente da descrença em sua capacidade de oposição ao que já estava legitimado, ou seja, a visão dos críticos e professores. Com relação às professoras, havia também certa desvalorização de si mesmas enquanto leitoras e professoras (já que não sabiam ou não tinham lido o suficiente) e das alunas, em se tratando do desempenho e do conhecimento de literatura que possuíam.

O que mais chamou a atenção de Jordão (2001) em suas análises, e que para ela era sintomático, não se tratava necessariamente da maneira como as salas de aula se configuravam e nem as relações de poder estabelecidas. O que a espantou foi a falta de percepção ou consciência por parte das professoras e alunas da realidade assimétrica e autoritária em que estavam inseridas. A noção de que as coisas eram da forma como se apresentavam e pronto, sem indagações, sem tentativas de ruptura ou de resistência, foi o que mais impressionou a autora.

Ao longo do estudo, Jordão (2001) percebeu a existência de variadas concepções por parte das professoras e das alunas acerca do fenômeno literário. Contudo, essas diferentes visões não contribuíam para transformar a sala de aula em um espaço dialógico, em que vozes dissonantes poderiam entrar em conflito (cf. BAKHTIN, 1979 [1930]; 2006 [1979]). Ao contrário, ao invés de contribuírem para a construção de um posicionamento mais crítico e reflexivo acerca da



própria situação em que estavam inseridas, os múltiplos conceitos construídos respaldavam a perpetuação e legitimação da prática estabelecida. Dentre as visões de literatura mencionadas pelos participantes do estudo de Jordão (2001), destacamos as seguintes:

(a) A percepção da literatura como local de sedimentação de conhecimentos linguísticos previamente adquiridos. Para as participantes, a literatura é compreendida como um conjunto de textos verbais escritos *melhores* do que os outros textos, os não-literários, cada qual trazendo internamente seus próprios significados (ideia de que o que o texto ‘quer’ dizer independe do leitor). Nas palavras da autora,

sob essa perspectiva a educação literária apresenta-se como oportunidade de contato com tais *modelos* de uso da língua, através da transmissão às alunas, pelas professoras, dos comentários da crítica literária sobre os textos. Aqui os textos-modelo (literários e da crítica literária), em suas estruturas linguísticas, constituem o ponto central do trabalho com literatura em sala de aula (JORDÃO, 2001, p. 72).

(b) O não questionamento da essencialidade da literatura para a espécie humana e a impossibilidade de não se obter prazer com os textos leva alunas e professoras à frustração e sentimento de inferioridade quando não conseguem apreciar, como ‘*deveriam*’, os textos canônicos. Além disso, Jordão (2001) afirma também que as professoras se culpam por não conseguirem ensinar às alunas o gosto, o amor pela literatura, o que seria função importantíssima de um professor da área. A educação literária, nesse sentido, estaria encarregada de propiciar elementos para capacitar a realização de leituras, possibilitando a apreciação ‘*apropriada*’ dos textos literários. Segundo a autora, “o convencimento quanto ao prazer que pode advir do contato com a literatura é assim um fator importante na criação e manutenção de seu capital cultural” (JORDÃO, 2001, p. 85) e do poder daqueles que conhecem e sentem esse prazer. A ausência de questionamento da crença absoluta na qualidade dos textos canônicos, de sua superioridade, e do prazer que os mesmos necessariamente proporcionam, é apontada como problemática pela autora.

Os posicionamentos adotados pelo grupo investigado por Jordão (2001) mostram a sala de aula de literatura no ensino superior como um espaço em que se opta por resolver ao invés de se provocar conflitos, de equilibrar e não de questionar, o que poderia ser compreendido como uma subutilização do espaço, que, configurado de outra maneira, dando voz e respeitando os saberes do educando, possibilitaria maior crescimento e autonomia discente e uma reflexão maior sobre a própria prática por parte do docente, como sugere Freire (1977). No caso de licenciandos, foco do presente texto, esse exercício de reflexão permitiria que se tornassem mais autônomos e seguros para enfrentar os desafios das salas de aula de educação básica. Isso, contudo, não acontece, pois, nas palavras de Jordão, “a sala de aula é tradicionalmente um local onde se espera encontrar respostas (...); as alunas contam com a professora para *arbitrar* as interpretações, abalizar argumentos e trazer a *verdade* sobre os textos e as obras” (2001, p. 117). Em contextos assim, uma aula bem sucedida é aquela em que há entendimento e o encontro de respostas. O levantamento de questões seria apenas uma forma de se assegurar o consenso.



Concordamos com Jordão (2001) quando defende a existência de um ensino de literatura na universidade que realmente faça sentido para o aluno, que provoque mudanças e um posicionamento crítico. A autora aponta para a necessidade de que a educação literária exista sob uma perspectiva *epistemofágica*, “como um espaço para a resistência a formas totalizadoras de interpretação, um espaço para escapar das estruturas binárias de oposição com que vimos aprendendo a construir sentidos” (JORDÃO, 2001, p. 151). O termo *epistemofagia*, cunhado pela autora, surge da combinação de epistemologia e antropofagia e faz alusão “à *digestão* de significados diferentes (...), numa mistura entre o que foi devorado e aquela que devorou, resultando num hibridismo que permite a formação de perspectivas novas (...) e a criação de processos diferentes de compreensão” (JORDÃO, 2001, p. 151). A atitude *epistemofágica*, portanto, prevê a sala de aula de literatura como um espaço em que o legitimado (os textos e a crítica) é confrontado, um local em que não somente se adquirem conhecimentos, mas onde os mesmos são transformados e geram outros novos.

Acreditamos que boa parte das frustrações que nos são apresentadas por licenciandos ao chegarem à etapa final de sua formação inicial, mais especificamente na época em que estão realizando o estágio supervisionado e se deparam com os desafios da educação básica, sejam provenientes de um ensino de literatura na graduação que se distancia dessa atitude *epistemofágica* a que Jordão (2001) alude. A subserviência acrítica aos conteúdos apresentados nas disciplinas não amplia a capacidade de reflexão dos licenciandos e faz com que eles, por medo de falhar, reproduzam as práticas docentes (autoritárias) a que tiveram acesso.

Caberia a todo professor de um curso de licenciatura perceber-se como o formador de professores para a educação básica – que é – e assumir para si as responsabilidades que essa função implica e que, obviamente, não se restringe aos docentes que trabalham com as disciplinas de interface didático-pedagógica. Nesse sentido, um professor formador, seja de literatura, de língua ou de outra área, mais do que qualquer outro, deveria estar consciente de que sua postura precisa ser “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1977, p. 96, grifo no original), pois, ao demonstrar um pensamento autônomo e refletido, possibilita que seus alunos adotem e desenvolvam essa postura. Assim, ao entrar na sala de aula, seria bom se o formador estivesse “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor” (FREIRE, 1977, p. 52), consciente de seu próprio inacabamento, predisposto à mudança, à aceitação do diferente e sensível às necessidades de seus alunos depois de graduados.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, buscamos mostrar que o real envolvimento com textos literários, ou seja, o alcance da fruição literária é essencial para a formação de leitores críticos, capazes de depreender aprendizados de textos de qualquer natureza. Porém, este, que deveria ser o propósito de uma educação literária iniciada nas séries iniciais, não se reflete nas práticas escolares e universitárias em torno da formação de leitores literários, seja em nível de educação básica ou universitária. Essas práticas perdem-se do propósito de despertar o envolvimento afetivo concreto entre leitor e texto. Sintomático disso é o fato de que, na escola básica, prioriza-se o uso do texto para fins de aprendizado gramatical ou o tangenciamento de questões literárias

a partir da discussão de nomes e datas. Essa prática, por sua vez, resulta de uma adaptação ou replicação pouco amadurecida das experiências com a educação literária na universidade. Em outras palavras, o que se aprende sobre ensino de literatura por meio das aulas que se tem na graduação, cujo foco recai na supremacia dos textos, na valorização das leituras dos críticos e do docente, dentre outros aspectos, pouco ou equivocadamente contribuem para que o professor de literatura em formação saiba o que priorizar ou, então, seja capaz de entender a função supracitada da existência da literatura no currículo escolar.

O presente artigo, que ora se encaminha ao seu desfecho, buscou mostrar que se faz mister repensar o ensino de literatura nas universidades, em especial, nos cursos de Licenciatura em Letras, de modo que o professor em formação se sinta empoderado para o trabalho que virá a desenvolver depois da graduação e, conseqüentemente, supere práticas já sedimentadas, porém ultrapassadas. Acreditamos que o investimento na formação inicial e continuada de docentes de literatura pode ser um primeiro passo para a construção de futuras gerações de leitores emancipados e autônomos para escolher para si o que é “boa” ou “má” literatura, por terem tido o contato com textos literários diversos, com diferentes graus de complexidade, pertencentes a diferentes épocas, nacionalidades e autores. Enfim, defendemos que a centralidade na relação direta entre o texto literário e o leitor em formação (seja na educação básica ou na universidade) se torne a realidade das salas de aula de literatura espalhadas pelo país.

## Referências

AGUIAR, Maria Alice. “A língua portuguesa numa aprendizagem de paixão”. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar & SIMÕES, Darcília (orgs.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus Speculum, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1979 [1930].

BAKHTIN, Mikhail. “Adendo – Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEF, 2001.

CADERMATORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CECCANTINI, João Luís C. T. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UNESP, Assis, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: Almedina, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GRAFF, Gerald. "Introduction: the humanist myth". In: *Professing literature: an institutional history*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. *A educação literária no lado dos anjos*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2001.
- IZARRA, Laura. P. Z. "Teaching back' literatures in English reading (de)centered voices as a cultural hologram". In: *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARCHI, Diana Maria. "A literatura e o leitor". In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.
- MARINS, Lilian Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. "Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de *As aventuras de Huckleberry Finn*, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato". In: *Maringá*, V. 31, N.1, p. 15-21, 2009.
- McRAE, John. *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan Publishers Limited, 1991.
- MENEZES, Danielle de Almeida. *Discursos sobre literaturas de língua inglesa: percepções e práticas pedagógicas de professores universitários*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2010.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia A. P. da Silva. 3ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
- ZYNGIER, Sonia. "Research and practice in the teaching of literature: mapping the area". In: *Anais do XIV ENPULI – Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.



## O DIÁRIO COMO ALIADO PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: ENTRE SUBJETIVIDADES E O PROTAGONISMO LEITOR NA ESCOLA

Dorinaldo dos Santos Nascimento<sup>1</sup>

**RESUMO:** Face ao estreitamento e ao “apagamento” do lugar do texto literário no ensino fundamental, bem como manifestações deficitárias em leitura literária, desenvolvemos uma pesquisa-ação por meio de sequência didática, privilegiando-se a utilização do diário de leitura enquanto instrumento com potencialidades para intervenção e coleta de dados. A aplicação piloto ocorreu com alunos do 9º ano em uma escola da rede pública municipal (Banzaê-BA). Objetivamos com esta pesquisa analisar o papel do diário de leitura no processo de apreensão do texto literário (registro e compartilhamento), como também apresentar uma possibilidade de trabalho em educação literária para outros professores da educação básica. Enfatizamos que a prática diarista, aqui adotada, só se concretiza plenamente na sua socialização, cujo círculo de leitura constitui uma efetiva comunidade de leitores (a classe). Podemos conceber o diário de leitura como um gênero público da esfera educacional com elementos do diário íntimo em forma de texto escrito em primeira pessoa do singular, a partir de instruções preestabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Analisamos duas entradas dos alunos após leitura do conto “A cabeça”, de Luiz Vilela (2006). Este também foi relido consoante instrumentalização para reinterpretação via cruzamento com outras linguagens (música), apresentação de dados/imagens do autor e contato com texto de crítica literária. Os resultados evidenciaram um aluno-leitor mais protagonista, que se responsabiliza pela construção dos sentidos dos textos lidos. Apontaram, junto aos dados formais e de conteúdo do texto literário, a intervenção subjetiva dos leitores vinculada à construção e/ou reforço de identidade (s).

**PALAVRAS-CHAVE:** Diário de leitura, Texto literário, Leitor protagonista, Subjetividade leitora.

**ABSTRACT:** Given the narrowing and “erasing” of the place of the literary text in elementary school, as well as loss-making demonstrations in literary reading; We develop an action research through didactic sequence, favoring the use of daily reading as a tool with potential for intervention and data collection. The pilot application occurred with students from 9th grade in a school

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sergipe. Email para contato: [dori.s.n@hotmail.com](mailto:dori.s.n@hotmail.com)

municipal public (Banzaê-BA). We aim with this research to analyze the read daily paper in the literary text of the seizure process (registration and sharing), as well as present an opportunity to work in literary education to other teachers of basic education. We emphasize that the practice diarist, adopted here, only materializes fully in their socialization, whose reading circle is an effective community of readers (the class). We can design the daily reading as a public genre of educational sphere with diary elements in the form of text written in the first person singular, from pre-established by the teacher instructions. In it, the reader, as we read, reflectively dialogue with the text read, can evoke his repertoire readings and experiences. We analyzed two entries of students after reading short story “A cabeça”, Luiz Vilela (2006). This also re-read according to instrumentalization reinterpretation via crossing with other languages (music), data presentation / images of the author and contact with literary criticism text. The results showed a more protagonist student-reader who is responsible for the construction of meanings of the texts read. They pointed out, along with the formal data and literary text content, the subjective intervention of readers linked to the construction and / or identity reinforcement (s).

**KEYWORDS:** Reading Journal, Literary text, Protagonist player, Subjectivity.

## Introdução

Neste trabalho, investigamos o papel do diário de leitura no acompanhamento do processo de apreensão de textos literários (registro e compartilhamento) de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os discentes realizaram duas entradas após leitura do conto “A cabeça” (2006), de Luiz Vilela. Comungamos, nesta pesquisa, do pressuposto de que o processo de leitura do texto literário envolve simultaneamente as instâncias pessoal e social. Assim, enxergamos o diário de leitura como um instrumento aliado para registro das trocas interpretativas realizadas por uma comunidade de leitores (FISH, 1992), a classe de alunos. Enfatizamos que os diários analisados são registros de leitura que revelam não apenas dados formais e de conteúdo do texto literário, mas também reações afetivas, emocionais, psicológicas dos leitores - a intervenção subjetiva do leitor em amálgama à construção de identidade (ROUXEL, 2013).

Arelado às situações de comunicação pública (institucional), o diário de leitura é um gênero ainda em constituição no espaço escolar (MACHADO, 2005), considerando-se ser habitual observarmos que os gêneros indexados às situações escolares que envolvem produzir textos a partir da leitura de outro texto têm sido os resumos, resenhas críticas e dissertações. Houve adesão a esse instrumento tendo em vista a sua consonância com as práticas de leitura literária capazes de contribuir para formação de um sujeito leitor crítico, livre e responsável por construir o sentido de maneira autônoma e também argumentar sua recepção no registro e no círculo de leitura.

Salientamos que a investigação<sup>2</sup> emergiu de uma problemática da realidade escolar e da sala de aula do professor-pesquisador referente às dificuldades discentes em manifestar níveis de compreensão de texto literário mais consistentes (INEP, 2013). O problema de pesquisa levantado converge para a discussão sobre o espaço reservado à leitura literária na escola, uma constante

---

2 Este trabalho decorre da intervenção de um plano de trabalho, elaborado e efetivado no período 2013-2015, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, orientado pela profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos, cujo projeto de pesquisa envolvendo diário de leitura é desenvolvido no Grupo de Estudos em Leitura Literária (ELL).

preocupação entre docentes e estudiosos de literatura. Amalgamado a essa problemática, há um “apagamento” e estreitamento do lugar da literatura na escola (ZILBERMAN, 2009, p.16-19; COSSON, 2014a, p.13-15), com ênfase no ensino fundamental em que o texto literário parece “diluído” entre os outros gêneros textuais, conforme atestam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). E isso aparece materializado em livros didáticos, os quais - não todos, evidentemente - quando não suprimem o texto literário, dão a ele um tratamento muito acrítico, ineficiente, não promovem o letramento literário.

É esse um dos argumentos - a ausência de um tratamento mais eficaz da leitura literária na escola - que justifica as motivações para a intervenção. Além disso, faz-se necessário o trabalho com o texto literário porque ele possibilita explorar a necessidade humana universal de “fabulação” (CANDIDO, 2004, p.174-175), inerente também aos discentes. Eles alimentam desejos de ficcionalização (MARTINS, 2006, p.83) assistindo a filmes, telenovelas, animações, jogos de videogame (RPG), ignorando uma outra fonte ficcional preciosa, a leitura literária, a qual, segundo Candido (2004, p.180), pode levar ao processo de humanização, concebido como capaz de promover “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

Acresce nessa reflexão sobre a leitura literária e outras fontes de ficção que, de acordo com Compagnon (2012, p.71), a “literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene”. E ainda: segundo Nascimento (2013), a percepção do aluno de que o texto literário expressa a experiência humana em sentido amplo e o fato dele se identificar com as possíveis representações presentes no texto faz emergir o despertar de um desejo. “A dimensão do desejo e da afetividade na formação do sujeito leitor é muito importante” (NASCIMENTO, 2013, p.208).

Este estudo intenta configurar o aluno-leitor como instância da literatura (LEBRUN, 2013). Posto o fato de que no encontro com os textos literários, ricos de pluralidade e ambiguidade de sentidos, nós, professores, docentes da educação básica no trabalho com sujeitos leitores em formação, sentimos quase sempre o peso do desafio de contribuir na formação de um leitor crítico, que consiga apropriar-se dos textos e dar sentido a suas leituras. Nesse contexto, Rouxel (2013) assinala uma mudança paradigmática na concepção de leitura literária relevante para o trabalho com diário de leitura. Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária balizada numa teoria do texto, que pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real”, que pode reconfigurar o texto e efetivar significações plurais, consciente do seu papel.

Organizamos este trabalho em quatro partes. Na primeira, explicitamos o diário de leitura como instrumento de ensino-aprendizagem, assinalamos o seu compartilhamento na classe, evidenciamos a concepção de leitor e leitura literária subjacentes ao trabalho com ele. Na segunda parte, descrevemos a metodologia da pesquisa-ação, os sujeitos participantes, a contextualização da realidade onde houve aplicação, apresentamos instruções e fundamentos para produção do diário. Na terceira parte, efetivamos a análise das duas entradas realizadas pelos discentes. E na quarta, apresentamos a discussão do compartilhamento dos diários inseridos no círculo de leitura.

## 1 Diário de leitura: instrumento de ensino/aprendizagem

O desenvolvimento e utilização de um novo recurso didático, o diário de leitura, gênero que reúne propriedades do diário íntimo, resumo e comentário de texto (BRONCKART, 1998), vinculado à formação de leitores reflexivos, emerge no contexto educacional com a função precípua de testemunhar as leituras e as reflexões que os textos literários produzem no aluno-leitor (MACHADO, 1998, p.33). Convém enfatizar que sob a condição de instrumento didático, o diário de leitura não é uma simples transposição do diário íntimo para o espaço escolar, pois requer que a escrita realizada a princípio para si mesmo esteja inscrita na “ordem da exposição”, assim como ocorre com outros gêneros escolares, exemplificados pela resenha, resumo e a dissertação. Dessa forma, o diário de leitura se materializa como uma reflexão feita pelo leitor sobre o texto e o próprio ato de ler, elaborada com recursos expositivos envolvendo a descrição e a explicação (COSSON, 2014b, p.121-122).

Contudo, esse novo instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura, inclusive a leitura literária (proposta deste trabalho), não tem sido amplamente divulgado aos professores da educação básica. Machado (2005) atribui essa não publicidade do gênero na escola, primeiro, como decorrência de preferências teóricas de especialistas acadêmicos (uma certa “intelligentsia”), que optaram em privilegiar o ensino dos chamados “gêneros públicos”, conforme ilustram incontestavelmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ignorando o “valor heurístico” da escrita dos gêneros privados. Além disso, a pesquisadora indica pontos de vista equivocados no que concerne ao diário de leituras face a sua rejeição ao concebê-lo como repositório, apenas, dos sentimentos do leitor. E também porque não há pesquisadores estrangeiros de renome com estudos/teorizações sobre seu uso na escola, o que, segundo a autora, lhe daria “chancela” internacional.

Nesse contexto, situado na esfera educacional, o diário de leitura em termos conceituais constitui-se de textos escritos em primeira pessoa do singular, a partir de instruções preestabelecidas pelo docente. Nele, o leitor, à medida em que lê, dialoga de forma reflexiva com o texto lido, podendo evocar seu repertório de leituras e vivências. Como um instrumento didático, a prática do diário de leitura, ao apresentar acentuadas características dialógicas, propõe o desafio de responsabilizar o aluno-leitor pela própria construção do sentido do texto, permite a ele desenvolver capacidades fundamentais de posicionamento, questionamento face ao que se lê (MELANÇON apud BUZZO, 2010, p.17). Assim como possibilita registrarmos “nossas emoções, e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos” (MACHADO, 2005, p.65).

Esse diálogo reflexivo com o texto oportuniza ao aluno desenvolver “por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2005, p.65). Decorrente disso, tal prática traz como diferencial a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura, pois reconfigura a concepção de que o professor é o detentor da “boa” e “única” interpretação (MACHADO, 2005, p.62). Assim, a adoção desse gênero possibilita aos alunos a produção de “discursos interativos” em que o docente e o aluno passam a ocupar o papel de interlocutores reais.

Diante disso, os alunos-leitores recebem orientação para registrarem no diário de leitura: a) o que o julgamento deles indicar como mais relevante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; b) explicitação sobre suas impressões, reações e diferentes tipos de sensações; c)



suas dúvidas, questionamentos, discordâncias, ou seja, posicionamentos diante do que o texto propõe; d) relação entre as informações da leitura aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a suas diferentes experiências; e) interlocução com o texto lido, refletindo sobre o que é lido e produzir o diário sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas (MACHADO, 2005, p.69; BUZZO, 2010, p.17).

Tendo em vista a discussão de pressupostos teóricos subjacentes à utilização do diário de leitura em situação escolar, podemos apontar como potencialidade de sua utilização o fato de que contrariamente a outros gêneros escolares constituídos como modelos rígidos a serem obedecidos pelos alunos, ele possibilita elaborações e escolhas bastante variadas pela expressão escrita. Considerando essas características, seu uso didático permite a configuração de uma situação de produção por meio do ato da construção e não da reprodução. Algo pouco comum, mas sempre desejado, no âmbito escolar, romper com uma tradição nociva em que o aluno deve reproduzir respostas geralmente dadas pelo professor (MACHADO, 1998).

Como decorrência da inserção desse novo gênero na escola, a criação de condições que façam emergir contextos que propiciem desenvolver atividades de leitura numa perspectiva interativa, cujos alunos sejam protagonistas “implica criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura” (MACHADO, 1998, p.238-239).

### **1.1 O compartilhamento**

Esta proposta do diário como registro de leitura literária só se efetiva plenamente no seu compartilhamento, “instauração e manutenção de uma discussão autêntica entre leitores de uma comunidade” (COSSON, 2014b, p.170). O propósito não é apenas que os alunos realizem as entradas nos diários, é imprescindível, também, que eles partilhem suas experiências de leitura entre si sob a mediação docente. Caracterizando, assim, uma produtiva comunidade de leitores, na qual a leitura do outro afeta a dos demais e vice-versa, num processo de entrecruzamentos interpretativos crescentes. Considerando a sala de aula como uma comunidade interpretativa em potencial, cabe ao professor o papel de transformá-la em uma comunidade interpretativa de fato.

Nesse contexto, numa apreensão do pensamento de Fish (1992), Hoyos-Andrade (1992, p.209) elucida que o “leitor, queiramos ou não, está ligado ideológica e afetivamente a uma determinada comunidade interpretativa, ou seja, a uma determinada maneira de ver o mundo e, portanto, de construir a significação”. É fulcral no pensamento do crítico literário norte-americano o fato de que nem o leitor nem o texto podem ser excluídos das convenções de uma comunidade, que “só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa” (COSSON, 2014b, p.137). Em virtude dessas comunidades, permeadas por convenções, contextos e instituições, não há texto ou leitor isolados, o que temos são “leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido” (FISH apud COSSON, 2014b, p.137).

O reconhecimento de que a interpretação está circunscrita às convenções de uma comunidade não significa que se busque uma definição mais adequada de texto ou leitor, mas “compreender



que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2014b, p.138). E nesse jogo interativo com o texto “o leitor começa sempre por uma interpretação, não há texto preexistente que possa controlar sua resposta: os textos são as leituras que nós fazemos deles; nós escrevemos os poemas que lemos” (COMPAGNON, 2010, p.159).

Cosson (2014b, p.138-139), em apropriação da teoria do polissistema de Even- Zohar, propõe uma definição e justificativa para a comunidade de leitores, afirmando que esta:

É definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

Dentre as diversas formas de se constituir formalmente comunidades de leitores - grupos de leitores que se reconhecem como integrantes de uma comunidade específica -, o círculo de leitura é uma prática salutar. Neste trabalho, dentre os modos de funcionamento de círculos de leitura, adotamos características dos chamados círculos estruturados e semiestruturados (COSSON, 2014b, p.158-159). Do primeiro, vale-se de registro escrito (no caso, as entradas em diários) como base para socialização e discussão, ou seja, os leitores fazem exposição daquilo que escreveram sob orientações preestabelecidas. Do segundo, o papel de um mediador, condutor, no caso o docente, que dá início à discussão, organiza os turnos de fala, esclarece dúvidas e conduz o debate, de modo a evitar que comentários tangenciem ou se afastem do texto em foco.

Assim, tendo em vista a comunidade de leitores e o fato de que “os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p.27), o compartilhamento oral do diário de leitura possibilita aos alunos exporem diferentes interpretações, diversas estratégias de leitura, fazendo com que os variados discursos sobre uma mesma leitura circulem e sejam avaliados socialmente, possibilitando-se “estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor” (MACHADO, 2005, p.70).

A discussão conjunta e dinâmica dos textos produzidos pelos alunos necessita da figura do professor, que coopera no burilamento das ideias dos discentes, cuja exposição oral precisa ser voluntária, espontânea. Buzzo (2010, p.18) acrescenta que, a depender da condução docente, ocorre um engajamento dos alunos, os quais interagem ativamente respondendo às indagações do professor, quase sempre surpreendendo-o com informações, comentários válidos, até com solicitações de leituras adicionais. Advém daí a relevância da expressão e oportunização da oralidade, da interação face a face. Isso segundo Simpson (apud BUZZO, 2010), possibilita ao aluno-leitor “se dizer”. A produção e a discussão de diários de leitura viabilizam que “o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (MACHADO, 2005, p.72).

## 1.2 A intervenção subjetiva do leitor

No âmbito de encorajamento da leitura subjetiva, um de nossos propósitos na pesquisa, Rouxel (2013) atenta para o docente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade do vale-tudo, desenfreada, “fonte de delírio interpretativo”. Desse modo, é imprescindível e lúcido que o ato interpretativo esteja ancorado no texto lido. E os alunos sejam capazes de entender que há diversas maneiras de ler, essencialmente, quando existe a prática da leitura socializada na classe. Esta funciona como um produtivo espaço intersubjetivo de negociação e confronto das diferentes leituras de leitores reais. “A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza” (ROUXEL, 2013, p.195). A leitura compartilhada na turma acaba representando um papel de regulação do ato leitor:

O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral às reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo, etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los (LANGLADE, 2013, p.38).

Convém asseverar que possuímos nosso repertório de leituras, uma história de vida, assim como um percurso cultural e social, e nos inserimos em determinada comunidade. “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE *et al.*, 2013, p.7).

Diante disso, a escola pode se colocar como uma comunidade importante com particularidades em relação à leitura. E dessa forma, “permitir as flutuações das impressões singulares” (REZENDE *et al.*, 2013) dos alunos durante a leitura sempre foi um procedimento incompatível à escola, visto até como nocivo, improdutivo ao trabalho com a literatura, justificado na ideia de que se reportaria a uma subjetividade desancorada do texto (uma “viagem”). Contudo, “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual - subjetivo, portanto, da leitura, em especial da leitura literária” (REZENDE *et al.*, 2013, p.8).

Rouxel e Langlade (2013, p.20) afirmam que, apesar de haver uma tensão entre dados objetivos de um texto e a apropriação singular por sujeitos leitores, toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. “Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais”.

No que tange ao lugar da subjetividade na escola, é relevante refletirmos sobre a complexidade do sujeito leitor. É evidente que se trata “de uma identidade plural, móvel, feita de *eus* diferentes que surgem segundo momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas” (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p.24). Diante disso, convém a re colocação do sujeito no centro da leitura. “É ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto” (ROUXEL, p.196). É imperativo nessa perspectiva o desenvolvimento de uma didática da implicação do sujeito leitor na obra:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente (BAYARD apud ROUXEL, 2013, p.198).

Atesta-se assim a incompletude do texto e se desestabiliza a noção de texto como “conjunto finito, estável, objetivável, para introduzir a ideia do texto singular e móvel criado pelo leitor a partir dos signos sobre a página” (ROUXEL, 2013, p.196). No que tange à concepção de leitura literária decorrente de um deslocamento do leitor virtual para o leitor real, há uma mudança paradigmática: “marca a passagem de uma concepção de leitura literária fundada na teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais” (ROUXEL, 2013, p.208). É, enfim, o advento dos “leitores reais”.

## 2 Percurso metodológico

A metodologia da pesquisa-ação, adotada para este trabalho - integrada às abordagens e técnicas de pesquisa qualitativa, envolvendo áreas do saber como educação, comunicação, organização, serviço social, é concebida como um conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e ação, ou extrai da prática novos conhecimentos. Depreendemos que um dos propósitos deste tipo de pesquisa consiste em possibilitar ao pesquisador responder eficientemente os problemas vivenciados por ele, ou seja, a busca de soluções sob forma de diretrizes de ação transformadora aos problemas reais a partir de um plano de ação (ANDRÉ, 2012). Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha papel ativo no “equacionamento dos problemas encontrados e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2011, p.21). Podemos enfatizar que a pesquisa-ação serve ao estudo e, essencialmente, à intervenção em situações reais (ANDRÉ, 2012, p.33).

Os textos da pesquisa foram produzidos e reescritos por vinte e nove alunos do 9º ano do ensino fundamental, estudantes do Centro Educacional Edval Calasans (CEEC), instituição escolar pública, situada no município de Banzaê-BA. Discentes do professor-pesquisador, numa situação de produção na qual o próprio professor e os colegas da turma eram os destinatários reais das entradas em diários. Oito alunos são provenientes da zona rural, cujo meio de sobrevivência dos pais restringe-se à atividade agropecuária de subsistência, bem como são beneficiários de programa de transferência direta de renda que contempla famílias em situação de pobreza. Sendo assim, apresentam nível socioeconômico precário. Os demais alunos residem na sede do município, área mais urbana, onde centralizam-se os principais serviços públicos, bancários, comércio, serviço de internet. Todos estavam na faixa etária entre doze e quatorze anos.

### 2.1 Instruções didáticas precedentes à produção dos diários de leituras

O professor-pesquisador orientou os alunos a lerem a narrativa, silenciosamente, e à medida que fossem lendo, escrevessem em primeira pessoa a interpretação deles do texto. Naturalmente, o registro também seria escrito/reescrito após a conclusão da leitura. Chamou-se a atenção deles para o fato de que as entradas seriam socializadas na turma. Foi solicitado a eles argumentarem,

explicarem e justificarem suas afirmações e comentários, bem como manifestassem interpretações ancoradas no texto lido.

Assim, para a produção do diário de leitura registrado em caderno discente, foram dadas instruções escritas, exatamente como seguem abaixo. Ressaltamos que em relação a esse roteiro com instruções preestabelecidas, os alunos foram orientados, caso quisessem, a não segui-lo rigidamente em termos de ordenação:

- (a) Registre o que o texto lhe trouxe de mais interessante, seja em relação à forma, seja no que se refere ao conteúdo. Sinta-se livre para registrar aquilo que mais despertou a sua atenção;
- (b) Ao ler a história, que sentimentos, sensações, impressões ela despertou em você? Fale sobre suas reações à leitura e dê exemplos da história, de(s) passagens que causaram isso em você;
- (c) Aponte possíveis dúvidas sobre o que leu. Se não compreendeu algo, comente o que foi e por quê. Também pode fazer questionamentos. Pode dirigir perguntas ao narrador da história. Manifeste, caso queira, discordâncias em relação à história, seja como a história é contada, os personagens, a linguagem etc. Sinta-se livre para comentar aquilo de que discorda;
- (d) Relacione o que acontece na história com suas vivências, outras leituras (caso as tenha), seu conhecimento de mundo, enfim, suas experiências.

Podemos elucidar os pressupostos subjacentes a essas instruções (MACHADO, 1998, p.109), justificando primeiramente que objetivávamos modificar a situação de leitura realizada em situação escolar, que a “obrigasse” a ser mais detida, lenta, de modo a propiciar a reflexão sobre cada passagem lida e o registro imediato dessas reflexões. Consideramos que a prática da leitura não se reduz ao processo cognitivo de um leitor isolado, mas que é também uma atividade social. Podemos inscrever a escrita discente no sentido de fazê-la circular, nesse caso, no ambiente da classe.

Assim sendo, em (a) temos o reconhecimento da necessidade de, livremente, o aluno-leitor atentar para aspectos do conteúdo (do que trata o texto), como também os da forma textual (aspectos da tessitura, composição ficcional). E sobretudo, evidencia-se a relevância para a liberdade pessoal do olhar interpretativo do aluno, vide a adjetivação “interessante”. No tangente ao item (b), há evidência de que os objetivos pessoais dados à leitura assim como os aspectos afetivo-emocionais são componentes que interferem no processo de compreensão da leitura, destacando-se dessa forma, a necessidade de permitir ao aluno-leitor estabelecer relações entre aquilo que é lido e as suas reações subjetivas.

Na instrução (c), há o reconhecimento de que o leitor, ao refletir sobre o texto lido, pode manifestar seus posicionamentos, seja de convergência, divergência e/ou questionamento ao texto, sendo relevante nesse sentido que o aluno-leitor desenvolva a capacidade de dialogar ativamente com o lido. Em (d) está a relevância de que vários níveis de informação interagem no processo de compreensão, de modo que o aluno-leitor é estimulado a estabelecer relações entre as informações oriundas do texto e os diversos tipos de conhecimentos provenientes de sua memória, vivências, conhecimento de mundo.

### 3 Os registros discentes em análise: subjetividade e protagonismo leitor

Em alinhamento às instruções preestabelecidas para a produção do diário, as tomamos como critério de análise dos textos escritos pelos alunos do 9º ano. Adotamos como sistemática analítica apresentar excertos das entradas (codificando os alunos-leitores com uma letra do alfabeto e um número que indicasse a ordem do registro) e a partir deles desenvolver todo procedimento exegetico contemplando a natureza e o alcance das interpretações dos alunos. Apontamos também possíveis lacunas, problemas, em consonância à proposição de soluções e reflexões que auxiliem na compreensão dos fenômenos arrolados.

#### 3.1 Análise da primeira entrada no diário de leitura: conto “A cabeça”

❖ Critério 1: Registro daquilo que o julgamento do aluno-leitor indicar como mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo:

a) Processo de fabulação da narrativa:

[...]. Não desvendar de quem é a cabeça me chamou mais atenção porque desde o início meu principal objetivo era descobrir isso. A história faz pensar sobre cada personagem. Entendo que a história foi feita para nós, leitores, pensarmos e desvendarmos o mistério sozinhos, de acordo com o que pensamos. Uma história onde as falas dos personagens são muitas...cada personagem ir entrando pouquinho a pouquinho e acabar trazendo mais curiosidade ao leitor. (A.1)

O que mais me despertou a curiosidade foi o início do texto, dá um certo espanto que contagia a gente: “A cabeça - pois era realmente uma cabeça, uma cabeça de gente...”, o narrador procurou inovar nessa “história de terror” que mais parece uma mistura de tragédia com comédia. (B. 1)

O que mais me chamou atenção foi a maneira como as coisas aconteceram. Bem interessante a forma como a história foi contada e escrita com bastante diálogo. Acho que o autor quis provocar a curiosidade do leitor para continuar lendo a história e se interessar mais por ela. (F.1)

A forma como foi contada [história] a gente entende que as personagens não estavam levando muito a sério o ocorrido, as personagens que estavam ali presenciando a cena não tomaram nenhuma providência. (J. 1).

A história muito criativa e com muito suspense e criatividade do autor sobre seus personagens... (K.1)

[...]é muito interessante as características que cada um tem de participar do acontecimento sobre a cabeça. Os personagens aparecem com o modo que está vestido, a cor da pele, sua profissão, “o preocupado”, etc. (O.1)

A maneira como a história foi narrada gerou suspense. Uma vontade de continuar lendo mais e mais e descobrir o mistério. A curiosidade aumenta ao ler cada parágrafo. (Q.1)

A história foi contada de maneira que o leitor se interesse pelo conto, com o objetivo de chegar ao final e saber na verdade de quem era a cabeça e o porquê de tanta barbaridade. (S.1)

Achei interessante como a história é contada.... Foi contada [história] de maneira real, a cada ponto um mistério. (U.1)

Uma história muito engraçada com suspense e mistério. Bom a gente não ter um fim, mas deixa muita gente curiosa. (Z. 1)

A história é contada de forma simples e curiosa. O interessante é a quantidade de personagens em volta da cabeça; a maneira como vão se juntando e simplesmente conversam entre eles diante daquilo. (A.a.1)

Percebi vários tipos de personagens na história como o homem de terno, o crioulo, um baixote e mais uns dez curiosos que por acaso passavam por lá e paravam para olhar...A história tem muitos diálogos, uma linguagem que achei natural, popular com conversas de curiosos que param por lá. (Bb. 1)

A forma como a história foi contada é muito engraçada e isso prende a atenção do leitor. (Cc.1). Essa história é uma narrativa interessante, pois da forma como ela é contada faz com que o leitor consiga imaginar, criando cenas por meio do pensamento. Nela conseguimos imaginar um crime, caracterizar os personagens, e criar um cenário onde uma cabeça provoca discussões entre curiosos. (V.1)

Os excertos evidenciam que os leitores registraram aspectos atrelados à fabulação da história - à forma como o enredo ganhou corpo; como a história foi contada. Esse é o eixo convergente na interpretação deles. Para ilustrar esse aspecto, é válido notar que o leitor V.1, no âmbito da fabulação da história, resumiu em seu comentário elementos cabais para o engendramento do enredo, evidenciando, assim, uma capacidade leitora relevante vinculada à apreensão global do texto, ancorada na identificação de elementos constitutivos da narrativa.

Também notamos em rápida passagem do leitor A.1, no terceiro período do comentário, que ele aponta o leitor como uma instância ativa na interação com o texto literário. Reconhece e toma para si a responsabilidade de atribuir sentido ao que lê (BUZZO, 2010). Nessa perspectiva, nós, professores, devemos intervir no sentido de fomentar permanentemente nos alunos-leitores a necessária “confiança para que ousem pensar a partir de si próprios” (ROUXEL, 2013, p.20-22).

Nesse eixo interpretativo, os alunos apontaram elementos referentes ao processo de construção da narrativa envolvendo determinados recursos causadores de suspense. Em vista disso, os leitores fizeram menções aos diálogos dominantes (A.1; Bb.1; F.1) e ao modo de inserção - a forma como as personagens entram, paulatinamente, na ação dramática, bem como a caracterização delas no núcleo dramático - pelas características físicas (“o baixote”, “o gordo”, “o magrinho, de barbicha”, “uma ruiva”; pela ocupação (“o homem de terno e gravata”); pela cor da pele (“o crioulo”) etc., (A.1; J.1; U.1; Aa.1; Cc.1).

Contudo, deixaram lacunas fundamentais, pois se limitaram na indicação desses aspectos sem explicá-los, cabendo ao professor no momento de socialização das entradas instigá-los a pensar a respeito. No caso específico, levá-los a entenderem que a hegemonia dos diálogos contribui para a dinamicidade, economia da história, e quando bem urdidos geram expectativa no leitor. Chamá-los a atenção para a comicidade advinda dos diálogos espontâneos, irônicos, debochados de algumas personagens. E no que tange à inserção das personagens, evidenciar que entram em cena com o papel de agregar no mistério do crime. E, essencialmente, conduzi-los a refletir sobre a escolha do autor pelo anonimato das personagens, preferindo “nomeá-las” de outro modo.

Os leitores também explicitaram que o autor do conto produziu um texto ficcional com potencial capacidade de despertar o interesse do leitor no sentido de mantê-lo “preso” à leitura (A.1; B.1; F.1; K.1; O.1; S.1; Z.1; Aa.1; Cc.1). Por isso, a recorrência de palavras como “curiosidade”, “suspense”, “mistério” nos trechos. Termos do campo lexical que denotam exatamente aquilo que pode instigar um leitor de ficção alinhado à narrativa lida. São comentários que ilustram um dos elementos do “repertório” do leitor acerca do tipo de história lida, que se reporta ao gênero de história, no caso, de suspense/mistério. A propósito, B.1 reconhece, textualmente, o momento em que o narrador em terceira pessoa lança a semente do mistério em torno de uma desconhecida cabeça feminina jogada na rua.

O leitor Z.1 apontou um índice textual relevante na constituição do conto (título). Na história em escopo, o título resume toda carga de suspense, mistério, bem como simboliza metonimicamente a ação ultraviolenta presente no conto:

Primeiramente achei interessante o título “A cabeça”. A gente imagina várias situações só pensando no título. No caso da história, a cabeça poderia ser de qualquer pessoa, mas não sabiam de quem era, por isso os curiosos começaram a dar opinião (Z.1)

Nesse sentido, a exploração do título é uma das possíveis maneiras de incursão no universo da narrativa, por isso, nós, professores precisamos desenvolver estratégias, encaminhamentos que levem os alunos a considerarem, também, o título como elemento importante no processo de deslindamento textual.

b) Reverberações interpretativas do conteúdo narrativo no leitor:

Na minha compreensão chamou atenção o machismo e também a violência horrível contra a mulher, e a maneira muito grosseira como alguns personagens pensam. Eu entendo que hoje a mulher muitas vezes é tratada como objeto sexual onde não dão importância ao que sentem. É claro que elas conquistaram seu espaço e direitos, mas falta muito até conseguirem o verdadeiro respeito (C.1).

[...] O que mais me chamou atenção foi a violência terrível que ali ocorreu com aquela mulher, que ninguém sabe ao certo o que realmente aconteceu (I.1)

Essa história apresenta a violência contra a mulher. Por que algo tão sério, se tornou menos importante? [...]. Eu achei isso [crime] desumano, uma pessoa que comete uma loucura dessa não tem sentimento (L.1)

Entendi que o conto faz pensar como a mulher é tratada hoje em dia com muita violência (T.1)

[...]a gente percebe a violência monstruosa com a pobre mulher [personagem decapitada] que deve ter sofrido violência doméstica (W.1)

Achei interessante o respeito que “o barbicha” demonstrou pelo senhor Deus, se toda humanidade fosse como ele o mundo seria bem melhor. (Y.1)

Percebi que cada um dos personagens tinha uma maneira de pensar, alguns pareciam que não estavam dando a menor importância, fazendo comentários preconceituosos e cada um defendia aquilo que achava certo; ...o que me deixou a pensar é a frieza como eles falavam, chegando a insultar a própria raça, colocando até Deus na conversa. Um dos personagens disse que a vida era uma “cagada”, dessa maneira me causou a impressão que para esse personagem, ele vê o mundo sem solução, que culpa até Deus por as atitudes do homem. Mas, na verdade a única pessoa responsável por nossas próprias atitudes somos nós mesmos. (D. 1).

O que eu achei mais interessante foi o modo como os personagens reagem à cena que presenciaram e o jeito como falam do assunto. Como por exemplo “o gordo” ao perguntar do porquê da cabeça estar ali, fazendo comparações e atingindo bastante as demais mulheres que estavam por lá. (Q. 1)

Os fragmentos compilados acima ilustram bem uma das propriedades do gênero diário de leitura em âmbito educativo: o comentário, como reverberação de reflexões, discussões, e sobretudo, posicionamentos diante do texto lido (MACHADO, 2005). É uma forma de manifestação do leitor face aos assuntos que atravessam a narrativa.

Depreendemos dos trechos desse tópico que o leitor constrói uma ou várias identidades ao ler (ROUXEL, 2013, p.69-87). Temos a identidade de cunho feminista, cuja linha de posicionamento em torno da questão de gênero vincula-se à natureza brutal da violência cometida contra a mulher (decapitação), conforme sinalizam C.1, L.1, T1 e I.1. Assim como, os leitores Q.1 e U.1 repudiaram comportamentos preconceituosos de personagens masculinos, maioria no conto, cujo pensamento leviano orbita sob adultério feminino, causador, inclusive, do homicídio. Vale acrescentar que o aluno C.1 conseguiu explicitar a questão de gênero de modo mais profundo e subjetivo ao comentar sobre ações e pensamentos machistas (a figura da mulher como “objeto sexual”), inclusive, reconhecendo que a mulher conquistou direitos e espaço; contudo, frente a

uma cultura patriarcal, falocêntrica, ela ainda não goza do mesmo respeito que os homens.

Outro aspecto exposto pelos leitores concerne à identidade religiosa. O leitor Y.1 faz referência a Deus, como manifestação cristã de admiração divina enquanto fiel. Este leitor simpatiza com uma personagem que pode ser vista como bobo na história. Essa identificação nos faz refletir sobre a noção de identidade literária, esta como “uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam por mim...que dizem aquilo que eu gostaria de dizer” (ROUXEL, 2013, p.70). Ainda o leitor D.1 expressa a relação homem/Deus distinguindo com muita clareza a responsabilização pelos próprios atos do homem da figura divina de caráter punitivo que lança o infortúnio aos pecadores.

❖ Critério 2: Registro de sentimentos, impressões, sensações à leitura:

Riso, espanto foram umas das sensações sentidas em alguns momentos, até de nojo como por exemplo na parte “a porcaria ali, na rua: miolos, ossos, olhos, dentes, cabelos...” e também raiva em uma passagem que diz “O homem é a cagada de Deus”, acho que isso é muita falta de respeito. (A. 1).

[...] tenho a sensação de que algo me impressiona mais do que a cabeça no meio da rua é a inteligente explicação do homem de óculos sobre a obra divina: “Deus foi fazendo tudo certo; ele fez a terra, fez o céu, o mar, as matas, os bichos. Até aí ele fez tudo certo. Mas à hora que ele chegou ao homem, ele bobou e deu a maior cagada”. (B.1).

Ao ler este conto a primeira sensação que tive foi de curiosidade de saber quem tinha feito aquilo e por que; depois muita raiva daqueles pensamentos preconceituosos, como por exemplo: “Tem mulher que gosta de apanhar”. (C. 1).

Eu me senti triste quando o rapaz [personagem] disse que tem mulher que nem para comida de porco serve, fiquei chocada quando acharam uma cabeça de mulher. (H.1)

[...] sensações de angústia, a cabeça na rua, sob o sol numa manhã radiosa de domingo (T.1)

Senti tristeza, aflição porque é muito real imaginar cenas de como aconteceu o crime. (U.1)

[...] teve momentos da história que me fizeram rir. (W.1)

A história é intensa e desperta na gente curiosidade para saber de quem era aquela cabeça e por que tinham cortado. (Z. 1)

[...] dá curiosidade que prende a gente de saber quem fez aquilo, de quem era a cabeça e também porque matou daquele jeito (B.1)

Diante de um conto inserido na linha de textos que tematizam a brutalidade, cuja peculiaridade aponta para a costura de diálogos de qualidade estética, os excertos acima compõem o registro de um espectro de sensações e sentimentos à leitura, o que nos permite pensar junto com Rouxel que:

Não se trata aqui, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões do aluno, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles (ROUXEL, 2013, p.206-207).

Nesse contexto, parte dos leitores (B.1; C.1; Z.1) asseveraram ter como reação principal ao texto a sensação de curiosidade, capaz de arrastá-los até o fim da narrativa, movidos por elementos de um suspense enredado, essencialmente, a curiosidade em serem desveladas a vítima, a autoria e a motivação de um assassinato hediondo. O espectro de sensações transita pela raiva, seja pelo sentimento de ofensa à orientação religiosa (A.1), seja em relação ao menosprezo pelo feminino (C.1). Diante disso, podemos observar que há relação estreita entre estes e outros sentimentos e a identidade dos alunos.



Isso conforme podemos ilustrar no cruzamento de sentimentos como tristeza e aflição ante ao compadecimento de um crime brutal (U.1), até o fato de sentir-se triste como reprovação ao desrespeito masculino à mulher (H.1). Nesse conjunto sensorial, chega-se à angústia como reação tendo em vista um membro humano amputado (T.1), bem como espanto (A.1). Acresce a sensação de repulsa às descrições imagéticas de possível esfacelamento de uma cabeça humana (A.1), e é direcionado ao extremo oposto do riso, do humor (A.1; W.1) face aos diálogos espontâneos, debochados das personagens.

Convém mencionarmos, nesse tópico, que alguns alunos manifestaram um certo estranhamento quando leram o comando de orientações preestabelecidas relativo aos sentimentos, sensações, impressões e reações à leitura. Evidenciaram que não era comum numa atividade de interpretação a expressão dos sentimentos do leitor. Isso nos reporta a discussão da necessidade da leitura subjetiva e suas implicações no espaço da sala de aula. Cabe a nós, docentes, rompermos com uma tradição que desconsidera a intervenção pessoal no ato de leitura. Uma mudança capaz de promover uma transição de uma leitura literária balizada numa teoria do texto, pressupõe um “leitor implícito”, para uma concepção interessada no “leitor real” (ROUXEL, 2013).

❖ Critério 3: Registro de dúvidas, questionamentos, discordâncias diante do que o texto propõe:

[...]os meninos que entram com camisa de time, não entendi muito esta parte. (E. 1)  
 Eu não entendi porque um dos personagens pergunta mais de uma vez sobre o carro de pipoca e do picolezeiro e ninguém responde. Para mim ficou um mistério. (M.1)  
 A parte que me deixou com bastante dúvidas foi o do picolezeiro que o homem de terno e o crioulo perguntam: “Que picolezeiro?”. (H.1)  
 Por que lá só estava a cabeça da mulher? E por que uma mulher ao invés de um homem? Qual a causa da morte? Essas perguntas me perturbam, acho que deveriam ter respostas. (A.1).  
 [...]por que ele [o homem de terno] entrou na história sem dá sua opinião sobre a cabeça, já que todos deram? (O.1)  
 Discordo da maioria dos personagens serem homens e cabeça cortada ser de uma mulher. (A.1)  
 Discordo do fim que poderia ser diferente e com isso tornaria a história mais interessante. (F.1)  
 Discordo quando o homem começa a ofender e a insultar Deus com palavras e situações totalmente erradas. (G.1)  
 Discordo quando um fala “Deus uma cagada, o homem uma cagada, a vida uma cagada; tudo uma cagada”, deve ser que esse de óculos [personagem] está desgostoso da vida ou ele quis falar que a criação do homem veio para destruir a Terra. (O.1)  
 Discordo da maneira como alguns personagens criticam o ser humano e as palavras de zombaria da criação do senhor, isso é algo absurdo (Y. 1)  
 Eu discordo apenas pelo final porque eu não sei como acabar essa história lida, infelizmente (Bb.1)

Os fragmentos arrolados acima representam a expressão de um espaço interpretativo aberto ao leitor, muitas vezes, ou quase sempre ignorado, negado por outros instrumentos de compreensão textual, sobretudo, pelo livro didático. Endossamos que nesse tópico houve oportunidade daquilo que é inerente ao ato da leitura, porém, não explorado em situações didáticas. É o espaço para a dúvida, a manifestação da divergência e do questionamento. Em suma, uma abertura para o diálogo com o texto lido. Ironicamente, documentos oficiais recomendam a leitura como processo de interação, contudo, negligencia-se esse espaço de posicionamento de “leitores reais”, considerando que a leitura do texto literário em sala de aula é a oferta de “um encontro que pode

resultar em recusa da obra lida - que deve ser respeitada - ou em interrogação ou admiração - que devem ser exploradas (COSSON, 2010, p.58).

Nesse contexto, os leitores externaram dúvidas alinhadas a “vazios” propositais do enredo que certamente contribuem para o suspense da história, como a personagem “homem de terno” inquirir sobre o carro de pipoca e o picolezeiro, elementos que poderiam ter relação com o crime (J.1; M.1). Certamente, essa dúvida é muito legítima e pertinente porque mostra um leitor atento ao processo de tessitura narrativa, capaz de identificar elementos-chave deliberadamente criados pelo escritor. O leitor E.1 manifestou como dúvida a parte final do conto em que dois garotos imaginam a cabeça como uma bola de futebol e simulam verbalmente uma jogada. Podemos entender que esse leitor indicou uma não compreensão pelo insólito da situação narrada, assim como também por não ter lido enquanto simulação verbal dos personagens. Infelizmente, ele não teve abstração suficiente para perceber esse recurso narrativo.

No que tange aos questionamentos, o leitor A.1 indagou sobre aspectos que são capitais para o engendramento do enredo, quer seja a presença do membro humano decepado, quer seja a motivação do homicídio. Chamou-lhe atenção, a ponto desse leitor formular uma pergunta provocativa sobre o sexo da vítima; de questionar o autor pela escolha de uma mulher e não uma vítima masculina. Isso evidencia um traço válido enquanto leitor que reflete sobre elementos para além do evidente, do que está explícito textualmente, sabendo-se que a opção pela figura feminina suscitou uma série de questões de gênero, inclusive, a violência contra a mulher, fato ainda muito recorrente na atualidade.

Nesse tópico, tivemos registros de manifestações divergentes ao que está posto no texto. Os leitores F.1 e Bb.1 discordaram do desfecho em aberto da história. O primeiro indicia a preferência por um final “diferente”; o segundo o complementa reconhecendo o fato de não conseguir sob a sua ótica dar um desfecho ao conto lido. Os dois fragmentos explicitaram divergência quanto a uma tendência da ficção curta contemporânea, cuja estrutura de fabulação está propensa a suspensão de um desfecho conclusivo, segundo a linha contística mais tradicional que se consolidou no período oitocentista (MOISÉS, 2006, 32-36). Depreendemos que existe uma lacuna quanto ao conhecimento do gênero conto e sua estrutura contemporânea. Assim, a fim de evitarmos comentários simplistas, efeito de ignorância, é imperativo ao professor inserir conhecimentos teóricos básicos em relação ao gênero.

Os leitores G.1, O.1, Y.1 expressaram discordância quanto ao pensamento irreverente em relação a Deus de uma personagem (“o de óculos”). Esses leitores registraram sua rejeição à postura questionadora da personagem diante da figura divina, ao passo que evidenciaram suas crenças religiosas durante o ato interpretativo. Inclusive o leitor Y.1 indicia sobremaneira ser um aluno religioso, possivelmente, a religião está influenciando na simpatia/antipatia na leitura. Por fim, avulta um comentário (O.1) com problema bastante crítico, pois o mesmo não difere realidade de ficção, ou difere mal, já que ele atribui um sentimento a um ser que não é mais do que aquilo que o texto diz dele, criatura de “papel e tinta”. Por isso, a intervenção docente se faz muito necessária no sentido de instrumentalizar o aluno para evitar confusões acerca das entidades fictícias.

- ❖ Critério 4: Registro da relação entre o texto lido e as diferentes vivências dos leitores; relação entre as informações da leitura e os diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, outras leituras, às diferentes experiências deles etc.:

O que mais faz a história ser interessante é por acontecer tais coisas na vida real, várias pessoas morrem da mesma forma e muitas vezes assim como no texto o crime não tem solução e fica com o mistério na cabeça das pessoas. (A.1)

[...] Coisas como essas são bem presentes no meu dia-a-dia, ser mulher no mundo atual não é fácil; eu mesma gostaria que fosse apenas situação de ficção, mas infelizmente não é; eu quero explicar que não presencio cabeça no meio da rua todo dia e sim a maneira como muitos homens agem com as mulheres achando que elas devem ser inferiores a eles. (C. 1).

[...] diariamente várias pessoas são assassinadas. Um ato cruel e difícil de entender, a coragem dessas pessoas de fazerem o mal a outra cruelmente. Nunca presenciei algo assim diretamente, só assistindo reportagens de rádio, televisão, internet, jornal, essa triste realidade está presente em nossas vidas. (D.1).

[...] a história faz pensar que é uma coisa comum; o que não faz parte da minha realidade, mas faz parte da realidade de outras pessoas. Normalmente de pessoas que vivem em lugares muito violentos. (V.1)

Já presenciei algo parecido com o que li nessa história, num vídeo estavam presidiários decepando cabeças de vários comparsas e rivais; eles filmaram e falavam palavrões para as cabeças e havia bastante sangue espalhado pelo chão da cadeia. (A.a.1)

[...] o descaso com a morte e com a vida me fez lembrar *Frankenstein*, outra história que me trouxe muitos risos. (W. 1)

Já li um livro que era mais ou menos assim, só que no lugar de uma cabeça de uma mulher eram duas. (Cc. 1)

Os trechos desse tópico evidenciaram a mobilização do conhecimento de mundo dos leitores em correlação ao conteúdo narrativo “até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas” (COSSON, 2010, p.62). Notamos que os excertos expressaram um registro de distanciamento entre o que ocorre na história e a vida pessoal dos alunos. A inter-relação posta por eles se dá no âmbito do espectador mediado por noticiários televisivos, rádio, internet etc. (D.1; Aa.1), cuja referência geográfica é de espaços dominados pela violência (V.1). No que diz respeito ao contato com essa realidade via mediação, Aa.1 ilustra seu conhecimento de mundo por meio de um vídeo, derivado da internet envolvendo presidiários, agindo e propalando uma violência alinhada à barbárie. Nesse contexto também, os leitores indicaram que é algo que ocorre com frequência de modo similar à história, muitas vezes crimes não solucionados (A.1). Também explicitaram a natureza brutal, cruel desses assassinatos (D.1).

Um trecho desta discussão temática. C.1 aproxima a realidade ficcional da realidade concreta atual, comentando sobre a situação de mulheres que são vistas e/ou tratadas com inferioridade por determinados homens. Essa leitora, inclusive, faz uma aproximação estreita entre a ficção e sua realidade pessoal “Coisas como essas são bem presentes no meu dia-a-dia...”. Nesse caso, o registro no diário de leitura permitiu a expressão de uma vivência particular, efetiva do leitor.

Acresce nesse tópico a menção a outras leituras, como a obra *Frankenstein*, romance de terror gótico, tido como precursor de textos de ficção científica, da escritora britânica Mary Shelley, aludido pelo leitor W.1. Ele muito incipientemente associou o texto “A cabeça” ao romance inglês pelo viés da abordagem da morte e por, segundo ele, provocar humor. O leitor Cc.1 não nomeia a história, apenas compara as narrativas e as distingue pela presença de cabeças amputadas na outra leitura realizada. São menções válidas, porém, muito superficiais, ainda não muito estreitas a uma cultura literária, esta “funda-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo” (ROUXEL, 2013, p.182).

### 3.2 Análise de entradas após releitura instrumentalizada: conto “A cabeça”

Dando continuidade à aplicação do plano de trabalho, foi efetivada uma sequência de atividades com o propósito de deliberadamente instrumentalizar o aluno-leitor diante da solicitação de uma segunda interpretação do conto “A cabeça”, de modo que esse momento de releitura e reinterpretação do conto propiciasse espaço para a mobilidade do olhar interpretativo (COMPAGNON, 1999), fundamental porque potencialmente pode impelir o leitor a uma possível revisão de seu processo leitor, bem como pode fazê-lo incorporar novos aspectos não lidos/percebidos anteriormente. Também oportuniza ao leitor estabelecer possíveis conexões entre os dados biográficos do autor e o conteúdo narrativo, este como reflexo de aspectos extraliterários que incidem na história. E dialogar com outras manifestações artísticas, assim como confrontar a primeira interpretação em cruzamento com a voz especializada da crítica literária.

Nesse sentido, posterior ao docente ter explanado em slides dados/imagens de natureza biográfica e bibliográfica sobre o autor Luiz Vilela, foi disponibilizada a composição musical “Minha alma (a paz que eu não quero)” (YUCA, 2014), com temática alinhada ao conto lido, para discussão oral, bem como possibilitada a leitura de um texto de crítica literária “O conto brasileiro do séc. XXI” (FERNANDES, 2012) acerca da narrativa. Os alunos realizaram uma segunda entrada nos diários de leitura orientados a reinterpretem o texto relido, e foram orientados a apontar no registro, caso houvesse, mudanças na sua compreensão tendo em vista o que haviam escrito na primeira entrada.

Considere-se também que nesse momento os alunos já haviam realizado socialização dos seus diários de leitura entre os colegas/docente (esse momento de compartilhamento abordaremos mais à frente em seção específica). Isso poderia ser um fator de influência na releitura em virtude do compartilhamento das interpretações entre os colegas da turma. É necessário explicitarmos que alguns alunos questionaram o segundo registro sobre o conto já lido e interpretado. Dessa forma, apontamos para eles que seria relevante um momento de autoavaliação da interpretação deles e confrontação com outras fontes de saber, possíveis apenas num processo de releitura e reinterpretação.

Aqui, adotamos como critérios analíticos as conexões estabelecidas (ou não) pelos alunos com a crítica literária, a composição musical, os dados biográficos do autor, bem como a experiência da socialização da entrada anterior. Seguem abaixo, os tópicos de análise com os excertos consoante à especificidade da releitura instrumentalizada.

#### a) Comentários à crítica literária e aparente manutenção da compreensão da primeira entrada:

A crítica de Rinaldo Fernandes sobre o conto “A cabeça” tem opiniões muito parecidas com a minha. Ele fala por exemplo da maneira como a história é contada, tudo escrito parecendo real, como se a gente tivesse vendo a cena, as personagens...ele [crítico] fala também que é um conto de ótima qualidade, uma coisa que achei quando li o conto. (0.1)  
Ao ler a crítica escrita por Rinaldo Fernandes sobre o conto “A cabeça”, percebi que ela complementa minha primeira interpretação e também muitas coisas iguais com minha compreensão (Q. 1)

Depois de ter lido a crítica de Rinaldo Fernandes cheguei à conclusão que temos mais coisas em comum do que o contrário. Por isso, mantenho a mesma interpretação. (B.1)

A crítica de Rinaldo Fernandes tem muita coisa igual com a minha interpretação, por isso não vejo por que mudar minha compreensão. (T.1)

A minha compreensão foi a mesma, apesar de ter lido três vezes, conclui que era a mesma opinião. (Aa. 1)

Depois de ter lido a crítica literária, relido o conto e parado pra pensar na minha interpretação, não mudou a minha forma de compreender o conto. (K. 1)  
 Não mudei minha interpretação não. Para mim, os personagens são frios diante daquele crime horrível. (Z.1)  
 Continuo achando o autor muito talentoso e a forma como ele constrói o texto fazendo críticas reais me chamaram atenção. (A.1)  
 Bom, eu concordo com a crítica literária, e eu acho que o conto é muito bom; e também não mudei minha interpretação. (P.1)  
 Após reler meu texto, vejo que não há nada que eu queira mudar, pois percebi que a crítica de Rinaldo Fernandes fala justamente dos trechos do conto que me chamaram muita atenção. (F.1)  
 A compreensão do conto continua a mesma. O conto foi um momento de curiosidade, suspense e violência. (V.1)  
 Depois de ter lido a crítica sobre conto continuo com a mesma interpretação, pois o que escrevi antes [primeira entrada] é o que penso. (I.1)

No primeiro tópico, de modo predominante, os leitores evidenciaram manutenção da primeira interpretação, justificados pelo viés da similaridade ou concordância ao ponto de vista da crítica. Contudo, majoritariamente, não explicitaram os aspectos de intersecção entre seus registros no diário de leitura e a crítica, excetuando-se o leitor O.1, ao citar sobre o modo como a história é contada na perspectiva da aproximação da ficção à realidade e o reconhecimento da qualidade do conto. O leitor Q.1 sinalizou uma relação de complementaridade da crítica a sua interpretação, porém, também não discorreu a respeito.

Isso nos leva a pensar que, talvez, esses leitores, apesar de reconhecerem a validade do texto crítico, queiram assumir uma posição de sujeito nesse relacionamento aluno-leitor/voz do crítico literário. Podemos aventar também, negativamente, a manutenção da primeira entrada deles como mecanismo de defesa para não alongar o processo de escrita, e conseqüentemente, ter que argumentar, explicar, etc., enfim, mobilizar habilidades que requerem um investimento maior daquele que escreve.

b) Relação comparativa entre o conto e a música:

Acho que tanto o conto como a música [“Minha alma - a paz que eu não quero”] retratam a realidade do nosso país, por sinal muito negativa. O conto fala da violência, da criminalidade, já a música do medo da população (Q. 1)  
 A música assim como o texto é uma crítica à sociedade e uma maneira de fazer o leitor refletir (A. 1)

Conforme atestam os fragmentos acima, apenas dois leitores aproximaram tematicamente a composição musical que problematiza poeticamente o conceito de paz no âmbito da inércia e do medo ao conto de Luiz Vilela, que lança um questionamento inquietante sobre a violência naturalizada, considerando que o leitor A.1 apenas menciona que ambos reverberam críticas de cunho social, no entanto, não amplia a afirmação. Assim, ele não aprofunda o comentário que poderia contemplar a discussão entre a violência brutal presente no conto e o silenciamento da sociedade diante do severo crescimento da criminalidade posto na composição. Ou seja, realizar um movimento de intersecção conto/composição musical, seguindo a convergência temática entre ambos, numa perspectiva de interlocução, a partir da problemática da violência e suas implicações, segundo a recepção da sociedade.

(a) Comentários apenas sobre a composição musical:

O compositor da música “Minha alma - a paz que eu não quero” critica as pessoas que tipo assim “estou vendo tudo, mas fico calado”. (B. 1)

A letra da música faz a gente pensar na dura realidade da falta de segurança; pessoas vivendo presas em casa como medo de sair como se fossem elas os criminosos. (F.1)  
A música fala da maneira como as pessoas ficam caladas ao presenciar coisas erradas e achar que assim não estão correndo nenhum perigo. (C.1)  
A música retrata coisas reais; que muitas vezes ficar em casa é a melhor saída para não ir para rua e ficar com uma arma apontada na sua cara ou na sua cabeça. (S.1)  
A música retrata a realidade de estarem acomodados demais e então a violência está por aí. Assim, todos queremos paz, mas nós temos medo de ir atrás dela, só aceitando ficar dentro de casa assistindo a ela dentro das grades (V. 1)  
A música tem uma letra que fala de uma realidade difícil, principalmente nas cidades grandes, onde muita gente gasta com segurança em casa e mesmo assim se sente mais preso que os criminosos. (T.1)  
O autor da música de forma inteligente fala do cidadão que paga seus impostos em dia e deveria ter segurança. Ao contrário, vive escondido e cheio de equipamentos de segurança, com câmeras, grades, cercas elétricas etc. (Cc.1)  
A música do “Rappa” retrata a realidade de muitas cidades grandes em nosso país, onde a paz é “comprada” e mesmo assim vivem com medo. Gostei do trecho “As grades do condomínio são para trazer proteção, mas também trazem a dúvida se é você que está nessa prisão”. (X.1)

Parcela considerável dos leitores, segundo ilustram os trechos supracitados, comentaram de forma isolada sem tecer relações ao conto a respeito da composição “Minha alma - a paz que eu não quero”. Isso não foi decorrência de uma opção deles. Aqui, reconhecemos que ocorreu uma falha no encaminhamento, pois no comando dado apenas mencionava-se que eles haviam discutido a composição, porém, não havia uma solicitação explícita, diretiva para que os alunos fizessem algum tipo de conexão, caso a encontrassem.

Decorrente disso, os leitores focaram apenas a composição e imprimiram, por exemplo, o entendimento de que em determinados núcleos urbanos chegou-se a um estado de insegurança onde a criminalidade e violência ostensiva têm provocado o medo, silenciamento e acomodação da população (B.1, F.1, C.1, S.1, V.1), assim como ganhou espaço certa “indústria da segurança” a serviço de uma população apavorada diante da elevada criminalidade (T.1, Cc.1, X.1).

(b) Informações sobre o autor:

[...]ao saber coisas do autor ajudou no que eu pensava sobre ele, que se trata de um escritor ótimo. (C.1)

Esse tópico exemplifica concretamente que as informações dadas sobre o autor da narrativa foram ignoradas pela quase totalidade dos leitores. Entendemos que não falaram no autor porque não acharam relevante ou porque a forma (ou o momento) com que ele foi apresentado não os motivou a isso, considerando que ocorreu de modo breve. Possivelmente isso indicia revermos o procedimento adotado no sentido de aprimorá-lo. Também podemos conjecturar a indiferença dos alunos como sintoma de não terem práticas de leitura literária habituais que requeiram conexão entre a narrativa lida e o escritor; isso talvez explique parte do comportamento discente diante dessa questão.

Somente o leitor C.1 fez menção ao autor reservando-lhe uma concisa afirmação adjetivada a respeito de seu valor como escritor. E apenas isso. Esse leitor nem os outros relacionaram conhecimentos sobre o autor como elemento que poderia contribuir para compreensão da história. Nesse sentido, durante a explanação oral, ocorreu de um aluno afirmar que as discussões polêmicas entre as personagens derivavam da formação universitária do escritor, filosofia. Contudo, ficou-se no âmbito da oralidade. Isso foi válido já que o aluno estabeleceu uma conexão entre

um dado biográfico relevante do escritor e as ações das personagens postas em conflitos, as quais remetem às discussões filosóficas.

(c) Influência do outro na segunda interpretação:

Continuo com a mesma opinião sobre o conto, só que acrescentaria algumas coisas, como por exemplo, a frieza dos personagens em relação à cabeça no meio da rua e também a forma do autor levar o leitor a ficar curioso para ler o final do conto, deixando o mistério da cabeça decapitada no meio da rua. (C.1)

O excerto acima ilustra a inserção da influência do outro na interpretação. Aceitação de comentários tecidos durante a socialização da primeira entrada. Embora o leitor não indique isso textualmente. Esse leitor menciona que “acrescentaria” a sua reinterpretação novos comentários e, para tanto, trouxe exemplos daquilo que adicionou à segunda entrada. Além de o próprio leitor sinalizar que agregaria novos comentários, o que faz com que afirmemos que houve a presença do outro no segundo registro, deve-se, evidentemente, remeter à análise da primeira entrada, na qual o leitor não menciona nada do que está no último registro. Ao contrário, a primeira entrada segue uma linha díspar da segunda. Ressaltamos o fato de que esse leitor não exclui o que havia já registrado; não o rechaça. Sua atitude leitora é de incorporação de ideias socializadas na sua comunidade de leitores (sua turma).

Depreendemos que aparentemente, entre estes leitores expostos, não há predisposição em admitir influências do professor ou colegas, o que não significa dizer que elas não existam. Ao contrário, parte considerável dos alunos admitiram o texto crítico como válido, mesmo que não tenham, em geral, admitido que alteraram sua própria leitura, mas não admitem que os colegas tenham influenciado algo, o que pode apontar para uma hierarquização: o texto crítico vale mais do que a opinião dos colegas. Ainda, podemos pensar acerca da oportunidade do aluno se colocar como sujeito (conforme aludimos), visto que é incomum na escola, especialmente na escrita, possivelmente eles não tenham desejado perdê-la nem diminuí-la frente aos colegas.

#### 4 Compartilhamento dos diários de leitura: discussão das entradas

A primeira sessão de compartilhamento ocorreu com manifestações iniciais de inibição dos alunos. Diante disso, o docente evidenciou que o compartilhamento das experiências leitoras deveria ser espontâneo (MACHADO, 1998), sendo também livre a maneira de socialização, seja lendo o texto produzido, seja fazendo comentários daquilo que fosse mais relevante para a discussão. Do total de alunos, apenas seis não quiseram manifestar suas produções. A maioria preferiu ler suas entradas e três realizam comentários sem ler.

Em síntese, foram discutidos os seguintes aspectos derivados dos diários de leitura: a) a frieza e deboche dos personagens frente a um crime bárbaro presente no conto “A cabeça”. Nesse tópico, todos os alunos fizeram relatos corroborando no sentido de que a violência brutal cometida não provocou sentimentos de pesar aos personagens. Ancorados na aproximação entre o enredo ficcional e a realidade, afirmaram que isso acontece em espaços urbanos onde a violência extrema tornou-se “naturalizada”, onde são comuns assassinatos hediondos que não causam mais comoção. Depreendemos, assim, que os comentários dos alunos têm um caráter subjetivo pelo incômodo à naturalização da violência, entrelaçado ao componente de conhecimentos prévios, deduzimos, advindos de noticiários televisivos.

Os discentes também socializaram: b) sentimento de indignação às ações das personagens. Primeiro, a manifestação de desaprovação concernente à frase irreverente de um deles (“Deus é uma cagada”): a grande maioria se posicionou negativamente a esta afirmação justificadas na ideia de desrespeito à figura divina. Em segundo lugar, a discussão resultante dos diálogos tensos entre as personagens majoritariamente masculinas, direcionada às duas personagens femininas. Diante disso, percebemos o acionamento e “reforço das identidades” dos alunos (COSSON, 2014b, p.139), seja sobre a orientação religiosa e o quanto ela foi atingida a partir da leitura do conto, a ponto de alguns alunos utilizam termos como “absurdo”, “revoltante” em referência à fala da personagem; seja a identidade de gênero (feminista), frente às manifestaram de repúdio às falas machistas e preconceituosas de determinadas personagens masculinas.

Também houve um aluno que se posicionou ampliando a discussão para além do enredo ao mencionar que as mulheres têm algumas prerrogativas em relação aos homens. Isso desencadeou um debate mais acalorado em torno do tratamento muitas vezes desrespeitoso e de inferioridade dado às mulheres. A respeito desse debate mais intenso, Lebrun (2013, p.133) atina para o valor das experiências subjetivas e intersubjetivas, cuja expressão supõe o debate interpretativo. A sala de aula é lugar de negociar sentidos, escuta do outro, de exercício de tolerância, manifestação crítica, de escuta de si. Em suma, um lugar de intersubjetividade, “onde a leitura se torna um prazer de *gourmet* partilhado, que remete ao convívio” (LEBRUN, 2013, p.147).

A segunda sessão de compartilhamento aconteceu após a entrada de releitura instrumentalizada do conto “A cabeça”. Com exceção de apenas dois alunos que livremente não quiseram se expor, os demais partilharam suas interpretações. E dessa vez houve um clima menos inibido, mais espontâneo, demonstrando uma adesão gradativa dos alunos ao círculo de leitura.

Em síntese, foram discutidos os seguintes aspectos derivados dos diários de leitura: a) manutenção da compreensão da primeira entrada. Um núcleo considerável de alunos comentou que não alteraria suas leituras, justificados no argumento de que havia muitos pontos em comum com a crítica literária. Apenas um leitor assumiu durante sua fala que manteria aspectos da interpretação anterior, porém, inseriria outros elementos tratados na crítica e nos comentários dos próprios colegas. Segundo esse aluno, a visão de seus pares o ajudou a entender mais e melhor o texto. Podemos conjecturar sobre o fato de que apenas este aluno admitir a influência não significa que ela não afetou aos demais, visto que a socialização da leitura se configura como um momento de “aprendizagem coletiva e colaborativa” (COSSON, 2014b, p.139) em que há um entrecruzamento de vozes bastante intenso.

Debateu-se o item: b) Comentários atinentes à composição musical. Vários alunos manifestaram seus posicionamentos. Começamos com uma fala que apontou na composição um assunto de forte relevância social: o medo da violência naturalizada. Outros colegas corroboraram no sentido de afirmar que os cidadãos estão reféns da criminalidade crescente. Um aluno, em específico, quis enfatizar que um trecho traduz de modo contundente a ideia central da composição envolvendo medo, silenciamento, impunidade e criminalidade crescentes. Esses comentários evidenciam, novamente, a mobilização de saberes de mundo indexados ao noticiário televisivo que recortam problemáticas sociais sérias, indicando que esses alunos possuem como fonte de informação proeminente a mídia televisiva.



## Considerações finais

O desenvolvimento da produção de diários por alunos do 9º ano evidenciou, concretamente, a responsabilização do aluno-leitor pela própria construção de sentidos dos textos interpretados. Com efeito, esse protagonismo leitor, cujo pressuposto é a inalienável “interação texto-leitor”, recomendada pelas orientações pedagógicas oficiais no Brasil (orientações curriculares, parâmetros, propostas curriculares etc.), contraria certo modelo restritivo, reprodutor que emprega os tradicionais questionários de interpretação nas aulas de leitura. Aqui, considerou-se que, se não há leitura literária efetiva, inexistente a interação.

Consideremos nesse tópico conclusivo, também, que, passado um intervalo de tempo da aplicação dos diários entre os alunos, foram verificáveis alguns efeitos deles nas aulas do professor-pesquisador. A prática diarista repercutiu em mudanças de comportamento dos alunos, não todos, evidentemente. Percebemos um processo de leitura mais detido por parte dos discentes. Também manifestações de envolvimento maior no sentido de desejarem expor suas interpretações. Aliada a isso, a ocorrência crescente de posicionamentos aos textos lidos, assim como algumas expressões de reações subjetivas, antes muito incomuns. E isso é relevante porque evidencia que as entradas impactaram na situação de ensino-aprendizagem da turma.

A respeito da avaliação da aplicação do diário de leitura, os alunos apontaram que não estavam habituados com a liberdade interpretativa que a escrita diarista lhes dava em comparação a outros instrumentos didáticos. Também relataram que havia uma diferença entre os questionários de leitura (vide o livro didático) e as instruções preestabelecidas para a elaboração do diário, estas exigiam deles maior engajamento.

Mais um aspecto emitido por eles concerne à experiência do círculo de leitura. Segundo eles, ao ouvir os colegas, uns aprendiam com os outros. E que dialogar sobre a interpretação de cada um favorecia um acréscimo de conhecimentos acerca dos textos lidos. Comentários orais muito válidos porque convergem para a valorização da aprendizagem colaborativa. Entretanto, devemos endossar que na escrita do diário, na sua quase totalidade, não houve a verbalização explícita em reconhecer a incorporação da leitura do outro para si, conforme já analisamos.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul Michel. Prefácio. In: MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUZZO, Marina Gonçalves. “O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente”. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 2, pp.10-26, 2010.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre o Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: *Literatura: Ensino Fundamental*. /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERNANDES, Rinaldo. O conto brasileiro do séc. XXI. *Revista Graphos*, vol. 14, nº 1, p.176-177, 2012.

FISH, Stanley. Is there a text in this class. *Alfa*, 36, pp.189-206, 1992.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Is there a text in this class?" Comentário ao texto de Stanley Fish. *Alfa*, 36, pp.189-206, 1992.

INEP.*Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB*, 2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.25-38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.133-148.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: *Linha d'Água*, v. 18, nº 1, pp.61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOISÉS, Massaud. O Conto. In: *A criação literária: prosa I*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARTINS, Ivanda. Escolarização da leitura literária. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Org.). In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Cleideni Alves. O lugar da leitura literária no século XXI. *Muitas Vozes*, v.2, pp.199-210, 2013.

REZENDE, Neide Luzia *et al.* (Org.). Apresentação ao leitor brasileiro. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p.19-24.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.191-208.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p.67-87.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia;

REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILELA, Luiz. A cabeça. In: *Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea* (org. Rinaldo de Fernandes). São Paulo: Geração Editorial, 2006. p.219-223.

YUCA, Marcelo (O Rappa). Minha paz (a paz que eu não quero). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kziQyKddSYI>. Acesso em: 18 jun. 2014.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. *Letras*, v.5, n.1, pp.23-40, jan./jun.2009.



## A SALVAÇÃO PELA ESCRITA: ALGUMAS PÁGINAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO CIDADÃO CRÍTICO

Erica Schlude Wels<sup>1</sup>

*“Imaginar é subir um tom na realidade.”*  
Gaston Bachelard

**RESUMO:** Um tema tão complexo e abrangente como a relação entre leitura e subjetividade, leitura e cidadania, permite uma análise interdisciplinar, na qual várias vozes podem contribuir para elucidar a questão. Nosso ponto de partida foram as leituras de Michele Petit (2009, 2008), a qual discorre sobre a literatura em tempos de crise, apoiando-se em aspectos sociais e políticos, mas lendo-os à luz de temas psicanalíticos, como a própria construção da subjetividade. Inspirada por Paulo Freire (1996), Silvia Castrillón (2011) examina as dificuldades da democratização da leitura e da escrita, tomando-as como direito do cidadão, muito além de modismos e tendências mercadológicas neoliberais. As teses de Nestor Garcia Canclini (2003, 1999) ecoam nas palavras de Castrillón, as quais, alguns anos depois, ainda encontram fortes aliadas nas palavras imortalizadas por Virginia Woolf no ensaio *Um teto todo seu* (1985 [1928]), escrito a partir da opressão das mulheres e seu silêncio. Em apoio a essas ideias, os conceitos freudianos de luto, melancolia e sublimação oferecem possíveis ferramentas de entendimento na construção do sujeito que procura salvar-se da angústia através da literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, Subjetividade, Cidadania.

**ABSTRACT:** Such a complex and wide theme as the relationship between reading and subjectivity, reading and citizenship, allows an interdisciplinary analysis, in which various voices may contribute to elucidate the matter. Our starting point were the readings of Michele Petit (2009, 2008), who argues about literature in periods of crisis relying on social and political aspects, but reading them in the light of psychoanalytical themes, such as the construction of subjectivity itself. Inspired by Paulo Freire (1996), Silvia Castrillón (2011) examines the difficulties of the democratization of reading and writing, assuming them as rights of the citizens, further beyond neoliberal market fads and tendencies. Nestor Garcia Canclini's theses (2003, 1999) echo in Castrillón's words, which, some years ahead, still find strong allies in the immortalized words

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail para contato: [schludew@gmail.com](mailto:schludew@gmail.com).

by Virginia Woolf, in the essay *A room of one's own* (1985 [1928]), about the oppression of the women and their silence. Supporting these ideas, the Freudian concepts of mourning, melancholia and sublimation offer possible tools for the understanding of the construction of the subject who, through literature, seeks to save himself from anguish.

**KEYWORDS:** Literature, Subjectivity, Citizenship.

## Introdução

Para Michele Petit (2009), a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta. Petit privilegia análises de fundo antropológico e social ao falar de contextos adversos como períodos de guerra e de grandes conflitos, lendo-os através de um olhar psicanalítico (2009, 2008). Por extensão, e não de forma oposta ou excludente, Silvia Castrillón (2011) oferece uma leitura igualmente crítica, mas calcada no social e no histórico, em diálogo com Nestor Garcia Canclini (2003, 1999), intelectual igualmente oriundo do mundo latino-americano. Outra voz importante que ecoa do discurso de Castrillón é a do educador Paulo Freire que, em sua *Pedagogia da autonomia* (1996), nos lembra: “Mudar é difícil, mas possível.”

## Identidade feminina e escrita

A crença no poder transgressor da literatura (e desejamos incluir aí a leitura e a escrita) e no seu efeito colateral, por assim dizer, a possibilidade de salvação obtida por esse ato, nos remete a uma autora clássica, cuja biografia testemunha a relação íntima com o fazer literário e as dificuldades enfrentadas pela mulher-escritora de seu tempo.

O silêncio é um velho companheiro na história das mulheres, segundo o testemunho de Virginia Woolf em *Um teto todo seu* (1985), no qual ela sustenta a ideia de que qualquer mulher que tivesse demonstrado o talento de Shakespeare no século XVI teria certamente enlouquecido, se matado com um tiro, ou terminado seus dias em profundo isolamento, “meio bruxa, meio feiticeira, temida e ridicularizada” (1985, p. 59). O curioso é que, nessa obra, Woolf transita entre uma leitura mais voltada ao espaço íntimo, sentimental, e como este se embrenha na possibilidade de escrever, fazer versos e produzir literatura confessional, com a mesma desenvoltura com que analisa a produção literária de sua estante; pelo seu texto, passeiam Shakespeare, primeiramente, ao lado dos raros exemplos de Jane Austen, Charlotte e Emily Brontë. Da primeira, pinça o testemunho de que Austen tenha produzido romances como quem poderia ter tecido ou bordado peças de tapeçaria ou de roupa, já que o fazia na sala de estar, em meio ao alarido da vida cotidiana. E isso não é pouco.

A respeito desse espaço subjetivo, da vida doméstica e da escrita, Virginia Woolf afirma:

(...) levar uma vida livre na Londres do século XVI teria significado, para uma mulher que fosse poetisa e dramaturga, um colapso nervoso e um dilema que bem poderiam matá-la. Se sobrevivesse, o que quer que houvesse escrito teria sido distorcido e deformado, fruto de uma imaginação retorcida e mórbida (1985, p. 60).

E, no meio de tantas dificuldades, admite, sem se deter entre este ou aquele sexo, que escrever

uma obra de gênio é quase sempre um feito de prodigiosa dificuldade. Ela não aflora íntegra e completa à mente do escritor:

Em geral, as circunstâncias materiais opõem-se a isso. Os cachorros latem; as pessoas interrompem; o dinheiro tem que ser ganho; a saúde entra em colapso. Além disso, para acentuar todas essas dificuldades e torná-las mais difíceis de suportar, entra a notória indiferença do mundo. Ele não pede que as pessoas escrevam poemas e romances e contos; não precisa deles (1985, p. 71).

Do lado dos homens, segundo a crítica de Woolf, o talento literário era frequente, mesmo em produções de qualidade duvidosa. Em síntese, para que houvesse chance de uma mulher salvar-se pela escrita, necessitaria de se apropriar de seu próprio tempo (incluindo um quarto próprio e sossegado e uma fonte de renda mensal), a fim de desfrutar do gozo e da fruição proporcionados por essa arte.

Esse belo ensaio, baseado em dois artigos lidos perante a “Sociedade das Artes”, em Newnham, Inglaterra, em outubro de 1928, contém o cerne do que a literatura é capaz de proporcionar, pois estimula a “a maior de todas as liberações, que é a liberdade de pensar nas coisas em si (WOOLF, 1985, p. 47). Assim, reafirmamos o porquê de os poderes reparadores da produção literária terem sido notados ao longo dos séculos e alvo de jogos do poder hegemônico.

O texto de Virginia Woolf insiste na dicotomia masculino *versus* feminino, classificando o sexo masculino como opressor em relação às mulheres. Vale ressaltar que tal posicionamento reflete o pensamento da época, em que não se pensava em categorias discursivas além do sexo (biológico), capazes de relativizar a noção de gênero (*constructo* social). Baseando-nos sobretudo em Moita Lopes (2002), acreditamos que as identidades sociais são construídas via discurso e, a partir da contribuição de Bourdieu (1979), consistem na diferença: “(...) e a diferença é afirmada contra aquilo que é mais próximo e que representa a maior ameaça” (MOITA LOPES, 2002, p. 16). À luz dessa noção, destaca-se a natureza socioconstrutivista das identidades sociais, tendo como resultado a armadilha de se pensar (...) a questão de que os seres humanos são compreendidos como se estivessem atuando em um vácuo social em que as marcas sócio-históricas são ignoradas (...)” (BOURDIEU *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 18). Ainda segundo Moita Lopes (2002), isso impossibilita a autopercepção dos seres humanos como agentes de transformação do mundo por meio do discurso.

Logo, o diálogo aqui proposto, com o texto de Woolf, é calcado por uma identidade feminina, isto é, um sujeito feminino apresentado na interseção com a história, a política e a sociedade e, portanto, preso ao discurso que produz; dessa forma, vai além da dicotomia homem *versus* mulher apontada pela autora, fruto de seu tempo. Resta a essa identidade feminina construída detalhadamente por Woolf a voz do silêncio, pois à mulher é negada a expressão literária, restando-lhe a manutenção do lar e da família.

Feitos esses parênteses, os quais situam a literatura historicamente marcada pela predominância do masculino sobre o feminino, sexo silenciado e relegado ao lar, lembramos a contribuição da leitura e da literatura, para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. — toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida. Na visão de Petit (2009), os rumos de um destino podem ser reorientados por meio de uma intersubjetividade, assim como a simbolização é o cerne da construção ou da reconstrução de si mesmo. Sendo o ser humano um ser que simboliza sua existência, a vida é comparável a uma

trajetória, e, justamente, são numerosos os escritores que a testemunham.

## Arte e melancolia

É bastante conhecida a relação entre melancolia (segundo a nomenclatura freudiana) e produção artística. Na obra *Luto e melancolia* (1915, [1917], 1996), Freud analisa a experiência da perda e seu impacto no psiquismo; trata-se da conhecida fórmula, “a sombra do objeto caiu sobre o ego” (FREUD, 1915, [1917], 1996, p. 255). Em outras palavras, enquanto no luto tem-se a experiência da perda real, de um ente querido ou do término de um enlace amoroso, o melancólico vivencia seu estado depressivo com igual ou maior intensidade, e perde-se em queixas, por não saber exatamente o que perdeu. Freud utiliza a metáfora da experiência do melancólico como uma ferida aberta (FREUD, 1915, [1917], 1996, p. 258). Assim, podemos entender o vínculo do artista com a melancolia, como se esta fosse praticamente uma pré-condição para a criação artística. A dor permitiria uma visão mais aguda da realidade, o que seria mais raro em estados de felicidade e euforia.

Ainda que não seja o objetivo deste artigo aprofundar contribuições da psicanálise freudiana, como os conceitos de luto e melancolia, a “sublimação” é outro aspecto que pode contribuir para reflexões posteriores.

A arte, de modo geral, figura como possibilidade de reconstrução, elaboração psíquica, a partir da angústia existencial e do estado de desamparo. Há, no entanto, aqueles que se afogam nessa tentativa. Singh (2005) lembra da conhecida aversão de Platão pelos poetas, o que os leva a serem banidos da República ideal. Há quem desconfie, ou mesmo tenha temor, do efeito dos livros e da arte. Artistas *são* e foram censurados, torturados e exilados. Livros já foram queimados, remetendo à frase do poeta alemão Heinrich Heine, em alusão à queima de livros organizada pelos nazistas em 1933: “Lá onde se queimam livros, um dia também se queimarão pessoas”. Há, portanto, um temor pela faculdade da imaginação, uma vez que esta é multiforme e poderosa. Explica Singh:

(...) Uma quantidade maior de arte todo dia nem sempre significa um bem maior. A música só às vezes aquieta o peito perturbado, e, como já disseram os clínicos, alguns esquizofrênicos pioram quando se tenta curá-los com a arte (2005, p. 16).

Remetemos ainda ao episódio ocorrido entre Jung, o escritor James Joyce e sua filha, Lucia Joyce. Em 1934, Jung iniciou o tratamento de Lucia, que logo foi diagnosticada com esquizofrenia, na clínica suíça de Burghölzli. Em 1930, aos 23 anos, após um relacionamento com Samuel Beckett, ela já apresentara sinais de instabilidade mental, demonstrando profundo sofrimento com o término do romance. Lucia estudara dança na adolescência e chegara a ter aulas com Isadora Duncan. Logo depois do encontro com Jung, em 1935, Lucia é internada numa instituição psiquiátrica, em Ivry-sur-Seine, França. Ela morre aos 75 anos, após sofrer um colapso, no St Andrew’s Hospital, em Northampton, Inglaterra. O escritor James Joyce, orgulhoso do talento artístico que enxerga na filha, a recomenda a Jung: “– Aqui estão os textos que ela escreve, e o que ela escreve é o mesmo que escrevo.” O psicanalista retruca: “– Mas onde você nada, ela se afoga.” Esse episódio resgata a etimologia de sublimação como limite, limiar, pois os esforços sublimatórios lançariam o sujeito ao abismo.

Remetendo a Leonardo da Vinci, cujo psiquismo e articulação entre arte, ciência e homossexualidade foram esmiuçados no belo texto de Freud, *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* (1910), Cruxên salienta outro aspecto do processo sublimatório, igualmente importante:

(...) o longo circuito pulsional implicado na sublimação faz com que o sujeito trabalhe e busque efetivar algo que é ilimitado por natureza. Assim, a possibilidade da sublimação manter uma estabilidade psíquica é sempre tênue, depende do resultado de sua produção do reconhecimento do Outro social, o público. (...) todo o nosso conhecimento provém da sensibilidade e, quanto maior é esta sensibilidade, maior é o martírio (2004, p. 35).

Finalizando, é importante lembrar que Freud considerava a sublimação um elemento necessário ao desenvolvimento da vida adulta, na direção de melhorias para a capacidade de amar e trabalhar, ambas necessárias à vida em sociedade: “De forma ampla, a sublimação evoca a depuração e transformação, ligando-se à fantasia, cujo objetivo é, sobretudo, proteger o sujeito da angústia” (CRUXÊN, 2004, p. 16).

De certa maneira, os caminhos para a cultura são, a um só tempo, repressores e sublimantes, pois oferecem outra perspectiva à pulsão:

[...] Ela pede ao olhar um desvio que vai dos órgãos sexuais ao corpo como um todo.  
[...] A pulsão parcial, de espiar, acaba trocando seu objetivo inicial, sexual, por outro considerado mais digno e valorizado socialmente (CRUXÊN, 2004, p. 17).

Portanto, o amor e a apreciação estética são possibilidades de tocar o infinito, na plena finitude do cotidiano. O amor é assim definido pelo escritor alemão Heinrich Böll, agraciado com o Nobel de Literatura em 1972: “(...) um curto intervalo de infinito, cheio de dor e felicidade” (2004, [1992], p. 149).

É ainda outro nome da literatura, a escritora Clarice Lispector, que define, no romance *Perto do coração selvagem* (1998, [1943]), a angústia como própria da vida humana, sujeita ao desamparo. A felicidade existe, mas ela dura no tempo poucos segundos; enquanto isso, vive-se como pode, por entre a sucessão de momentos:

A vida humana é mais complexa: resume-se na busca do prazer, no seu temor, e sobretudo na insatisfação dos intervalos. (...) Toda ânsia é busca de prazer. Todo remorso, piedade, bondade, é o seu temor. Todo o desespero e as buscas de outros caminhos são a insatisfação.

Na obra clássica *Que é a literatura?*, Jean-Paul Sartre retoma a relação entre arte literária e salvação, afirmando que a arte é um tipo de fuga; mas há outras formas possíveis de se fugir: o claustro, a loucura, a morte. Pode-se conquistar um espaço de fuga por meio das armas. Por que escrever? É a pergunta que norteia todo o ensaio sartriano. Uma das respostas possíveis propostas pelo filósofo é de que necessitamos nos sentir essenciais em relação ao mundo:

(...) Este aspecto dos campos ou do mar, este ar de um rosto, por mim desvendados, se os fixo numa tela ou num texto, estreitando as relações, introduzindo ordem onde não havia nenhuma, impondo a unidade de espírito à diversidade da coisa, tendo a consciência de produzi-los, vale dizer, sinto-me essencial em relação à minha criação (1999, p. 34).

## Para além do espaço subjetivo

Hoje, é possível dizer que o mundo inteiro é um “espaço em crise”, marcado pela violência, pela exploração, cambaleando entre a pobreza e a opulência. Para os que vivem na América Latina, muitas das “crises” são consequência de uma exploração econômica selvagem, de processos de segregação prolongados, de uma dominação social desigual.



Nesse sentido, Nestor Garcia Canclini reflete sobre a globalização e suas consequências no contexto sul-americano, considerando como guias as categorias da multiculturalidade, da hibridização e do consumo. Na leitura desse teórico, a globalização é um processo de “reordenamento das diferenças e das desigualdades” (1999, p. 11). Como intelectual nascido na Argentina, Canclini dirige seu olhar às grandes cidades e indústrias culturais latino-americanas, *locus* periférico e dependente “dentro de um sistema mundial de intercâmbios desiguais disseminados” (1999, p. 13). Em *Consumidores e cidadãos*, o consumo torna-se a espinha dorsal do funcionamento social. Sob esse prisma, as gerações passam a encarar a construção da diferença através daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir. Envolve, ainda, uma seleção de bens que une o pragmático ao aprazível (CANCLINI, 1999, p. 45).

Nessa mesma direção caminha a crítica de Silvia Castrillón às políticas públicas de incentivo à leitura e escrita na América Latina, citando Martín-Barbero, que solicita “despertar o que há de cidadão no consumidor” (2011, p. 57). Colombiana, Silvia Castrillón sustenta o quanto a leitura, sozinha, não é boa ou ruim em si mesma, mas sim um direito histórico e cultural, logo, político:

Historicamente, a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. (2011, p. 16).

Para Castrillón, numa lógica de formação de mercado consumidor, cabe à população de muitos países sul-americanos considerar a leitura um real instrumento para seu benefício, sendo de seu interesse apropriar-se dela. Somente assim, chegaríamos a uma democratização da cultura letrada. A autora olha com desconfiança projetos massificados de estímulo à leitura, pintando-a com cores da diversão fácil e rápida – guerra perdida, já que a leitura não pode competir pura e simplesmente com o mundo do lúdico desprezioso e descartável. Tais políticas estariam inseridas numa ordem neoliberal, que estimula a leitura, pois esta gera consumo do objeto livro e precisa de sujeitos minimamente letrados para tornarem-se mais produtivos, mas sem permitir uma apropriação crítica. Pelo contrário, a apropriação se dá via necessidades de expansão do mercado consumidor e de forma totalmente acrítica, logo alienante.

Muito além dos “espaços em crise” geográficos e históricos, em cada um de nós surgiu/surge, em algum momento, um “espaço em crise” (PETIT, 2009, p. 15). Sabe-se o quanto os seres humanos apresentam uma predisposição originária, antropológica, à crise: nascendo prematuros (desamparados); somos marcados por uma fragilidade cujos vestígios permanecem ao longo da vida. A literatura e a apropriação do saber por ela facilitado configuram-se como saídas que nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo que devemos enfrentar.

### **Considerações finais**

A fim de discorrermos sobre o fenômeno da salvação pela escrita, é inevitável pensarmos no alcance dessa arte. Histórica, social e politicamente, sempre se observou um acesso minimamente democrático à cultura letrada? É Virginia Woolf quem chama a atenção para a segregação da identidade feminina, subjugada à ótica masculina e permanentemente silenciada. Silvia Castrillón e Nestor Garcia Canclini, ambos teóricos contemporâneos latino-americanos, notam as

contradições de um discurso neoliberal que molda os consumidores e ignora os cidadãos, não possibilitando acesso ao mundo letrado, visto como necessário a uma real democracia; na atualidade, são comuns campanhas publicitárias em prol do maior acesso ao livro e à literatura, estimulando modismos que, na sua efemeridade, dialogam com a lógica do mercado descartável do próprio livro como objeto. Em consonância com esses discursos, as noções psicanalíticas de melancolia e sublimação nos fornecem novas chaves de leitura, inspiradas pelos trabalhos de Petit (2009). O vínculo entre melancolia e produção literária é revelador numa possível definição do que chamamos de salvação pela escrita, proporcionando alívio à descarga pulsional, o que nos remete ao conceito de sublimação. Destino socialmente produtivo da pulsão, a sublimação é elemento polêmico e disperso pela obra freudiana, mas aponta para um aproveitamento desse resto da insatisfação nossa de cada dia. Contudo, enquanto sublimar é acessível para alguns (poetas, artistas, religiosos, comediantes); para outros, dá-se o contrário e a descarga pulsional faz suas vítimas, mergulhando-as num mundo de caos e escuridão, em estreita relação limítrofe com a loucura.

Concluindo, retomamos o ensaio de Virginia Woolf, que traz como ilustração fictícia uma suposta irmã de Shakespeare, cujo destino foi bastante infeliz:

Ela morreu jovem — ai de nós! Não escreveu uma só palavra. Está enterrada onde os ônibus param agora, em frente ao Elephant and Castle. Pois bem, minha crença é de que essa poetisa que nunca escreveu uma palavra e foi enterrada numa encruzilhada ainda vive. Ela vive em vocês e em mim, e em muitas outras mulheres que não estão aqui esta noite, porque estão lavando a louça e pondo os filhos para dormir (1985, p.137).

Para Woolf, os grandes poetas nunca morrem, precisando apenas de uma oportunidade de andar entre nós em carne e osso. A escritora apostava em mais um século, para que as mulheres alcançassem o sonhado quarto próprio, as quinhentas libras anuais e a liberdade aliada à coragem de escrever exatamente o que se pensa. Passado esse tempo, as mulheres gozam de direitos civis que não existiam no início do século XX; porém, a literatura ainda não é acessível a todos, independente de local, nível social, ou identidade. Reconhecido o seu poder transformador (para o bem ou para mal), continua ainda relegada à sombra de uma política hegemônica, que segrega o mais pobre e o insere numa lógica cega de consumo. Sendo assim, a salvação para a escrita perde-se no meio de tantas solicitações; a literatura cumpre o seu papel, enquanto muitas irmãs de Shakespeare seguem sem escrever seus livros, vivendo silenciosamente entre nós.

## Referências

- BÖLL, Heinrich. *O anjo silencioso*. Trad. Karola Zimber. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Trad. Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: Ed. da USP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2011.
- CRUXÊN, Orlando. *A sublimação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. (Coleção Psicanálise Passo a Passo, 51).

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. *Luto e melancolia* (1917[1915]). Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. Vol. XIV.
- LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 [1943].
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 3. ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1999.
- SINGH, Kalu. *Sublimação*. Trad. Carlos Mendes Rosa. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. (Conceitos da Psicanálise; v. 15).
- WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.



## UMA COMUNIDADE DE PENSADORES LITERÁRIOS NA ESCOLA: A PROPOSTA DE JUDITH LANGER E O ENSINO DA LITERATURA

Fabiano Tadeu Grazioli<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta os principais aspectos da proposta metodológica de Judith Langer, pesquisadora norte-americana que influenciou sobremaneira os testes sobre competência em leitura nos Estados Unidos com seus estudos sobre letramento e aprendizado. No desenvolvimento do trabalho, são abordados temas como a leitura literária capaz de transformar as salas de aula em comunidades de pensadores literários; a leitura literária enquanto duas experiências distintas: *experiência objetiva e experiência subjetiva*; e a construção de representações durante a leitura, oportunidade na qual a autora apresenta quatro posicionamentos pelos quais o leitor transita durante a leitura literária (*estar de fora e entrar em uma representação, estar dentro e se movimentar numa representação, distanciando-se e repensando o que se sabe e distanciando-se e objetivando a experiência*). Os tópicos desenvolvidos por Langer, todos eles na obra *Pensamento e experiências literários* (2005), são relacionados, no trabalho, a estudos de outros autores como Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), entre outros. A proposta de Langer se apresenta como uma alternativa importante à escola brasileira na recepção dos diferentes gêneros literários, frente a um ensino de literatura que não tem se mostrado satisfatório na formação de leitores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária, Construção de representações, Judith Langer.

**ABSTRACT:** This article presents the main aspects of Judith Langer's methodological proposal. Langer is an American researcher whose studies on literacy and learning have greatly influenced reading competence tests in the United States. In our presentation especially relevant themes will be tackled: how literary reading is able to transform classrooms into communities of literary thinkers; literary reading as two distinct experiences, *objective experience* and *subjective experience*; and the construction of representations in the course of reading. Langer points out four stages in the reading process: *the person is out and enters a representation; the person is in and moves in a representation; the person moves away and thinks of what she knows; the person is*

---

<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS. E-mail para contato: [tadeugraz@yahoo.com.br](mailto:tadeugraz@yahoo.com.br).

*out and aims at the experience.* The topics mentioned by Langer are all included in *Pensamento e experiências literários* (2005) and are related to the studies of other authors such as Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), among others. Langer's proposal appears to us as an important alternative for Brazilian education, especially with regard to the reception of different literary genres and the teaching of literature in schools, in view of our apparent failure in the formation of readers.

**KEYWORDS:** Literary reading, Construction of representations, Judith Langer.

## Introdução

A crença na importância da leitura literária como instrumento de formação do aluno deve, por parte dos professores e dos demais mediadores de leitura, ser seguida de desvelo em relação às maneiras pelas quais ele se aproxima do texto literário, assim como pelo modo como estabelece contato com esse objeto artístico. Esse zelo justifica-se pelo fato de a leitura literária requerer estratégias próprias, ou seja, metodologias que garantam: a compreensão do caráter estético da obra literária; a valorização do leitor, enquanto sujeito capaz de especular em torno dos sentidos do texto, fazendo uso da imaginação; e a interação entre leitor e texto, a partir da polissemia que é própria ao texto, ou seja, do preenchimento das lacunas existentes na obra literária.

Judith Langer<sup>2</sup>, em *Pensamento e experiências literários* (2005), obra infelizmente pouco conhecida no Brasil, apresenta considerações teóricas e metodológicas acerca da leitura literária. Na referida obra, a autora expõe estratégias importantes para o leitor interagir com o texto, garantindo sua recepção enquanto obra artística. Além disso, Langer apresenta a imaginação literária como uma forma produtiva de raciocínio humano, que é útil não apenas na escola, mas também no trabalho e na vida diária. Os estudos da autora podem contribuir para a compreensão do processo da recepção da literatura, bem como para a fundamentação e a sistematização da prática leitora de diversos gêneros literários.

Nosso objetivo, neste artigo de revisão bibliográfica, é apresentar considerações teóricas e metodológicas em torno da leitura literária, a partir das colocações de Langer (2005), relacionando-as a outros autores que ratificam ou complementam seus apontamentos, tais como Tânia Rösing (1996), Marta Moraes da Costa (2006), Vicent Jouve (2002), Regina Zilberman (1999), entre outros.

## Uma comunidade de pensadores literários na escola

A escola brasileira, de maneira geral, apresenta-se avessa à promoção da leitura literária significativa, que represente para o aluno, no nível do letramento, uma base segura para a construção do seu pensamento. Dessa maneira, a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno não se efetiva. Percebemos, algumas vezes, esforços individuais dos professores, expressos em algumas tentativas de mudanças metodológicas no ensino da literatura e na condução da leitura do texto literário, por virtude das quais os alunos

---

2 Catedrática do Departamento de Teoria e Prática Educacional, é diretora do Centro Nacional de Pesquisa em Aprendizado e Competência na Língua Inglesa, fundadora e diretora do Instituto de Pesquisa em Educação de Albay, na Universidade Estadual de Nova Iorque, em Albany, NY.

passam a realizar atividades diferentes em salas de aula. O seu pensamento e aquilo que é aprendido, contudo, em essência não são modificados.

No início de sua obra, Langer apresenta elementos que possibilitam compreender a função da escola quanto à leitura literária. Em vez de uma sala de aula com a dinâmica e fundamentos engessados em divisões históricas, como se apresenta muitas vezes o ensino da literatura, a autora propõe a transformação da sala de aula em comunidades de pensadores literários, nas quais os alunos

[...] interiorizam suas várias leituras numa busca por significação pessoal, examinam os textos e a vida de acordo com uma variedade de ângulos, de uma perspectiva crítica, e tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões. Eles também sabem que têm o direito de discordar, e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, se não completamente, suas ideias. O mesmo acontece com a literatura, o pensamento solitário continua e novos debates são sempre possíveis. Numa experiência literária não existem fins, apenas pausas e possibilidades futuras (2005, p. 16).

Os “pensadores literários” são, segundo a autora, capazes de relacionar os textos à vida – feito que lhes possibilita realizar uma leitura significativa de determinado texto literário. Assim sendo, ler torna-se um processo sempre mutante, em que não há opiniões certas, nem opostas e superiores, mas a compreensão, ora individual, ora conjunta, de uma ideia sob diversos (e não excludentes) ângulos. A flexibilidade, própria do processo leitor, ocorre, de acordo com Langer, porque “a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinarmos pensamentos, crenças e ações” (2005, p. 17). Surge, então, a possibilidade de o texto literário poder ser lido em diferentes contextos, recebendo diversos enfoques, cabíveis e renováveis a cada nova postura de análise.

O papel da literatura em nossa vida, segundo Langer, é auxiliar a nos definirmos e redefinirmos, na tentativa de entendermos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser. As histórias, modelo literário mais recorrente nas aulas de literatura, oferecem meios de nos recriarmos, repensarmos e avaliarmos, assim como expressa a autora:

Quando lemos e contamos histórias através dos olhos de nossos eus imaginados, nossos velhos eus gradualmente desaparecem de nossas lembranças, nossas memórias de ontem se tornam firmemente reescritas e nossos novos eus ganham tal força e permanência que passamos a acreditar que esse é o modo como éramos no passado e somos no presente (LANGER, 2005, p. 17).

A leitura, processo que nos coloca sempre em movimento, é também assinalada por Vicent Jouve (2002), que assim define o ato de ler: “é uma viagem, uma entrada insólita em outras dimensões que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor, que num primeiro tempo deixa a realidade para o universo fictício, e num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (p. 109). As considerações de Langer e de Jouve complementam-se, pois os “eus imaginados” estão inseridos no “universo fictício”, e os “eus velhos” encontram-se na realidade. Por isso, a leitura constituiu-se em um processo de transformação guiado por uma constante alteração de percepções, com vistas ao crescimento sucessivo do leitor, na medida em que ela se apresenta como uma experiência de alteridade.

Nesse processo, o leitor busca, na literatura, auxílio e ajuda para aquilo que ele, por si só, não compreende, tal como notifica Marta Morais da Costa: “a leitura da literatura ganha relevo e dimensão no olhar entusiasmado de quem descobre nos escritos rios caudalosos, veredas es-

tranhas e fascinantes, encruzilhadas de surpresas e auto-estradas de pensamentos e explicações para o que não compreendemos sozinhos” (2006, p. 32). A metamorfose na qual o leitor é envolvido durante a leitura também é assinalada por Georges Poulet, que se refere a essa experiência, tratando-a como uma operação ontológica:

Ler é vir a ser, isto é, começar a participar mentalmente (e mesmo fisicamente, pela atividade mimética) da vida particular do próprio texto. A leitura de um texto implica sempre, portanto, em maior ou menor grau, uma operação que só se pode chamar de ontológica. Pelo tempo em que se efetua, ela provoca uma transformação tão radical do pensamento leitor que esse não pode mais, durante esse período, ser dissociado do texto que o anima e o preenche (POULET *apud* JOUVE, 2002, p. 120).

Zilberman aponta para um decurso semelhante, em que o leitor, pelo viés da leitura literária, termina por desencadear um percurso que resulta no autoconhecimento, uma vez que ler literatura é extrapolar o limite do que conhecemos e pensamos: “se ler é pensar o pensamento dos outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo” (1999, p. 71).

A leitura do texto literário é, assim, um ato de envolvimento e troca, em que o leitor sente-se atraído pelo texto e, no ato da leitura, confronta-o e questiona-o. Assim, em um processo autônomo e dinâmico, consegue, por meio de dissociação da realidade, mergulhar no universo literário, passando a envolver-se com os “eus imaginados”, processo do qual emerge modificado, pois tem a possibilidade, nesse percurso, de elaborar, confirmar ou ressignificar suas crenças e posicionamentos frente aos fatos, ideias e pensamentos do mundo real. Em uma perspectiva mais favorável à mudança, podemos afirmar que agora, modificado, poderá inserir-se na realidade que o cerca, a fim de colaborar na sua alteração.

No que se refere aos estudos de Langer, a autora exemplifica o processo de transformação que se desencadeia no leitor, tendo em vista a leitura de histórias, por meio do texto narrativo. O referido processo pode se desencadear também por meio do contato com os demais gêneros literários. O gênero lírico, ao permitir a expressão direta e subjetiva do eu poemático, também possibilita que o leitor aproprie-se dos seus pensamentos e sentimentos e, a partir deles, reavalie suas condições, recrie situações, repense seus valores e sua subjetividade.

O gênero dramático, se pensado enquanto história a ser lida, contada ou assistida, expõe seu caráter narrativo com evidência. Por essa característica, estaria contemplado, pela autora, nas suas considerações. Contudo, o fato de o drama poder ser atualizado por meio da representação cênica e de o público poder ver a história encenada traz à função do texto literário um novo elemento. Já afirmamos, em outras oportunidades<sup>3</sup>, ser o teatro uma experiência comunal, que tem a capacidade de revelar-se, tanto para o ator quanto para o público, como verdadeira, porque expõe, na representação, o homem diante do homem. Essa particularidade do gênero dramático torna singular a tentativa de, por meio da literatura, entendermos quem somos, quem podemos ser e como o mundo que nos cerca pode vir a se apresentar, de acordo com o que sugere Langer. Esse

---

3 Como em *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Editora da UPF, 2007); *Os princípios gerais do teatro na escola e o afastamento da atividade teatral significativa da escola brasileira* (Roteiro, v. 33, p. 07-24, Editora da UNOESC, 2008).

procedimento ocorre, porque o envolvimento entre a história e o receptor da literatura dramática representada torna-se mais intenso à medida que, na sua frente, estão pessoas de carne e osso, vivendo essa história. O eu imaginado existe na dimensão carnal, pulsa, respira, sente e se envolve na narrativa de forma direta e presencial, que resulta em um diálogo mais efetivo entre os envolvidos.

Frente a possibilidades tão ricas de envolvimento com o texto literário, que apontam, indistintamente do gênero, para o crescimento intelectual do aluno, a escola brasileira propõe, por meio do modo que desenvolve a leitura, uma abordagem praticamente oposta a que apresentamos a partir de Langer. Nas aulas de literatura, não há a busca pela significação pessoal do texto. Busca-se, ao contrário, um significado já estabelecido, geralmente distante do aluno e da realidade com a qual ele interage fora – e, muitas vezes, dentro – da escola. O significado do texto perseguido pela escola é aquele determinado pelos estudos literários e repassado, racional e mecanicamente, pelo professor. Assim, muito distante da proposta da autora, na experiência literária no contexto escolar, parece existir um fim que se efetiva, quando o aluno leitor consegue ler no texto o significado já estabelecido.

Cabe enfatizar, também, que a escola, do modo mencionado acima, impossibilita o contato com os diversos “eus imaginados”, que circulam pelos textos, bem como com o “universo fictício”, negando ao leitor a possibilidade de, por meio do texto literário, definir-se e redefinir-se, do mesmo modo que não colabora para a compreensão de sua identidade e para o entendimento do mundo que o cerca.

Langer, referindo-se a outras particularizações da experiência literária, destaca que a leitura pode constituir, para o leitor, duas experiências distintas: *experiência objetiva* e *experiência subjetiva*. A primeira refere-se à observação de ideias e sentimentos à distância de nós mesmos, conduzida pela objetividade e pelo raciocínio. Nesse caso, podemos, segundo a autora, analisar e avaliar como as coisas relacionam-se umas com as outras e, dessa perspectiva, compreender como elas funcionam. A segunda, a experiência subjetiva, acontece quando

[...] olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e ideias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos vê-las de uma perspectiva interna. Então passamos a adotar o ponto de vista de um participante em relação a essas experiências, em relação a sua aparência, sentimentos, gostos e como elas se relacionam às ideias e sentimentos dos outros participantes. Passamos a construir sentido e obtemos compreensão através da interiorização, como o faz o contador de histórias (2005, p. 18).

Segundo a autora, essas experiências não são antagônicas ou excludentes, mas caminham de mãos dadas; uma é focada no significado e na experiência pessoal, e a outra, no mundo do lado de fora do sujeito. Juntas, elas convidam a uma compreensão mais clara e mais ampla do texto.

Esse processo que mescla duas experiências distintas também é enfocado por Rösing (1996), que assim se expressa: “é imprescindível lembrar que a subjetividade referida não omite a objetividade com que deve ser tratado o texto em sua conformação linguístico-textual, que procura manter unidade de sentido” (1996, p. 65).

Nas aulas de literatura, tendo em vista a leitura do texto literário, é necessário o equilíbrio dessas duas experiências, possibilitando o cotejo entre o racional e o subjetivo. Na busca por uma abordagem satisfatória da leitura, bem como o desenvolvimento de uma metodologia que assegure, proporcionar somente uma delas é um equívoco por parte dos mediadores de leitura. Olhar



para o texto somente de modo objetivo é, sem dúvida, ignorar a possibilidade de uma interação significativa entre texto e leitor, que se efetiva na medida em que o primeiro coloca-se a par do segundo e verifica entre eles, por meio daquilo que é exposto no texto, aproximação, distanciamento, diferenças e peculiaridades. Fazê-lo, então, sem nenhuma perspectiva de distanciamento e logicidade é negar ao aluno um entendimento do funcionamento do texto, da sua organização e das situações, dos sentidos e pensamentos que ele apresenta.

Tratando a respeito do poder sedutor da literatura, Langer destaca, em concordância com Ro-semblatt, a intersecção da sensibilidade do leitor, ou seja, as experiências por ele vividas, com as condições criadas durante a sua interação com o trabalho literário, e afirma:

É nesse momento [da interação] que nós não apenas aprendemos a ver as coisas de muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. Muito provavelmente, sempre haverá algo de novo prestes a acontecer. Por mais tentadora que seja a busca pela objetividade, num certo sentido, é impossível alcançá-la (2005, p. 21).

Inferimos que, da maneira participativa como o leitor insere-se no contexto da leitura, sendo, conforme destacamos acima, agente de escolhas e interpretações diversas, flexíveis e mutáveis, a imaginação torna-se elemento indispensável no processo de leitura. Segundo a autora, é a incompletude característica da literatura que seduz a imaginação. Essa faculdade humana, para Langer,

[...] torna-se uma maneira de observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras [...]. Dessa forma, temos a possibilidade de nos tornarmos membros mais informados, reflexivos e completos desse mundo em que vivemos, tanto na literatura como na vida. Essas experiências se tornam uma parte essencial de como raciocinamos e vivemos (2005, p. 21).

Frente às proposições da autora, perguntamo-nos: como pode o professor apresentar a literatura ao aluno leitor como um mundo de eventos organizados, explicações definidas, com compreensões e interpretações decretadas? Como pode o professor limitar-se a apresentar os gêneros como modelos estáticos ou a evolução literária em períodos rígidos e determinados? Indagando sobre essas questões, compreendemos por que a escola brasileira não desperta no leitor o gosto pelo texto literário, pois o apresenta fechado, acabado e objetivo, ignorando, em total desacordo com os pressupostos apresentados por Langer, que as obras literárias extrapolam os protocolos de gênero e periodização, revelando-se singulares, volúveis e independentes. Essas peculiaridades da obra literária são percebidas tanto nas obras poéticas, quanto nas narrativas e dramáticas.

As práticas com o texto literário que assinalamos acima nos remetem às considerações de Marlene Isabel Bruxel Spohr (1997), que visualiza a leitura em duas dimensões distintas: como hábito e como ação cultural. Para a autora, a leitura como hábito é costume, atividade estática, repetitiva, a reprodução do mesmo, tal qual percebemos na condução do texto literário na escola. Em contrapartida, em conformidade com Spohr, como ação cultural, a leitura é dinamicidade, movimento, trabalho; é tensão, conflito, batalha, acontecimento. Dessa maneira, segundo a autora,

[...] o texto ultrapassa os limites da materialidade linguística. Deixa de ser um objeto acabado, com início, meio e fim, o centro organizador e revelador de um sentido único e transparente e passa a ser apenas um ancoradouro, um apoio material, um registro concreto e formal de uma fonte geradora de múltiplas possibilidades de leitura. Tantos quantos forem os leitores, tantos quantos forem os gestos de leitura, cada qual único e singular (p. 86-87).

As características da leitura como ação cultural bem como a visão do texto como elemento material a ser processado particularmente pelo leitor, em cada ato de leitura, estão de acordo com a metodologia guinada por Langer. O papel da escola e, por consequência, do professor é o de conduzir a leitura, tendo em vista a interação do sujeito leitor com o texto literário, de modo a permitir-lhe sentir as emoções que o texto literário, por natureza, desperta; de proporcionar ao sujeito leitor perceber as interpelações procedentes do texto e discordar ou concordar com elas, consentindo a ele usufruir do crescimento que o texto literário suscita; e de propiciar ao leitor conferir sentido ao texto literário, estimular o seu imaginário, possibilitando as transformações das simbologias sugeridas pela obra de arte literária.

Dessa maneira, estariam o professor e a instituição escolar empenhando-se para que a leitura não seja concebida como hábito, mas como ação cultural. Além disso, é importante ressaltar que a sala de aulas e, portanto, a escola são espaços privilegiados para a estruturação de comunidades de pensadores literários e, se assim a escola proceder, ela estará proporcionando que a ação cultural deflagrada pela leitura estenda-se para fora dessa instituição, haja vista que, para a maioria dos brasileiros, a escola é o único lugar onde, durante sua vida, entrará em contato com os textos literários de diversos gêneros e expressos nas mais distintas linguagens. Fica clara, então, a função da escola e dos professores de formar leitores, dos diversos gêneros e linguagens, pois, assim, estarão fomentando a leitura dentro e fora da instituição escolar.

### **A construção de representações**

Langer caracteriza os mundos textuais nas mentes dos leitores como complexos e afirma que os leitores desenvolvem-se na busca ativa por sentido daquilo que leem. Nesse contexto, o conceito de “construção de representações” torna-se central e indispensável para o entendimento do funcionamento da leitura. Nesta sessão, desenvolveremos algumas reflexões a respeito desse mecanismo, explicitando, por meio dos pressupostos de Langer, o que são construções de representações e como elas se desenvolvem durante a leitura.

A autora usa a palavra “representação” para se referir ao mundo de conceitualização que uma pessoa tem em determinado momento da leitura. Segundo ela,

[...] são conjuntos dinâmicos de ideias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações (2005, p. 23).

A noção de representação é ampla, pois inclui o que o indivíduo (aluno, professor, leitor) compreende e não compreende em relação a um determinado texto, do mesmo modo que inclui as suposições momentâneas acerca de como o todo do mundo textual vai se manifestar e quaisquer reações a isso. Além disso, a autora afirma que uma representação está sempre em um estado de mudança ou disponível e aberta a mudanças, pois, durante a leitura e mesmo depois de ela ser encerrada, as ideias começam a vir à tona e novas surgem. Langer explica como essa mudança ocorre:

À medida que a leitura progride, algumas ideias perdem a importância, algumas são acrescentadas e algumas reinterpretadas. Mesmo depois de a última palavra ter sido lida e o livro ter sido fechado, ao leitor ainda resta uma representação que é passível de mudança, o que pode ocorrer através da escrita, de pensamentos adicionais, de outras leituras, ou da discussão em sala de aula. Representações se desenvolvem, mudam e se enriquecem com o tempo, com o pensamento e com a experiência (2005, p. 25).

O fato de o pensamento ir se alterando, característico de uma representação, é o que a autora chama de “construção de representações”. Nesse sentido, Langer assim se expressa:

Podemos pensar em construção de representações como uma atividade de dar sentido, na qual ele muda, é alterado e se desenvolve à medida que vamos criando nossa compreensão de uma obra. Há uma interação constante (ou “transação”, como a chama Louise Rosenblatt, 1978) entre a pessoa e a obra, e o significado particular que é criado representa esse encontro único entre as duas (2005, p. 30).

A criação de um significado particular do leitor para com a obra justifica-se pelo fato de as construções de representações serem mundos textuais na mente do leitor e, por isso mesmo, serem diferentes de indivíduo para indivíduo. Discorrendo a esse respeito, Langer informa que elas são produto de nossas experiências pessoais e culturais e o resultado de nosso relacionamento com as experiências presentes: o que sabemos, como nos sentimos e o que buscamos.

Desse modo, o uso da palavra “construção” revela, no contexto da leitura, a busca constante pela estruturação de um pensamento, pela edificação de uma ideia, que vai sendo moldada por meio de diversas tentativas de compreensão do texto literário. Porém, de acordo com Langer, essa atividade não é apenas literária e ultrapassa até mesmo o limite dos diversos textos, expressos nas diversas linguagens, pois, segundo a autora, nós construímos representações sempre que damos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

### Os posicionamentos durante as representações

Buscando entender melhor como os alunos constroem representações quando leem textos literários, Langer, a partir de uma série de estudos, articulou a concepção de posicionamentos, segundo a qual,

[...] desde o início, compreensão é interpretação, e as pessoas têm um número de opções disponíveis quando desenvolvem suas interpretações. Essas opções – eu as chamo “posicionamentos” – são cruciais ao ato de construir representações, porque cada uma oferece uma diferente perspectiva por meio do qual surgem as ideias (2005, p. 32).

Apresentando as circunstâncias nas quais organiza seu estudo, Langer explica que os posicionamentos não são lineares e têm o potencial de voltar na leitura a qualquer momento. Eles resultam de interações variadas entre um texto em particular e um leitor em particular. Dessa maneira, para elaborar as características de cada posicionamento, a autora leva em consideração a interação leitor e texto em quatro momentos específicos. O “leitor em particular” a que a autora se refere é um sujeito que se comporta de modo a realizar uma leitura significativa do texto, com possibilidade de transitar pelos quatro posicionamentos durante a leitura.

De acordo com Langer, quando começamos a ler, ainda que estejamos do “lado de fora”, já estamos entrando em uma representação. Nesse estágio, o leitor elabora hipóteses de representações a partir do tom inicial do texto, considerando elementos como o título e a linguagem empregada. Trata-se do primeiro posicionamento: *estar de fora e entrar em uma representação*. Segundo a autora,

[...] nesse posicionamento nós geralmente começamos a desenvolver representações pelo uso de nosso conhecimento e experiências, características superficiais dos textos e quaisquer outras pistas disponíveis. Particularmente, quando faz pouco que a leitura foi iniciada, usamos esse sentido amplo para formar ideias e suposições iniciais sobre os personagens, o enredo, o pano de fundo, a situação – e como eles se inter-relacionam (2005, p. 33).

Langer salienta que esse início de processo, apesar de frágil, é um espaço em que iniciamos uma conversa com nós mesmos, no mundo real ou nos mundos textuais. Nesse ponto do percurso da leitura, procuramos por tantas pistas quantas forem possíveis, mas os significados a que chegamos são geralmente superficiais. A busca, ratifica a autora, é por amplitude, não por profundidade.

O segundo posicionamento – *estar dentro e se movimentar numa representação* – revela um aprofundamento da posição inicial assinalada anteriormente. As primeiras suposições, somadas ao conhecimento de mundo, ao texto em si, que vai sendo decodificado, e ao contexto que se desenha frente aos olhos e à mente do leitor, levam o leitor a mergulhar em seus mundos textuais. O processo é assim descrito pela autora:

Tomamos informações novas e as usamos imediatamente para ir além do que já compreendemos – fazendo perguntas sobre motivos, sentimentos, causas, inter-relações e implicações. Esta é a hora em que significado gera significado [...] Nesse posicionamento convocamos nosso conhecimento do texto, nós mesmos, os outros, a vida e o mundo para fazer conexões e elaborações a respeito de nossos pensamentos, para levar adiante compreensões [...] (2005, p. 34).

Se no primeiro posicionamento a busca é pela amplitude, no segundo percebemos o intuito de aprofundamento, uma vez que o leitor vai adentrando, buscando um entendimento além daquele já estabelecido. Nota-se também que, embora o processo evolua, a representação que o leitor cria mantém-se aberta a mudanças, pois, na constante busca de significação, o leitor persegue também a diversidade dos sentidos.

A respeito da terceira opção disponível no desenvolvimento de interpretações – *distanciando-se e repensando o que se sabe* –, a autora afirma:

Aqui, acrescentamos nossas compreensões em desenvolvimento, nossos mundos textuais ao nosso conhecimento e experiência. É a hora em que os pensamentos em nossas representações nos fazem desviar o foco do desenvolvimento de sentido, por um momento, do mundo textual que estamos criando para o que essas ideias significam em nossas vidas (2005, p. 35).

Estamos tomando parte desse posicionamento quando o texto e as representações já criadas a partir dele nos fazem refletir sobre nossos próprios sentimentos em relação aos sentidos, pensamentos e ideias expostos no texto. Se nos posicionamentos anteriores, em um processo intenso e mutável, o leitor fala ao texto, atribuindo-lhe significados, nesse percebemos um movimento duplamente significativo, em que o texto fala ao leitor e este, ao texto:

Aqui utilizamos nossas representações para refletir sobre algo que conhecíamos, ou fazíamos, ou sentíamos já antes de ter lido o texto. Assim podemos ver a reciprocidade entre nossos mundos ficcionais e reais: a representação ilumina (e influencia) a vida, e a vida ilumina (e influencia) a representação (2005, p. 35).

No quarto posicionamento – *distanciando-se e objetivando a experiência* –, como o nome sugere, o leitor distancia-se da representação que desenvolveu e reflete a respeito dela. Segundo Langer, é nesse ponto do processo de leitura que objetivamos nossas compreensões, nossa experiência de leitura e a obra em si. Nele, podemos também tentar achar a razão de por que concordamos ou discordamos de outras interpretações sobre o texto. Langer também afirma que, nesse estágio, podemos nos concentrar na habilidade do autor, na estrutura do texto e em alusões a elementos literários: “neste posicionamento nos tornamos críticos e temos em mente as tensões

entre a noção de mundo do autor e a nossa, as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais” (2005, p. 37).

Nesse posicionamento, visualizamos uma intersecção entre os estudos literários e a leitura. Vale ressaltar que somente nesse momento a referida intersecção é assinalada pela autora. Nos demais posicionamentos, características do autor e elementos da teoria literária não aparecem e, portanto, não determinam a construção dos sentidos. Contudo, de acordo com Langer, essa é a parte do processo em que o foco nos elementos literários e as interpretações que o texto já recebeu tornam-se relevantes. Depois que uma determinada turma<sup>4</sup> teve a oportunidade de pensar em profundidade e desenvolver suas próprias interpretações de determinada obra, o professor pode encorajar seus alunos a lerem críticas e as lerem criticamente. Em tais circunstâncias, discussões de críticas literárias e sociais e também informações a respeito do autor enriquecem as reflexões dos alunos sobre as ideias em desenvolvimento.

Desse modo, podemos afirmar que as intersecções assinaladas acima são necessárias, mas não podem determinar os percursos de leitura, pois devem somar-se ao processo de construção de representações. Fica evidente também que a leitura, nesse posicionamento, envolve uma experiência objetiva, diferenciando-o dos demais, que acontecem por meio da experiência subjetiva, conforme podemos depreender do comentário da autora:

Nos dois primeiros posicionamentos, nossos pensamentos estão em nossas representações. No terceiro posicionamento, nossos pensamentos estão em nossas experiências e conhecimento do mundo real. No quarto posicionamento, objetivamos nossas representações, mantendo-as a distância para examiná-las (2005, p. 38).

## Conclusão

Perpassam pela metodologia proposta por Langer apontamentos que constituem princípios fundamentais para a prática leitora orientada pela construção de representações. O *ethos* da sala de aula pensado para o desenvolvimento de representações literárias é a crença de que os alunos são pensadores competentes. A literatura, assim, é instigadora do pensamento; o único modo de se envolver com a literatura é ser um ser pensante. Isso deve ser uma compreensão verdadeira e consistente dos envolvidos no processo de formação de leitores (LANGER, 2005).

Nas aulas de literatura em que o objetivo é trazer à tona compreensões e interpretações previamente fornecidas, a literatura não é tratada como instigadora do pensamento, mas, equivocadamente, como fornecedora de respostas. As aulas de literatura devem se voltar fundamentalmente para o que os alunos pensam (e como pensam) a respeito dos textos literários que lhe são oferecidos (LANGER, 2005).

Segundo Langer (2005), esses princípios constituem a base de alguns preceitos que devem ser assimilados e praticados nas aulas de leituras que enfocam a construção de representações a partir do texto literário. Nesses casos, é importante lembrar que as perguntas são tratadas como parte da experiência literária e que os encontros em sala de aulas são um momento para desenvolver compreensões dos textos literários. Nessa conjuntura, múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações que o texto literário vier suscitar (LANGER, 2005).

4 Estamos nos referindo principalmente às turmas de Ensino Médio, nas quais acreditamos que o quarto posicionamento deva ser instigado.

Os princípios assinalados por Langer e os preceitos que os avalizam podem parecer comuns a muitas aulas de literatura, mas, infelizmente, não são. Pelo contrário, se fizéssemos um paralelo entre a metodologia apresentada e a sua real configuração na condução da leitura da literatura, verificaríamos que na maioria dos pontos o ensino brasileiro apresenta-se avesso às propostas da autora.

Imaginamos, a partir da proposta de Langer, as salas de aula como comunidades de pensadores literários, capazes de lidar com o texto literário de maneira satisfatória e enriquecedora. Eis um caminho para revertermos um ensino de literatura que não tem se mostrado satisfatório na formação de leitores.

Pontuados e discutidos os principais elementos da teoria de Langer (2005) e postos em diálogo com outros autores, cabe destacar, conforme já assinalamos na abertura deste estudo, que esses apontamentos podem embasar a leitura de qualquer gênero literário, inclusive o dramático, abordado com ênfase nos textos que temos publicado.

## Referências

COSTA, Marta Morais da. “A leitura necessária e fecundante”. In: \_\_\_\_\_. *Mapa do mundo: crônicas sobre leitura*. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

SPOHR, Marlene Isabela Bruxel. “Leitura – hábito ou ação cultural?”. *Signos*. Lajeado, v. 18, n. 1, p. 85-93, semestral, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio A. Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## A FESTA DAS LETRINHAS: DOS FOLHETOS DE ABC À POESIA INFANTIL

José Hélder Pinheiro Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** Discutimos, neste artigo, uma forma poética bastante antiga, conhecida como ABC, que teve, na cultura popular, notadamente na literatura de cordel, e também na recente poesia infantil brasileira, um conjunto significativo de cultores. Apontaremos aproximações e diferenças entre a abordagem dos ABCs na cultura popular e na poesia para crianças, destacando que se trata de uma forma poética que pode estimular a formação de leitores, desde que não seja utilizada como mero instrumento de alfabetização. O encantamento inicial das crianças pelas *letras* se constitui num importante mecanismo potencializador de experiências leitoras que estimulem a imaginação a partir da sonoridade e da forma de cada letra, de associações com animais, plantas, sentimentos e brincadeiras que permeiam o mundo infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura de cordel; ABC; Poesia infantil; Educação literária.

**ABSTRACT:** We discuss in this article a very ancient poetic form known as ABC, which had, in popular culture, notably in the pamphlet literature, and also in recent Brazilian children's poetry, a significant number of cultivators. We will point out similarities and differences between the approach of the ABCs in popular culture and poetry for children, noting that it is a poetic form that can stimulate the formation of readers, since it is not used as mere literacy tool. The initial enchantment of children for the letters constitutes an important tool which enhances reading experiences in order to stimulate the imagination through the sound and shape of each letter, the animal associations, plants, feelings and jokes that permeate the world of children.

**KEYWORDS:** Pamphlet literature; ABC; Children's poetry; Literary education.

### Introdução

(...) a criança já traz, para a escola, uma experiência linguística que, em sua funcionalidade, é poética. A apresentação da poesia infantil na escola poderia dar continuidade a uma experiência por ela iniciada e, logo, desprezada no processo de aprendizagem. (Lígia Cademartori)

---

<sup>1</sup> Professor de Literatura brasileira, Literatura Infanto-Juvenil e Literatura popular na Universidade Federal de Campina Grande, PB. E-mail: [helderpin@uol.com.br](mailto:helderpin@uol.com.br)

Embora muito cultivado por poetas populares da denominada literatura de cordel, a tradição do ABC é, segundo Cascudo (1984), das mais antigas, tendo entre seus praticantes Santo Agostinho. O pesquisador cita a prática deste modelo de poema ao longo da Idade Média, na literatura religiosa, mas ressalta que “os ABC continuam preferidos pelos poetas do povo” (CASCUDO, 1984, p. 335). No contexto da literatura brasileira, essa forma poética foi cultivada por nada menos do que Luís de Camões, com seu ABC EM MOTOS. Escrito em tercetos setissilábicos, o poema exalta a dor de amor do eu lírico por sua Ana:

Ana quiseste que fosse  
o vosso nome de pia,  
Para mor minha agonia.  
(...)

Bem vejo que sois, Senhora,  
extremos de fermosura  
para minha sepultura.  
(...)

Eurídice foi a causa  
de Orfeu ir ao inferno;  
vós, de ser meu mal eterno.  
(...) (CAMÕES, 1982, pp. 67-8)

No âmbito da poesia para crianças, a presença do ABC, trabalhada por importantes poetas, assumiu características peculiares. Além de apontarmos proximidades e distanciamentos entre os ABCs produzidos no âmbito da literatura de cordel e os da poesia infantil, será enfatizado que esta forma poética pode ser utilizada na escola como estímulo à educação literária. Atentar para essas ligações revela, mais uma vez, como a poesia infantil mantém um diálogo profícuo com as tradições orais, embora ostente suas especificidades, sobretudo a produção contemporânea<sup>2</sup>. Ao levar esses poemas para sala de aula, o cuidado que se deve ter é o de não transformar a poesia em mero instrumento de alfabetização, muito menos apresentar o viés da cultura popular como mera peça de folclore. O que se deseja, portanto, é a descoberta das riquezas semânticas que emanam das abordagens lúdicas que presidem essas criações.

### A literatura de cordel e os ABCs

Antes da presença na literatura de cordel, poemas em forma de ABC já circulavam em diferentes pontos do Brasil. Sílvio Romero (1888) registrou vários destes poemas, possivelmente também cantados, em diferentes estados do Nordeste. Em seu livro *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*, publicado em 1888, encontramos o *ABC do Lavrador*, o *ABC do Vaqueiro* e o *ABC do Homem Solteiro*.

No âmbito das reflexões sobre literatura de cordel, os ABCs são definidos como uma “composição poética muito antiga, em que cada estrofe começa com uma letra do alfabeto” (BATISTA, 1982, p. 11). Diferentemente da poesia infantil que tematiza, predominantemente, as letras do alfabeto, o ABC se volta mais para um tema ou personagem. Portanto, as letras não são abordadas em si, na sua materialidade, como em muitos poemas infantis, conforme veremos. Para Liedo

<sup>2</sup> Sobre o diálogo da poesia infantil com a tradição oral popular, veja-se o ainda bastante atual ensaio de Pondé (1982) e, mais recentemente, Bordini (1986).



M. de Souza (1976, p. 62), “grande número [de ABCs] é de natureza biológica, discorrendo sobre a vida de grandes homens”. Por outro lado, há diversidade na utilização de estrofes nesta forma de literatura de cordel, como tercetos, quadras, sextilhas e décimas.

Embora seja verdadeira a afirmação de Souza, no entanto, se observamos um número significativo de folhetos, constatamos que a temática é bastante diversa. Um viés de destaque é o caráter social, que já comparece nos poemas recolhidos por Sílvio Romero, como se pode observar no *ABC do Lavrador*. Patativa do Assaré (2000, p. 122), em *ABC do Nordeste flagelado*, de modo marcadamente telúrico, fala dos dores da falta de chuva e de suas consequências. Observemos a letra E –

Em tudo se vê mudança  
 Quem separa até vê  
 Que o camaleão que é  
 Verde da cor de esperança  
 Com o flagelo que avança  
 Muda logo de feição  
 O verde camaleão  
 Perde sua cor bonita  
 Fica de forma esquisita  
 Que causa admiração

Outro exemplo de folheto que trabalha a questão social é o *ABC dos Tubarões*, de Minelvino Francisco da Silva, que denuncia, na primeira metade do século XX, as precárias condições dos pobres no Brasil:

Agora vou escrever  
 Para todas multidões  
 Um folheto engraçado  
 Pra todas populações,  
 A pobreza está queixando  
 Que está se acabando  
 Nas presas dos tubarões. (*Apud* PINHEIRO e MARINHO, 2012, p. 34)

Outro viés presente em muitos folhetos de ABC é a abordagem lúdica de determinados temas. É o que se observa, por exemplo, em *O ABC da Cachaça*, de Apolônio Alves dos Santos em que, já no início, o poeta apela para a explicação fantasiosa:

Aguardente é tradição  
 Que vem de antigamente  
 Quando um apóstolo de Deus  
 Andou como penitente  
 Chegando em uma festa  
 Pediu água deram esta  
 Ele disse: Oh água ardente.

O tom bem-humorado, diferente de outros ABCs sobre a cachaça, continua:

Mulher que bebe cachaça  
 Precisa estar bem vestida  
 Invés de usar vestido  
 Usa-se calça comprida  
 Desculpe minha proposta  
 Pra não cair descomposta

Na praça ou na avenida.

Rapaz que bebe cachaça  
 Arranja mais namorada  
 Tem mais força e energia  
 E não tem medo de nada  
 Fica alegre e divertido  
 Corajoso e destemido  
 De topar qualquer parada. (SANTOS, s/d, pp. 4-5)

Embora não seja a tônica, a brincadeira com as palavras, explorando o ludismo sonoro, sobretudo através de aliteraões, também pode ser encontrado na literatura de cordel, como neste exemplo de Ugolino Nunes da Costa:

Cama, cadeira, cabana  
 cana, cachaça, cutelo  
 cajá, castanha, caju  
 Conde condena castelo. (Apud BATISTA, 1982, p. 11)

O encantamento com as letras do alfabeto também foi trabalhada na música popular. Lembro aqui a canção de Luiz Gonzaga, *ABC do sertão*, que narra a façanha de “aprender um outro ABC”, referindo-se à dificuldade de leitura dos fonemas representados pelas letras. Já mais recentemente, Alceu Valença compôs *Forró do ABC*, em diálogo explícito com uma canção de Gonzaga.

Por certo, essas produções de ABC foram influenciadas, entre nós, pelo mais conhecido suporte de alfabetização popular, baseada no método fonético, conhecida como *A carta de ABC*.<sup>3</sup> Também importa lembrar a circulação oral de versos sobre os animais que compõem o “jogo do bicho”, bastante popular no Brasil. Apolônio Alves dos Santos (1985) escreveu o *ABC do jogo do bicho e suas revelações*, em que faz uma defesa dessa modalidade de jogo e apresenta alguns animais e seus respectivos números no jogo do bicho.

Uma sextilha de Pinto de Monteiro, cantador paraibano, chama a atenção pelo caráter reflexivo com que o poeta retoma a forma da letra S. Vejamos:

Eu só comparo esta vida  
 à curva da letra S:  
 tem uma ponta que sobe  
 tem outra ponta que desce  
 e a volta que dá no meio  
 nem todo mundo conhece.

Nos últimos anos, esta fórmula poética não vem sendo muito cultivada por artistas populares, embora compareça na obra de um ou outro poeta. Por outro lado, ao longo do século XX, vários poetas que fizeram poesia voltada para crianças lançaram mão do ABC para construir livros ou poemas.

## As Letras do alfabeto e a poesia infantil

A exploração das letras como instrumento pedagógico em nossa poesia lírica é bastante frequente. Se, nos folhetos de ABC, o eixo é quase sempre enaltecer personagens e temas, no âm-

3 Embora hoje bastante criticadas, cartilhas de ABC contribuíram enormemente para a alfabetização de milhares de pessoas simples que não tinham acesso à escola. Além do mais, algumas delas tinham uma forma que se assemelhava ao folheto de cordel e o seu preço também era bastante popular, diferentemente dos livros didáticos contemporâneos.

bito da lírica infantil, nalguns casos, é o viés do ensinamento que sobressai. O exemplo mais conhecido, nesta perspectiva, é a obra de Cecília Meireles e Josué de Castro, *A festa das letras*, publicada em 1937. Cada letra do alfabeto é explorada com nomes de frutas, legumes, regras e sugestões de hábitos saudáveis de alimentação. Na letra **B**, por exemplo, temos:

Sou o **B** de **B**oca limpa, sou **B** de **B**anho frio,  
sou **B** **B**rincação:  
trago **B**ife com **B**ertalha,  
para um **B**atalhão!  
(...)

O recurso sonoro que se destaca é, quase sempre, a aliteração, como se pode observar, também, em **P**:

(...)  
Sou o **P** que **P**aga tudo,  
sou o **P** que **P**ede os **P**reços,  
sou o **P**, sou o **P**, que tenho **P**omar!  
Sou o **P** do **P**rato e da **P**anelinha!  
(...)

A musicalidade desses e de quase todos os poemas do livro decanta um pouco seu objetivo, que é o de ensinar. Trata-se de uma obra de propaganda e não artística, conforme o último parágrafo da apresentação feita pelos autores: “*A Festa das Letras* procura ser um pretexto agradável para fazer chegar às crianças, revestidos de certo encantamento, esses primeiros preceitos de higiene alimentar, indispensáveis à sua vida.”

Alguns anos depois, na década de 1960, Cecília Meireles publica seu *Ou isto ou aquilo*, uma das obras mais importantes da poesia infantil brasileira. Neste livro, embora não traga um ABC, brincou com a sonoridade das letras em quase todos os poemas. E, em “O mosquito escreve”, apresenta a façanha do mosquito que escreve seu próprio nome:

O Mosquito pernilongo  
trança as pernas, faz um **M**,  
depois, treme, treme, treme,  
faz um **O** bastante oblongo,  
faz um **S**.

O mosquito sobe e desce.  
Com artes que ninguém vê,  
faz um **Q**,  
faz um **U** e faz um **I**.

Esse mosquito esquisito  
cruza as patas, faz um **T**.

E aí, se arredonda e faz outro **O**,  
mais bonito. (...) (MEIRELES, 1994, p. 810)

Na década de 1940, Mario Quintana publica *O batalhão das letras*, obra que mantém uma atualidade surpreendente. Trata-se de um livro quase integralmente em quadras (com exceção da letra W), com versos setissilábicos e rimas entre o segundo e o quarto versos. O ritmo, portanto, é ágil e contaminante. Uma peculiaridade é o fato de praticamente todas as letras serem tematizadas ora através de seu formato, ora por iniciar determinadas palavras, ou ainda por suas

qualidades. O procedimento que mais se repete no início de cada verso é, por exemplo: “Por C se escreve CACHORRO”. A abordagem da letra P atém-se sobre a poesia, valorizando a experiência poética de cada leitor, sem, portanto, colocar o poeta como alguém privilegiado. Vejamos:

Quem diz que ama a POESIA  
E não a sabe fazer  
É apenas um POETA inédito  
Que se esqueceu de escrever...

Mas as letras podem trazer contradições ou apontar experiências diferentes, como se percebe na poetização da letra F: “Com F se escreve FUGA,/ FRADES, FLORES E FORMIGAS/ E as crianças malcriadas/ Com F é que fazem FIGAS.”

Um aspecto importante observado no *Batalhão das Letras* é a ausência do tom moralístico, do desejo precípua de ensinar. Por exemplo, uma das poucas referências à escola se dá como lamento pela nota Zero, atribuída aos menininhos, e não de cobrança ou lição, conforme se observa com a letra Z:

O Z é a letra da ZEBRA,  
E a letra das mais infames.  
Com um Z os menininhos  
Levam ZERO nos exames.

Destaque-se que, quando o poeta traz um saber ou ensinamento, a ideia da quadra é a valorização do sentido que ele atribui à palavra, e não meramente se é escrita com H ou sem H (como hoje e ontem):

Com H se escreve HOJE  
Mas “ontem” não tem H...  
Pois o que importa na vida  
É o dia que virá!

Em obras importantes da poesia para crianças no Brasil, como *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, *A dança dos pica-paus* e *A televisão da bicharada*, de Sidónio Muralha, *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, as letras do alfabeto não são poetizadas.

Só com José Paulo Paes teremos novamente um livro integralmente voltado para a abordagem lúdica das letras. Trata-se de *Uma letra puxa outra*, publicado em 1992. A obra mantém o mesmo nível de ludismo sonoro e semântico de *O batalhão das Letras*, anteriormente observado. Do ponto de vista do ritmo, há diversidade na construção dos versos. Predominam versos de 7 e 8 sílabas, mas aparecem também versos de 4, 5 e 9 sílabas. Embora a quadra seja o tipo de estrofe escolhida, o poeta não se atém ao modelo popular de construção em redondinha maior. Percebe-se uma grande variedade de ritmos e sonoridades, advindos de assonâncias, aliterações, rimas e ecos. A toda esta riqueza acrescenta-se, ainda, a exploração da ambiguidade das palavras, a brincadeira com a homonímia e sugestões visuais. Destaquemos alguns poemas que ilustram bem o valor estético da obra:

O B BERRA NO BEBÊ  
BATE NA BIGORNA,  
BIMBALHA NO BADALO  
BOM DE BARULHO, O B

A letra, aqui, é explorada por uma sugestão sonora e sua construção, com a repetição do fonema, ou seja, “casa” com perfeição som e sentido. A bilabial **B**, cujo som (“berra”) se projeta em várias palavras, é “bom de barulho.” Já com a letra **H** temos a brincadeira de apontar como uma palavra se transforma em outra, com a retirada de uma letra. Por exemplo, sem o **H**, *filha* vira *fila*, *malha* vira *mala*; seu acréscimo também tem o mesmo efeito, como a *mana* que vira *manha*, quando acrescida do **N**. O mesmo procedimento é utilizado com a letra **L**.

Já com a letra **N**, o poeta brinca com a mudança de sentido no âmbito da classe de palavras: *Nada* – substantivo; e *nada* – segunda pessoa do presente do indicativo do verbo nadar. A dimensão visual da letra é trabalhada com o **O**, que “é oval como um ovo/ ou redondo como um olho/ Pequeno como uma pulga/ ou grande como um repolho.” Na brincadeira com o **R**, o poeta parte do motivo popular (“O rato roeu a roupa do rei de Roma”), mas dá uma guinada: o rei agora é da Rússia e o rato “ri de raiva da rainha/sem reçar a ratoeira”. Situações de brincadeiras linguísticas são também trabalhadas, como com o **S**, em que o “sapo saltou na sopa/de um sujeito”. As contradições de sentido entre palavras de sonoridade próxima também são exploradas, como na letra **F**, que traz uma pergunta e mostra a proximidade entre “fogo”, “fagulha” e “fornalha” e, ao mesmo tempo, o contraste com “frio”.

Todo esse percurso rico de sons, de construções de sentido, de inventividade, por certo, estimula a imaginação do leitor (não apenas o mirar, em formação). Uma letra, especificamente, traz uma reflexão metalinguística que indica a concepção do poeta de que não deseja ensinar nada a ninguém, apenas chamar a atenção para a dimensão poética das letras e das palavras:

POR **P** PRINCIPIA “PALAVRA”,  
 POR **P** PRINCIPIA “POESIA”  
 POIS PALAVRA SEM POESIA  
 NÃO PARECE NEM PALAVRA.

Após a publicação do livro de José Paulo Paes, outros ABCs apareceram no mercado, como *No balancê do ABECÊ*, de Elias José (1996), *A poesia do Abc*, de Alcides Buss (1994), *O abecedário do Millôr para crianças* (2004) e, mais recentemente, *Abc futebol clube*, de Mário Alex Rosa (2015). Merece destaque o livro *Quem lê com pressa tropeça: o abc do trava-língua*, de Elias José (1998). O poeta alia a tradição do ABC à tópica dos trava-línguas, que tem grande enraizamento na cultura oral popular. Segundo Bordini (1986, pp. 24-5), os trava-línguas “são poemas que jogam com a duplicação de fonemas de difícil articulação, somado a trocas vocálicas e consonantais, dos quais o ‘Ninho de magafagos’ é dos mais populares (...)” Lembra ainda a pesquisadora “que os trava-línguas primam por manter o trabalho articulatório do significante acima do significado (...)” (p. 24).

No âmbito da literatura de cordel, a conhecida *Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, de João Firmino do Amaral, se resolve com um trava-língua, proposto por Aderaldo, que leva o oponente, até então imbatível, a se atrapalhar com as letras e perder a contenda. O referido trava-língua, que ficou mais conhecido numa canção de Luiz Gonzaga, é o seguinte (com variações): “Quem a paca cara compra/ paca cara pagará”.

O trava-línguas encanta crianças e jovens pelo desafio de pronunciar determinadas sequências textuais; os desacertos levam, conseqüentemente, ao riso dos ouvintes. Trata-se de um gênero eminentemente oral e coletivo. O livro de Elias José tem momentos significativos de ludismo com as palavras e letras. Vejamos alguns:

**B**  
 Um bode bravo  
 é uma barra!  
 E o bode berra  
 e o bode baba  
 na barba.

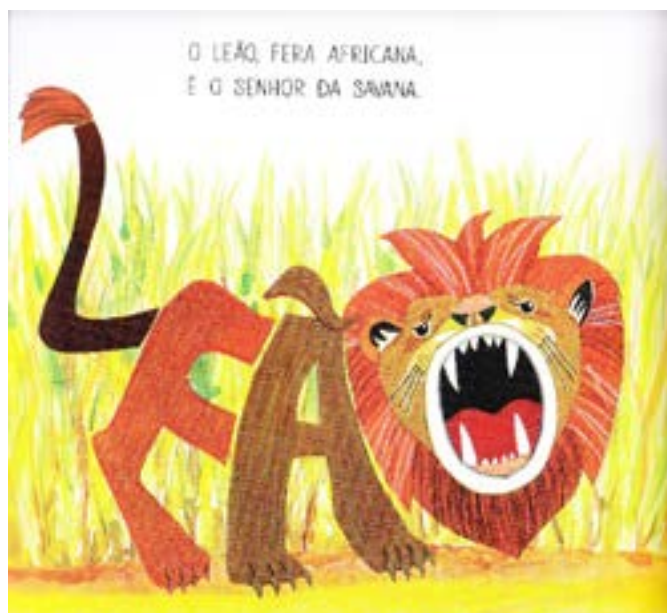
A aliteração do /b/ através da alternância de palavras (bravo, barra, berra, baba, barba) cria uma certa dificuldade para leitores pouco acostumados com estas brincadeiras. Noutro poema, quando explora o som de vogais, a assonância ganha destaque, como se pode observar no poema com a letra I (início – índio – rio – viu, Iara...).

De maneira geral, o autor não se fixa na poetização das letras, como ocorre com Quintana e Paes. Seu ponto de destaque é a criação de situações as mais diversas, envolvendo diferentes personagens, como crianças, padre, índio, vovô, rato e muitos outros.

Roseana Murray com seu *Manual da delicadeza de A a Z*, traz sua contribuição para a forma do ABC, mas o público pretendido não é propriamente a criança. Aqui também a poetisa não se volta para as letras em si. Cada palavra, iniciada por uma letra do alfabeto, é apresentada por seu viés de delicadeza, fantasia, de imagens sugestivas, com alguns resultados significativos. No rol das palavras escolhidas, temo Afago, Bem-estar, Carícia, Dádiva, mas também substantivos concretos, como Fonte, Gavetas, Jardim e alguns Pássaros. Os poemas pressupõem um leitor mais experiente, dado o caráter às vezes mais abstrato da linguagem. Em Carícia, a pele é o elemento que aciona as metáforas do poema: “A pele é mar; “A pele é cântaro”; “A pele é o mapa”. É a partir da pele, do toque, que a carícia se materializa e, na linguagem do poema, com toda delicadeza.

Destaque-se ainda uma obra recente, de grande valor, que alia palavra *versus* imagem de modo bastante renovador. Trata-se do livro *Bicholettra*, de Maté (2013). A obra é composta de dísticos com imagens de animais formados com as próprias letras dos respectivos nomes. Predomina a exploração lúdica das palavras seguindo a tradição do ABC, mas em dísticos. Veja-se os exemplos abaixo (tendo em vista que a imagem aqui é central, transcrevemos conforme página do próprio livro):





No primeiro, a ilustração do pássaro, formado por letras, em azul, conjuga cor e situação do animal (“ave azul e rara”). O segundo, destaca-se aproveitamento das letras para formar o corpo do leão: o rabo, formado pelo L, o corpo pelo E e A e O formando o rosto. Como nos demais poemas, a cores estão sempre em diálogo com a cor do animal e o ambiente que ele integra.

### Uma prática sempre questionável

Em artigo ainda da maior importância, denominado “Poesia: uma frágil vítima da escola”, Marisa Lajolo (1993) discute os principais problemas de abordagem da poesia infantil na escola em seu contexto, apontando, inclusive a pobreza com que os LDs trabalhavam um importante poema de Cecília Meireles. Duas questões são trazidas por Lajolo de modo pioneiro nas reflexões sobre o ensino da poesia: primeiro, a afirmação de que “Qualidade de texto é imprescindível, mas não é tudo.”<sup>4</sup> (p. 43); segundo, “Leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera da cultura” (p. 45). No mesmo ensaio ela lança mão de uma categoria importante, trabalhado pela estética da recepção, que é o de “horizonte de expectativa”<sup>5</sup>. Estas duas questões foram de grande estímulo para se buscar metodologias que estimulem a interação texto *versus* leitor.

No início do século XXI, quase trinta anos após a publicação de Lajolo, Pinheiro (2001) aponta a permanência de vários “desencontros” entre poesia e livro didático. O autor mostra que há um avanço com relação aos problemas apontados por Lajolo, uma vez que os livros trazem agora poemas de qualidade estética comprovada. No entanto, o modo de aplicação não estimula em nada o diálogo com o texto, dentre outras questões.

4 Tanto Lajolo quanto Cademartori, na década de 1980, apontam um reduzido número de livros de poemas para crianças com qualidade estética. O contexto atual é um pouco diferente. Há, já, um número significativo de obras como se pode observar em pesquisas voltadas para a poesia infantil. Veja-se a este respeito Ceccantini e Aguiar (2012).

5 Esta categoria, que comparece na VIII tese de Jaus (1994), é retomada por Aguiar e Bordini (1988), quando trabalham o método recepcional. Segundo as autoras, o horizonte de expectativa do leitor “é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 87)



Portanto, se a poesia infantil ostenta obras que retomam a tematização das letras do alfabeto de modo lúdico, por outro lado, os livros didáticos continuam lançando mão de poemas de modo bastante limitado. Letras e palavras que se repetem em poemas são estudados meramente para ensinar ortografia. O que parece difícil de ser assimilado pelos autores destas obras é que a leitura lúdica pode, sim, levar a criança (e qualquer leitor) a aprender o uso adequado do C o do S, do ss ou ç, etc, mas este não deveria ser o objetivo do trabalho com os poemas que brincam com as letras. Portanto, o tempo maior de apreciação do poema deveria se sobrepor ao pragmatismo de querer ensinar um conteúdo a todo custo.

Em pesquisa em que compara a abordagem de poemas infantis em livros didáticos ao longo de três décadas (década de 80 e 90 do século passado e primeira década do século XX), Aline M. Alves (2012), conclui que:

(...) tendo em vista que a pesquisa foi anunciada (no final do parágrafo anterior) no decorrer dos anos, a quantidade de poemas presentes nos livros didáticos aumentou, mas em compensação, a abordagem vem mudando lentamente (...) Muitas abordagens ainda estão presas, mais a definições (o que é verso, rima, estrofe), do que à apreciação e à vivência mais cotidiana com os poemas. A experiência lúdica, a ativação da fantasia, os elementos que motivam o leitor, estão à margem do ensino (...) (ALVES, 2012, pp. 103-4)

Recolho apenas um exemplo desta atitude, vastamente presente nos livros didáticos da primeira fase do ensino fundamental, em que se utiliza a quadra de *O batalhão das Letras*, de Mario Quintana. Observemos o exemplo:

**DE OLHO NA ESCRITA: EMPREGO DAS LETRAS H, CH, LH, NH E X**

**A LETRA H**

Leia, com o auxílio do professor, estes dois poemas:


Com H se escreve HOJE  
Mas "ontem" não tem H...  
Pois o que importa na vida  
É o dia que virá!

(Mário Quintana. *O batalhão das letras*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1999. p. 11.)

**H DE HORA**

Há hora pra tudo, dizem,  
e tudo tem sua hora  
mas ninguém fez no relógio  
a hora de não ter hora.

(Elza Beatriz. In: Vera Aguiar, coord. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1995. p. 21.)



(Apud ALVES, 2013, p. 89)

Como se pode observar, a chamada é clara com relação à intenção: estudar o “emprego das letras”. Em nenhum momento, nos exercícios que se seguem, é estimulada a percepção sobre a dimensão lúdica das duas estrofes, o modo como tratam o tema ou mesmo a ilustração proposta no livro didático. Os poemas funcionam como mero pretexto para ensinar determinado conteúdo.



Neste sentido, se o professor, ao invés de meramente aplicar a atividade sugerida pelo livro didático, trabalhasse o poema de uma perspectiva lúdica, favoreceria uma vivência poética em que não teria lugar para o pragmatismo do aprender e, sim, a alegria de degustar os sons e seus possíveis efeitos de sentido, ou mesmo o mero encanto com a sonoridade.

## Conclusão

Não há como controlar o ato de ler. Mesmo em silêncio, o leitor poderá guardar sentidos do que leu, embora não autorizados pela escola e pelo professor. É como a criança que cria uma brincadeira nova com um objeto que, aparentemente, nada significava. O poema, portanto, pode ser aproveitado de modo pragmático, teleguiado por uma interpretação pré-fabricada (independente, inclusive, de ser bem elaborada), prendendo-se no mero ensinamento, apontado no exercício escolar. Mas o leitor tem liberdade ir além, de não ler apenas para apreender o uso das letras – o vocabulário, a ortografia – e, sim, mergulhar em sua sonoridade, nas sugestões visuais, nas contradições, na imaginação que pode ser acionada pelas imagens. Sob essa perspectiva, o eixo não é mais ensinar – pelo menos, não ensinar um conteúdo.

Se mudarmos o eixo do ensinar para o do apreender, a partir do mergulho pessoal que o leitor realiza com a leitura, poderemos dizer que os versos dos ABCs, a festa das letrinhas, possibilitam uma aprendizagem difícil de ser mensurado, mas essencial à vida. Trata-se de um aprendizado da descoberta, do aprender a desconfiar dos sentidos únicos, aprender a ouvir e se encantar com os sons (e também a recusá-los), dar continuidade à atividade de associar coisas aparentemente díspares. Estimular esse tipo de vivência com as letras, com as palavras pode contribuir para a formação de leitores de literatura, para a educação literária – de onde surgem os leitores da “palavra-mundo”, de que falou de modo tão significativo Paulo Freire.

Esta aprendizagem não se esgota no mero aprender a diferenciar uma letra de outra, uma palavra de outra (a criança faz isto a cada segundo em casa, na rua, vendo placas, observando diferentes registros). Trata-se de um mergulhar no mistério das palavras e nos sentidos que elas nos colocam. E isto pode começar bem cedo e de modo lúdico, aproveitando a rica tradição poética oral e obras como algumas discutidas neste artigo. Se o leitor (sempre em formação) for capaz de cultivar um eterno estranhamento diante das palavras (e das histórias), estará aprendendo não meramente como se escrevem determinadas palavras, mas, antes, apreendendo todo o encanto que delas emana. Pois a força da palavra, sua estranha potência, como nos ensinou Cecília Meireles, é algo muito mais rico do que normalmente acreditamos: “Ai, palavras, ai, palavras,/ que estranha potência, a vossa!/ todo o sentido da vida;” (MEIRELES, 1994, p. 576)

## Referências

AGUIAR, V. T. e BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES, Apolônio. *O ABC da Cachaça*. Edição do autor, s/d.

ALVES, J. H. Pinheiro. “Diga um verso bem bonito”. In: CAMARGO, Goiandira O. et all. *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

- \_\_\_\_\_. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- ALVES, Aline Muniz. *O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, 2013.
- ASSARÉ, Patativa. *Cordel*. São Paulo: Hedra, 2000. (Biblioteca de Cordel)
- AGUIAR, V. T. e CECCANTINI, J. L (org). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012.
- BATISTA, Sebastião N. *Poética popular do nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- BORDINI, M. da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1984.
- FERNANDES, Millôr. *Abecedário do Millôr para crianças*. Imagens de Guto Lins e Susan Johnson. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Telaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOSÉ, Elias. *Quem lê com pressa tropeça: o ABC do trava-línguas*. 11.ed. Ilustração Néelson Cruz. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.
- LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: \_\_\_\_ *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MATÉ. *Bicholeta*. São Paulo: Editora Globo, 2013.
- MEIRELES, Cecília, CASTRO, Josué de. *A festa das letras*. Ilustração Maurício Veneza. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1987.
- MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- MURRAY, Roseane. *Manual de delicadeza: de A a Z*. Ilustração de Elvira Vinha. São Paulo: FTD, 2001.
- PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*. Ilustração: Kiko Farkas. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PONDÉ, Glória M. Fialho. “Poesia e folclore para a criança”. In: ZILBERMAN, R. (org) *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- QUINTANA, Mario. *O batalhão das letras*. 4.ed. Ilustração Eva Furnari. São Paulo: Globo, 1997.
- PINHEIRO, Hélder, MARINHO, Ana Cristina. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROSA, Mário Alex. *O ABC Futebol Clube*. Belo Horizonte: Aletria, 2015.
- SANTOS, Apolônio Alves dos. *ABC do jogo do bicho e suas revelações*. Duque de Caxias: Gráfica Luana, 1985.
- SOUZA, Liedo M. de. *Classificação popular da Literatura de cordel*. Petrópolis, VOZES, 1976



## **O RISO DOS OUTROS?: A SÁTIRA NA ESCOLA, ENTRE INTERPRETAÇÃO E UTILIZAÇÃO**

Mariana Quadros Pinheiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** “O riso parece precisar de eco”. Assim Bergson resume em *O riso* a intenção de acordo ou cumplicidade fundamental a todo ato de galhofa. Se assim é, necessariamente devemos levar em conta a recepção dos jovens leitores aos textos satíricos, jocosos por definição, lidos na escola. No entanto, mantendo uma prática comum no ensino de literatura, a escola brasileira tem raras vezes levado em consideração as reações dos estudantes à leitura de títulos satíricos ou recorrido às práticas leitoras dos alunos para aprofundar as abordagens da sátira. Com efeito, o estudo da sátira nas instituições de ensino brasileiras frequentemente restringe-se ao cânone e, mais gravemente, a textos ilustrativos de alguns estilos literários, como o Trovadorismo português ou o Barroco brasileiro. Na contramão de tal tendência a privilegiar informações secundárias sobre épocas ou escolas literárias, vão as OCNEM. Contra a desconsideração da subjetividade leitora têm se insurgido importantes pesquisadores do Brasil e de fora dele, como Rezende, Rouxel ou Langlade, uma vez que o formalismo e o historicismo predominantes nos métodos de leitura literária na escola têm afastado os leitores do acesso à arte da palavra encontrada muitas vezes no cânone, mas não tão facilmente identificada na literatura de entretenimento. Por outro lado, recentes pesquisas expuseram as consequências pouco positivas da desconsideração pelos professores da leitura de textos ficcionais não canônicos pelos alunos. Tendo como base tais pesquisas e as reflexões daqueles teóricos, este artigo buscará compreender de que forma as leituras individuais de textos satíricos realizadas pelos alunos – não apenas no espaço canonizado do livro, mas também nos meios digitais – podem vir a suscitar importantes debates que enriquecerão também a abordagem dos textos satíricos canônicos. Além disso, discutiremos as dificuldades e vantagens de dar espaço ao sujeito-leitor quando da leitura de sátiras nem sempre de fácil interpretação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antologias pessoais, Subjetividade leitora, Leitura literária, Sátira.

**ABSTRACT:** “Laughter seems to need echo.” This is how Bergson, in *Laughter*, summarizes the necessary agreement or complicity required in any act of mockery. If that is the case, we must

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Colégio Pedro II. E-mail para contato: [quadros.mariana@gmail.com](mailto:quadros.mariana@gmail.com).

necessarily take into account the response given by young readers to satirical texts read in school. However, Brazilian schools have, as a rule, rarely brought into consideration students' reactions to satire or their choices of this text genre. Indeed, the study of satire in Brazilian educational institutions is often restricted to the canon and, more seriously, to the illustrative texts of some literary styles, such as Galician-Portuguese lyric or Brazilian Baroque. The OCNEM (a national official document about literature teaching) counter this tendency. Many leading researchers in Brazil and abroad such as Rezende, Rouxel ou Langlade have reacted against the disregard of the reader-response. On the other hand, recent research has demonstrated the negative results of rejecting students' reading of fictional non canonical texts. Based on the assumptions of those theorists, this article will seek to understand how students' individual readings of satirical texts – not only in the canonized space of the book, but also in digital media – are likely to raise important debates that will enrich the approach to canonical satiric texts. In addition, we will discuss the difficulties and advantages of giving space to subjective reader-response.

**KEYWORDS:** Personal Anthologies, *Subjective Reader-Response*, Literary Reading, Satire.

Não são novidade os problemas decorrentes do privilégio dado à história literária no Ensino Médio. Não raro, a cadeia de estilos e autores apresentada aos estudantes produz uma caricatura dos movimentos artísticos, falseados por textos tidos por exemplares, quando importaria apresentar sobretudo a profícua singularidade que justifica a participação das obras no cânone. Além disso, diante das dificuldades de leitura, muitas vezes menosprezadas pelas escolas, a memorização e a recepção passiva de quadros sobre a época estudada tomam o lugar do embate produtivo e profundo com os textos.

A despeito da notoriedade desses equívocos, questionados aliás pelos documentos oficiais, é comum que o ensino histórico da literatura continue a predominar no Ensino Médio no Brasil. Este artigo é fruto das tensões ocasionadas por essa tradição. Trata-se do relato de uma experiência com o programa de Literatura de uma tradicional instituição de educação básica da rede federal no Rio de Janeiro: o Colégio Pedro II, em que sou docente.

Desde que ingressei na escola, há seis anos, tenho lecionado nos anos finais do Ensino Fundamental. O caráter mais aberto das leituras desse segmento e a organização do programa para essas séries por gêneros textuais protegeram-me – em parte, é certo – dos problemas enfrentados desde que comecei, há dois anos, a trabalhar no Ensino Médio. Para esse segmento, o programa da escola se altera substancialmente: a lista de conteúdos se estrutura de acordo com a linha cronológica da história da literatura, desde a Idade Média (na primeira série) até o século XXI (na terceira). O objetivo explícito dessa organização é a “contextualização na história da cultura”, da qual o discurso literário seria “parte inalienável” (DEPARTAMENTO, 2005, n.p.). O documento publicado pelo Departamento de Português e Literaturas em Língua Portuguesa do Colégio não ignora “as questões intrínsecas à arte da palavra” e a abertura do texto literário à “pluralidade de leituras”. Tampouco desconsidera que a perspectiva histórica não deve – conforme reafirmam as Orientações Curriculares – levar a um “desfile de características, nomes de autores, obras ou personagens”. Ao contrário, esse ponto de vista deveria levar a uma “fruição ideal” que autorizaria o leitor – nas palavras tiradas a Antonio Candido – a “fundir texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”.

Uma das questões que se nos coloca quando levamos o programa à prática diz respeito exatamente à “fruição”. Propõe-se a existência de uma “fruição ideal”, que parece dar a ver também um leitor ideal, muitas vezes bastante distante dos leitores reais encontrados nas salas de aula. O conflito surge quando observamos que essa “fruição ideal” leva em conta um “leitor ideal” preocupado acima de tudo com as relações complexas entre texto e contexto ao longo da história, mas este não é o perfil mais comum entre os leitores que tenho encontrado nas salas de aula. E eles são leitores, mesmo que tenham suas experiências de leitura muitas vezes desconsideradas ou silenciadas.

Na comunidade de leitores de minha turma de primeira série em 2015, eles compartilham o que leem: *Starters*, de Lissa Price (2012); *Métrica*, de Colleen Hoover (2013); *Cidades de papel*, de John Green (2013); *Desenrola*, de Rosane Svartman e Juliana Lins (2010); *Valores para viver*, compilação de textos de vários autores (BORJA; VASSALLO, 2005); *Antes do 174*, de Janda Montenegro (2010); *Contos negreiros*, de Marcelino Freire (2005); *O caso dos exploradores de caverna*, de Lon L. Fuller (1976), e – por indicação do professor de história – *A conquista da América*, de Todorov (2003).

Parte fundamental desse último livro, o conhecimento histórico – tão valorizado pelo programa do Colégio – não deixa de ser convocado pelos leitores dos outros títulos. No entanto, a perspectiva histórica não é o principal aspecto considerado pelos alunos quando elegem suas leituras. Muitos defendem seus livros porque vêm “junto com um suspense”, fazem “querer ficar o dia todo lendo, para descobrir logo o que tem por acontecer”. A maioria ama suas leituras por se identificar com conflitos vivenciados na narrativa ou por se projetar nos dramas e êxitos das personagens. Assim, uma aluna se reconhece na protagonista de *Desenrola*, que seria como ela “atrapalhada”, “desengonçada”. Outro aluno explica que se identificou com a história de *Cidades de papel* porque, narrando a busca por uma adolescente desaparecida, por quem o protagonista era apaixonado, esse romance o fez recordar um conflito pessoal: o amor frustrado que ele sentia por sua melhor amiga. Outra participante da comunidade de leitores se impressionou com *Contos negreiros* porque, segundo ela, o autor apresenta “o sentimento muito intenso do que é ser um negro no Brasil, contando a realidade do passado e de hoje”. Ela também defende que, por ser negra, tem uma experiência mais intensa de leitura desse livro:

Quando não se tem a experiência de já ter passado por situações iguais ou ter alguém muito próximo que esteve sujeito a tais situações, pra mim, não vai ter o mesmo sentimento de quem já passou. Ainda que isso não impeça em nada a leitura e a compreensão do texto de quem não passou, só acho que o sentimento não é o mesmo.

A jovem leitora prova seu ponto de vista por meio da análise do conto “Princesa”, cujo conflito se relaciona ao desejo de uma menina pobre e negra virar a nova Xuxa. Escreve a aluna:

Quando se trata de uma criança pobre e negra é mais grave ter um referencial de beleza loiro, alto e de olhos claros como a Xuxa. Pois falo por experiência própria que, se eu tivesse na minha infância um referencial de beleza mais próximo ao meu, não teria feito tantas coisas pra chegar no “ideal da Xuxa”.

O exemplo deixa evidente que a história não está apagada na experiência de leitura desses jovens, mas é convocada sobretudo a partir dos processos de identificação dos leitores com o que é narrado, ou seja, a partir de seus problemas íntimos, sempre históricos. Haveria mais exemplos: o primeiro deles seria a identificação de outra aluna negra com o problema de seus companheiros

pobres narrado por meio da recriação da história de Sandro do Nascimento em *Antes do 174*; outro, a necessidade de um menino justificar a escolha de um livro de John Green, considerado autor “de mulher” apenas porque, segundo outra aluna, vivemos em uma “sociedade machista e opressora”.<sup>2</sup> Esses exemplos parecerem corroborar a importância da perspectiva histórica defendida pelo Departamento. Porém, é importante fazer uma distinção: em nenhum dos relatos de leitura desses jovens, a abordagem dos conflitos sociais visa ao reconhecimento e à valorização, “nos eixos temporal e espacial”, do “patrimônio representativo da cultura brasileira”, um dos objetivos explícitos no Projeto Político Pedagógico da disciplina de Português e Literaturas de Língua Portuguesa no Ensino Médio do Colégio Pedro II. Trata-se, nesse caso, quase sempre de escolhas orientadas pelos conflitos e anseios imediatos do adolescente, muitas vezes estimulado pela cultura de massa.

Surgem daí dificuldades pouco abordadas por tal projeto por fugirem a seus objetivos. Uma delas é propiciar a fruição dos textos que compõem aquele patrimônio quando muitos estudantes recusam de antemão o cânone por associarem-no às práticas compulsórias do universo escolar ou ainda por verem os textos canônicos como parte de um patrimônio elitista de que alguns deles – sobretudo os negros, os pobres, os homossexuais, as mulheres – teriam dificuldades de se apropriar. Estamos diante de desafios relacionados por exporem os campos de força do “assédio” à “transmissão cultural” de extração humanista, para retomarmos a expressão de Inés Dussel (2009). De um lado, há as pressões dos sujeitos que frequentam a escola, os quais frequentemente negociam a autoridade em vez de submeter-se a ela, em uma novidade de que participam as recentes transformações nas subjetividades, com a grande valorização dos prazeres e satisfações, as suspeitas sobre os valores duradouros e o enfraquecimento dos laços coletivos que permitiam “pautas de transmissão cultural mais estáveis”, para citarmos mais uma vez Dussel (idem, p. 358). De outro, e como parte talvez do mesmo processo de questionamento das autoridades tradicionais, há a difusão – e muitas vezes a diluição – das críticas oriundas do multiculturalismo, dos movimentos pós-coloniais, negros, feministas e LGBT em relação à exclusão das culturas minoritárias do cânone ocidental e nacional. Como levar a uma fruição que não se confunda com o simples divertimento palatável, mas permita a apropriação do texto pelo leitor por meio de sua participação na construção dos significados, ou seja, por meio de um trabalho por vezes prazeroso, mas nem por isso menos trabalhoso? Como apresentar o cânone que conforma a história da literatura cobrada pelo programa da escola sem apagar os conflitos decorrentes da emergência das vozes de grupos que se tentou por tantos séculos calar?

A tarefa, em si árdua, torna-se ainda mais dura quando precisamos – por coerção do programa escolar – iniciar o programa de literatura por textos medievais que lhes parecem muitas vezes inacessíveis devido a motivos diversos: pelas diferenças entre o galego-português e as variantes do idioma observadas hoje no Brasil; pelas especificidades históricas e culturais da Idade Média; pelas particularidades formais e temáticas das cantigas trovadorescas, ou simplesmente por se tratar de poemas, gênero menos mencionado entre as leituras espontâneas dos meus alunos. Essa constelação de obstáculos, os quais nem sempre tenho conseguido vencer, no final de 2014

---

2 Citamos trechos publicados pelos alunos na página do *Facebook* dedicada ao compartilhamento das impressões desses leitores acerca dos diferentes livros eleitos por eles. O endereço da comunidade é <https://www.facebook.com/groups/1490191041281348/?ref=bookmarks>. Não nos estendemos na análise desse trabalho, porque fugiríamos aos objetivos do artigo.

levou a uma cena que me tem feito interrogar qualquer prática implementada por mim para o estudo da literatura em sala. Um aluno, leitor dedicado, tentando me convencer a seguir com o grupo para a segunda série, me perguntou: “Fala a verdade, professora: Você gosta mesmo disso, de Trovadorismo, Gregório de Matos?” Gosto. O problema é a fruição ser minha e só.

O episódio poderia passar apenas por mais um dos muitos exemplos que parecem comprovar as dificuldades da transmissão cultural no século XXI – ou de certa transmissão cultural, baseada no cânone de extração humanista, universalista ou nacional. Diante da recusa sintetizada por um de meus alunos, mas certamente compartilhada por outros, a resposta mais fácil seria o desencantamento ou a amargura de quem vê descartado um saber construído ao longo de anos. Mas esta não é uma resposta aceitável porque consente com um contexto muito pouco satisfatório; porque, além disso, recusa a democratização de um saber que não me chegou por outra via senão pela escola e me tem favorecido em toda tentativa de compreensão humanizadora no encontro com o outro. Em vez da amargura, busquei encontrar propostas que pudessem levar a um investimento subjetivo, emotivo e intelectual dos estudantes também em relação aos objetos do cânone e não só naqueles que passam ao largo dele.

As melhores proposições têm vindo das pesquisas que insistem na importância de dar centralidade à subjetividade leitora, confrontada com os dados objetivos dos textos. De acordo com essa orientação da leitura literária, a escola não deve apenas estimular a interpretação, mas também o uso dos textos. A primeira dessas competências leitoras, a de interpretar, é aquela que mais costuma ser valorizada no ensino. De fato, a especificidade do texto literário demanda especial atenção à análise dos diversos níveis dos textos devido à ênfase no eixo linguístico-formal em obras valorizadas pelo cânone escolar. Outra importante capacidade de leitura fica, porém, recalcada em tais visadas da leitura literária: a “utilização” dos textos – a qual se refere, segundo Rouxel (2013, p. 152), à “esfera privada” e à “pesquisa de uma significação para si”. É sintomático de tal recalcamento que os *Parâmetros curriculares de língua portuguesa* (1997, p. 30) defendam o “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” como “a questão” do ensino da literatura ou da leitura literária. De acordo com os PCNs, esse objetivo da escolarização da leitura seria um dos antídotos para uma “série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”, dentre os quais estariam “as receitas desgastadas do ‘prazer do texto’”. Contra tal predomínio da abordagem formalista ou do privilégio dado às análises abstratas e racionalizantes de textos, que levam tantos alunos a declararem-se ressentidos com o desrespeito à sua leitura das obras sugeridas pelas escolas, erige-se a necessidade de conciliar os “direitos do texto” e os “direitos do leitor”, segundo proposta de Catherine Tauveron (2013). Novamente trata-se de um problema, muito bem sintetizado por Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013, p. 22-3):

Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem?

A essas questões, soma-se aquela relativa ao direito de escolha do leitor. Que espaço para a autonomia resta quando a leitura não parte da escolha pessoal? Como tornar libertadora uma prática



pressionada, de um lado, pelas restrições às predileções dos estudantes e de outro pela tensão entre o caráter errático do leitor empírico e o atendimento aos códigos propostos pelas obras? Ou, para citar novamente Rouxel e Langlade: “Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade?” (idem, p. 22).

Apresento aqui os ensaios de respostas – por vezes falhas, mas sempre instigantes – que tenho conseguido formular em minhas aulas a partir das teorias relativas à leitura subjetiva. As propostas não resultaram na apropriação dos textos apresentados a todos os alunos. Parece-me, todavia, que não reencontrei ao menos a recusa generalizada observada anteriormente: porque agora, como propôs Vincent Jouve e reafirmou Neide Luzia de Rezende (2009), o que trabalho em sala é menos um conteúdo do que um modo de ler.

Centro-me nas atividades propostas sobre a sátira medieval por três razões: em primeiro lugar, porque esse tipo de texto, por seu tema e por sua linguagem, parece pôr em dúvida sua participação no cânone; depois, porque as diversas dificuldades, já expostas, para levar o estudante do Ensino Médio a ler as cantigas trovadorescas demandam diversas mediações; por fim, porque não há talvez texto que mais exponha o equívoco de se apagar a subjetividade leitora do que a obra satírica. Conforme defendeu Bergson, todo ato de galhofa pressupõe uma intenção de acordo ou uma cumplicidade fundamental: “O riso parece precisar de eco”, afirma ele (1983, p. 8). Se assim é, necessariamente devemos levar em conta a recepção dos jovens leitores aos textos satíricos, jocosos por definição, lidos na escola. No entanto, mantendo uma prática comum no ensino de literatura, a escola brasileira tem raras vezes levado em consideração as reações dos estudantes à leitura de títulos satíricos ou recorrido às práticas leitoras dos alunos para aprofundar as abordagens da sátira.

Que referências em relação ao cômico tem a maioria dos estudantes da primeira série de 2015 do *campus* Humaitá do Colégio Pedro II? O riso vem quase sempre de trocadilhos, charges, filmes de comédia ou piadas encontradas em vídeos da internet ou em shows de *stand-up comedy*. O contexto em que circulam esses produtos está muito distante daquele dos poemas medievais: embora alguns estereótipos reforçados desde a Idade Média até o século XXI – como aqueles relativos à beleza ou à sexualidade femininas – possam parecer “imemoriais”, segundo a classificação proposta por Sírio Possenti (2013, p. 28), hoje grupos de defesa dos direitos das minorias vêm cada vez mais lançando luz sobre a opressão corroborada por muitas piadas. Esse tipo de crítica, que não fazia parte do “campo dos possíveis” da sociedade medieval, não pode ser desconsiderado quando lidamos hoje com o texto satírico, mesmo que canônico. Não custa lembrar, com Fábio Akcelrud Durão (2014), que depois dos anos 1960 há uma pressão crescente por substituir a noção de valor pela de poder quando avaliamos o cânone. A pergunta recorrente nas desaprovações a certas obras humorísticas parece ter deixado de ser qual é a boa piada ou a boa charge para se dirigir ao grupo que se fortalece quando rimos de quem rimos. Em uma escola com um grupo feminista, a que muitos meninos têm respondido violentamente, e com um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros com ramificações nos grêmios dos *campi*, esses questionamentos tendem a surgir. Para enriquecê-los, os alunos assistiram ao documentário *O riso dos outros*, de Pedro Arantes (2012), que põe em pauta os limites do humor. A partir desse filme, redigiram um texto no qual opinaram sobre o politicamente correto e o cômico.

O humor apareceu também em uma letra de *rap* trabalhada em sala por serem os produtos desse movimento cultural o único contato com a poesia realizado espontaneamente pela maioria dos



alunos da turma. Realmente, quase todos negaram ler poemas por considerarem-nos difíceis ou chatos. Apenas quando um estudante lembrou-se do *rap*, outros se assumiram amantes de “poesia” ou desse tipo específico de associação do ritmo com a palavra poética. “Trepadeira”, samba-*rap* de Emicida, foi o texto escolhido: admirado por muitos estudantes, o compositor utiliza recursos poéticos, como os jogos sonoros e os equívocos decorrentes do duplo sentido, que seriam reencontrados – apesar das diferenças estéticas, a serem também apontadas – nas cantigas.

Poucos alunos consideraram de mau gosto a imagem que dá título ao *rap*, desdobrada fora do refrão em uma série de trocadilhos com nomes de plantas e atos sexuais:

Você era o cravo e ela era a rosa  
E cá entre nós, gatinha, quem não fica bravo  
Dando sol e água, e vendo brotar erva daninha  
Chamei de banquete, era fim de feira  
Estendi tapete, mas ela é rueira  
Dei todo amor, tratei como flor  
Mas no fim era uma trepadeira

Alguns sequer refletiram acerca da rede figurativa que ajuda a construir a imagem da mulher traidora por um homem supostamente traído, uma vez que, embalados pela melodia, deixaram a letra em segundo plano. Nesse caso, o ritmo musical praticamente apagou a poesia. A descoberta dos sentidos e dos procedimentos poéticos reconhecidos pelo grupo na letra pôde levar os alunos a ressignificar sua relação com um estilo musical que tem no próprio nome uma filiação à poesia e a reforçar demandas de leitura estabelecidas pelos textos poéticos.

Além disso, a letra de “Trepadeira” suscitou uma grande polêmica, por ter sido acusada por grupos feministas de reforçar o machismo. A leitura de frutos desse embate talvez haja sido um dos primeiros contatos de alguns estudantes com a relatividade do valor de um produto cultural até então inquestionado. Entretanto, ao lado desse resultado positivo, infelizmente houve uma forte cisão entre os alunos que se identificavam com os movimentos feministas e os que os rejeitavam. A argumentação ainda não se refinara no grupo a ponto de permitir o diálogo respeitoso e rigoroso sobre temas polêmicos. Havia um percurso a ser trilhado.

O furor com que os alunos se empenharam em defender seus pontos de vista sobre o machismo em nossa sociedade se mostrou um profícuo ponto de partida para a retomada das relações sociais na Idade Média, cujo conhecimento talvez permita a esperada fusão “de texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”, propugnada por nosso programa. Importa lembrar, tendo em vista o grande número de cantigas satíricas que exploram estereótipos sobre as mulheres, a supressão da voz feminina nesse período de nossa história, conforme esclarece Georges Duby:

Essa Idade Média é resolutamente masculina. Pois todos os relatos que chegam até mim e me informam vêm dos homens, convencidos da superioridade do seu sexo. Só as vozes deles chegam até mim. No entanto, eu os ouço falar antes de tudo de seu desejo e, conseqüentemente, das mulheres. Eles têm medo delas e, para se tranquilizarem, eles as desprezam (DUBY, 2011, n.p.).

Se as vozes das mulheres cada vez mais chegam até onde eram proibidas de ir, a resistência de tal impulso excludente ainda hoje parece se atualizar até na relação entre alguns alunos, eivada de conflitos. Os intertextos entre as cantigas e versos contemporâneos podem favorecer o questionamento da manutenção ou das transformações das representações da mulher na cultura

ocidental. Interromper o trabalho com o texto poético na observação dos jogos de poder seria, contudo, incorrer no equívoco de tratar o poema como um texto entre outros, sem considerar o caráter artístico da literatura. É preciso, pois, levar os jovens a ir além do gosto pela polêmica, desenvolvendo uma leitura cursiva, prazerosa, dos versos compostos pelos trovadores.

Seria possível superar essa dificuldade novamente por meio do diálogo entre as cantigas e as atuais letras de canções populares, conforme têm proposto não só livros didáticos, mas trabalhos acadêmicos, como o de Maria Helena Sansão Fontes (2001). A intertextualidade tem, de fato, a vantagem de levar o estudante a reconhecer as relações entre poesia e música, fundamentais ainda hoje no cancioneiro popular como o foram na “madrugada de nossas formas poéticas”, para usarmos uma expressão de Segismundo Spina. Ademais, ela permite o reconhecimento da importância das cantigas para uma tradição literária e musical ainda viva no presente. No entanto, talvez tal proposta não esgote o problema: essa tática não parece garantir o desenvolvimento do prazer com a leitura das cantigas. E é disso que se trata quando se espera que os alunos sigam lendo por vontade ou gosto algumas dessas obras. Cumpre, portanto, enfrentar a difícil tarefa de mediar a leitura de versos escritos em uma língua muitas vezes irreconhecível para os estudantes e segundo códigos estranhos a eles.

A opacidade do galego-português pode suscitar atividades de inferência de significado que permitam o prazer da descoberta do sentido em meio a textos muitas vezes indecifráveis sob um olhar apressado. Lembro a reação do meu grupo de alunos da primeira série de 2015, instado a propor significados possíveis para as expressões desconhecidas no seguinte poema:

A ùa velha quisera trobar  
quand'em Toledo fiquei desta vez;  
e veo-me Orraca López rogar  
e disse-m'assi: – Por Deus que vos fez,  
nom trobedes a nulha velh'aqui  
ca cuidarám que trobades a mim.

Primeiro poema medieval lido em sala, o texto de Afonso Anes do Cotom causou estranheza por sua linguagem: pelo inesperado uso do til sobre a vogal “u”, pela seleção de palavras pouco conhecidas pelos alunos embora parecidas ou idênticas àquelas encontradas no estágio atual do português, como “trobar” e “rogar”, e, sobretudo, pela presença de vocábulos muito diferentes do léxico moderno de nossa língua. Este é o caso de “nulha” e “ca”. A dificuldade pôde ser vencida por meio do debate, que conjugou as hipóteses pessoais com as soluções apresentadas pela comunidade interpretativa. Os alunos, após proporem individualmente soluções para os significados das palavras desconhecidas, compartilharam suas hipóteses.

Nesse tipo de atividade, é comum que certos estudantes avancem mais do que outros. Alguns observaram as letras maiúsculas iniciais em “Orraca López” para aí então sugerir que se trata de nome próprio. Outros propuseram que Orraca López é provavelmente velha – e esse palpite foi hesitante até ser confirmado como interpretação plausível por outros participantes do grupo. Só então os alunos deduziram que “nulha” pode ser traduzido por “nenhuma”; “ca”, por “porque”. Alguns talvez não chegassem a essa conclusão sozinhos, mas a proposição de uma tradução possível por componentes do grupo gerou aplausos animados da turma. A eles seguiu-se a pergunta sobre o sentido amplo do poema, levantada por um dos estudantes antes mesmo de que

eu a propusesse como segundo estágio do debate interpretativo: Qual é o problema de o poeta trovar a uma velha? A resposta não é dada pelo texto, que presume um conhecimento comum a respeito das representações satíricas das velhas. Logo, para respondê-la os alunos precisam retomar e reavaliar estereótipos ainda hoje vigentes a respeito da mulher e do suposto ridículo de a mulher envelhecer e deixar de ser bela etc.

Outros textos mais complexos foram também enfrentados por meio do debate interpretativo. Para eles, recorreremos às cantigas satíricas em português moderno, de acordo com as adaptações e recriações realizadas por Natália Correia. A esses poemas se somam algumas belíssimas traduções de cantigas de amor e de amigo galego-portuguesas por Cleonice Berardinelli e as transcrições dos provençais por Augusto de Campos. Entre esses poemas, os alunos elegeram os que lhes pareceram mais tocantes para compor uma antologia pessoal ilustrada ou comentada. Com essa atividade, pretendemos avançar além do trabalho de interpretação privilegiado nos debates. Quisemos consolidar aquela competência leitora menos abordada pelas aulas de literatura nas escolas brasileiras: a “utilização” dos textos.

Propusemos que os alunos escolhessem, a partir de uma antologia de cantigas trovadorescas e sonetos camonianos, os poemas que lhes parecessem mais tocantes para compor uma antologia pessoal ilustrada ou comentada. Seus comentários não precisavam explicar os significados dos poemas, mas sua escolha pessoal: por que elegeram aqueles textos e não outros. Logo, não precisavam se basear em fatores apenas racionais ou técnicos para criar sua antologia, mas deveriam levar em conta também critérios afetivos e subjetivos: o que os sons ou as imagens de cada texto evocavam; a que outros textos, obras visuais, filmes ou músicas os poemas selecionados remetiam; que tipo de lembrança pessoal (se for o caso) ou fato social eram evocados por cada poema; etc. A partir de tal forma de relação com os versos, que quer dar espaço para o investimento imaginativo do jovem leitor, pretendi levar os estudantes a incorporar os versos satíricos a seu repertório pessoal, a efetivamente fruí-los – para que o riso possa partir também deles, e não só dos outros.

Nas respostas subjetivas dos leitores, encontramos o mesmo mecanismo de identificação observado quando os alunos comentavam suas leituras pessoais: “Essa cantiga de amor de Dom Dinis [aquela iniciada pelo verso “Você me proibiu, Senhora”] me lembra tempos atrás quando sofri de amor por uma mulher até dizer basta. Mesmo sem ela, continuei a amando por um tempo. Ainda bem que isso já passou.”, diz um aluno. Não se trata, contudo, de uma identificação fácil. Com efeito, a “utilização” por vezes esbarrou nas dificuldades de compreensão: “escolhi os poemas que eu entendi, professora”, me disse um aluna, antes de havermos debatido todos os textos apresentados à turma; outras escolhas foram estimuladas menos pela leitura crítica do que pela estranheza do registro baixo – este foi o caso de uma cantiga que satiriza abertamente a sexualidade de uma mulher: “com os colhões te tapo o cu/ e não rebentas, Marinha?”. Ao ler essas declarações, poderíamos retomar a repreensão dos PCNs acerca de certas concepções, equivocadas segundo esse documento, do “prazer do texto”. As objeções encontradas no documento oficial não se podem generalizar, todavia.

Em especial a leitura do seguinte poema, de Joan Airas de Santiago, parece revelar a proficuidade da leitura subjetiva:

Uma dama não digo qual  
não agoirou este ano mal  
pelas oitavas do Natal:  
ia ela a missa ouvir  
e ouvindo um corvo carniçal  
já de casa não quis sair.

Ia a dama com devoção  
ouvir a missa e o sermão.  
Mas não podendo à tentação  
carnal do corvo resistir,  
logo mudou de opinião:  
já de casa não quis sair.

Diz a dama: “mal me virá!  
Paramentado o padre está  
e a maldição me lançará  
se na igreja não me vir.”  
Diz o corvo: “vem cá! vem cá!”  
Já de casa não quis sair.

Eis os agoiros que com espanto  
este ano ouvi; nunca durante  
a vida ouvira semelhante:  
ia à Igreja mas ao sentir  
em cima dela o rapinante,  
já de casa não quis sair.

Sobre esse poema, cujo procedimento principal é o equívoco, fizemos um debate, o qual teve como tema uma questão aparentemente simples: Por que a mulher é alvo de zombaria? De novo os alunos primeiro buscaram responder a essa pergunta sozinhos, relendo o poema em silêncio. A resposta quase unânime se centrou na superstição. Dois alunos, todavia, perceberam o duplo sentido. Um notou que o corvo era uma personagem estranha, talvez um homem. Outro, a partir da expressão “ouvir um corvo sobre si”, convenceu os demais de que o alvo do riso pode ser também a sexualidade da mulher aparentemente piedosa, que deixa de ir à igreja para fazer sexo. Mais uma vez a interpretação construída pelo grupo suscitou o prazer da descoberta, além de ter levado os estudantes a observar que o sentido do texto literário nem sempre é apreendido imediatamente – e justo por isso pode ser mais instigante. Quando o valor dos poemas foi posto em questão, já agora somente um aluno continuou a considerar os versos de baixo calão mais bem elaborados do que a cantiga sobre o prazeroso agouro.

A interpretação do poema foi suplementada pela apropriação pessoal dos versos por uma aluna, uma das mais atuantes no debate sobre o poema. Em sua antologia comentada, ela fez a seguinte consideração a partir da cantiga de escárnio:

Esse poema me lembra uma situação pessoal que anda ocorrendo na minha casa. Minha mãe e meu (ex) padrasto se separaram. Ele sempre foi um homem muito machista, botando todas nós (eu, minha irmã e principalmente minha mãe) para baixo. Após muitos enormes embaraços, minha mãe decidiu terminar com ele, mas ele não aceita (é nosso vizinho, mora do outro lado da rua). Ele ligava diversas vezes para dizer para minha mãe que, se alguma de nós saísse de casa, ele usaria como refém. Dizia que ia nos matar. Com isso, deixei de ir para escola diversas vezes, nós não saíamos mais de casa à noite para jantar.

O corvo identifica-se agora ao padrao agressor, a mulher reprimida à própria aluna e a suas parentas. Terão sido os direitos do texto abandonados? Parece-me que não. É esta uma das possibilidades do poema: aquela que contempla o aprisionamento da mulher em vez de chamar atenção para a transgressão das regras que constroem a sexualidade feminina. Isso está no texto. Está também na subjetividade de muitas leitoras e dessa leitora, que pôde elaborar parte de seus conflitos graças ao poema. Sem esse processo de apropriação, utilização dos textos, talvez poemas tão distantes no tempo se tornem cada vez menos literatura para jovens. E é disso que se trata quando desejamos que a literatura faça parte do repertório pessoal, cultural dos nossos alunos.

Desse modo, talvez possamos superar parte dos equívocos que se associaram ao estudo da história literária. Relacionando interpretação e apropriação, a leitura literária pode atravessar diferentes temporalidades para rearticulá-las e renová-las de acordo com as questões subjetivas suscitadas. Se assim for, a história deixará de ser o lugar da repetição mecânica e passiva da tradição e se tornará um terreno fértil, o qual traz as obras para um campo social ainda pulsante e estimula os estudantes a interrogar em que uma obra lhes diz – nos diz – ainda respeito. E essa forma de relação com os textos, que quer dar espaço para o investimento imaginativo dos jovens leitores, pode – eu espero – levá-los a incorporar os versos satíricos a seu repertório pessoal, a efetivamente fruí-los para que o riso possa partir também deles e não só dos outros.

### Referências:

BERARDINELLI, Cleonice. *Cantigas de trovadores medievais em português moderno*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução de Nathanael C. Carneiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BORJA, Maria Isabel; VASSALLO, Marcio. *Valores para viver: inspirações para refletir*. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2005.

CAMPOS, Augusto de. *Verso reverso controverso*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CORREIA, Natália. *Antologia de poesia portuguesa erótica e satírica*. Lisboa: Antígona: Frenesi, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cantares dos trovadores galego-portugueses*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

DEPARTAMENTO DE PORTUGUÊS E LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Fundamentação teórica, conteúdos programáticos, pontos nodais*. Brasil: Colégio Pedro II, 2005 [Mimeografado]

DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens*. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DURÃO, Fábio Akcelrud Durão. “Variações sobre os equívocos do debate do cânone”. *Remate de males*, Campinas-SP, (34.2): pp. 613-623, Jul./Dez. 2014

DUSSEL, Inés. “A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola”. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ ago. 2009.

FONTES, Maria Helena Sansão. “Ressonâncias da Idade Média no moderno cancionário popu-

lar”. *Idioma*, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, 2001 ([http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21\\_a05.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a05.pdf)), p. 30-9.

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FULLER, Lon L. *O caso dos exploradores das cavernas*. Trad. de Plauto Faraco de Oliveira. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1976.

GREEN, John. *Cidades de papel*. Trad. de Juliana Romeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

HOOVER, Colleen. *Métrica: Slammed 1*. Trad. de Priscila Catão. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.

MONTENEGRO, Janda. *Antes do 174*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2010.

O RISO dos outros. Direção de Pedro Arantes. São Paulo: Massa Real Filmes, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

PRICE, Lissa. *Starters: sobreviver é apenas o começo*. Trad. de Ivan Panazzolo Junior. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas”. *Anais do Silel*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

SVARTMAN, Rosane; LINS, Juliana. *Desenrola*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

TAUVERON, Catherine. “Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”. Em: ROUXEL, Anni; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad. de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIBERT, Anne. *Faire place au sujet lecteur en classe*. Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), 2013. Disponível em: [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf) Acesso em: 27 jun. 2015.



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

Neide Luzia de Rezende<sup>1</sup>, Gabriela Rodella de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Tendo em vista que o ensino de literatura é um dos conteúdos que mais abalos sofreram nas últimas décadas, este artigo tem o objetivo de discutir aspectos da composição de narrativas ficcionais, em especial o enredo, que permeiam e estimulam as práticas de leitura de jovens, a percepção que esses leitores têm dessas formas e suas possíveis relações com o ensino de uma literatura canônica, contemporânea ou experimental. Para tanto, trazemos para a reflexão concepções de leitura e de leitor de A. Candido, U. Eco, R. Barthes, H. R. Jauss e A. Rouxel, bem como depoimentos de jovens leitores que participaram de pesquisa sobre suas práticas espontâneas de leitura. A partir da análise dessas práticas à luz das contribuições teóricas discutidas, parece-nos pertinente concluir que abrir espaço para a escuta sobre as práticas de leitura dos jovens pode ser uma porta para um efetivo ensino de literatura, que privilegie a formação de leitores literários capazes de escolher, entre a diversidade de obras existentes, aquelas que lhes convenham.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de leitura, Ensino de Literatura, Literatura de entretenimento e literatura canônica.

**ABSTRACT:** Considering recent losses that befell the teaching of literature, this article aims at discussing aspects of the composition of fictional narratives, especially the plot, which can stimulate reading practices and enhance the awareness, by young readers, of compositional strategies as a means of teaching canonical, contemporary or experimental literature. Bearing this in mind, we borrow theories of reading and reader by A. Candido, U. Eco, R. Barthes, H. R. Jauss and A. Rouxel, and bring reports of young readers who took part in a research on their spontaneous reading practices. The analysis of these practices in the light of the above mentioned theoretical contributions encouraged us to conclude that listening to young people's reading practices can be an effective way for a teaching of literature which favors the formation of literary readers capable of choosing books that match their inclinations.

**KEYWORDS:** Reading practices, Teaching of literature, Entertainment literature and canonical literature.

1 Universidade de São Paulo. E-mail para contato: [neirez@usp.br](mailto:neirez@usp.br).

2 Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail para contato: [gabirodella@gmail.com](mailto:gabirodella@gmail.com).

## Introdução

*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, no artigo “A literatura e a formação do homem”, um clássico dos estudos literários apropriado pela educação<sup>3</sup>:

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 atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p. 84).

O computador, que ainda não se disseminara como suporte, conjuga atualmente uma variedade de gêneros como possibilidade de leitura, e tem abalado o império dos livros e de outros impressos<sup>4</sup>. Essa revolução apenas começa a chegar às escolas públicas brasileiras, no que se refere aos *modos de apropriação* da leitura, uma vez que, do ponto de vista do aparelhamento, bem ou mal as escolas têm sido equipadas pelos governos. Além disso, junto com os meios digitais, nasceram e se desenvolvem também as novas gerações, alunos chamados de “nativos digitais”, termo cunhado por Marc Prensky (2001), dada a familiaridade com que crianças e jovens interagem com esses meios e são por eles permeados. Entretanto, 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 –, nem sempre possuem recursos mais elaborados para lidar com essa revolução tecnológica. Disso resulta todo tipo de avaliação negativa no polo do ensino, que vê os alunos lerem cada vez menos o que seus professores desejam que eles leiam – as obras indicadas pela escola, em geral a literatura do cânone escolar. A prática de leitura de resumos em substituição à leitura das obras ampliou-se e é praticamente a isso que os alunos no ensino médio têm acesso, além de pesquisarem cronologia de autor e obras pela internet.

Com o afastamento da leitura do livro estritamente verbal – por meio do qual gerações pré-mi-

3 Publicado primeiramente pela revista *Ciência e Cultura*, da SBPC, e só em 1999 republicado pela revista *Remate de Males*, do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP. É esta, de 1999, que utilizamos aqui.

4 Segundo Roger 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” (2007, digital).



diáticas se tornaram leitoras –, hoje, desde os anos iniciais do ensino fundamental, paulatinamente as crianças e os jovens encontram outros modos de ler e outras práticas de leitura, haja vista que a chamada literatura infantil também já se estruturou diferentemente, com a adoção quase hegemônica da imagem como forma de narrar junto com a linguagem verbal. Provavelmente, as novas gerações leem ou lerão diferentemente também o texto exclusivamente verbal.

### **As leituras na escola: entre a subjetividade e o conhecimento formal, ou entre *utilização e interpretação***

Um dos discursos recorrentes dos jovens quando instados a falar sobre literatura é que os autores que leem na escola são “chatos”. Esse foi o mote para a pesquisa de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira (2013), intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*, que buscou descrever as práticas de leitura literária entre os jovens que frequentavam o ensino médio.

A partir das respostas que deram para algumas das perguntas, em entrevistas individuais e coletivas, gostaríamos aqui de discutir a natureza dessa “chatice” de modo a entender como a literatura – e que literatura<sup>5</sup> – poderia ainda atrair os jovens estudantes e propiciar um tipo de aprendizado que contribuísse para uma perspectiva de formação do leitor na escola. Diante de uma das perguntas 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 letrinha...

**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.

5 Dos livros citados como preferidos em todas as escolas, surgem quatro títulos (*Capitães de areia*; *Harry Potter* (série), *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*) (OLIVEIRA, 2013).

**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.

(OLIVEIRA, 2013, p. 188, p. 192-3, p. 223).

Para esta discussão, gostaríamos de trazer dois artigos, um de Antonio Candido, “A literatura e a formação do homem”, e um de Umberto Eco, “A *Poética* e nós”, versão abreviada de uma conferência dada em 1990, mais tarde inserida no livro *Sobre a literatura*<sup>6</sup>.

Do texto de Candido, das três funções da literatura elencadas por ele – psicológica, pedagógica e de conhecimento<sup>7</sup> –, 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” (CANDIDO, 1999). As formas complexas da literatura responderiam, assim como as mais simples, a essa necessidade de ficção, que seria responsável, segundo o autor, pelo equilíbrio da vida psíquica.

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

7 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 campo da educação, “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 (o autor).

Ao mesmo tempo em que situa a literatura no âmbito das necessidades psíquicas do homem, Candido 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, por sua vez, no ensaio citado, é taxativo: “contar e ouvir histórias é uma função biológica” (ECO, 2003, p. 227). Nesse texto, o crítico italiano discute recepção e filiações implícitas ou explícitas de importantes escritores e críticos do século XX em relação à *Poética* de Aristóteles. Destaca o poder do enredo, enquanto representação das ações, abordado pelo filósofo grego no século IV a.C. – “a teoria do enredo talvez seja aquilo que influenciou de modo mais profundo o nosso século” (ECO, 2003, 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 se mostram 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” (ECO, 2003, p. 230).

Nesse sentido, a perspectiva de Umberto Eco se une à de Antonio Candido, ao considerar a essencialidade da narrativa. O crítico brasileiro, além de apresentar a narrativa como veículo da ficção, cita os gêneros que em sua maioria são narrativos – e é destes que tratamos aqui neste artigo. Para o italiano, 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*” (ECO, 2003, 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* (ECO, 2003, 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 mostra a sua atualidade. Por exemplo, está presente quando Barthes aponta, para distinguir os 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 está presente também 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 aos de Barthes, correspondendo a primeira a uma recepção mais epidérmica, mais emocional, e a segunda, mais racional e refletida. Ademais, Umberto Eco também usa binômio semelhante ao de Jauss, ao distinguir a recepção da literatura de massa e a de uma literatura mais complexa (ECO, 1989).

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 o ensino médio trataria 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 educacionais. Essas fases são separadas e aparentemente consideradas descoladas uma da outra. Entretanto, como distanciar-se do texto sem antes passar pelo processo de identificação? Convencionalmente, concebe-se como um “bom leitor” aquele que lê com frequência e lê diferentes tipos de obra, sobretudo obras de qualidade literária.

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”, Annie Rouxel (2013) problematiza o 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 diz respeito a 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” (ROUXEL, 2013, p. 161). Mais uma releitura do clássico aristotélico, para refletir sobre a literatura na educação, porém Rouxel avança e repropõe os termos, agora diferentemente de Eco – que considera apenas a segunda noção como própria do ensino –, acreditando que sua coexistência na escola, em qualquer etapa, oferece ganhos enormes para a formação e que não há, pois, oposição entre eles. 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 – o sujeito leitor em inter-relação com o texto literário – que esteve excluída de toda a história do ensino da literatura.

Essa introdução teórica tem o objetivo de adentrar uma questão que carece de solução: trata-se de continuar excluindo o sujeito leitor da escola, o que paulatinamente tem excluído também a literatura, ou de efetivamente incluí-lo nesse espaço? 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, sem a mobilização de um repertório próprio e sem um investimento pessoal em obras que instiguem a identificação e o prazer, de 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 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 (2003, p. 227).

Nesse caso, a curiosidade e a fantasia são efeitos do tipo de enredo característico do gênero. Também elementos da tragédia cotidiana, como o assassinato, em primeiro lugar, o sequestro, o desaparecimento, são motivos do romance policial e de suspense, que atizam a curiosidade e a imaginação. Ainda que sem nenhuma sofisticação na arrumação da trama, os filmes de ação americanos do momento atual 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* ao estilo de Dan Brown, por exemplo.

Os livros apreciados pelos alunos entrevistados por Gabriela Rodella de Oliveira são os *best-sellers* também assentados nesse modelo de primazia do enredo, mas com características peculiares. De todo modo, são sempre amparados por outros elementos que buscam inapelavelmente seduzir o leitor. Podemos com isso remeter tanto aos protocolos de leitura de que fala Chartier<sup>8</sup>, quanto ao leitor implícito de que desconfia Wolfgang Iser, ou ao leitor modelo de Umberto Eco, ou ainda a outros teóricos do *reader response* que também lidaram com a interação texto-leitor, seja do ponto de vista de um leitor programado pelo texto, seja daquele dos protocolos de uma comunidade que compartilha repertórios e abordagens<sup>9</sup>.

Nesse sentido, é inegável que a construção do enredo se torna 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 incontrollável, 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 as 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 tonalida-

---

8 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 fôrmas composicionais. Parte da pesquisa pode ser conferida em “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.

9 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.

des; uma linguagem atualizada, viva, cotidiana<sup>10</sup> e enredos plenos de amor, aventura e suspense, que capturam jovens de ambos os sexos.

Ora, desde que apareceram os romances, narrativas longas, surgiram *hordas* de aficionados por essas obras, como diz Marthe Robert (1988), por essa literatura de enredo, de que todo o período romântico e o realista fizeram uso. A literatura modernista mudou a configuração do enredo: de Oswald de Andrade a Clarice Lispector, e mais recentemente Luiz Ruffato, para dar apenas alguns exemplos nacionais, 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 lógica<sup>11</sup>. Entretanto, o modelo oitocentista, com enredo determinante, 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, com personagens ricas de complexidade, nos *best-sellers* de hoje se mostra mais como farsa, na medida em que as obras são previsíveis e descarnadas, além de completamente desprezadas 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 hipermimética 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 hipermimética da escrita* (BOSI, 1999, p. 109, grifos nossos).

Desse modo, essas obras são negadas e rejeitadas pela escola, ainda que vários estudos mostrem que os próprios professores, eles mesmos, são leitores desses e de outros *subconjuntos literários*, 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)<sup>12</sup>.

## De uma literatura de entretenimento ao cânone

---

10 A propósito do assunto, aproveitamos para comentar aqui sobre uma polêmica recente, surgida em 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, e não Machado de Assis.

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 a 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).

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

Gostaríamos de propor aqui uma transgressão, certamente polêmica: os livros que os jovens leem devem ser funcionalizados na escola<sup>13</sup>.

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?

Como lembra Max Butlen, se os gêneros de que os alunos gostam não são legítimos no campo escolar, se permanecem como leituras invisíveis, rejeitá-los “significa rejeitar sua cultura e finalmente eles próprios. Em contrapartida, muitos deles rechaçam também os textos e os autores que à escola parecem essenciais, mas que a eles se mostram muito distantes de suas vidas e de sua língua” (REZENDE; BUENO, 2015, p. 559).

Tendo em vista esses pressupostos, gostaríamos de trazer à reflexão 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)<sup>14</sup>. Como se tratava de um curso 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 FUVEST. 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 *campus* 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 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 silêncio na sala.

Decidimos, então, discutir com eles o que 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 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

---

13 Esta posição é contrária inclusive à de uma das autoras deste texto que, em “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino” (2006), era também reticente a essa inserção.

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 campus do Butantã (Cidade Universitária), na USP-Leste (Ermelino Matarazzo) e na Faculdade de Saúde Pública (FSP).

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 hipótese de que as personagens do romance não conseguiam falar. A partir daí, os posicionamentos sobre as razões dessa 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 e as diferenças entre as questões formais dos livros que eles estavam acostumados a ler e *Vidas secas* fizeram avançar com consistência a discussão. Paulatinamente, mais alunos procuravam se posicionar em relação à leitura proposta e hipóteses interpretativas foram surgindo.

Perceber que os colegas também haviam passado por dificuldades na leitura, a oportunidade de discutir-las em sala e a abertura para a construção de uma interpretação conjunta ofereceram aos alunos um espaço de liberdade e autonomia para manifestarem-se tanto sobre uma interpretação mais madura, requerida pelo trabalho de ensino, quanto para a apreensão mais subjetiva da obra, fundamental para construir o saber mais especializado. A questão social presente na obra ganhou força e o fato de o texto ser “lento” apareceu como qualidade: “É que ele fica mais perto da realidade”.

Assim, nesse ambiente específico, a entrada para essa “outra” literatura só pôde acontecer porque a narrativa de entretenimento e as práticas culturais dos alunos foram trazidas para a discussão na sala e mobilizadas em prol de uma reflexão que não desprezava a subjetividade do leitor e ajudava a entender os obstáculos diante de uma obra menos digerível.

Há, contudo, outros contextos em que essa transição e transformação se fazem possíveis. Na já citada pesquisa sobre práticas de leitura de adolescentes (OLIVEIRA, 2013), constatou-se que alunos de uma escola paulistana particular que já eram leitores assíduos – cujos pais eram leitores constantes e cujos professores demandavam leituras complexas – 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 ler o que queriam, em função das leituras obrigatórias e frequentes da escola e da “chatices” dessas leituras, surgiram considerações perspicazes sobre aspectos formais e de conteúdo relacionadas à recepção dessas obras mais complexas que produziram aos poucos um saber não só sobre a configuração das próprias obras, mas também sobre onde residiam para eles os obstáculos de leitura.

Discorrendo sobre a leitura de *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago, Catarina, por exemplo, demonstrou clareza dos percalços que enfrentara:

**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... (OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Na maioria dos depoimentos sobre a leitura de *Ensaio sobre a cegueira*, também de José Saramago, livro indicado para as férias em julho de 2011 em uma turma de primeiro ano do ensino médio, percebem-se tanto as dificuldades encontradas nessa atividade, relativas ao “esforço” e ao fôlego exigidos na leitura de livros de literatura experimental que escapam às fórmulas de uma



literatura de entretenimento e que passam a ser requisitados por certas escolas, como o amadurecimento de sujeitos leitores que refletem sobre suas diversas práticas de leitura:

**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 tinham 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.

(OLIVEIRA, 2013, p. 246).

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 tor-

nem sujeitos de suas leituras, que tenham acesso à literatura, seja ela tanto a de entretenimento, como a experimental, erudita, canônica.

### Considerações finais

Tendo em vista as questões teóricas levantadas, as pesquisas citadas e a experiência docente relatada acima, acreditamos que, em vez de alienar-se da literatura de massa, a escola deveria aliar-se a ela (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 o conhecimento. O que está em jogo é abrir um espaço para que a escuta sobre o que os jovens têm a dizer sobre suas próprias práticas de leitura possa acontecer, o que, de nosso ponto de vista, poderá conduzi-los ao desenvolvimento de outros modos de ler, à apropriação de discursos diversos dos que estão acostumados a consumir. Como diz Annie Rouxel (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 287), “reconhecer o sujeito leitor no aluno é muitas vezes a condição para sua motivação”. Contudo, é preciso pontuar que não se trata de levá-los a abandonar as práticas de leitura, mas sim de ampliar suas possibilidades de escolha, podendo decidir quando querem ser vítimas de suas narrativas e quando querem ser críticos das obras que leem.

### Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, comentários e notas Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 445. (Coleção Os pensadores).

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

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

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. “Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen”. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 41, p. 543-564, 2015.

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

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. *Remate de Males*, Unicamp, n. especial, 1999. p. 81-90

\_\_\_\_\_. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. *Vários escritos* (terceira edição revista e ampliada). São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. “A personagem 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-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>

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

\_\_\_\_\_. “O texto, o prazer, o consumo”. In: *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

OLIVEIRA, G. R. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.

PRENSKY, M. *Digital natives digital immigrants. On the horizon*. MCB: University Press, Vol. 9. No. 5, October, 2001.

REZENDE, N. L. “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino”. In: REZENDE, N. L. et al. *Linguagem e educação*. Implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 151-168.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. “Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel”. *Revista Teias* (UERJ, online), v. 16, n. 41 (2015), p. 280-294.

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

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Vários tradutores. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

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



## O ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Norma Sueli Rosa Lima<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo investiga a trajetória do ensino das Literaturas de língua portuguesa, no Brasil, com a finalidade de identificar possíveis causas históricas e ideológicas para a crise de suas aprendizagens, contemporaneamente, na Educação Básica. Verifica o processo de institucionalização deste ensino a partir das análises dos programas curriculares a fim de refletir sobre a organização das Histórias das Literaturas (SOUZA, 2014) e a respeito da revisão do cânone para a inserção de segmentos, outrora excluídos dos espaços institucionais (MIGNOLO, 2003), no sentido de reivindicar esta aprendizagem do ponto de vista de sua construção humanista (TODOROV, 2012) que protagonize os leitores em suas construções de sentido na educação literária, como procedimento que impeça a fixação de verdades, elimine as respostas prontas e desautorize certezas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Literatura, Cânone, Leitor.

**ABSTRACT:** This article investigates the history of the teaching of Portuguese Literature in Brazil in order to identify possible historical and ideological causes for the crisis of their learning, contemporaneously, in Basic Education. Checks the process of institutionalization of this teaching from the analyzes of curricula to reflect on the organization of Stories Literatures (SOUZA, 2014) and about the canon revision to the inclusion of segments previously excluded from institutional spaces (MIGNOLO, 2003) in order to claim this learning from the point of view of its humanist construction (TODOROV, 2012) to star in the readers in their constructions of meaning in literary education, as a procedure to prevent the establishment of truths, delete the ready answers and deauthorize certainties.

**KEYWORDS:** Education, Literature, Canon, Reader.

### **Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: subsídios**

A trajetória e os rumos do ensino da Literatura têm ocupado importantes espaços e debates, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971 que o

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores – UERJ. E-mail para contato: [norma.lima@uerj.br](mailto:norma.lima@uerj.br).

restringiu, no Segundo Grau, como aprendizagem apenas nas escolas não profissionalizantes. Após a publicação da LDB 9.394, de 1996, embora tenhamos observado alguns avanços importantes nas áreas dos estudos da Linguagem e dos Gêneros Textuais, o campo para a atuação da educação literária continuou sendo, privilegiadamente, o Ensino Médio. Na perspectiva de serem documentos referenciais, tanto para docentes de Educação Básica, quanto para os graduandos dos Cursos de Licenciatura em Letras, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - provocaram grande inquietação devido ao espaço exíguo que forneceram à Literatura, a qual foi compreendida como integrante de uma ampla área denominada "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". Por isso, outros dois textos complementares foram publicados com o objetivo de fornecerem maiores indicativos para o ensino literário (PCNEM e PCNEM+) e entre as várias reflexões que propiciaram, nestes últimos vinte anos, pelo menos uma foi considerada consenso: a de que estávamos diante de uma disciplina ameaçada, não somente por mostrar a fragilidade de seu ensino na escola (o que envolve a formação de professores), mas também por revelar a sua quase inexistência e incentivo no âmbito familiar (o que seria o ideal). "As diretrizes do MEC não são a causa desta ameaça, são sintoma" (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Com o objetivo de perceber algumas dos antecedentes da alarmante situação que nos aflige, este artigo pretende percorrer, de forma sucinta, a trajetória do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil. O percurso se fará através dos diálogos históricos, políticos e ideológicos, realizados com o objetivo de fornecerem subsídios, não somente para a reflexão acerca dos desafios atuais, mas também no intuito de despertar ações coletivas ou individuais que contornem ou, na melhor das hipóteses, resolvam impasses.

No exame dos primeiros passos para uma formação educativa brasileira, ainda nos séculos XVI e XVII, a instrução jesuítica resumia-se a aulas de "ler, escrever e contar" (ANDRADE, 1978, p. 3) com base na formação religiosa que previa, primordialmente, a conversão dos nativos "pagãos" para cristãos, através de uma língua geral que provocou o apagamento de centenas de outras faladas pelos "índios" (denominados, assim, pelos viajantes e expansionistas lusos) e do uso do latim. A estes povos uniram-se os negros escravizados, a partir de 1531, enriquecendo a babel linguística com outros tantos falares, oriundos de distintas partes da África. Este hibridismo, marca de identidades e de culturas, foi sendo sumariamente apagado em função do estabelecimento homogeneizador que pretendeu eleger uma única expressão comunicativa. Os outros falares só chegaram até os nossos dias por terem sobrevivido em nichos de resistência, nos espaços como os das comunidades quilombolas e nos de demarcação indígena, por exemplo.

A primeira escola de gramática criada no Brasil, pelos jesuítas, foi estabelecida na Bahia, em 1543, com curtos rudimentos de Teologia e princípios de Gramática Latina. (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 155). No século XVIII, a Reforma Pombalina substituiu a ação pedagógica religiosa por nova dinâmica racionalista, embora paradoxalmente tenha sido mantido o objetivo de uma formação voltada para a educação católica, ainda depois de extinta a Companhia de Jesus, como comprovaram alguns manuais utilizados pelos professores, entre eles o *Breve instrução para ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever aos Meninos e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua orthografia*. Estiveram invisibilizados, na nova abordagem, além dos segmentos étnicos, os de gênero, pois as meninas foram instruídas a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas apropriadas para esse sexo, ao invés de aprenderem a contar.

Alguns relatos de estrangeiros, que visitaram o Brasil daquela época, são repletos de perplexidade com o frágil efeito das Luzes em nossa primórdia instrução...

A venda era mantida por um homem instruído, que também mantinha uma escola. Quando entramos, fomos saudados pelo animado murmúrio das crianças, que recitavam em coro a lição num cômodo contíguo. Fomos até lá e deparamos com dez ou doze meninos sentados em bancos, decentemente trajados, todos lendo juntos em voz alta. Seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas pelo seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios, sendo cada folha protegida de maneira que manuscritos tão preciosos não sofressem com o manuseio dos meninos. O professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros, e dessa forma seus alunos aprenderam a ler textos manuscritos antes dos impressos. Algumas cartas eram quase incompreensíveis e muito mal escritas, e na minha opinião teriam confundido qualquer escrivão do Registro Público. (RUGENDAS, 1979, p. 202)

Os diretores daqueles estabelecimentos de ensino, diferentemente dos missionários, impuseram às crianças indígenas o uso do português e proibiram a utilização de suas línguas nativas. A maior influência nesse processo de mudança foi a de Luís Antônio Verney, autor de *O verdadeiro método de estudar*, de 1746 (o livro foi criticado por mais de quarenta publicações), o qual “acreditava que a gramática devia ser ensinada em português, e não em latim”. (MAXWELL, 1996, p. 12). Um dos principais nomes que transmitiu essas novas abordagens de ensino foi o Marquês do Lavradio, mas somente aos que pudessem pagar por elas, segundo Andrade (1978), a pataca ao Vigário a fim de contribuírem com o limitado estipêndio dos mestres de escola, deste modo, dentre os poucos brasileiros que frequentavam colégios, a maior parte não ia além das primeiras séries. Vale assinalar que os novos professores, substitutos dos jesuítas, deveriam “queimar todos os livros que servião de ensinar Gramática Latina pelo methodo antigo, reprovado por Sua Magestade.” (ANDRADE, 1978, p. 25), bem como iniciavam a lecionar sem remuneração, a que só alcançariam em circunstâncias determinadas...

Os jesuítas eram, na verdade, bem menos fechados às ideias modernas do que seus inimigos afirmavam. O inventário dos livros da Universidade de Évora continha trabalhos de Bento Feijó, Descartes, Locke e Wolff. O Colégio dos Jesuítas em Coimbra possuía o *Verdadeiro método* de Vernei. (...) Os oratorianos foram os grandes promotores das ciências naturais, tendo introduzido em Portugal as ideias de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi. Também enfatizaram importância da língua, da gramática e da ortografia portuguesa, que acreditavam deveriam ser estudadas diretamente e não através do latim. (MAXWELL, 1996, p. 13-14)

Basicamente, a reforma educacional pombalina pretendeu produzir um corpo de funcionários para a burocracia estatal e para a hierarquia da Igreja reformadas, visto que os estudos secundários eram complementados em Portugal. Neste contexto, o campo para a produção literária dependia, em parte, dos públicos disponíveis, a começar pelos *Autos* de Anchieta, quando por quase dois séculos só existiu para a recepção desta produção os auditórios da igreja e da academia, entre outros em menor quantidade. “O escritor não existia enquanto papel social definido; vicejava como atividade marginal de outras, mais requeridas pela sociedade pouco diferenciada: sacerdote, jurista, administrador.” (CANDIDO, 2000, p. 78). Somente no final do século XVIII o autor assumiu o papel de homem das luzes e passou a reivindicar cidadania, - tensões que foram expressas no Arcadismo; entretanto, mesmo nas primeiras décadas do século seguinte, na ambiência da nação já independente, a coletânea *Parnaso brasileiro*, ou “Coleção das melhores

poesias dos poetas do Brasil, tanto inéditas quanto já impressas”, organizada pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, de 1829 a 1831, trouxe pelo menos dois poemas dedicados ao Marquês de Pombal: “Ode ao Marquês de Pombal”, de Alvarenga Peixoto e “Canto ao Marquês de Pombal”, de Basílio da Gama. (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p.81).

### **Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: fundação**

O fato que provocou mudança significativa para os rumos da Literatura enquanto produção e ensino, no Brasil, foi a Independência de 1822, a partir da qual a ideia de nação foi construído de um imaginário tecido, fio a fio, durante a regência de Dom Pedro I, quando foram introduzidos elementos da cultura local à nacional, tendo sido a natureza o símbolo da base territorial e material do Estado (SCHWARCZ, 1998, p. 57). “Com a luz que derrama o farol de nossa liberdade lá se esvaecem as trevas da torva ignorância (...) a poesia se elevou para celebrar os feitos gloriosos dos defensores da pátria e cantar a independência da nação.” (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 128). Deste modo, a nova concepção de Estado moderno foi compreendida como aquela que não mais se regia pela obediência à autoridade soberana, mas sim pela procura do “bem comum”, tarefa que competia tanto a governantes, quanto ao povo. A própria ideia de nação (coletividade de cidadãos) implicava consciência diferente da que se tinha de reino (conjunto de súditos):

Em pleno processo de laicização do pensamento ocidental, o mito essencial da cristandade se transplanta para o discurso histórico, agora em versão secular: a filiação comum não é mais centrada no Deus-Pai, mas na Mãe-Pátria, entronizando-se o supremo valor do nacional a que todos devem se submeter, inclusive os governantes. Também estes vão ter o seu papel e a sua função determinados e delimitados pelo respeito à nova instituição e, a partir de então, ‘Só podia haver reis que fossem ‘patriotas’, identificando-se com os interesses da pátria, aceitando as condições que a pátria lhes impunha. (ROUANET, 1991, p. 29)

Os laços que uniam o passado ao presente eram lineares e pressupunham alguns importantes elementos: a opinião pública e a noção de civilização, cuja produção cultural era um dos pilares, quando “as artes e as ciências avançavam através dos homens de letras” (ROUANET, 1991, p. 32). A construção artística, enquanto emblema nacional, encontrou o seu auge na II Regência, pois Dom Pedro II tomou para si a tarefa da criação de uma política cultural sistemática para o Brasil, cujos marcos que aqui interessam mais diretamente são: em 1838, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que promoveu, entre outras ações, a Literatura Brasileira nos moldes do Romantismo, de feição nacionalista (na presença de autores como Gonçalves Dias, entre outros) e a fundação do Colégio Pedro II, símbolo de civilidade e de pertencimento à elite. Foram reforçadas as singularizações brasileiras sintonizadas com a natureza misteriosa e exuberante, a mesma que enfeitara os cronistas do século XV. Para exemplificar, basta citar as críticas do IHGB à obra de Jean Baptiste Debret, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, devido ao excessivo realismo de retratar, para além do dia-a-dia da Corte, o cotidiano das ruas e os costumes dos africanos escravizados.

Não é, pois, a qualquer lugar que se pode chamar de Brasil, a qualquer literatura de brasileira. É necessário que se submetam à malha fina da “originalidade”, da “natureza exuberante”, dos “costumes peculiares”. E, se no que se vê ou no que se lê não se acha exatamente a paisagem esperada, a reação não tarda, assim como a sensação de que, ou aquilo não é tipicamente brasileiro, ou, bem mais inquietante, que há um descompasso

entre o que se define como Brasil e o que se vive como tal. (...) Atitude intelectual oposta a dos primeiros autores de ficção no Brasil. De modo quase programático afirmava-se então uma linha direta com a Natureza, um primado incontestado da observação das peculiaridades locais – com a finalidade de se produzirem obras “brasileiras” e “originais” -, mas ao mesmo tempo era preciso “não ver” a paisagem. Porque sua razão e seu desenho já estavam pré-dados. E, mesmo que se afirmasse fazer “cópia direta”, olhar com os próprios olhos, para figurar um Brasil que se desejava absolutamente original, paradisiacamente singular e sem divisões sociais, raciais ou regionais de monta ou que não pudessem ser classificadas, etiquetadas, homogeneizadas pela perspectiva uma do “viajante naturalista”, era preciso fechar os olhos ou fazer ouvidos de mercador para os livros europeus nas estantes e bibliotecas públicas, para uma população com 70% de analfabetos, para a influência econômica inglesa, para os leilões de escravos, rebeliões e separatismos, para o povo livre sem ocupação possível, para os trajes europeus de lã da senhora de Valença em pleno sol escaldante e mais e mais. (SUSSEKIND, 1990, p. 24-33)

A origem da Literatura Brasileira foi indagada por Gonçalves de Magalhães, em 1836, no “Discurso sobre a história da literatura no Brasil”, apesar de ele ter observado a ausência de um caráter nacional pronunciado que a pudesse distinguir da Literatura Portuguesa, sugeriu o século XVIII como ponto de partida, embora José de Alencar (que não frequentava o IHGB e não mantinha boas relações com Dom Pedro II), vinte anos depois, afirmasse que tal fundação ainda não se completara. Preconceituosamente vista como uma produção que, por ter sido colonial em determinado período, era mera cópia e imitação das literaturas francesa e portuguesa, a Literatura Brasileira se viu estimulada a encontrar a sua própria especificidade até mesmo por estrangeiros, como Ferdinand Denis que chegando à América do Sul, em 1816, incentivou o Brasil a beber suas inspirações poéticas à fonte que lhe verdadeiramente pertencia (MOREIRA; ZILBERMAN, 1998, p. 135). Ele, igualmente, foi o responsável, entre outras colaborações, pela publicação da Carta de Pero Vaz de Caminha (1821), pela descoberta e divulgação da presença dos índios brasileiros na festa oferecida pela cidade normanda de Rouen ao rei Henrique II e à Catarina de Médicis, em 1550 e por ter dado a Montaigne acesso a versos dos nossos tupis. (ROUANET, 1991, p. 147).

Segundo Souza (2007) pode-se acompanhar o processo de institucionalização do ensino de Literatura a partir da análise dos programas do Colégio Pedro II, destinado a servir de modelo para o sistema educacional de todo o país a partir de 1850, no 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, através do ensino de Retórica ao qual se acrescentarão, nas décadas seguintes, - inclusive para o 5<sup>o</sup> ano -, os ensinamentos de Poética, Literatura Nacional, História da Literatura Geral, da Literatura Portuguesa e da Nacional, além de outras disciplinas como História da Literatura Brasileira, Literatura Geral, História Literária, História da Literatura da Língua Portuguesa e História da Literatura Portuguesa. (SOUZA, 2007, p. 21-22). O ensino da Literatura Brasileira era de pequena expressão em um currículo predominantemente clássico que refletia a nossa condição periférica que dava maior ênfase às literaturas europeias. Somente em 1879 a Literatura Portuguesa deixou de ser estudada em conjunto com a Brasileira e em 1892 (não à toa, após a Proclamação da República) passou a constar nos programas escolares de modo sucinto. Vale lembrar que os alunos eram estimulados à leitura de obras literárias que lhes servissem como modelos a serem copiados, a fim da boa aprendizagem da Língua Portuguesa. Esta prática se mantém viva até hoje em algumas das nossas mais conceituadas gramáticas as quais, a fim de exemplificar as lições de Fonética/Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Estilística, utilizam trechos de obras literárias consideradas



clássicas e canônicas, pois “a linguagem contida nesses trechos – extraídos de obras da literatura vernácula – caracteriza um determinado modelo de correção, que projeta uma exemplaridade passada sobre o presente e o futuro da língua.” (HENRIQUES, 2011, p. 104)

Pensar o ensino das Literaturas de Língua Portuguesa é também considerar, além da história, a sua historiografia de obras significativas como marcos ou rupturas. Se a primeira obra que fez referência a escritores nascidos no Brasil (a Antônio José da Silva e a Cláudio Manuel da Costa) foi a de um alemão, Friedrich Bouterwek, o primeiro livro inteiramente dedicado à história da literatura brasileira foi o do austríaco Ferdinand Wolf. A formação da história literária, enquanto disciplina, ocorreu no período de 1805 a 1888, quando a primeira data correspondeu à publicação da *História da poesia e da eloquência portuguesa*, do citado Bouterwek, e a segunda se referiu à obra *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero, de 1888, consolidando a matéria como homônima e assim citada no currículo para ser “estudada em função dos fatores condicionantes e nunca em si mesma” (CANDIDO, 1988, p. 101). Daí em diante, a organização das Histórias ou simplesmente dos livros didáticos sobre as Literaturas seguiram uma organização que acomodaram os estilos de época expressando as características de autores e de obras, entendendo estilo como “um modo de agir segundo regras, em geral, bastante prescritivas” (ECO, 2003, p. 151)

Uma das questões básicas enfrentadas por esses ensaios fundadores dizia respeito às relações entre as literaturas portuguesa e brasileira, problema para o qual variaram as soluções. Como a questão, para além dos seus aspectos literários, apresentava evidentes implicações políticas, envolvendo as relações tensas entre os Estados nacionais brasileiro e português nas décadas que se seguiram à independência do Brasil, o predomínio de uma atitude antilusitana certamente teria levado a dificuldades para o culto da literatura portuguesa entre nós. Pois como teria sido possível tal culto, caso houvesse prevalecido a lusofobia ressentida, articulando literatura e política (...)? (SOUZA, 2007, p. 67-68)

Em termos da História Literária, que influenciou as primeiras organizações de material confeccionado pelo professor ou elaborado por livros didáticos, a previsão deste ensino era ordenado em escolas literárias e contendo autores legitimados pela crítica. Os principais fundamentos que regeram esta seleção foram, em um primeiro momento, a pretensão à objetividade e alheamento aos valores estéticos relacionados ao conceito de ciência; a inserção no historicismo a fim de mostrar os produtos literários de uma época e, por último, a história literária caracterizada enquanto disciplina, aproximada de projetos nacionalistas e de sentimentos patrióticos, expressando uma concepção de nação ao intitular-se como História da literatura brasileira, História da literatura portuguesa, História da literatura francesa, etc. Esta situação mudou com a inserção da Teoria da Literatura, a partir de 1910, a qual distanciada da história literária e dos estudos de nacionalidade, ficou concentrada na investigação da literariedade, tendo se tornado disciplina, no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 60.

Outro aspecto a ser pensado em termos do ensino das literaturas de língua portuguesa é o surgimento dos estudos culturais, que deixaram de lado as finalidades perseguidas pelas histórias literárias nacionais, pela crítica literária e pela teoria da literatura, para se concentrarem na interrogação dos raros espaços destinados à diversidade, em tempos que, embora distanciados da perspectiva colonialista em termos da subjugação dos povos, uma espécie de pensamento colonial continuava a prevalecer. Nesse sentido, os estudos culturais surgiram como uma incômoda fresta reivindicativa à revisão do cânone, do currículo e de outras questões, compondo o que foi compreendido como pensamento liminar (MIGNOLO, 2003).

## Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa no Brasil: reflexões modernas

Podemos, igualmente, elencar alguns textos fundadores que se debruçaram no exame das relações entre ensino e literaturas de língua portuguesa, mas antes, é necessário perceber que a Abolição da escravatura, a Proclamação do regime republicano e o agressivo processo de industrialização presente nas grandes cidades passaram a atrair levas migratórias para as metrópoles, deste modo, africanos libertos, sonhos de justiça social com a extinção do Império e outros fatores fizeram com que cidadãos, que durante muito tempo estiveram à margem dos espaços institucionais (como a escola), passassem a requerer a ocupação daqueles lugares, que sempre lhe foram usurpados, almejando fazer parte deles na condição de protagonistas. Por força destas novas demandas populacionais, projetos pedagógicos foram estabelecidos, embora estes, em sua maioria, não necessariamente refletissem os desejos dos segmentos excluídos, tendo como resultado, durante muitas e muitas décadas, currículos colonizados, inspirados, ainda, na formação europeia.

Em termos literários, o Movimento Modernista ocorrido em São Paulo, que teve como marco a apresentação de seus participantes no Teatro Municipal, em fevereiro de 1922, pretendeu retirar da literatura o privilégio de ser produzida e recepcionada por poucos. É clássica a máxima de Oswald de Andrade de pretender fazê-la chegar a todos através da imagem metonímica do biscoito: “A massa ainda comerá o biscoito fino que fabrico” (CAMPOS, 1971, p. 9). Ao dar ênfase à intenção de recepção de sua obra, ele denunciou um leitor à margem e o trouxe para o centro de seu objeto artístico, inclusive na captação de sua linguagem brasileira (Poema “Pronominais”), distanciada da estratégia romântica, na busca não de um nacionalismo de base ufanista, mas de fundamento crítico.

O que verificamos é que embora, quase cem anos depois, tenhamos um número bem maior de matriculados em instituições de ensino e de alfabetizados (só após a Revolução de 30 a instrução primária se tornou obrigatória) ainda é frustrante a expectativa de convertê-los em leitores. Estando os livros distantes das estantes de muitas residências (e até das escolas), embora com certas facilidades de a novos leitores chegarem por meios eletrônicos, ainda não se obteve, na cultura brasileira, a sonhada refeição farta dos biscoitos oswaldianos. Entendendo que essa responsabilidade não seja exclusiva da escola, mas a ela pretendida, cabe examinar o ensino das Literaturas de língua portuguesa em suas correlações com aspirações ideológicas, refletidas nos currículos e na formação dos professores. Elencarei algumas reflexões significativas por buscarem novas metodologias, notadamente a partir da década de 80, após o baque provocado pela LDB 5.692, e embora não tenha a pretensão de abranger a todas, ou a maioria dessas publicações, persegui um critério subjetivo, na medida em que privilegiei leituras importantes para a minha formação docente e algumas também consideradas como fundamentais para a dos meus alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois “o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar.” (SARTRE, 1999, p. 35)

Um dos primeiros textos que chamou a atenção para a necessidade de novas abordagens no ensino de Literatura questionou a sua separação da disciplina de Língua Portuguesa e a consequente distribuição entre diferentes professores: “(...) da disciplina de comunicação e expressão, no primeiro grau, não faz parte a literatura – que só vai entrar no programa de segundo grau,

entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular” (LEITE, 2002, p. 17). Ao protestar pela dicotomia, tendo por comparação a forma como a disciplina Português (Comunicação e Expressão, na esfera da expansão da cultura de massa) era conduzida no contexto anterior ao da Lei 5.692, a autora indagou a fragmentação e chamou a atenção para o fato de a Literatura estar restrita a uma pequena parcela de estudantes que alcançaria o segundo grau, mas de modo prescritivo, aplicando conceitos decorados para exames vestibulares, que não estimulavam a apreensão do objeto literário como leitura. E ainda havia os estudantes que, com os estudos literários, não manteriam nenhum contato, por terem cursado o chamado segundo grau técnico, que direcionou os conteúdos curriculares para “a aprendizagem de profissionais”, a fim de os “preparem” como mão de obra “habilitada” “em Administração, Contabilidade e outros” (Idem), em escolas que não estavam preparadas para fornecerem tal formação. Boa parte dos alunos ficava sem acesso às disciplinas humanistas as quais só eram alcançadas por aqueles que superassem o funil da exclusão ao objetivarem alcançar os estudos superiores, mesmo assim o contato se dava através da sequência de autores canônicos cujas obras (geralmente as mesmas) eram percebidas somente através de fragmentos e de características que deveriam ser aplicadas, a fim de haver a compreensão do que “o autor quis dizer”.

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2012, p. 33)

Em outro livro da série “Repensando o ensino”, Zilberman (1988) buscava as razões do aludido “fracasso escolar”, estas procuravam retirar do aluno a responsabilidade da retenção nas séries iniciais e de sua conseqüente evasão quando deslocaram a problemática para as condições precárias dos projetos pedagógicos, reivindicando ao ensino de literatura um espaço maior para as atividades de leitura:

É nesta medida que a leitura, inserida no processo educativo, abre mão da neutralidade que detinha antes da universalização de seu exercício na sociedade. Traz embutida em si uma orientação democrática, que se dilata ou contrai conforme os propósitos dos grupos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. (ZILBERMAN, 1988, p. 27)

A leitura passou a ocupar espaço privilegiado no debate do ensino, principalmente na mudança de paradigma da importância do autor para o leitor e na tentativa de, ao privilegiar o texto, enfraquecer antigos métodos prescritivos de ensino da Língua. Nesta esfera, depois da LDB/96 e da publicação dos PCN’s, foram veiculadas ações pedagógicas voltadas para o Letramento, a fim de preparar o aluno para as diferentes leituras de mundo. No esforço de se rever o ensino de gramática, que agora precisava privilegiar o gênero textual, a aprendizagem de Literatura também mereceu algumas ponderações e tentativas de ajustes. Algumas indagações a respeito de quais critérios seguir ao se ensinar literatura vieram ocupando o centro dos debates de várias publicações e pesquisas, desde então: considerá-la uma disciplina artística, ligada a um conceito de “belo”, portanto, voltada ao estético? Percebê-la pelo viés do letramento, no qual os textos assumem finalidades e ler passa a ser requisito para entender, estar no mundo e ser cidadão? Ensinar sobre e não a Literatura, na medida em que os alunos entram em contato com teorias, mas muito pouco com os textos? Podendo-se aprender a ler fora da escola, até que ponto é fatal a associação escola-ensino-formação do leitor?

Outras tantas perguntas poderiam se juntar a estas. A Literatura nunca se dá maneira fechada e completa, pois a sua própria essência é marcada pelos vazios e pelo inacabamento que reclama a intervenção do leitor, na perspectiva de que ela impede a fixação de verdades e de respostas prontas, desautorizando certezas. A respeito da importância deste leitor, Zilberman (2004) re-truca que “a literatura não pode mais dispensar esse parceiro, sob pena de ela mesma naufragar” (p. 552). No esteio de outras publicações que procuraram propor novos olhares e horizontes para antigas práticas, um outro livro, da Série Fundamentos, problematizou a abordagem de leitura por teorias prévias “fadadas a darem certo (...) uma vez que os textos de que se ocupam foram eleitos como seu objeto exatamente por manifestarem os traços que, através de procedimentos analíticos dela derivados, a teoria (...) está apta a reconhecer” (LAJOLO, 2002). Deste modo, há que se renunciar à tentadora hipótese de que metodologias ou doutrinas sirvam como receita para a obtenção de melhores resultados na prática escolar do ensino de Literatura, pois que o principal envolvido a ser considerado é o leitor, embora algumas publicações, com esta pretensão, tenham sido bem recebidas pelos círculos escolares, como ocorreu com a sugestão do letramento literário (COSSON, 2006), a fim de, pelos motivos expostos anteriormente e por outros não aqui contemplados, ser necessário que o professor desperte nos alunos o interesse pela literatura. Para isso, o autor sugeriu algumas metodologias, sempre compreendendo o papel que a escrita assume para com os sujeitos em diferentes situações, vislumbrando perspectivas sobre como o texto literário deve ser trabalhado, inclusive do ponto de vista do Ensino Fundamental, no qual, “o texto apenas serve de pretexto para questões gramaticais, procedimento bastante comum nos livros didáticos, se perde em ou vai ao encontro de um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação”. (p.26)

A insatisfação com os rumos do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa tem evidenciado, ao longo destas discussões, alguns pontos nevrálgicos como a de um conteúdo didático repetitivo; a quase ausência das Literaturas de Língua Portuguesa no Enem (embora as listas de leitura tenham sido bastante criticadas, na pior das hipóteses serviam como parâmetro para obras serem trabalhadas com o Ensino Médio) e a crítica à união das disciplinas (Português, Literatura e Produção Textual) que teve diminuída as suas cargas horárias nos currículos. Com conteúdos substanciais, os professores acabaram privilegiando um ou outro ponto dos programas. Após tantos debates, duas perspectivas, ao menos, se abriram: a do deslocamento do ensino de literatura para a leitura literária (o primeiro concentrado no polo do professor e o segundo no do aluno), quanto “acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida” (REZENDE, 2013, p. 107) e a da educação literária, pois quando expostos à leitura de literatura, os estudantes expressam opiniões, experimentam vivências alheias e têm as suas vozes somadas e ouvidas, juntamente a dos autores dos textos (LEAHY-DIOS, 2004, p.13).

Recentemente, ao possibilitar para consulta e sugestões a Base Nacional Curricular Comum, o Ministério da Educação causou indignação por haver retirado a obrigatoriedade do ensino da Literatura Portuguesa, o qual, pelo menos no Rio de Janeiro, já vinha há tempos sendo exclusividade do tradicional Colégio Pedro II, embora em outros ambientes educacionais, da cidade de São Paulo, a disciplina resistisse bravamente. Por outro lado, o documento foi generoso em realizar a inclusão do ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa para a Educação

Básica. Dentre os vários aspectos a serem verificados para esta questão, torço para o que evidencia terem estes protestos, que se multiplicaram velozmente nas redes sociais, servido para fazer com que os professores dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Letras (nos âmbitos do lato sensu e do strictu sensu) se mostrem, além de preocupados, engajados com real aderência para as desastrosas consequências que os sumiços dos ensinamentos das Literaturas, nos currículos escolares, provocarão.

Rareando nas escolas, a Literatura se manteve nos Cursos de Letras, conseguindo, pelo empenho de muitos mestres, ser objeto de monografias, dissertações e teses, embora estes Cursos passassem a receber, cada vez mais, discentes oriundos dos segmentos menos privilegiados de nossa sociedade, muitos até sem formação, por mais paradoxal que possa parecer, de leitores. Os que, depois de formados, estando aprovados em concursos públicos para os magistérios municipal, estadual ou federal, ou que trabalharão em instituições particulares, ingressarão em uma esfera de prática docente com dificuldade para realizar a conversão da aprendizagem de sua vida universitária (e até de sua empolgação/dedicação acadêmica pela Literatura) para a de professor que precisa dominar estratégias existentes em documentos oficiais que nunca ou pouco foram considerados em sua trajetória discente.

Os professores universitários verificam, no dia-a-dia, as carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. E preocupam-se, naturalmente, com esse estado de coisas. Entretanto, de modo geral, a preocupação dos professores universitários com aquilo que está ocorrendo nos cursos básico e secundário limita-se a uma atitude de constatação e de lamentação. Afinal, não é culpa deles. O básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos. (...) Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. Ora, para ficar apenas em minha área, quantos de nós, professores de línguas e literatura, lemos com atenção os pareceres e decretos que resultam nas diretrizes nacionais do MEC para o ensino secundário de língua e de literatura? É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e de salas de aula do país. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18-19)

Mais do que a leitura de documentos, ou a elaboração de novas ou melhores metodologias pedagógicas, o que se faz urgente nos ambientes universitários é, sem deixar de lado a pesquisa, fomentar o exercício cada vez mais amplo de reflexões acerca dos ensinamentos das Literaturas (para nos atermos ao objeto deste artigo), estreitando os laços entre a academia e a escola. Quando a Literatura Brasileira, no final do século XIX, adquiriu sua autonomia como disciplina, a Literatura Portuguesa era privilegiada como elo com nosso passado de Imperadores que haviam cooperado para a concepção embrionária de nossa nacionalidade, fato que se perdeu no contexto da República Velha, cada vez mais distanciada de Portugal e próxima da Paris, cidade na qual foi inspirada a fase da Belle Époque Tropical. De modo inverso, o espaço (mesmo menor do que outrora) que a Literatura Portuguesa assumiu nos currículos escolares durante tanto tempo foi (e continua sendo) muito maior do que o ocupado por outras Literaturas de Língua Portuguesa, as produzidas em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que somente a partir da década de 70 do século XX chegaram a poucas Universidades públicas brasileiras (USP e UFRJ) e que de modo não muito amplo, alcançaram os conteúdos curriculares após a obrigatoriedade da Lei 10.639/2002, mesmo assim através do trabalho quase

sempre isolado e significativo de alguns professores, em ambientes escolares que não fazem do debate antirracista o seu cotidiano, alguns por estarem pretensamente mergulhados no mito da “democracia racial”. O depoimento abaixo, apesar de contextualizado em meados da década de 90, permanece impressionantemente atual, apesar dos esforços dos últimos anos com as políticas públicas de inclusão:

Reduzidas as dificuldades de ordem material, persistiram os impedimentos que cercam os temas ligados à África numa sociedade como a nossa, fervorosamente interessada em diluir, quando não apagar, qualquer gesto de aproximação com o continente a que devemos tanto. (...) A manifesta presença africana em nossa formação cultural (em campos que ultrapassam os domínios da música, da dança e da culinária, limites comumente explorados por um viés folclorizante) não tem bastado para fazer frente ao poderoso preconceito sempre empenhado em consentir espaços apenas episódicos a qualquer coisa referente ao universo do negro, ao qual estão associados o mundo do trabalho e o anseio de liberdade, dois temas controversos nesse Brasil ainda essencialmente orientado pelas leis do desmedido lucro e da repressão eficaz. Ostensivo ou camuflado, o bloqueio vem se dando por obras das estruturas empenadas dos currículos de Letras ainda norteados por visões que, em nome ao respeito dos valores “universais” vão “adiando” o momento de incorporar o universo cultural apreendido pelas literaturas africanas, como se a sua inclusão significasse uma terrível ameaça ao código helênico que nos tem regulado o gosto e definido os padrões. Encarada como perigosamente turbulenta ou paradisíaca, a África permanece vítima da exclusão a que foi condenada pela danação colonial. (CHAVES, 1996, p. 77)

### Considerações finais

O destaque dado à diversidade é importante em um momento que a padronização dos valores, das perspectivas e dos comportamentos sofrem críticas que incidem sobre o equívoco da globalização. Da mesma forma, no exame do ensino das Literaturas de Língua Portuguesa cabe perceber o que subjaz a algumas campanhas de “formação de leitores”, como bem observou Dionísio (2008) ao diferenciar o adestramento para apenas “serem capazes de responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes do mercado de trabalho” dos que “visam capacitá-los para se tornarem questionadores das realidades à sua volta.” (2008, p. 72-73). Estar além de ciente, consciente do papel que assume enquanto professor de Literatura é se perceber inserido em um projeto de educação capaz de despertar o sujeito aprendiz para o encanto das palavras.

### Referências

ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CAMPOS, Haroldo. Uma poética da radicalidade. In: ANDRADE, Oswald. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Sílvia Romero*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª ed., São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHAVES, Rita. “O ensino das literaturas africanas: utopia e precariedade”. In: SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro (Org.) *I Seminário das literaturas africanas de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, pp. 76-79.
- CORRÊA, Hércules; MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs) *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HENRIQUES, Cláudio César. *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram*. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, Marisa. “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução”. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed., São Paulo: Ática, 2002, pp. 87-99.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. pp. 17-25.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- MARTINS, Ivanda. “A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?” In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 83-102.
- MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, Maria Eunice; ZILBERMAN, Regina. *O berço do cânone: textos fundadores da literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. *Literatura e sociedade* 13, pp. 17-29, 2006.
- PINHEIRO, Hélder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: BUNZEN, Clécio; MEN-

DONÇA, Márcia. (Orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 103-116

ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.

RUGENDAS, Joham Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* 3ª ed., São Paulo: Ática, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. “Um monarca nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas Artes e o Colégio Pedro II. Formando uma cultura local: a ciência sou eu. In: *As barbas do imperador: Dom Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 176-245.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *História da literatura: trajetória, fundamentos, problemas*. São Paulo: É realizações Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Historiografia da literatura brasileira: textos fundadores (1825-1888)*. Rio de Janeiro: Caetés, 2014. 2 v.

\_\_\_\_\_. *Introdução à historiografia da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

SUSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Difel, 2012.

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

ZILBERMAN, Regina. “O leitor moderno no Brasil”. In: DIAS, Tânia; SUSSEKIND, Flora (Orgs.) *A historiografia literária e as técnicas de escrita*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lente, 2004. pp.p.s Casa de Rui Barbosa: Vieira e Lente, 2004. ina (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares. ra literlogias ser cidadivo* 549-561.

\_\_\_\_\_. “Porque a leitura da literatura na escola?”. In: AMORIM, Marcel Álvaro de; CARVALHO, Álvaro Monteiro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. (Orgs) *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 209-230.





## **LIS NO PEITO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: NA FICÇÃO E FORA DELA**

Raquel Souza<sup>1</sup>

**RESUMO** : *Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005), narrativa juvenil de autoria de Jorge Miguel Marinho, ficcionaliza, a partir das descobertas amorosas e literárias do protagonista adolescente, o processo de formação do leitor literário – que, ao contrário do que apregoam as campanhas bem intencionadas destinadas aos jovens, pode ser bem doloroso e perturbador. Diante da quebra de expectativas proporcionada pela leitura de Clarice Lispector, e da necessidade, a partir de então, de reavaliar seu lugar no mundo, o personagem encena o papel determinante que a projeção da subjetividade desempenha na construção da relação entre leitor e literatura. Apoiando-nos, pois, em Michèle Petit (2013) e Annie Rouxel (2012; 2013), ambas estudiosas, em diferentes áreas do conhecimento, da ação do sujeito leitor na construção de sentidos do texto literário, investigaremos, por um lado, de que maneira se dá, na tessitura narrativa, a ficcionalização desse processo de formação do leitor; por outro lado, considerando que o protagonista é ele próprio uma projeção textual do autor empírico – o que fica claro quando cruzamos a ficção com dados extraliterários –, verificaremos em que medida a subjetividade leitora se torna ela mesma matéria-prima para a criação literária. Por fim, colocando *Lis no peito* ao risco da leitura de jovens leitores empíricos, tentaremos avaliar a medida da distância (ou da identidade) entre os leitores virtuais, inscritos nas páginas do texto, e os leitores de carne e osso, que se apropriam singular e subjetivamente do que leem no concreto das práticas.

**PALAVRAS-CHAVE**: Narrativa juvenil contemporânea, Formação do leitor literário, Sujeito leitor.

**ABSTRACT**: In *Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005), a young adult narrative written by Jorge Miguel Marinho, discoveries on literature and love by the adolescent protagonist are used to fictionalize the process of the literary reader's development. Different from well-meaning campaigns for young people, this book shows how painful and disturbing this process can be. The main character sees himself facing the breakdown of his expectations after reading Clarice Lispector's works, which make him reassess his place in the world. By doing so, he enacts in

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela UFRJ e professora do Colégio Pedro II. E-mail para contato: [raquelcsm@gmail.com](mailto:raquelcsm@gmail.com).

fiction the leading role that the projection of subjectivity plays on the construction of the relationship between reader and literature. We will use as theoretical support the works by Michèle Petit (2013) and Annie Rouxel (2012; 2013), both of whom, in different areas of knowledge, are interested in the action of the subject reader in the construction of meaning of the literary text. Thus, we will investigate, on the one hand, how the fictionalization of the process of the reader's development occurs in the narrative structure. On the other hand, considering that the protagonist is himself a textual projection of the empirical author – which is made clear when we put fictional and nonfictional data side by side – we will check to what extent the reader's subjectivity itself becomes raw material for literary creation. Finally, putting *Lis no peito* in the hands of real young readers, we will try to verify the distance (or identity) between virtual readers, inscribed in the pages of the text, and real readers, who subjectively appropriate what they read in concrete practices.

**KEYWORDS:** Contemporary Young Adult narrative, Literary reader's development, Subject reader.

## Na ficção

*O livro não era bom, não sabia conquistar.  
Eu gostava de livros que corresse com as palavras, histórias que acelerassem a virada  
da página, acontecimentos que fossem num crescendo até a palavra final.*

(Personagem de Jorge Miguel Marinho sobre *A paixão segundo G.H.*)<sup>2</sup>

Em *Lis no peito: um livro que pede perdão* (2005), narrativa juvenil de autoria de Jorge Miguel Marinho, a formação do leitor literário é tema e forma. Esse aspecto fica ainda mais evidente se conhecemos *A convite das palavras: motivações para ler, escrever e criar*, publicada pelo autor em 2009, que, em tom ensaístico, apresenta as mesmas proposições sobre a leitura literária que encontraremos ficcionalizadas em *Lis no peito* – várias delas, aliás, coincidem com os pressupostos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito de Jauss (1979) e Iser (1996), além de dialogarem com as recentes investigações sobre o papel da subjetividade leitora da construção de sentidos e na formação do leitor literário, tal qual têm feito Michèle Petit (2013) e Annie Rouxel (2012; 2013).

A narrativa conta a descoberta do primeiro amor por um jovem de dezessete anos, Marco César, ao conhecer uma colega de escola chamada Clarice. A menina apresentará a ele a possibilidade dupla de amar seu corpo e o corpo-texto de Clarice Lispector, as duas faces de uma mesma promessa de gozo: “A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra” (BARTHES, 2004, p. 11). A partir do contato com a obra clariciana, o protagonista precisará reavaliar seu lugar no mundo. Acompanhamos assim os passos desse jovem em seu processo de formação leitora, desde a mera curiosidade, motivada pelo primeiro amor, passando pela total recusa do que lê diante do desmoronamento de suas crenças e da quebra de expectativas em relação ao que pressupunha ser sua identidade, até culminar na aceitação de que, afinal, fora transformado pelo que leu. Esse percurso nada mais é que a própria representação literária da experiência estética

2 MARINHO, Jorge Miguel. A revelação de Clarice Lispector. In: \_\_\_\_\_. *Na curva das emoções: histórias de pequenas e grandes descobertas*. São Paulo: Melhoramentos, 1989, p. 81.

tal qual caracterizada pelos gregos e retomada pela Estética da Recepção nos anos 70:

O leitor torna-se, sem o perceber com clareza, um outro. A leitura do mundo através da perspectiva diferente do personagem modifica, por sua vez, a perspectiva do leitor, o que implica uma alteração substancial na sua própria identidade. Ou seja, a catarse não implica uma identificação que acalme porque, afinal, se tem uma identidade e se sabe quem é, mas sim uma mudança de identidade que pode ser dolorosa, mas é sempre enriquecedora (BERNARDO, 2005, p. 21).

O mais interessante, porém, na ficcionalização empreendida por Jorge Miguel Marinho, é que ela parte da sua própria experiência leitora iniciada na juventude. O narrador de *Lis no peito* é claramente a projeção ficcional do autor empírico, que, nos seus escritos não ficcionais, relata seu caso de amor com Clarice Lispector na adolescência:

Foi isso: comecei com a pornografia, no meu caso salutar e necessária para a satisfação de algumas curiosidades sexuais da adolescência. Bem depois, só com dezoito anos, fui lendo Saint Exupéry, Machado de Assis e Clarice Lispector que é a minha companheira de leitura de sempre e, falando subjetivamente, a escritora que eu pedi a um peixe alado, sem a menor noção de palavras ou anzóis. Vieram então Graciliano Ramos, Cortázar, García Márquez, Murilo Rubião e tantos outros. Hoje eu acredito mesmo que essa ausência de leitura até a adolescência e depois, um excesso de livros, personagens e pessoas fizeram de mim um escritor. Um toque inicial do acaso seguido de um caso definitivo de amor (MARINHO, 2009, p. 26).

Curiosamente, a imagem do anzol que o autor utiliza na passagem acima está presente na abertura de *Lis no peito*:

----- estou procurando, procurando. Procuo como Clarice procurava quando precisava urgentemente escrever e atirava palavras na vida como quem atira iscas no anzol para agarrar o que ainda não se entende. Isso já deve ter acontecido com você e acontece agora comigo porque não sei como começar essa história. A gente vai rabiscando a página, jogando nomes ao acaso, iscando e ciscando a vida para pegar o que está dentro das palavras: as emoções (MARINHO, 2005, p.12)<sup>3</sup>.

E é também uma imagem empregada pela própria Clarice em *Água viva*:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (LISPECTOR, 1994, p. 25).

O leitor de Clarice também deve ter notado a semelhança da abertura de *Lis no peito* com o início de *A paixão segundo G.H.* – a primeira de muitas apropriações do texto clariciano. Jorge Miguel Marinho, por meio do seu alter ego ficcional, confessa escrever *com* as palavras de Clarice Lispector:

Mas não parece que sou eu que estou escrevendo esta história, nem Marco César parece ser o protagonista de coisa nenhuma. Nós dois estamos escrevendo um pouco com as palavras dela, essa escritora que foi ferida por um rapaz revoltado no centro do que ela amava tanto: um livro. (...) Vou procurar extrair das palavras que ela nos deixou em tantos livros um perdão nascido de uma maldade amorosa, se é que isso existe (LP, p. 15-16).

3 Todas as citações referem-se a esta edição, doravante sinalizada nas citações pelas iniciais LP.

Quando o autor-narrador afirma que vai escrever com as palavras de Clarice, isso não é força de expressão. A leitura atenta da narrativa nos mostra que o trabalho empreendido com os textos da autora é tão intrincado que muitas vezes não é possível saber onde começa e onde termina o texto novo. As apropriações se dão em vários níveis: pela citação de títulos (que nunca é uma mera citação, pois faz irromper na narrativa uma série de relações de sentido), pela citação de trechos de obras de Clarice, ora entre aspas, ora parafraseada – quase nunca com a explicitação da fonte e nem sempre com a indicação de que se trata de um trecho dela.

Essa escrita entrelaçada, muito sedutora, ganha ainda mais complexidade quando percebemos que não é somente na citação propriamente dita, ou seja, na utilização das palavras ditas e publicadas, que se encontra a produtividade do trabalho intertextual, como os exemplos de *Água viva* e *A paixão segundo G.H.*, “camuflados” no texto, demonstram. É possível ver a autora ressoar na narrativa também por meio da reapropriação de temas e imagens empregados, da construção ficcional do jovem protagonista, do comportamento vacilante do narrador, da escolha pelo monólogo interior para estruturar narrativa, da maneira de encadear emoções e paixões em vez de eventos exteriores. São várias as formas como o texto clariciano é evocado nas dobras de *Lis no peito*, e chama a atenção que inúmeras relações intertextuais não explícitas ficam ressoando, como pano de fundo e – o mais curioso – como respostas, explicações ou desdobramentos do que NÃO foi explicitado no texto.

A ideia de reapropriação é crucial aqui, pois a narrativa de Jorge Miguel Marinho transforma em projeto ficcional a sua própria experiência de leitor, descrita por Petit (2013) a partir das sugestivas noções de *bricolagem* e *roubo*. Ela cita Jean-Luc Nancy para ilustrar o processo de apropriação subjetiva da leitura: “O gesto da leitura é em si mesmo um gesto de mesclar – é enfrentar, confrontar, transformar, reorientar, desenvolver, recompor, combinar, fazer uma bricolagem” (PETIT, 2013, p. 141). A autora observou, em pesquisas envolvendo a análise de depoimentos de leitores jovens, a importância que os fragmentos (páginas, frases, imagens) têm para eles enquanto recurso para pensar a sua própria experiência. Ela afirma que toda leitura é feita de seleção e recorte: são os fragmentos colhidos aqui e ali, em diferentes obras, que provocam ressonância na vida interior dos leitores, desencadeando todo um trabalho psíquico, ao iluminar certos aspectos da vida antes inacessíveis. Os recortes falam sobre e pelo leitor, mas não necessariamente aquilo que espera ouvir:

Essas frases, esses fragmentos que falam ao leitor, e o revelam, são com frequência inesperados. Nem sempre um texto semelhante à sua própria experiência é o que pode ajudá-lo a se expressar, e uma proximidade excessiva pode inclusive se revelar inquietante. ... É precisamente ali, onde se oferece uma metáfora, e onde é possível tomar uma distância, que o texto está em condições de trabalhar o leitor (PETIT, 2013, p. 48).

A leitura, então, se caracterizaria pelos gestos de raptos, de desvio, por parte do leitor, que se apropria do que lê a partir de suas fantasias, desejos, frustrações, fazendo associações das mais inusitadas e não raro inconsistentes, do ponto de vista do projeto de dizer do autor. É o que Jouve (2013) vai chamar de *subjetividade acidental*, ou seja, o ato de colocar a subjetividade em lugares não previstos pelo texto. Desprezando os índices textuais em favor dos seus centros de interesse, o leitor seleciona subjetivamente as informações que lhe interessam – porque lhe provocam ecos pessoais – e é induzido ao erro. O interessante da abordagem de Jouve é que,

embora fale em erro, o autor insiste que a reapropriação pessoal do texto é legítima e de suma importância no ato da leitura literária, pois é “quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência da volta a si é mais impactante” (JOUVE, 2013, p. 60). Voltamos, pois, ao ato de *pirataria* de que fala Petit: a apropriação, à revelia do autor e do texto, por parte do leitor, daquilo que lhe convém. E se essa apropriação é feita por meio de fragmentos, é certo que a sua ressignificação pessoal opera um deslocamento de seu lugar e função original no todo da obra.

Annie Rouxel (2013a), também interessada nos testemunhos de leitor jovem, observa igualmente, nos diários de leitura e autobiografias de leitor a que tem acesso, que uma das formas de apropriação de leitura mais recorrente é o destaque de frases e trechos por meio do sublinhar e do copiar. Em sentido muito próximo à abordagem de Petit, Rouxel fala no desejo de afirmação do eu por meio de *empréstimos* literários. Os fragmentos presentes nos testemunhos dos leitores costumam resumir um pensamento, uma ideia, uma emoção nos quais esses leitores se reconhecem. A citação cristaliza a recepção leitora por meio da palavra do outro, que traduz aquilo que o leitor se sente incapaz de enunciar. O leitor *utiliza* o texto para si, no sentido de que o toma como experiência, como forma de revelar-lhe sentidos próprios para a compreensão de si e de seu lugar no mundo:

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua com a escrita e com a singularidade do modo de ler (PETIT, 2013, p. 70).

Nada mais apropriado para descrever a relação de Jorge Miguel Marinho com a obra de Clarice Lispector: *Lis no peito* é sua autobiografia de leitor transformada em ficção; é o registro literário da memória dos textos que o tornaram leitor; é a radicalização do pressuposto de que “Toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular” (ROUXEL, 2013c, p. 208). A relação experimentada pelo autor enquanto leitor de Clarice pode ser referida por meio das palavras de Roland Barthes, que trazem ecos da *bricolagem* e da *pirataria*: “Não se pode falar ‘sobre’ um texto assim [o texto de fruição], só se pode falar ‘em’ ele, à sua maneira, só se pode entrar num *plágio desvairado*, afirmar histericamente o vazio da fruição” (BARTHES, 2004, p. 29, grifos nossos)<sup>4</sup>. Escrever *com* as palavras de Clarice Lispector significa, pois, não só ter tido sua identidade revelada pela literatura, mas construída por ela. A escritura se torna, assim, o ato de apropriação inevitável para colocar ordem no caos interior. Em última instância, *Lis no peito* é uma colcha de retalhos dos textos claricianos que, recombinaados de forma original em um novo texto, evocam a experiência subjetiva do autor – sua antologia pessoal de fragmentos significativos.

Ao cotejarmos o texto ficcional com os escritos não ficcionais de Jorge Miguel Marinho, podemos supor que *Lis no peito* é uma forma de acessar o adolescente ainda presente nele ou, como quer Lartet-Geffard (2005), de se autorizar o reviver desse momento de existência – momento

4 “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela. Está ligado a uma prática *confortável* de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (...), 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, 2004, p. 20, grifos no original).

decisivo no seu percurso de leitor. O jovem protagonista se mostra como outra projeção do escritor no texto, e seu processo de formação leitora está aí espelhado. O autor empírico se desdobra, pois, em duas figuras: a do narrador onisciente, porém personagem (o escritor que visita a escola de Marco César), e a do próprio protagonista. Por isso também o personagem adulto não pousa um olhar autoritário e definitivo sobre as experiências do personagem mais jovem. Antes, é um olhar de compreensão, quase de compaixão, que se reflete nas hesitações do narrador:

Marco César era tinoso e, mesmo caminhando o tempo todo para alguma coisa que só podia ser gente, teimava em passar direto trilhando sempre por uma outra direção. Talvez por isso tenha se perdido por tanto tempo dobrando esquinas aparentemente conhecidas sem se dar conta de um detalhe qualquer que, de vez em quando, guarda grandes revelações. *Ou talvez não, isso também não dá pra saber.*

*Mas é bem possível* que, se alguém perguntasse a ele o que ele procurava andando sem norte, ele *possivelmente* dissesse para ele mesmo, e do jeito que ele pudesse, qualquer coisa que Clarice escreveu e dá nome a este capítulo que não tem mais nada a dizer: “O que desejo não tem nome”.

Quanto a mim, eu vou continuar escrevendo a história de Marco César, o meu amigo, *tentando me encontrar com o que ainda não sei* (LP, p. 43, grifos nossos.).

A atitude vacilante do narrador, que não sabe como começar a história, se, por um lado, pode ser vista como uma forma de amenizar o autoritarismo do ponto de vista onisciente do personagem maduro, por outro, aproxima os dois pontos de vista, o do adulto e o do adolescente, duas faces do mesmo indivíduo, no modo como se acercam do real e da palavra: de maneira ressabiada, nada definitiva, hesitante, precária.

Nesse sentido, vale a pena trazer à baila as observações de Michèle Petit sobre a adolescência enquanto momento-chave para a formação leitora, na medida em que é também um momento-chave de nossa construção identitária:

[A identificação é] um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias. (...) Isso é algo que pode ocorrer ao longo de toda a vida, porém é muito sensível na adolescência, época em que o mundo exterior é percebido como hostil, excludente, e na qual o jovem se vê às voltas com um mundo interior inquietante, e está assustado com as novas pulsões, muitas vezes violentas, que experimenta. Então os adolescentes acorrem aos livros, em primeiro lugar, para explorar os segredos do sexo, para permitir que se expresse o mais secreto, que pertence por excelência ao domínio dos sonhos erótico, das fantasias. Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que o atormentam. Exploram em diferentes direções, sem levar em conta rubricas e linhas de divisão entre obras mais ou menos legítimas. E encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, em um romance, um poema, o apoio de uma frase escrita, de uma estruturação. Ao poder dar um nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los. E compreendem que esses desejos ou esses temores que acreditavam serem os únicos a conhecer, foram experimentados por outros, que lhes deram voz (PETIT, 2013, p. 43-44).

As observações da antropóloga francesa encontram reflexo no depoimento de Jorge Miguel Marinho, que, em entrevista, acaba elaborando sua biografia de leitor:

Eu acho interessante contar como comecei a ler porque a minha história de leitura inicial é muito precária, retardatária e clandestina, diferente do mundo de livros que fez

parte da vida de outros escritores. Por isso mesmo, ela me parece muito singular — ao menos serve para questionar ou até implodir um certo senso comum: *para ser escritor é preciso ter lido os clássicos, sem esquecer a filosofia, a história, os contos da carochinha e que tais*. No meu caso, ninguém me contou histórias, não havia livros em casa, meus pais mal sabiam ler e aquela biblioteca escolar nunca existiu. Não houve clássicos na minha infância e a *classe* que me recebeu muito bem veio de um pai caminhoneiro e de uma mãe alegre e asmática que pensavam nos livros com respeito, mas muito depois da garimpagem do arroz com feijão. Quando penso como comecei a ler, lembro de um peixe alado sem saber muito bem a razão. Talvez porque essa imagem — do espinhaço às asas invariavelmente azuis — me revele a realidade e o sonho casados em partes iguais. Mas o que interessa dizer é que a leitura chegou muito tarde na minha vida e esse atraso acabou se tornando o meu encontro mais pontual. Explico melhor: o meu primeiro contato com livros só aconteceu aos quinze anos e a *obra* que me abriu as portas do maravilhoso mundo das narrativas foi *Os Padres Também Amam* de Adelaide Carraro, para muitos leitura apelativa, de “sacanagem” mesmo, principalmente esta que mistura sexo com religião. Na época eu gostei muito e li os outros livros dessa minha primeira autora, todos eles emprestados por uma amiga que lia sempre às escondidas, um dos melhores métodos como convite à leitura densa, tensa e curiosa (MARINHO, 2009, p. 25-26, grifos no original).

Observemos que a ideia da clandestinidade, presente também no *roubo* e na *pirataria* anteriormente citados, está presente aqui no ato furtivo de ler o proibido, que representa também a conquista de um espaço íntimo, pessoal, próprio, descolado das injunções do mundo adulto e que sinalizam para o importante processo de individuação que ganha destaque na adolescência.

A personalidade do adolescente é por definição “esponjosa”: absorve qualquer identificação que lhe for conveniente no momento, desde a celebridade instantânea até líderes políticos. A multiplicidade de identificações não sedimentadas e contraditórias que ele apresenta faz com que este se mostre como vários personagens, várias versões de uma mesma pessoa, a depender de com quem interage. Isso tem a ver com a importância atribuída pelo jovem ao olhar do outro: a preocupação em encontrar um papel social satisfatório, conforme a opinião alheia, faz com que o adolescente modifique o tempo todo suas atitudes, remodelando a sua personalidade muitas vezes em um período curto, assumindo identidades transitórias. Assim, considerando que “O adolescente se conhece e se constrói primeiramente na escrita do outro” (BRIÈRE *apud* ROUXEL, 2013b, p. 174), a literatura, experiência radical de imersão na alteridade, pode fornecer ao leitor modelos de ser e sentir, oferecendo-lhe a sensação de identidade pessoal. Por isso, “A cópia permite, ao se apropriar da linguagem do outro, dizer o sentimento que não se pode ainda exprimir com suas próprias palavras. A literatura é de certa forma uma *experiência do dizer*” (BRIÈRE *apud* ROUXEL, 2013b, p. 174, grifos da autora).

Não é por acaso, pois, que Marco César implore ao escritor para que dê forma narrativa à sua experiência: ele não se sente capaz de fazê-lo. Também não é por acaso que, ao tentar captar a vivência do jovem, o narrador se coloque no lugar privilegiado do seu ponto de vista, para pensar e sentir como o adolescente que foi. O narrador usa sua voz e as palavras de Clarice para revelar o mundo interior tumultuado do jovem, já que foi ela quem lhe revelou seu próprio mundo interior.

O problema do dizer que o protagonista apresenta está estritamente atrelado ao problema do ser: o jovem não sabe quem é, nem qual é o seu lugar no mundo. O que o move, assim como aos personagens claricianos, é uma obsessão pelo especular sobre si mesmo, numa tentativa de compreender o que está fora da esfera da compreensão, é a busca por algo que transcende a experiência do viver diário:

Acontece que Marco César era quase feliz e ser quase era e sempre tinha sido a sua tragédia maior. Viver só podia ser mais..., mas ele que parecia passar o tempo atolado numa lama grudenta na parte mais interna do corpo, uma lama espessa e umidamente pesada, lodosa, grossa e volumosa que quase sempre provocava uma sensação incômoda de coisa escura definitivamente crescendo no estômago, ele, o meu amigo Marco César, só conseguia esperar aquela suposta vida excitante numa espécie de labirinto interior. (...)

Era o que se pode chamar de um cara aparentemente sem problemas, até mesmo privilegiado embora sentisse tudo pela metade. E, como eu já disse para você, existir pela metade era o seu sentimento mais atroz (LP, p. 85-86).

A experiência do viver pela metade também é uma experiência clariciana. Flagramos G.H. e sua vida de pré-clímax, a vida de alguém que, como Marco César, está sempre em estado de espera:

E é isso tudo o que eu era? Quando abro a porta a uma visita inesperada, o que surpreendo no rosto de quem está me vendo à porta é que acabam de surpreender em mim meu suave pré-clímax. O que os outros recebem de mim reflete-se então de volta para mim, e forma a atmosfera do que se chama: eu. O pré-clímax foi talvez até agora a minha existência (LISPECTOR, 1998a, p. 27-28).

Era um rapaz feito de tensão e expectativa, sempre esperando que a vida fosse chegar, mas o que chegava não era a vida imaginada e nem ele sabia que era preciso entrar na vida para ela acontecer. Permanecia esperando como um espectador que, na primeira fila da sala de um teatro, aguarda o início de um espetáculo. Nunca se sentia no palco, nunca o espetáculo começava, nunca vida acontecia. E ele ficava assim, à margem do mundo, sem espaço dentro dele, no mais completo estado de contemplação (LP, p. 84).

Sua vida sofre um revés no momento em que conhece Clarice: a personagem e a autora. A intrincada tessitura da narrativa nos mostra que há uma correspondência entre a descoberta do amor e a descoberta da literatura, sinalizada pela coincidência onomástica. Do mesmo modo que no conto “Felicidade clandestina”, o relacionamento do leitor com a literatura é visto como uma relação cujo prazer evocado é equiparado ao prazer do amor a dois: um pouco como a *jouissance* barthesiana – um arrebatamento que desaloja o sujeito de si mesmo, que o põe em estado de perda, que o desconforta (BARTHES, 2004). É a Clarice personagem quem apresenta a Clarice escritora ao adolescente. A confusão que pode emergir da duplicação de nomes é intencional, pois a aprendizagem do prazer é dupla: Marco César descobre o amor por uma menina e o amor pela literatura ao mesmo tempo: “Mas Clarice chegou e trouxe por acaso a outra Clarice que de início ele mal percebeu. E nem havia tempo para a outra porque a Clarice que ele esperava, ela, sozinha, fazia a vida acontecer” (LP, p. 87). É sintomático que ele tome conhecimento de ambas ao mesmo tempo:

– Eu me sinto como se fosse amiga dela quando ela escreve coisas do tipo “a felicidade sempre iria ser clandestina para mim”, Clarice leu para uma amiga. (...)

Marco César ouviu, estava de costas para Clarice e quis permanecer só com a voz de uma garota que dizia qualquer coisa estranha e tão familiar. (...)

Não se virou para Clarice nem uma vez e achou bom e correto não olhar ainda para ela. Não entendia direito por que estava agindo assim, mas sentia que a voz de Clarice trazia para ele alguém que ele esperava fazia tempo e era melhor adiar mais um pouco aquele encontro até então apenas imaginado (LP, p. 50-51).

O protagonista se torna, a partir de então, “mestre em adiar” (LP, p. 69). Adia primeiro conhecer o rosto da voz que o impactou, e esse adiamento está relacionado ao medo que o adolescente tinha da rejeição, já que, apesar da fome de se imaginar sendo feliz em uma relação amorosa cheia de desejo –



Engraçado que a magreza de Clarice excitava Marco César, sobretudo a musculatura da perna e a cintura minúscula que contrastavam com uma ligeira redondeza das nádegas parecendo uma porção de carne a mais. Ele imaginava abraçar aquela carência de formas cobrindo Clarice na grama com seu corpo virgem e um volume de carnes que era o bastante para os dois. Não me contou, mas deve ter imaginado esse encontro na solidão do seu quarto, dentro do ar censurado dos banheiros, na sombra meio clandestina e silenciosa dos jardins, na excitação proibida das paredes e dos azulejos que projetam corpos nus e impossíveis que sentimos tocar (LP, p. 70).

–, era assolado pela vergonha de não se sentir merecedor dessa felicidade. O intertexto de “Felicidade clandestina” é claro e marcado na narrativa pela fala de Clarice personagem. A personagem do conto adia a leitura de *Reinações de Narizinho* porque sentia a necessidade de criar “as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade” (LISPECTOR, 1998b, p. 12). Marco César, como a menina do conto de Clarice, se sabota porque, como conclui o narrador, “não queria se ver diante dela” (LP, p. 68). O contato com o outro certamente exporia a inabilidade do adolescente de lidar com suas fraquezas diante de um olhar que lhe é exterior, já que nem ele mesmo é capaz de se aceitar.

Depois que, sem planejar, ele vê finalmente o rosto de Clarice, “debaixo de uma amoreira esquecida que pelo nome deve ter ficado com as folhas mais abertas para esperar o encontro de uma pessoa com a outra e fazer muita sombra para os jogos do amor” (LP, p. 70), Marco César cria nova dificuldade e passa a adiar o primeiro beijo “como quem guarda uma alegria no bolso” (LP, p. 97):

“[...] vou prolongar a distância da minha boca na sua, vou deixar para depois, pelo tempo que eu quiser ou para daqui a um pouquinho esse seu beijo que já é meu...”  
Ela entendeu e cumpliciou com ele tudo em silêncio, quase balançou a cabeça afirmativamente, e os dois ficaram com cara de criança que esconde um caramelo de doçura rara e quase impossível debaixo da cama para lembrar, de repente, que a gente é tão feliz por ser dono de um confeito clandestino. Mais que isso: que a gente é alegria pura quando pode adiar a felicidade que já está aqui na palma da mão. E o beijo que era e sempre tinha sido dele estava ali a um milímetro da realidade. Ele se sentia qualquer coisa como se fosse a pré-felicidade que, por ser alegria tomando corpo e indo para um ápice, parecia prazer sem limite, felicidade redonda, circular, completamente feliz (LP, p. 79).

A referência ao conto “Felicidade clandestina” é de novo explícita. Mas a satisfação de Marco César não é nada mais que um conforto aparente, pois faz com que ele evite a decepção que fareja e afaste momentaneamente o medo de que “o que Clarice revelasse pela frente não fosse tão bom” (LP, p. 68). Ele posterga o gozo, afinal, pois entregar-se a ele é deixar de ser quem ele entende que é, alguém cheio de susto, desconfortável na própria pele, buscando sempre o sentido de viver para além da metade que lhe cabe. Descobrir o gozo (no beijo e na leitura, também adiada) significa encarar um novo Marco César.

Mas esse processo é árduo, dolorido. A princípio, a relação do adolescente com a literatura é de total desprezo. Antes de Clarice, se ele não lesse, “não seria mais nem menos do que era possível ser” (LP, p. 50). Mas, um dia, esbarrando por acaso com as palavras de Clarice escritora grifadas por Clarice personagem, Marco César tem um momento de revelação: ele vê sua sensação difusa de deriva, de não pertencimento, ser traduzida por Clarice Lispector e reconhecida por Clarice menina:

“Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer. Por motivos que aqui não importam, eu de algum modo devia estar sentindo que não pertencia a

*nada e a ninguém. Nasci de graça.”*

Foi por acaso que ele leu essas palavras e o acaso diz tanto, você sabe. É que Marco César continuou tudo que fazia parte do mundo de Clarice, a garota, e um dia se viu lendo essas três frases num livro de Clarice Lispector, frases riscadas com uma caneta vermelha e o traço decidido e ao mesmo tempo leve da sua futura mulher. Nem teve tempo de olhar o título, não havia tempo para o nome das obras, das coisas, dos seres porque aquele pouco de palavras era norte e descoberta.

Ele se descobriu.

Não, foi melhor ainda: sentiu como se livrasse o corpo de um uniforme imposto pelo serviço militar, se desnudou.

Custou um pouco para entender o que queria dizer “nasci de graça”, mas a expressão cabia dentro de alguma parte dele. Na verdade, não entendeu porque sua dúvida existencial estava toda na barriga, no sexo, no máximo no peito expandindo para as axilas. Apenas sentiu o que as palavras significavam e foi o bastante. Acontece também que Marco César sempre quis pertencer a alguma coisa. E agora as duas Clarices chegavam juntas, o que pareceu para ele um encontro com duas mulheres carinhosas que traziam nas mãos mais afago do que se pode esperar (LP, p. 94-95, grifos no original).

E mais uma vez podemos ver a equivalência dos dois processos, o da descoberta do amor e o da literatura, como se as duas Clarices, por meio de uma simbiose, pudessem lê-lo e compreendê-lo:

Era bom demais pertencer e não bastava se pertencer, era preciso ser de alguém, de uma ideia, de um sentido. Para ele e para mim, que passei a conversar com o meu amigo sobre esse assunto, isso parecia ser a melhor parte do amor, como se dentro do amor houvesse uma polpa amorosa (LP, p. 96).

Vemos, aqui, o importante papel desempenhado pelos fragmentos de texto, tanto para Clarice personagem quanto para Marco César, que se acerca das obras por meio dos grifos da menina. Esses fragmentos, como bem aponta Petit:

(...) funcionam como insights, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. Isso permite a eles deciframem sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas (PETIT, 2013, p. 46).

Após essa revelação inicial, Marco César folheia os demais livros da amada e vai pescando com seu anzol ainda vacilante uma ou outra história que o coloca diante de sua fragilidade. É então que ele recua, recusa Clarice Lispector pela primeira vez, porque o faz se sentir “feminino” como Jarbas, o melhor amigo de Clarice. Assumir-se frágil e sensível é, culturalmente, identificar-se com o feminino. Petit (2013) lembra que, nos meios populares, ainda existe a ideia de que ler é algo que feminiza o leitor, o que afasta os jovens do sexo masculino dos livros. De fato, pesquisas mostram que mulheres leem mais que homens, e não só em contextos populares<sup>5</sup>. Historicamente reservadas ao espaço doméstico, as meninas teriam acesso mais facilitado a momentos de introspecção, necessários à leitura. Os meninos, ao contrário, seriam mais solicitados pela rua, pela vida fora de casa, em contato com companheiros, o que diminuiria seu tempo individual para a leitura, já que esta, como lembra Petit, não é facilmente conciliável com o gregarismo viril nem com as formas de vínculo social em que o grupo tem sempre supremacia sobre o indivíduo. É ainda Petit quem afirma:

5 Ver Baudelot, Cartier e Detrez (1999), Colomer (2009), Oliveira (2013), Souza (2015).

A angústia de perder sua virilidade fica particularmente clara quando o livro pode despertar o mundo interior, evocar uma interioridade que é ainda mais estranha, inquietante, na medida em que está associada às mulheres. Abandonar-se a um texto, deixar-se tomar pelas palavras supõe, talvez, para um garoto, a integração de sua parte feminina. A passividade e a imobilidade que a leitura parece querer podem ser vividas como angustiantes (PETIT, 2013, p. 53).

Aceitar entregar-se à leitura literária equivaleria, pois, a perder sua identidade masculina forjada socialmente. Por isso é importante que a construção ficcional de Jarbas e Marco César seja feita a partir de oposições: “(...) ele se chamava Jarbas e, pelos modos e trejeitos de estar sempre pronto e receptivo para tudo, era simplesmente conhecido por Já” (LP, p. 57). Marco César era um estado de espera: nunca estava pronto ou receptivo. Jarbas parecia ainda “o próprio retrato da alegria como se fosse uma flor que se abre e muda de cor em cada momento. Parecia um caleidoscópio, melhor que isso: ele era uma alegria retumbante, faladeira e entusiasmada e um pouco distraída com o simples privilégio de viver” (LP, p. 59). Marco César, ao contrário, era fechado, ensimesmado, solitário. E, em vez de distraído com o privilégio de viver, era obcecado pela busca do sentido das coisas.

Jarbas era ainda “um (...) rapaz meio andrógino que incomodava alguns homens e encantava a maior parte das mulheres” (LP, p. 60). Achavam-no feminino, às vezes até “afrescalhado, como o próprio Marco César chegou a comentar comigo sem muita convicção, mais por um certo repúdio que ele não sabia explicar muito bem por quê. Não gostava do amigo de Clarice e gostou menos ainda quando viu a cumplicidade dos dois” (LP, p. 61). Não é muito difícil entender o porquê do repúdio, além do preconceito óbvio em relação ao que se julgava ser a orientação sexual do rapaz e o fato de ele ser mais próximo de Clarice que ele mesmo. É que Jarbas era o avesso do protagonista: era aberto à vida e “desencucado”. Ele “não encontrava tempo para escutar a natureza porque sua natureza interior estava povoada de pessoas reais e irreais” (LP, p. 62). É interessante observar como, simbolicamente, os dois personagens se opõem por meio de bichos alados. Quando uma borboleta fica presa no carro que Jarbas está dirigindo e ele freia para soltá-la, sua justificativa é a de que “o tempo de vida das borboletas é tão curto que um minuto presa num lugar fechado é uma estação” (LP, p. 60-61). E a breve existência das borboletas é mote para que narrador e personagem concluam que “era frágil e perigoso viver, mas valia a pena existir” (LP, p. 61). Marco César, por outro lado, “não faz muita questão de viver” (LP, p. 24), “era como uma galinha ensaiando um voo” (LP, p. 26) e se sentia “completamente assustado pelo simples fato de respirar ou se ver frente a frente com um pássaro contido ou uma ave meio tonta em posição de voar” (LP, p. 27). Marco César, pássaro, “pertence ao voo em linha reta” e se atormenta diante do caos; Jarbas, borboleta, “se entrega ao voo em espiral” (LP, p. 97), inconsequente, vertiginoso.

Marco César tinha medo e era o medo que o paralisava diante da vida. Quando ele começa, por meio da literatura, a descobrir mais sobre si mesmo, ele se assusta porque se surpreende semelhante a Jarbas, a quem devotava ojeriza:

Nesse momento, instantaneamente se achou besta por bobear com coisas impossíveis, sentimentos de mulher que só um cara meio fresco como o Jarbas, o amigo da Clarice que ele continuava esperando, só um carinho do jeito dele podia sentir. Ergueu as calças, cuspiu de lado e chutou uma lata de “Coca-cola” – não gostava de refrigerante e o chute foi maior, na mesma hora em que tentava apagar com o punho da camiseta o começo de uma lágrima tão feminina para ele que dava vergonha de chorar (LP, p. 98).

Os trejeitos pretensamente masculinos de Marco César tentando conter sua reação “feminina” são a mostra de sua recusa em se reconhecer, como Jarbas, sensível e aberto à vida. Vale destacar que as expressões utilizadas pelo narrador (“um cara meio fresco”, “um carinha do jeito dele”) são expressão da perspectiva do protagonista, e não do narrador. Marco César é ainda mais agressivo quando vê Jarbas e Clarice beijando:

Mas ele viu, ele viu o beijo que era dele ser roubado por um cara que não era nem homem nem mulher, que até então não tinha oferecido o menor perigo, justamente por um sujeito que agia com tão pouca masculinidade que nem sequer existia. Se o ladrão ou o invasor ou o penetra fosse outro, não um maricas, talvez a dor permanecesse nos limites do ultraje – seria humilhação que é dor profunda e sem força, vida estilhaçada como um corpo que se parte em mil pedaços no chão –, mas viria de um rival à altura, um homem igual a ele, você compreende? (LP, p. 116-117)

E é este beijo – que além de tudo sinaliza o equívoco interpretativo de Marco César em sua leitura do mundo – que será o gatilho para a explosão de ira que leva o protagonista a matar o pássaro prezado por toda a escola como forma de se vingar da menina. *Lis no peito*, aliás, é seu pedido de perdão: ele pediu ao autor/narrador para escrever sua história, pensando assim que as palavras poderiam salvá-lo do julgamento de seus colegas e dos leitores. Esse crime, entretanto, tematiza o ápice de sua aprendizagem estética.

Marco César começa a ler, a princípio, distraidamente e de forma esparsa: passagens de contos, crônicas, quase nunca uma história inteira. Vai se acercando da autora e sentindo-se cada vez mais seu cúmplice, mas é ainda uma aproximação muito tímida, contida, como se ele quisesse evitar o caos prometido por aquelas leituras. Lia devagar e ao acaso essa autora “simples e complicadíssima que unia os dois amadores e amantes e também vagarosamente ia se tornando um espelho, materializava, como uma nuvem que toma forma física e até respira, o que antes era pesado e sem direção, carência e amor sem futuro” (LP, p. 114). Ele sente que encontra em Lispector as palavras que ele nunca encontrou por si só para se definir e se compreender; seus textos vão refletindo o que ele nem sequer tinha consciência que pensava ou sentia. Por isso, aos poucos, a sua leitura começa a se tornar mais constante e obsessiva. E é na biblioteca, esse santuário, enquanto procura com dedos ávidos e curiosos *A via crucis do corpo*, que ele vê, no vão deixado pelo livro, Clarice beijando Jarbas, justamente o Jarbas:

Por isso tudo ele não fez nenhum ruído, na verdade ficou com vergonha de ser roubado por um vilão tão frágil, se sentiu menor do que uma borboleta “cabeceando” uma vidraça para se livrar de si mesma. Apertou o livro no peito e, sem saber direito o que significava aquele beijo ou *A via crucis do corpo* que era mesmo o nome grafado na capa, foi ficando pequeno, imóvel, sem pulso e sem respiração, aprisionado dentro dele, foi se sentindo morrer entre duas prateleiras, no espaço vazio que separava outras duas obras de Clarice Lispector, no estreito visor de um olho mágico que pareceu mais que um deserto para exilar Marco César do mundo e ferir agudamente cada um dos poros do lado esquerdo do peito em plena manhã de sol (LP, p.117).

As palavras do narrador, buscando metáforas e comparações, tentam dar conta do impacto que a cena provoca no rapaz, um impacto diretamente proporcional à grande expectativa que ele depositava no primeiro beijo adiado em Clarice. Como o ponto de vista privilegiado na narrativa é o de Marco César, não sabemos o que pensava Clarice de fato sobre a relação que mantinha com o protagonista, se ela estava mesmo em sintonia com o comportamento do rapaz ou se era

Marco César quem acreditava na fidelidade de Clarice a um pacto feito somente em sua imaginação. O fato é que este “beijo acontecendo na boca da garota a quem ele deseja mais que tudo pertencer” (LP, p. 118) desencadeou no adolescente uma reação tão passional quanto violenta: a morte do pássaro da amoreira – debaixo da qual ele viu Clarice de frente pela primeira vez – com suas próprias mãos.

A decepção de Marco César com Clarice personagem reflete sua decepção com Clarice escritora, que, na obra em questão, como bem colocou Ana Cristina Chiara na orelha da edição da Rocco, mostra corpos em desarranjos pulsionais e à mercê da tirania do desejo, ou seja, tudo o que o protagonista recusa quando adia o beijo. Tanto é assim que, três dias depois do flagrante (tempo suficiente para ele ter lido o livro):

[...] Marco César voltou à biblioteca e colocou o livro no mesmo vão em silêncio. Agora A via crucis do corpo tinha umas páginas rasgadas, outras rabiscadas e um golpe de canivete na parte superior, mais na extremidade esquerda, um golpe que havia violentado a obra de lado a lado. Aproveitou para arrancar outras páginas dos livros de Clarice Lispector sem prévia escolha, pelo simples impulso de destruição, e guardou todas elas no bolso (LP, p. 134).

E não para por aí. Ele continua a violentar os livros das Clarices compulsivamente, chegando a reduzir pela metade o livro preferido da Clarice personagem, *A paixão segundo G. H* – cujo título remete ao mesmo campo semântico de via crucis. Muito provavelmente o rapaz estava direcionando para as obras da escritora a desordem emocional advinda de uma segunda traição: Clarice Lispector não refletia, como um espelho perfeito, apenas aquilo que Marco César queria confortavelmente encontrar em seus escritos; ela revelava, também, a face daquilo que, com horror, ele preferia não saber sobre si mesmo. Por isso, quando, acidentalmente, durante mais um ataque de fúria sobre os livros, Marco César golpeia a si mesmo, fazendo um talho profundo no polegar, entendemos, como o próprio narrador, que ele “quisesse sentir na carne a força da sua agressão” (LP, p. 153). Na verdade, violentar os livros e violentar a si mesmo, aqui, são ações equivalentes. Considerando que as narrativas de Clarice lhe renderam uma identidade que ele não quis aceitar, porque o desconfortou, podemos perceber que a violência sobre si mesmo representa a recusa da revelação que a literatura lhe proporcionou. Isso, claro, não é percebido conscientemente pelo jovem; é o narrador quem observa:

Eu, por mim, acho que o gesto não foi muito pensado, tudo aconteceu numa fração de segundo, porém me parece que veio de uma vontade profundamente interior. Ele nunca teve consciência disso e nem eu me senti no direito de insistir demais no assunto. Apenas escutei. (LP, p. 153)

O fato é que, depois do acidente, ou seja, depois da catarse proporcionada pela leitura – “o reconhecimento de si mesmo como alguém que há pouco não se era” (BERNARDO, 2005, p. 20) – Marco César, em lugar de rechaçar de vez a leitura de Clarice, aprofunda-se nela. Ele vence a resistência e passa a ler compulsivamente, agora sem depender dos livros da Clarice personagem:

Comprou, pegou emprestado, leu sem seguir uma ordem, leu ao acaso chegando a abrir uma página com os olhos fechados, indo sem alvo e sem rota para algum lugar. Leu, leu muito as histórias de Clarice Lispector, depois leu se achando e se perdendo, que é a melhor forma de ler e viver; pelo menos para ela, a Clarice escritora, que ele ia descobrindo, desvelando e revelando como uma dor quase boa (LP, p. 156).

Destaquemos “a dor quase boa”, que resume o processo levado a cabo pelo adolescente – a descoberta da leitura literária como a fruição do desconforto, que deixa o leitor “inquieto, descompassado por dentro, mal acomodado por fora” (LP, p. 159). No fim do processo, a doçura substitui a violência – “[...] apertou o livro no peito com uma certa doçura inesperada, como se o livro fosse paginado de flor” (LP, p. 154) – e Marco César passa a aceitar o que vê:

Com o tempo foi como se desfolhasse, como se fosse se despindo de várias peles que pareciam cascas de uma cebola introspectiva, se livrando de tudo que vinha antes ou depois do livro, se desnudando de tudo que fosse fuga ou enseada, se sentindo completamente nu como a asa de um pássaro brutalmente morto na palma da mão. Nessas horas parecia entender tanto o que parecia incompreensível que deixava de ler as palavras e permanecia escutando o livro. Escutou e foi tudo o que ele precisava naqueles momentos para ir ganhando uma força virgem, como se também tivesse uma lis no peito para tomar a maior decisão de sua vida (LP, p. 159).

Foi por causa dessa “revolução de natureza íntima ou mais precisamente uma *luminosa descoberta interior*” (LP, p. 160, grifos nossos) que Marco César compreendeu o crime que cometera em um momento de cólera e decidiu confessá-lo. Foi a leitura de Clarice que permitiu que ele enfim desse um significado para o ato irracional que executara e pudesse encarar de vez sua verdadeira identidade, com qualidades e defeitos. A experiência estética, em *Lis no peito*, pode ser vista, pois, como um equivalente da epifania clariciana, como os próprios termos empregados pelo narrador sugerem.

A revolução de natureza íntima em Marco César – ou seja, a catarse, ou seja, a experiência estética, que ele não sabe como verbalizar – não se deu num átimo, como se dá o momento epifânico em Lispector, mas foi resultado de um processo árduo de reconhecimento e reformatação de si mesmo. Ainda assim, é esse poder de revelação, de descoberta, de quebra das expectativas habituais e de transformação interior – tal como descreve Jauss (1979) – que aproxima os dois fenômenos. É o que Marco César sente diante da visão do seu sangue se misturando às palavras de Clarice no livro que tinha em mãos (sintomaticamente, *A descoberta do mundo*):

O sangue correu pelas linhas da mão, manchou algumas páginas do livro, ardeu como se queimasse a pele sem o menor sinal de dor física – isso ele me contou elevando a voz e acentuando uma certa expressão de surpresa diante de uma descoberta qualquer. Alguma coisa Marco César deve ter visto naquela mistura, naquela alquimia ou naquele simples encontro de sangue e palavras e, pouco se importando com o corte no dedo, começou a ler Clarice Lispector de um outro jeito – isso ele também não soube explicar (LP, p. 153).

Assim como a leitura de Lispector revelou a Marco César um espelho, ainda que imperfeito, o garoto espera que, por meio da mesma experiência estética que lhe conferiu uma compreensão diferenciada de si e do mundo, seus colegas de escola – primeiros leitores de *Lis no peito* – também possam compreendê-lo e, acima de tudo, perdôá-lo. É como se o jovem tivesse percebido a “força da palavra organizada” de que fala Antonio Candido (2004). Por isso o adolescente recorre a alguém que, por dever do ofício, conseguiria ordenar seu caos interior por meio do arranjo intencional das palavras e das estratégias textuais e, assim fazendo, poderia comunicar de forma mais eficaz sua dor.

Sua inabilidade de lidar com o que sente fica evidente no desdobramento de seu crime. Embora este tenha sido consequência de um rompante emocional, o que se segue parece ser menos impulsivo: cortar a asa do pássaro e colocá-la, como um marcador de livro grotesco, no livro que Clarice personagem estava lendo é, além de um requintado ato de crueldade que depõe contra o

personagem, um pedido de socorro. Depositá-la no início do conto “Amor” é uma pista de sua autoria do crime, já que não só remete à amoreira-casa do passarinho e ponto de encontro dos dois, como insinua a natureza passional do crime: “É simples e eu espero que você entenda: o que Marco César procurava era só o amor, que é a busca de todo mundo, principalmente para as pessoas que amanhecem sem futuro como esse meu amigo continuava a ser” (LP, p. 146).

O narrador apela para um sentimento partilhado, para tentar fazer o leitor se colocar no lugar do protagonista. A explicação para o crime chega a ser didática:

No fundo ele não tinha culpa... Ele estava ferido pela primeira vez no centro do seu amor mais vulnerável e sensível e queria ingenuamente ferir Clarice no mesmo centro, no seu ponto capital.

Se você pensar um pouco comigo – e eu imploro que pense –, Marco César queria acalmar a sua dor vendo e sentindo uma dor tão igual ou talvez maior nos olhos de Clarice. Eu acredito, acredito mesmo que, por esse lado, o meu amigo foi vítima como todos os outros, vítima de um grande desastre que por vezes a vida nos impõe e, no caso dele, foi exterminar um pássaro e expor a asa decepada no lugar mais imprevisível como uma fotografia de seu próprio aleijão (LP, p. 137).

Marco César teria sido vítima de sua própria cólera e a asa decepada confirma o encadeamento semântico que aproxima o personagem do pássaro. Seu próprio aleijão são os impedimentos que cria para não voar, e a asa que lhe resta “busca agonicamente prolongar o desastre de sua queda vertical” (LP, p. 153). No fundo, ele não tinha culpa porque não premeditou o crime; ele sequer sabia, como muitos de nós, do que era capaz diante da cegueira da razão. O crime foi, pois, também uma peça importante de seu aprendizado sobre si mesmo:

Marco César passou a tarde debaixo da árvore olhando as mãos que não eram dele, que não pareciam pertencer àquele corpo sem jeito e, até então, quase familiar. Ainda estava sob o efeito de um impacto sem tempo para ter culpa ou se arrepender de fato – apenas vivia também alguma coisa que crescia como um grito coletivo, um susto grande e pela metade, um susto travoso que parecia bater no estômago como lama desconhecida e aumentava a disritmia do peito, um susto cheio de dor e pleno de espanto, um susto de quem se desconhece porque descobre que sabe e é capaz de matar (LP, p. 128-129).

Seu ato não é consequência do exercício puro e simples da maldade. Como Martim, de *A maçã no escuro*, narrativa evocada nos vazios deixados por *Lis no peito*, ele coloca em perspectiva o maniqueísmo com que julgamos os outros:

Oh, mas é como se a maldade fosse a mesma coisa que a bondade, apenas com resultados práticos diversos: mas vem do mesmo desejo cego, como se a maldade fosse a falta de organização da bondade; muitas vezes a bondade muito intensa se transborda em maldade. Sendo que a maldade, naturalmente, é mais rápida como meio de comunicação. Porque afinal não somos tão culpados, somos mais estúpidos que culpados (LISPECTOR, 1982, p. 310).

Há ainda outras pistas que Marco César insinua sobre sua autoria que, ao leitor, deixa entrever a ambiguidade de seu ato, pois parece querer ser pego, como Martim: “Foi então que lhe ocorreu que estava mesmo na hora de ser preso. Para que lhe dissessem, afinal, qual fora o seu crime. Estava na hora de ser preso e deixar que os outros o julgassem, pois ele — ele já fizera uma lenda de si próprio” (LISPECTOR, 1982, p. 264). O adolescente rasgou metade das páginas do exemplar de Clarice personagem de *A paixão segundo G.H.* e as manchou com o líquido roxo da amoreira,

além de ter escrito um bilhete que dizia que o encontro das duas metades do livro seria como se duas pessoas se encontrassem. Clarice nunca desconfiou de nada, apesar da insistência de Marco César, que parecia querer ter certeza de que a garota o entendia intimamente e correspondia aos seus sentimentos. A distração de Clarice, entretanto, mostra que a relação entre os dois pode ter sido mais imaginada que vivida.

Em *A maçã no escuro*, Martim acredita que matou sua esposa, que o havia traído, também acometido pela cólera. E, assim como Marco César, quanto mais fugia do crime, mais sua fuga “levava seu corpo cada vez mais para o que posso chamar de mergulho interior” (LP, p. 158). As duas narrativas falam do nascimento de um homem que, por meio de um crime, começa a tomar consciência de si, em uma travessia que os leva do isolamento ao encontro com o outro: “Pensou que com esse crime executara o seu primeiro ato de homem. Sim. Corajosamente fizera o que todo homem tinha que fazer uma vez na vida: destruí-la. Para reconstruí-la em seus próprios termos” (LISPECTOR, 1982, p. 124).

Mas, enquanto para Martin o crime se torna, a princípio, um ato libertador, para Marco César o crime foi uma ruptura no voo que pretendia alçar. Em *A maçã no escuro*, o pássaro que Martim também esmaga com as mãos, sem sentir, é o símbolo dessa liberdade interior sentida, mas que se choca com as leis que regem a sociedade. Em *Lis no peito*, o pássaro é símbolo de uma liberdade interior que o adolescente conquista a duras penas, porque ele mesmo se sabota. Nenhum dos dois, pois, tolera “segurar passarinho na concha meio fechada da mão” porque “é como se tivesse[m] os instantes trêmulos na mão” (LISPECTOR, 1994, p. 54). Há uma ideia reiterada por Martim no intertexto clariciano que ilumina esse aspecto da personalidade de Marco César, que, segundo o narrador já nos revelou, não se sentia merecedor do amor de alguém:

— Imaginem uma pessoa, continuou então, que não tinha coragem de se rejeitar: e então precisou de um ato que fizesse com que os outros a rejeitassem, e ela própria então não pudesse mais viver consigo. (...)

—Imaginem uma pessoa que era pequena e não tinha força. Ela na certa sabia muito bem que toda a sua força reunida, tostão por tostão, só seria suficiente para comprar um único ato de cólera. E na certa também sabia que esse ato teria que ser bem rápido, antes que a coragem acabasse, e teria mesmo que ser histérico. Essa pessoa, então, quando menos esperava, executou esse ato; e nele investiu toda a sua pequena fortuna (LISPECTOR, 1982, p. 35).

Matar o pássaro que Clarice adorava e esforçar-se para ser descoberto só pode ser mais um impedimento forjado para que seu encontro amoroso não se concretizasse. Por isso, tendo conseguido assumir seu ato, ele “nem ficou triste de ser novamente infeliz. De verdade mesmo achou até confortável e até mesmo meio excitante voltar a sofrer” (LP, p. 145). O sofrimento do não pertencimento era, afinal, um lugar psíquico apaziguador antes da descoberta de Clarice e a tomada de consciência do seu não lugar. Agora, porém, ele precisa lidar com as consequências de seu ato.

Intratextualmente, o julgamento se fez, e ele foi condenado pelos colegas de escola, ou seja, o perdão esperado após a leitura de *Lis no peito* não aconteceu – ao menos no nível ficcional. O fracasso do projeto só não é total porque ainda restam os leitores reais. Além disso, Marco César é capaz de se perdoar e perceber, como anunciava a epígrafe de *A paixão segundo G.H.*, que é preciso ser maior que a culpa. O jovem acaba por compreender, afinal, que “um perdão pode condenar muito mais uma pessoa porque não se varre a culpa com um castigo, e o crime fica solto e pesado como



dor sem ressalva, delito da nossa própria conta, pena e até mesmo dano voluntária” (LP, p. 13). Mais importante que o perdão do outro é a possibilidade de perdoar a si mesmo.

Ele foi expulso da escola por causa de sua atitude, mas mesmo assim atravessou o pátio, caminhando entre os alunos, de “cabeça levemente erguida para buscar a condenação na secretaria” (LP, p. 178). Buscar a condenação é o sintagma exato: Marco César buscou o tempo todo punir-se por uma inaptidão para a vida, mas, no fim, “[d]entro da condenação havia qualquer coisa no rosto dele que perdoava. Eu, por mim, acho que, com toda a culpa, Marco César sentiu que nessa manhã ele tinha um começo e, de alguma forma, pela primeira vez começava a existir...” (LP, p.178) E foi assim, pois, que Marco César saiu inteiro do julgamento:

Um pouco cansado com o esforço. Bem, e agora então seria lembrar-se do que um homem quer. Esse era o verdadeiro julgamento — e Martim [Marco César] abaixou a cabeça, confuso, em penitência. Oh Deus, não era nada fácil para aquele homem [jovem] exprimir o que queria. Ele queria isto: reconstruir (LISPECTOR, 1982, p. 124).

## Fora dela

*Acho que todos nós temos uma borboleta desesperada por liberdade dentro do peito. Uma borboleta que busca incansavelmente por vida, por sonhos, pertença, por amor. Eu achei que esse livro fantástico, e não digo isso apenas para agradar. Digo a verdade. Nunca pensei que pudesse me sentir tão compreendida dessa maneira, eu adorei e pronto.*

(Jovem leitora em resenha sobre *Lis no peito*)

Durante muito tempo, a noção de identificação esteve marginalizada dos estudos literários, em primeiro lugar, devido à sua relação com a subjetividade – que macularia o distanciamento crítico necessário à apreciação estética da obra –; em segundo lugar, porque era equiparada ao efeito buscado pelas produções mais comerciais e, conseqüentemente, privadas de valor estético. Entretanto, o mecanismo da identificação – mesmo para os leitores especializados – é fundamental para a recepção da obra, pois é o responsável pelo estabelecimento da comunicação entre texto ficcional e leitor. A identificação com as ações do personagem é a forma mais potente de ilusão referencial – e sem ilusão referencial, ou seja, sem a crença na realidade do mundo fabulado, leitura literária alguma é possível. Mesmo a Escola de Constança, que sempre suspeitou da possibilidade de experiência estética a partir da produção massificada, entendeu a identificação como mecanismo-chave para a recepção da obra literária.

A concepção de identificação com a qual a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito operam – e que tem sido reabilitada atualmente por autoras como Petit (2013) e Rouxel (2013) – não é simplista; ela não coincide com a adoção passiva de um padrão idealizado de comportamento, mas, pelo contrário, pode corresponder a uma escala inteira de atitudes como o espanto, a admiração, o choque, a simpatia, o distanciamento e a reflexão (JAUSS, 1982). Rouxel ressalta, acertadamente, que a identificação não é necessariamente fusional: ela “não se limita à adesão, podendo tomar a forma de uma reação polêmica feita também de recusa” (ROUXEL, 2012, p. 17). Isso é importante, porque, como bem demonstrou a trajetória de Marco César, o que está em jogo no mecanismo da identificação é a própria identidade do sujeito, que afirma ou constrói sua personalidade a partir do contato com a alteridade encenada pelos personagens. A afirmação de si ou

a recomposição do repertório de representações e valores do leitor, como lembra Rouxel (2012), se dá na leitura por meio da experiência ficcionalizada do outro, que pode fazer o leitor descobrir a alteridade em si mesmo. No mesmo sentido, Petit (2013) fala na possibilidade de modificação do jovem leitor pela obra que lê quando este busca nos personagens um símbolo de sua própria vivência. A identificação, portanto, é menos um reflexo que uma construção identitária.

Iser (1996) salienta inúmeras vezes que “algo acontece com o leitor” durante a leitura literária que ultrapassa a mera compreensão do conteúdo articulado no texto: é a própria identidade do sujeito leitor que é colocada em xeque quando este se embrenha nos bosques da ficção. Iser está convencido de que, se algo nos acontece, não é possível ignorar a função da literatura na formação dos indivíduos. Daí a diferenciação entre a explicação de um texto, que o relaciona à realidade dos quadros de referência, e o efeito experimentado pelo leitor durante a leitura, que se coaduna com uma espécie de impacto ou deslocamento existencial que tende a modificar sua visão sobre si e o mundo.

Essas reflexões são extremamente relevantes para repensarmos o lugar e os objetivos da leitura literária na escola. *Lis no peito*, nesse sentido, nos dá ainda uma derradeira lição: embora o cenário privilegiado para o desenrolar da ação narrativa seja a escola, a formação leitora de Marco César passa ao largo de ações pedagógicas *stricto sensu*. Quem o inicia na literatura – já nos anos finais de escolaridade – é uma colega de escola; não é o professor, nem o bibliotecário. Tamanha ironia só pode ser interpretada como uma forma de representar a falência de nossas escolhas, enquanto professores da escola básica, na tentativa de facilitar o encontro significativo entre livros e leitores. Esquecemo-nos, frequentemente, de que o objeto estético não é apreendido pelo receptor somente pelas vias do intelecto, mas, principalmente, pela via afetiva, engajando corpo e psiquismo. Nossa insistência exclusiva no desenvolvimento de competências de leitura (que são importantíssimas, especialmente em contextos em que a decodificação é impedimento para a fruição) e/ ou no ensino sobre literatura, em vez de oportunizar de fato a leitura literária, nos afasta cada vez mais dos alunos – e estes da literatura. A experiência leitora ficcionalizada em *Lis no peito*, arrebatadora e transformadora, faz-nos pensar, afinal, no potencial de identificação dos textos literários que é desperdiçado na sala de aula; faz-nos pensar também na nossa própria formação leitora – antes de tudo uma experiência de projeção subjetiva, de implicação no texto, de exercício do sentir e do emocionar-se.

As resenhas reproduzidas abaixo, elaboradas por alunas de diferentes anos de escolaridade que se voluntariaram para participar de uma ciranda de livros realizada entre 2013 e 2014 em uma instituição federal de ensino básico, são uma tentativa, ainda que por ora tímida, de mudar os rumos da leitura literária na escola em direção a uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, como sugere Rouxel (2013c), de modo a valorizar as relações subjetivas empreendidas entre texto e leitor. Entre as obras oferecidas estavam narrativas como *Lis no peito*, sugeridas pela professora, e inúmeras outras colocadas na ciranda pelos próprios alunos (a maioria, na verdade, era de alunas). Os leitores tinham a opção de resenhar ou não a obra; se o fizessem, poderia ser em papel, sem divulgação; ou na forma digital, para circular em grupos fechados de uma rede social onde registrávamos as trocas de livros e impressões de leitura. O que as resenhas sobre *Lis no peito* nos deixam entrever são formas distintas de apropriação do texto literário que vão de um envolvimento subjetivo total com a experiência de leitura até um distanciamen-

to crítico refratário ao menor sinal de implicação pessoal. Não nos surpreende – embora nos frustre – que o caminho do engajamento no texto até o afastamento dele coincida com as etapas de ensino: quanto mais próximas do Ensino Fundamental, mais explicitamente implicadas na leitura as alunas estão; quanto mais próximas do Ensino Médio, maiores são as tentativas de não se envolver subjetivamente e de imprimir ao texto as marcas de uma leitura crítica. É lícito perguntar, portanto, se isso não seria resultado das práticas escolares corriqueiras, que vão, ao longo do tempo, intensificando as formas de sublimação da leitura subjetiva da sala de aula em favor de dados objetivos e mais facilmente verificáveis.

Entre as formas de apropriação mais singulares está o uso da linguagem poética pela primeira leitora para explicar a relação que estabeleceu com a narrativa – algo muito próximo do que o próprio Jorge Miguel Marinho com Clarice Lispector. Ela fez uso de imagens recorrentes no próprio texto para dar voz às suas impressões, como se tivesse sido contaminada por essa forma específica de narrar; parafraseia trechos, enquanto a segunda leitora prefere transcrever uma passagem, além de fazer referência à releitura: todas as três estratégias são modalidades de apropriação previstas por Rouxel (2013). Ambas as leitoras explicitam o mecanismo de identificação como um efeito experimentado, fazendo comparações com suas próprias experiências e projetando-se no texto.

A terceira leitora, embora não se permita explicitar ecos pessoais na narrativa, por meio da recusa – como Marco César – acaba por deixar transparecer seu processo catártico de (des) identificação. Os atos do personagem lhe inspiram mais horror que piedade, o que a obriga a não se aproximar subjetivamente dele. O uso mais comedido da primeira pessoa mostra a reticência da leitora em investir pessoalmente no texto, da mesma forma que a completa ausência da primeira pessoa na última resenha ilustra o esforço de distanciamento da leitora. No último parágrafo, inclusive, ela sequer se inclui entre os leitores potenciais da obra, referindo-se a eles na terceira pessoa.

Outras observações podem ser feitas a partir das resenhas, mas devido às limitações do artigo, optamos por destacar os trechos que consideramos mais significativos, de forma que possam compor nosso inventário de citações tomadas de empréstimo (roubadas?) a servir de bússola para reorientar nosso trabalho com a educação literária no sentido dos afetos e não só do intelecto. Como Delbrassine (2007), de maneira alguma ignoramos os benefícios da leitura como um processo de distanciamento crítico; entendemos, pelo contrário, que a leitura literária na escola deve encontrar o caminho de reconciliação entre intelecto e prazer, a partir da compreensão de que a leitura distanciada – atenta às estratégias textuais, competências de leitura, usos linguísticos e efeitos de sentido – não é um fim em si mesma, mas um meio para permitir que o leitor penetre de forma mais efetiva no texto e possa, dessa forma, fazer da leitura literária um instrumento efetivo de diálogo com o seu tempo, com o outro e consigo mesmo.

### **Leitora 1 (Sétimo ano)<sup>6</sup>**

Bem, esse é o segundo livro que li do autor Jorge Miguel e, sinceramente, foi o que mais me encantou.

---

6 Consertamos erros de digitação, ortografia e acentuação, mas não alteramos nada na pontuação e na coesão dos textos.

*No início da história eu fiquei um tanto perdida, confesso, muito perdida mesmo, mas um trecho em si chamou minha atenção e embarquei no espírito da história. Isso aconteceu logo nas primeiras páginas, quando me peguei tentando responder: Por que as pessoas escrevem?... Talvez eu não soubesse antes de terminar o livro, mas agora tenho um esboço, fraco, porém existente da resposta para essa pergunta.*

O enredo é simples, mas ao mesmo tempo carrega muitos significados. É como se o leitor fosse abrindo portas. Portas que vão entrelaçando-se e somando-se de uma forma poética, é como se as palavras, as pequenas letrinhas em cada página dançassem soltas e ao mesmo tempo unidas na mente do leitor. A cada novo capítulo, novas descobertas, novas ideias, novas formas de amar.

*Eu sou meio (muito) suspeita para falar de livros românticos, mas o amor que nos é apresentado em “Lis do Peito” é um amor que me assustou de início, um amor inesperado, um amor como o voo de um pássaro. Ainda, talvez, esse amor que é capaz de fazer com que um garoto cometa um crime, um amor em forma de dor. Fiquei pensando nisso. Pensei, pensei e continuei sem entender. Mas agora vejo que não há necessidade alguma de entender, ou melhor, entendi que não há por que entender, pois a gente sente e só. E, sim, eu senti como se estivesse bem ali. Como se estivesse debaixo da sombra daquela amoreira, como se ouvisse o canto de um sanhaço.*

*Esse livro me fez refletir sobre muitas coisas, coisas que a gente acaba esquecendo no dia a dia.*

*Tenho 14 anos, alguns problemas com muita socialização e, às vezes, ou talvez muitas vezes, me pergunto se pertença a alguma coisa. Talvez não dessa forma, mas sei que me identifiquei muito com esse livro. Me senti um pouco pertencente a ele também. Me identifiquei com Marco César e sua falta de pertença e me identifiquei e ainda mais com os trechos dos livros da Clarice Lispector. Já havia ouvido falar dessa autora, mas nunca cheguei a ler nenhuma obra, entretanto fiquei admirada com a simplicidade com que ela descreve os sentimentos mais complexos.*

*Outra parte que achei linda é quando o Já para o carro no meio de uma avenida, acho eu, para que uma borboleta pudesse sair do carro e seguir seu caminho. Aquilo pode ter passado despercebido por outras pessoas, pode até não ser crucialmente importante, mas me tocou.*

Acho que todos nós temos uma borboleta desesperada por liberdade dentro do peito. Uma borboleta que busca incansavelmente por vida, por sonhos, pertença, por amor. Eu achei que esse livro fantástico, e não digo isso apenas para agradar. Digo a verdade. *Nunca pensei que pudesse me sentir tão compreendida dessa maneira, eu adorei e pronto.*

## **Leitora 2 (Sétimo ano)**

Lis no Peito é um livro que conta a história de um menino adolescente normal, passando por uma fase normal, na sua vida normal. Marco César, como se chama, é um menino reservado, prefere viver no mundo dentro da sua cabeça, sempre andando, levantando as calças e cuspidando de lado. Ele conhece o amor de sua vida, Clarice, que tem o nome igual ao da escritora favorita dela, Clarice Lispector. Por todo o livro lemos trechos e referências às escrituras de Clarice Lispector com o romance entre César e Clarice sendo narrado. E então, após sofrer uma desilusão, Marco César comete um crime imperdoável ou não, que será julgado ao ponto de vista dos leitores que realmente entrarão na poesia que é esse livro.

*Não sei dizer qual parte é a minha preferida, mas todo o livro é tão intenso e singular, que sinto vontade de lê-lo em toda tarde livre que tiver.* Como eu disse, o livro conta uma história de pessoas normais, mas a forma como é contada torna tudo tão mágico e envolvente, que, do normal, a história passa pra algo surpreendentemente admirável e impressionante. Em todo momento há metáforas que fazem ficar mais bonita e poética a narrativa de um relacionamento tão comum aos olhos normais.

*Um sentimento de decepção me invadiu após descobrir qual foi o real crime, mas depois de reler eu percebi que foi algo tão dramático e intenso, que precisei ler novamente o livro desde o início.* É, de certa forma, linda a maneira como a cena do tal crime é narrada. Repetindo mais uma vez, é uma poesia em forma de livro. Afinal, é citada e, de certa forma elogiada, uma das mais premiadas escritoras, Clarice Lispector.

O narrador durante todo o livro é o professor<sup>7</sup> de Marco César, que escreveu a história a pedido de seu aluno e amigo, pois o mesmo queria saber se merecia ser perdoado pelo seu crime. Logo nas primeiras páginas é apresentado ao leitor o personagem principal, aquele adolescente normal, lembra? *Pois é, confesso que fiquei tentada em deixar o livro de lado e ir assistir TV, talvez por ele não ser um garoto com um trauma irreparável ou não ter uma doença terminal. Ele é tão comum. Mas, talvez ser normal não seja ser chato ou desinteressante, mas pode ser algo tão simples que se torna extremamente interessante.*

*Durante o livro eu me sentia a melhor amiga de Marco César, e a responsabilidade de ter que julgá-lo é real em toda a leitura. Acabei criando um laço com o personagem, ele passa por situações que passei ou que apenas são muito próximas da minha realidade. “Ainda não, vou prolongar a distância da minha boca na sua, vou deixar para depois, pelo tempo que eu quiser ou para daqui a pouquinho esse beijo que já é meu...”, eu gosto tanto desse trecho. Ele carrega todo o encanto, o romance e o envolvimento dos personagens. A paixão dele é tão intensa, que a impressão de ser unilateral é apavorante. Eu queria tanto que desse certo, a espera pelo beijo foi violenta da minha parte.* Após o crime e os acontecimentos posteriores, os sentimentos ficam confusos, não sabia mais em que segurar, acho que ele agiu de forma extremamente impensada, mas ao mesmo tempo intensamente passional. Para mim, o crime é algo perdoável. Não só pelo ato em si, mas pelo que ele representou. Acho que Marco César não precisa do perdão de outras pessoas, mas sim dele próprio. O amor entre Clarice e Marco é nítido após a interpretação dos diálogos, junto com todas as formas maravilhosamente bonitas que o autor acha para dizer que existe tal sentimento.

*Após concluir, eu senti que esse livro mexe com os pensamentos. É uma leitura tão boa, que no final fiquei pensando em como deve ser bom viver um amor como o dos dois, a espera do outro pra dar certo, a certeza de que uma hora vai acontecer.* Sem pressa, apenas aguardar, uma hora os sonhos vão se tornar realidade. Espero que mais pessoas leiam e tentem chegar a um julgamento para esse menino, que só queria ter a sorte de viver uma poesia de amor de Clarice Lispector.

### **Leitora 3 (Nono ano)**

*Durante minha leitura, fui de um lado ao outro do “gostar” ao “não gostar” do que estava lendo. A forma como o narrador dialoga com o leitor e gasta parágrafos e mais parágrafos de divaga-*

7 A leitora se confundiu: o narrador é um escritor, e não professor de Marco César.

*ções é agradável e sutil, embora se torne cansativa em alguns pontos talvez porque o autor não tem pressa em nos contar a história, deixando-nos primeiro descobrir mais sobre os personagens. A história é cheia de boas metáforas, de entendimento relativamente fácil, que são um dos pontos positivos desse livro e ajudam a compor o emocional e o tom poético da história.*

Conhecemos Marco César, um adolescente delicado e “esquisito”, que não tem pressa para experimentar as alegrias de um primeiro amor. E a Clarice leitora, uma apaixonada por Clarice Lispector que ensina Marco César a buscar preencher os vazios em sua vida com a Clarice escritora. *Esse “conhecer” a que somos convidados é, para mim, uma das falhas do livro. Quase não há espaço para diálogos, pois, como o próprio autor diz, Clarice e Marco César valorizam o silêncio. A ausência de diálogos melosos e o “quase namoro” dos dois poderia ser algo bom, se a relação deles não fosse tratada de forma tão vaga. A maior parte do que se passa com eles é descrito como um amontoado de sentimentos. Tudo é excessivamente subjetivo e, por mais que eu tente, não consigo me dar por satisfeita apenas com a parte emocional e com uma vaga descrição dos acontecimentos. A única outra falha que pude encontrar foi no amigo de Clarice, Já. Ele é um personagem que sofre com o preconceito, inclusive de Marco César, mas isso não foi muito bem explorado no livro.*

*No final de tudo, que talvez não tenha sido realmente um final, decidi que gostei do que li. Julgar Marco César foi algo que adiei até a última frase do livro. Quando realmente soube o que ele havia feito, procurei em cada palavra algum motivo para perdoá-lo. Foi um impulso, o leitor enfatizou diversas vezes. Tantas emoções negativas misturadas dentro de um adolescente delicado e que ainda está descobrindo a si mesmo não poderia resultar em algo bom, mas não consegui perdoá-lo, somente sentir uma leve simpatia por Marco César. Talvez outro leitor consiga – e eu jamais culparia essa pessoa por isso –, mas a narração da morte do pássaro me horrorizou e revirou meu estômago. Pude sentir o calor das penas na minha mão, com toda a fragilidade do sanhaço – ou bem-te-vi. Senti os ossos se quebrando sob meus dedos, a vida se extinguindo na palma da minha mão, e odiei ainda mais pelo que fez depois. O meu zelo pelos livros também não me permitiu enxergar uma possibilidade de perdoar o modo como ele os tratou.*

Mesmo com raiva de Marco César, o modo como ele tenta se redimir e realiza uma busca incansável por sua identidade nos livros de Clarice Lispector, me fez perceber que o livro me trouxe várias emoções diferentes. Não foi um livro que passou em branco, mas que consegui mexer comigo, de forma positiva e negativa.

#### **Leitora 4 (Segundo ano do Ensino Médio)**

O que pensar de um livro que propõe ao leitor o papel de juiz? Como julgar a história de alguém e suas ações a partir de uma visão individual do mundo?

Essa é a proposta que Jorge Miguel Marinho faz em sua obra. No livro, o autor/ narrador é também personagem e, do alto de seus 50 anos, conhece o jovem Marcos César – um adolescente desajustado, procurando o seu lugar no mundo como qualquer outro.

E, apesar de um primeiro encontro conflituoso, os dois constroem uma bela amizade, marcada pela cumplicidade e reciprocidade. É a partir disso que Marcos procura o amigo com o objetivo de contar o seu “crime” ao mundo para que este possa julgá-lo e conceder-lhe o perdão.

O narrador, então, com a missão de salvar o amigo, nos envolve numa trama de amor juvenil e suspense, na tentativa de explicar aos leitores as razões do crime.

Embebido de citações à Clarice Lispector (o título do livro é um jogo com o seu sobrenome), Lis no peito traz a nós uma outra Clarice, grande leitora de Lispector. Esta entra na história como o amor idealizado pelo jovem, que a partir disso vive a certeza de um amor não concretizado, a felicidade de um beijo adiado.

Entretanto, Marcos se choca com a decepção. Força motriz de seu crime ao qual devemos julgar, caso nos consideremos aptos a isso. Você deve julgar, pois já tenho minhas conclusões.

*Esse livro é leitura precisa para quem quer se descobrir, entender o seu lugar no mundo. É cheio dessa delicadeza mais que necessária para compreender essas pequenas coisas do mundo de quem chegou agora e ainda procura sua razão de ser, é um convite para um mergulho na história de alguém que de certo modo te direciona a um encontro consigo mesmo.*

## Referências

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAUDELLOT, Christien; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- BERNARDO, Gustavo. “A qualidade da invenção”. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COLOMER, Teresa. (Org.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: GRAÓ, 2009.
- DELBRASSINE, Daniel. *Decouvrir la “lecture littéraire” avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur: Presses Universitaires de Namur, Collection Tactiques, 2, 2007.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996a, 2v.
- JAUSS, Hans Robert. “A Estética da Recepção: colocações gerais”. In: COSTA LIMA, Luiz. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. “Interaction patterns of identification with the hero”. In: *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- LARTET-GEFFARD, Josée. *Le roman pour ados: une question d'existence*. Paris: Éditions du Sorbier, 2005.
- LISPECTOR, Clarice. *A maçã no escuro*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

MARINHO, Jorge Miguel. *Lis no peito: um livro que pede perdão*. São Paulo: Biruta, 2005.

\_\_\_\_\_. *A convite das palavras: motivações para ler, escrever e criar*. São Paulo: Biruta, 2009.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. “Mutações epistemológicas e o ensino de literatura: o advento do sujeito leitor”. Tradução de Samira Murad. *Revista criação e crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012.

\_\_\_\_\_. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a.

\_\_\_\_\_. “Apropriação singular das obras e cultura literária”. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

\_\_\_\_\_. “O advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013c.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.





## A LIBERDADE FORMALIZANTE NA FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Sonia Inez Fernandes<sup>1</sup>

**RESUMO:** A suposição de que o estudante já devia ter aprendido a ler o texto literário nos dois níveis de ensino que o permitiram chegar à universidade tem causado grandes distorções na formação dos professores e, sobretudo, tem produzido consequências nefastas para a formação dos leitores jovens e crianças sujeitadas a esses professores, em um círculo vicioso que parece não ter fim. Partindo-se, no entanto, do fato de que a relação entre os homens e a literatura é dinâmica e que há manifestas alterações no modo de compreensão das obras pelo leitor de hoje, invariavelmente tachado de desinteressado por esse tipo de texto e, considerando-se também as transformações que a própria literatura vem sofrendo, nos desafiamos a buscar procedimentos didáticos mais adequados para desenvolver a capacidade leitora, que tem sido deixada de lado em nome dos conhecimentos sobre literatura em todos os níveis de ensino e, em especial, nos cursos de Letras. Assim, porque nos parece imperativo levar em conta as mudanças das práticas sociais para o contexto das práticas didáticas, nos dedicamos a transformar os conhecimentos adquiridos, especialmente sobre narrativa, ao longo da vida acadêmica, em ferramentas de mediação de leitura do texto literário. Estas se constituem de procedimentos ajustados a cada situação de leitura, em uma perspectiva de que a literatura é um produto histórico e como tal deve ser conhecido, apreciado. Nesse sentido, o texto que propomos trata de estratégias de leitura, de abordagens do texto literário que possam ajudar o futuro professor enquanto mediador de leitura do texto literário, nos variados contextos em que vier a atuar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas didáticas, Mediação de leitura do texto literário, Educação literária.

**RESUMEN:** El hecho de tomar como “a priori” que el estudiante brasileño llega a la Universidad teniendo pleno dominio de las habilidades lectoras ha provocado y sigue provocando consecuencias nefastas en la enseñanza de literatura y consecuentemente de la relación lector/lectura, además de comprometer la mediación, en constante retro-alimentación de un círculo vicioso que parece no tener fin. En contraposición, si tomamos el dinamismo que supone la relación hombres y literatura y las transformaciones que cada uno de esos elementos soportan a lo largo

---

1 Universidade Federal de Santa Maria. E-mail para contato: [sofernan@terra.com.br](mailto:sofernan@terra.com.br).

del tiempo, podemos llegar a desarrollar actividades didácticas que respeten las situaciones de lectura en sus particularidades y en las cuales la mediación puede darse de modo a contribuir para que el estudiante de los cursos de Letras se sienta seguro para actuar. De esta manera el texto presenta una propuesta de trabajo en la dirección del uso de las herramientas invisibles (Todorov, 2009), puesto que más volcadas hacia la formación de profesores y menos de especialistas. En una cultura fuertemente oral y coreográfica como la brasileña, la enseñanza de lectura es urgente y la mediación, una estrategia indispensable en la lectura de textos literarios.

**PALABRAS-CLAVE:** Prácticas didácticas, Mediación de lectura del texto literario, Educación literaria.

### **Da crise da leitura**

A crise da leitura se dá na mesma linha das crises da modernidade, mais especificamente as relacionadas ao tempo, às formas de lazer e aos hábitos de consumo estimulados ou não pelos meios de comunicação. Assim, há mais gente indo às livrarias e menos gente indo às bibliotecas. As livrarias são templos de consumo. Já as bibliotecas seguem sendo templos de saber, de busca de conhecimento. Essa equação foi alterada por conta da assimilação das livrarias pelo mundo do consumo e, nessa esteira, apesar do aumento de consumidores, faltam leitores. Aqueles que compram os livros não são necessariamente leitores competentes e, por conta disso, precisam tanto de um meio acolhedor quanto de companheiros de viagem, pois o interesse pela leitura se propaga justamente em ambientes favoráveis ou em companhias estimulantes.

O professor de literatura precisa ter em mente o contexto atual em que a leitura está inserida antes de impor, por exemplo, o estudo de Machado de Assis sem nem ao menos apresentar a elaboração ficcional da personalidade “mimada” e carrancuda de Bentinho ou as nuances da sociedade brasileira do século XIX, atrasada e ao mesmo tempo fascinante. É preciso ressaltar também que são a linguagem e a estrutura dessa obra que nos permitem compreender *Dom Casmurro* como um texto complexo e indispensável. Ignorar as demandas dos jovens quanto aos temas que lhes importam, além de perda de tempo, pode ser contraproducente, como mostram inúmeros depoimentos.

Assim, pensamos que seria mais produtivo substituir a motivação (espetaculosa), tão alardeada há quarenta anos, pelo verdadeiro interesse. A curiosidade que parte de dentro para fora, e que pode ser estimulada por boas relações entre bons leitores, permite deslocar a ênfase na motivação (unidirecional) no sentido da mediação (pluridirecional). As vantagens são evidentes: o comprometimento de ambos os envolvidos em vez da discutível responsabilidade de um e a incerta ação do outro. Despertar o interesse exige um preparo cada vez mais profundo e pessoal do professor, processo que encaminha o docente a alforriar-se das teorias pedagógicas, verdadeiras camisas de força que transferem do professor para o estudante as atividades destinadas a capacitar os leitores, invertendo a função precípua do professor nos níveis fundamental e médio.

Em texto recente, Benedito Antunes (2015) argumenta que a saída para o impasse que vivemos nos cursos de Letras pode estar na maneira de ensinar literatura. É preciso ter ciência, entretanto, de que nem sempre é fácil construir uma proposta de trabalho de forma autoral, autônoma e ao mesmo tempo coletiva. Antunes refere-se, ainda, à “influência da Estética da Recepção na

leitura e no ensino de literatura na escola básica, colocando-se mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor” (2015, p. 224), como aspecto positivo, e de fato o seria não fosse a má compreensão da Estética de Recepção.

Quando os críticos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser equipararam os estudos sobre o leitor aos estudos sobre a obra e o autor, não pensavam reificar o leitor real, mas mostrar que havia no texto outra instância que não tinha sido objeto de estudo – a figura do leitor –, chamado “leitor implícito” e, mais tarde, “leitor virtual”, “leitor modelo” e “leitor configurado”, conforme os autores que também trataram do assunto nas décadas seguintes, tais quais Karlheinz Stierle, Roland Barthes e Umberto Eco. Por outro lado, os críticos consideraram que o leitor real tem óbvias conexões com o leitor implícito, como se verificou em decorrência de estudos posteriores. Para efeito de ensino, as impressões do leitor são razões de início de conversa que podem ou não ser ratificadas no processo de atribuição de sentido ao texto. Elas estabelecem a aproximação necessária para qualquer aprendizagem; porém, não podem permanecer como verdades a pairar pelos céus da sala de aula e fora dela, justamente porque há ferramentas capazes de fazer o leitor mudar de patamar no processo interminável de atribuição de sentido ao texto e são estas que precisam ser atualizadas nas práticas de leitura. Consideramos que, ao deslocar para o leitor a última palavra sobre o texto (o que na verdade era apenas a primeira), foi atribuída ao leitor a função de grande mestre de cerimônias da leitura, e a aplicação desta e de outras teorias da recepção perdeu totalmente o poder transformador.

Nesse sentido, pensamos que a pedagogia da facilitação – que continua a dominar a formação de professores –, a ênfase no lúdico, a consideração do nível do estudante para além do que uma relação pedagógica pode suportar, e que leva em conta o pouco repertório de leitura do aluno, influíram mais na proeminência do leitor sobre o texto do que propriamente a contribuição da Estética da Recepção. Com tudo somado, chegamos à atual distorção que se verifica no ensino de literatura, isto é, às contradições próprias de uma cultura de dominados que se apropriam do saber sem muita noção das demandas concretas de sua sociedade em estágio de ascensão ao mundo globalizado. Muitos desses alunos se tornaram professores, o que aliado ao fato de, em muitos casos, procederem de contextos sociais mais afeitos à cultura oral, visual, coreográfica do que à escrita, resultou numa formação superior que pouco lhes acrescentou como leitores e menos ainda como mediadores. As carências não atendidas convenientemente agravaram os problemas inerentes ao processo de formação de mediadores competentes de leitura e ampliaram o círculo vicioso que se observa hoje: professores que não leem ou leem mal ensinando leitura e literatura.

Apesar da ressalva, concordamos com Antunes ao afirmar que a explicação para esse cenário está na “falta de preparo” e nas “condições de trabalho”, uma vez que alguns “docentes continuam ensinando literatura nos moldes do século XIX, quando o aluno não colocava em dúvida a importância do conhecimento literário para a formação educacional” (2015, p. 224). A intervenção da escola no ensino de literatura poderia ser reinterpretada, como propõe o estudioso, numa inversão de perspectiva: priorizando o desenvolvimento da leitura, deveríamos buscar modelos de ensino centrados no leitor (ANTUNES, 2015, p. 225). Acrescentamos, ainda, a importância de não deixar o aluno na falsa ilusão de que “o que ele acha do texto” é isso mesmo ou tão somente leitura possível.

Fala-se muito em ponto de partida, mas, na prática, o que vemos é a coincidência entre ele e o ponto de chegada. A pedagogia de reificação do saber daquele que chega para aprender causa certa aflição quando não se seguem a ela resultados objetivos, sem nenhum ganho para as gerações contempladas por essa condescendência. Seria salutar que o saber prévio contasse efetivamente para contrastar ou harmonizar com o novo saber, porém o que vemos é uma eterna “tábua rasa” que acomoda tanto os mediadores bem intencionados, os pouco preparados, como também os totalmente acomodados. Em ambos os casos, o papel do professor é neutralizado, pois se o estudante não avança, não muda de patamar, o professor não exerce sua função e o ensino só serve para enganá-lo.

É preciso voltar a ensinar e ensinar supõe transformar o conhecimento adquirido pelo professor em práticas didáticas construídas com vistas ao leitor real, a fim de que ele possa realizar filtragens e apresentar soluções pessoais. Só assim poderemos vencer o culto do espontaneísmo, do coitadismo, da primaridade, da ingenuidade, no sentido intelectual e também psicológico. Não basta fingir que “eu aceito o que você diz” ou “eu aceito sua visão” e não fazer nada ou não saber fazer nada para que haja avanços na qualidade de leitura dos estudantes. Nesse sentido, somos signatários das “ferramentas invisíveis” de que falam Todorov (2009, p. 41) e Antunes. Não é preciso tanta metalinguagem desde que as teorias aprendidas na universidade e interiorizadas pelos futuros professores se transformem em didáticas próprias ou, no mínimo, em reflexões que possam ser compartilhadas.

### **Da ascensão do leitor**

Ao denunciar a fossilização dos estudos literários tanto em termos de história quanto em termos de literatura, Jauss ajudou a problematizar as metodologias relativas ao ensino de literatura, indicando que os textos deveriam ser analisados em contextos históricos diferenciados do seu momento de produção. Isso permitiria ampliar as possibilidades de interpretação e construção de sentido do texto, levando em conta tanto os leitores configurados no texto como o leitor real. Ou seja, a interpretação literária devia ser vista como uma ação diretamente afetada pelos leitores que refazem sua significação em épocas históricas diferentes, desmistificando a obra de arte e libertando-a de uma única visão que se impõe, especialmente, sobre os ensinamentos fundamental e médio, sob a forma de manuais ou da visão de especialistas empoderados. Para Jauss, “a função social da literatura só manifesta suas autênticas possibilidades quando a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, molda sua interpretação do mundo e, desse modo, repercute em seu comportamento social” (*apud* Zimmermann, 1987, p. 53).

É desse modo que o leitor, principal agente da teoria proposta pela Escola de Konstanz (1967), se torna um elemento de fundamental importância no processo da experiência estética, posto que o aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção é o próprio relacionamento entre obra e leitor em determinado contexto de produção de sentido. Na perspectiva de Iser, trata-se da interação, ou relação dialética entre texto e leitor, que caminhou para uma teoria do efeito estético. Já para Stierle, “a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeiam no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, escrever uma crítica, pregar um papelão,

transformá-lo em viseira e montar a cavalo” (2002, p.121). São justamente as atividades que favorecem as reações que, por sua vez, constroem a compreensão que nos interessa e é delas que vamos tratar neste espaço.

Ao descrever o ato da recepção de três textos canônicos da Literatura Brasileira, a recepção aqui será considerada como processamento do constituído e não como constituição, distinção que acena para uma superação da etapa primária da recepção, na qual recepção se confunde com ilusão, sem, contudo, perder de vista que só “uma ilusão fundada na ficção é capaz de se transformar em experiência estética” (Stierle, 2002, p.134). É imprescindível, portanto, para o formador de leitores e/ou mediadores de leitura, a consciência da infinita possibilidade de atividades que englobam a leitura e o conhecimento de um repertório de técnicas de recepção, para as quais pressa e redução não são aconselhadas. Desse modo, desejamos alcançar uma didática da recepção dos textos ficcionais que, na visão de Stierle (2002, p. 136), deveria servir de base para o desenvolvimento de uma nova cultura de leitura. No entanto, refletir sobre a complexidade da experiência concreta da recepção já seria um logro considerável, porque metodologicamente trabalhoso, em face da pouca experiência de leitura dos nossos estudantes.

Ainda assim, ao considerarmos que o texto ficcional é sempre resultado de um trabalho ousado de constituição de sentido, é bom lembrar conceitos como a “faculdade de julgar” de Immanuel Kant, já que a faculdade de julgar é interminável, mas, na prática, encontra seus limites na história da vida do leitor (Stierle, p.142), cuja linearidade pode vir a ser superada em razão da sua disposição para a experiência de leitura. Além disso, a recepção concreta de um texto conduz necessariamente a várias leituras, as quais serão responsáveis pela captação da “ficção” no sentido que lhe confere Stierle e do qual nos apropriamos principalmente no caso específico dos textos literários, mas não exclusivamente. Nessa perspectiva, o processo de recepção encontrará seu limite apenas na capacidade do leitor de apreender o texto, o que levará em conta sempre uma elaboração metódica. Essa posição é importante de ser destacada, porque incorpora um sentido ignorado da constituição de sentido defendida por Iser, segundo a qual a leitura é fundamentalmente uma atividade criadora e para a qual converge inevitavelmente a capacidade imaginativa do leitor, mas não reduz as suas projeções, diríamos. Mesmo porque a visão reducionista transformada em crença, provavelmente, veio a ser responsável pelo que chamamos de “reificação do leitor” devido à superficialidade teórica e pouca prática de leitura da cultura de ensinar e aprender entre nós.

Parte do problema, acreditamos, está no fato de que, uma vez não tendo ferramentas específicas no campo da pedagogia da leitura, apelou-se para a simplificação, o que autorizou os professores a realizarem trabalhos sem verdadeira criatividade e com *achismo* de sobra. É bom esclarecer, no entanto, que a teoria da recepção de Iser, segundo Stierle, é uma teoria das variáveis da recepção justamente porque pode gerar propostas pedagógicas de aproximação ao texto literário. Contudo, ao preferir a visão de Stierle, “a recepção de textos ficcionais precisa de uma orientação teórica que lhe permita que se indaguem os vazios e as inconsistências do texto, do ponto de vista de suas implicações teóricas” (2002, p.151), e ao compreender essa distinção, damos um passo na direção do que chamaríamos “liberdade formalizante” que, parece, falta à prática de formação de leitores e de mediadores de leitura. É mister compreender que a predominância da forma é constitutiva do texto ficcional e, desse modo, prescreve uma condição para a recepção,

cuja consequência imediata é não abandonar o trabalho com o texto literário à mera capacidade imaginativa do leitor, pois convergir para uma atividade criadora não significa transferir para o texto as primeiras impressões do leitor.

Stierle e Iser concordam no que diz respeito ao “caráter formal da ficção [ser] determinado pela qualidade que esta possui de ‘representar’ enquanto ordenação de conceitos, formas possíveis de organização da experiência” (2002, p.152). Nossa opinião converge com a dos autores, uma vez que é imprescindível reconhecer que a ficção não é uma representação do mundo, mas sim uma representação da possibilidade de organização dos complexos da experiência e, em decorrência disso, reconhecer que a ficção é uma categoria que importa tanto para o formador de leitores como para os futuros mediadores, uma vez que nem o produtor de ficção nem o receptor podem ultrapassar o horizonte de experiência que é próprio. Assim, o conhecimento metódico não se opõe à compreensão primeira, mas a amplia, porque assegura ou problematiza a experiência estética. É para isto que ela serve, ou dito de outro modo, sua função não está em oferecer respostas concretas e sim servir de orientação para a experiência do leitor. Para que não se leia no vazio, como permitem algumas práticas pedagógicas, trazemos novamente Jauss, que

vê a estrutura deste horizonte determinada por três fatores: pelas normas conhecidas ou poética imanente do gênero literário; pelas relações implícitas com obras conhecidas da história da literatura em questão; pela oposição: ficção/realidade, função poética/função prática da linguagem (*apud* Zimmerman, 1987, p.41. Tradução nossa).

Esses fatores corroboram a essência da obra de arte e essa essência repousa na historicidade, no efeito que, por sua vez, depende do progressivo diálogo com o público. Sem entrar na polêmica de Jauss contra a sociologia literária objetivista de Escarpit, porque Jauss faz perguntas à estética, não à realidade, o que nos interessa é justamente o caráter de imagem e de agente de um processo histórico e social que analisa as bases objetivas das estruturas de recepção histórica variáveis que se traduzem em metodologia e não em infinitos comportamentos ditos espontâneos.

Cabe, entretanto, reconhecer os horizontes de expectativas em estratos e nos colocarmos no papel de mediadores e de formadores de mediadores no contexto das “forças produtivas literárias”, tomando por base o conceito de “leitor implícito”, de Iser, como parte dessas forças, uma vez que nosso papel, ainda que subsidiado pelo estético e histórico-social, é mais pedagógico. Desse modo, nosso trabalho está mais voltado para a leitura prescrita no texto e menos para a tipologia de possíveis leitores. Este, definitivamente, não é nosso propósito.

Também não é nosso propósito dialogar com as reflexões de Bourdieu, porque o autor aspira a uma validade particular da obra de arte que, em boa medida, reflete uma problemática restrição da função cognitiva da literatura para a qual não há consenso na sociedade capitalista em que vivemos. Além disso, em um país de conhecer instável como o Brasil, a leitura como possibilidade de conhecimento para posterior discussão do sistema cultural deve andar em paralelo ao seu valor de leitura de situação, para o qual a experiência é um valor insubstituível. Essa é a chave para nossa proposta. Para ela, o leitor em formação não deixa de ser um leitor privilegiado, pois suas informações sempre servirão de suporte para a compreensão do estreito relacionamento entre literatura e história, literatura e estética. O leitor constitui-se em possibilidade a ser expandida e não em condição exclusiva.

Reconhecemos, portanto, uma crise da leitura dentro de um contexto que, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, está ligado à ascensão da figura do leitor e, considerando esse fato histórico, um ponto a partir do qual a ciência da literatura pode compreender-se a si mesma e em função social. Propomos a sistematização de experiências nas quais a recepção dos textos ficcionais serve para delinear um campo de referência dentro do qual o leitor participa não só das estratégias pedagógicas mas também da criação da proposta de leitura do texto literário, além de se situar em relação aos textos que conformam o sistema literário brasileiro e se orientar para nele formar outros leitores. Ao fim e ao cabo, trata-se de autonomia do professor, construída sob a perspectiva dialética do conhecer, que, estimulando autonomia no estudante de Letras, contribui para a autonomia dos leitores mediados.

### Da recepção

A crise da leitura pode ser assim considerada, em um primeiro momento, em razão da ascensão do leitor real e, em um segundo momento, em razão da dificuldade de propiciar ao leitor experiências de leitura que conciliem as duas perspectivas, quer seja a do leitor real e do leitor configurado pelo texto.

A nossa proposta de ensino inicia quando tomamos não as obras como tema, mas um tema que seleciona as obras – no caso, o da prostituição. A partir de uma demanda dos estudantes homens, mulheres, homossexuais e transexuais assumidos, que já temos em sala de aula, selecionamos as obras *Lucíola*, de José de Alencar, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, por considerá-las produtivas para a discussão do tema em uma perspectiva histórica e também estética. A ideia é dar acolhimento à demanda dos estudantes e mostrar como a literatura tem profundas ligações com a vida; porém, tem suas próprias condicionantes que, uma vez estudadas, nos ajudam a compreender as condicionantes da vida. Essa posição tem a vantagem de não impor simplesmente o estudo de alguns clássicos da literatura, mas inovar quanto ao processo de recepção: sem deixar de estudá-los, transformamos o que seria uma recepção passiva em uma recepção ativa. O propósito repousa em dificuldades como, por exemplo, analisar textos em que as vozes narrativas são múltiplas sem que o leitor tenha um conhecimento vago do que seja o narrador. Como distinguir o narrador do autor? Como demonstrar uma ruptura sem que o leitor conheça o que veio antes?

Essas e outras questões nos levaram a voltar aos clássicos, depois de todo um périplo um tanto quanto vazio pela literatura de massas. Muitos estudantes, depois de gastarem o compreensível “isto fala do meu mundo”, “isto eu entendo”, passaram a perceber que esses textos não lhes permitiam ir além de um reconhecimento superficial da situação atual e menos ainda das condicionantes que passaram a identificar mais como vazios do que como respostas. As perguntas se sucedem: como preencher as lacunas de formação que dariam base para uma melhor compreensão do fenômeno tanto humano como literário? Que modelos sociais e/ou estéticos assimilaram a prostituição? Qual era mesmo a novidade do ponto de vista narrativo que insere a obra em perspectiva negativa ou positiva? Nesse caso, o horizonte de expectativas do leitor deve ser objetivado e depois mediado.

O tema derivou evidentemente de um quadro atual, o das discussões sobre o livro *O doce veneno do escorpião*, de Bruna Surfistinha. O *best seller*, também adaptado para o cinema com o título “Bruna Surfistinha”, ficou muito conhecido entre estudantes de Ensino Médio, o que gerou nos licenciandos de Letras em situação de Estágios de Observação debates calorosos sobre comentar ou não em sala de aula esse tipo de literatura. A questão pareceu mais fundada no tema do que no tipo de literatura; por isso, o professor aproveitou para construir com o grupo de futuros mediadores uma prática de leitura na perspectiva da história da literatura brasileira, porém em lugar de tratar de história, tratamos de literatura e de leitura do texto literário. A estratégia atendeu às expectativas dos estudantes de várias posturas morais, dos mais conservadores aos mais liberais, porque ambos puderam arejar suas ideias fossilizadas e se sentir estimulados a buscar caminhos próprios de tratar o tema dentro e fora da literatura.

A escolha dos três romances derivou de longo trabalho com cada um deles em separado e, só mais tarde, vistos sob uma perspectiva temática, no sentido de compreender como a figura do leitor era estruturada em cada uma das obras em relação com a estética que as abrigava e como as diferentes formas permitiram diferentes enfoques do tema da prostituição, é que conformamos a proposta. Começamos por colocar em cena o texto de José de Alencar, *Lucíola*. As primeiras impressões invocadas pelos leitores se referem ao estranhamento face ao enredo. Como uma mulher (é a personagem Lúcia que chama a atenção do leitor) troca toda uma vida de cortesia por um amor que nem se cumpre, cheia de culpa e de autoflagelo?

Muito se discutiu sobre o enredo até que o narrador fosse mencionado. A falta de atenção ao narrador, afinal, não se dá apenas pelo fato de que os leitores pouco preparados (*leitor 1*) não se dão conta da instância narrativa por simples ignorância, mas também porque a ênfase do narrador está na trajetória da personagem. No entanto, o leitor mais preparado sabe que a visão que teremos da personagem está configurada pelo ponto de vista do narrador e, além do mais, ele também é personagem, portanto, comprometido com o que narra. É na esteira da recepção, portanto, que o embate entre narrador e leitor vai se dar. O *leitor 1* tende a construir uma visão da personagem sem levar muito em conta a visão do narrador, enquanto o *leitor 2* percebe o narrador ainda que possa não ter conhecimentos para justificar essa construção. Ao serem instados a considerá-lo (o narrador) de um modo mais objetivo, o que salta à vista é a oposição masculino x feminino, que servirá de fiadora da atribuição de sentidos até que novos conhecimentos se agreguem e o leitor venha a reobjetivar sua leitura. Na medida em que o leitor se dá conta de que quem narra é um homem que não apenas vive, mas projeta seus valores como sendo os da sociedade brasileira do século XIX, a personagem feminina passa a ser analisada de modo diferente. Suas decisões podem não ser necessariamente as de uma mulher da vida, mas sim derivadas das escolhas do narrador em nome do paradigma da escritura do Romantismo e dos códigos de conduta e utópicos da sociedade da época. O momento em questão é particularmente estimulante para o mediador, pois acena para a possibilidade de que é possível ensinar literatura, tecnicamente falando, sem cair em tecnicismos, que não são condenáveis por si mesmos e sim pelo uso abusivo e até exclusivo que se faz deles algumas vezes.

Fica assentado que o narrador se desdobra em pelo menos duas funções: a primeira, de narrador, na qual o autor se projeta, e, por isso, a presença da ideologia da sociedade em fase de aburguesamento, do processo de institucionalização e de formação da literatura e cultura brasileiras



caracterizadas por um conjunto de valores se não copiados, imitados e transpostos para o Brasil com as adaptações que o momento e o fôlego de Alencar permitiam – fôlego que não era pequeno, como sabemos; e a segunda, a de narrador em primeira pessoa, que conta como vivenciou os sentimentos postos em cena no romance, valendo-se de procedimentos próprios da estética romântica e, estruturalmente, de uma carta a uma respeitável senhora, a qual emoldura o romance, dando lugar a vários vazios. As leitoras são raras no ambiente da primeira metade do século XIX brasileiro e, sobre elas, o narrador tem ou finge ter preocupações moralistas, podemos dizer. Contraditoriamente, saltam à vista procedimentos como a sedução, o jogo, os objetivos declarados e os não declarados, os modos de tratar coerentes com a fase primária da ascensão da burguesia em um contexto de catolicismo primitivo. Foi possível discutir tudo isso com os *leitores 1 e 2* dentro de um marco de paralelismo entre a construção do Brasil “moderno”, em que a sociedade escravocrata estava em pleno funcionamento, o que lhe garantia certa estabilidade, porque já independente de Portugal, e a construção do romance brasileiro, capaz de falar, ainda que artificialmente, de um país em formação, expondo suas escolhas ideológicas e estéticas.

Para auxiliar na avaliação dos leitores, que acenavam para uma incongruência entre arte e vida, foi oportuno lembrar *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer, uma vez que Lúcia toma em suas próprias mãos seu destino e projeta o caminho que lhe permite voltar a ser Maria da Glória, assim como Paulo, narrador-personagem, constrói o livro a partir de sua própria experiência. A vivência é pretexto e ao mesmo tempo figura que dá forma ao texto – não esqueçamos que a carta é um tipo de texto que supõe, por princípio, um interlocutor. O recurso ambivalente não é facilmente percebido, ainda que incluso na tessitura narrativa, conforme se lê em “não pensava, quando comecei a escrever estas páginas que lhe destino, lutar com tamanhas dificuldades; uma coisa é sentir a impressão que se recebeu de certos acontecimentos, outro comunicar e transferir fielmente essa impressão” (ALENCAR, 1997, p.41) e nestes fragmentos: “a minha história é imoral (...). Caso a senhora cometesse a indiscrição de ler estas páginas a alguma menina inocente (...). Entretanto, se este manuscrito tivesse de sair à luz pública algum dia (...)” (ALENCAR, 1997, p.42).

As conversas entre o narrador e a destinatária das cartas são proporcionalmente escassas se comparadas com as digressões sobre a complexidade da existência que acabam por colocar em xeque as crenças lineares, porque provincianas e, como tal, representativas do Brasil da primeira metade do século XIX, contexto do narrador-personagem. Em resumo, as cartas narram um tempo da existência do emissor que se constituem no romance propriamente dito. Elas são o gesto de comunicação ficcionalizado pelo escritor que, não por acaso, invoca o diálogo do narrador com o leitor. O romance se inicia pela nota da remetente ao autor (das cartas) em que aqueles pejos (ou falsos pejos) do narrador são avalizados pela remetente “reuni as suas cartas e fiz um livro. (...) Deixe que raivem os moralistas” (ALENCAR, 1997, p.12). É interessante observar que o excerto composto pelos primeiros parágrafos do texto venha a se constituir justamente numa espécie de advertência ao leitor, na qual o escritor, valendo-se da voz feminina da remetente, se resguarda de futuros ataques e julgamentos morais. Ao mesmo tempo, oferece ao leitor de hoje a situação do alcance da leitura nos idos de 1861: “demais, se o livro cair nas mãos de algumas das poucas mulheres que leem neste país” (ALENCAR, 1997, p.12). Postas em cotejo, essas duas passagens permitem que o leitor possa inferir, entre outras coisas, a dimensão ética e

até pedagógica da obra, com todas as ressalvas que o leitor atual fará. Mas é nisso que está toda a graça do trabalho, uma vez que “vontade de representação”, extensiva a qualquer leitor, resultará na sua própria interpretação, ou seja, em uma leitura-produção.

Arte é detalhe e ler é encontrar detalhes que fazem a diferença. Ao se darem conta de que as estratégias discursivas do romance já estavam anunciadas na nota (“ao autor”) para a qual ninguém havia dado a menor importância, os leitores, em geral, ficam interessados em observar com mais cuidado os procedimentos literários, o que lhes confere uma segurança nunca experimentada. Uma delas derivou do fato de aprenderem a perceber os procedimentos que marcam o dirigismo do narrador de *Lucíola*, de como o leitor é comandado pelo narrador, de como ele seleciona o foco narrativo e que implicações isso apresenta para a interpretação. Se o posto de observação privilegiado pela leitura passa a ser o narrador, as projeções do leitor passam a ser passíveis de correção, de reparos, de ajustes e não mais de defesa de um ponto de vista ingenuamente calcado na impressão. Esse pode ser considerado o ganho mais fecundo na direção de um trabalho mais prolongado e o Romantismo é particularmente profícuo para a aprendizagem.

Do dirigismo de José de Alencar<sup>2</sup> à duplicação da realidade de Aluísio de Azevedo com relação a *O cortiço*, a apreensão do narrador acontece depois das análises dos incontáveis quadros, personagens e conflitos com os quais o leitor se depara, porque as partidarizações se impõem de imediato no que se refere à recepção. Isso se explica porque o ponto de vista narrativo realista dá a impressão de que as coisas acontecem de forma semelhante na literatura e na vida prática. Por isso, as questões que surgem derivadas das primeiras impressões de leitura têm muito a ver com questões que estão na ordem do dia, nem sempre as mais coerentes com o texto, mas que são pinçadas por algum vínculo com o momento vivido pelos leitores. É o caso da personagem Rita Baiana, que não é considerada prostituta pelo narrador, mas demandou mais comentários acalorados sobre a liberdade das mulheres do que o tema da prostituição propriamente dito, sobre o qual Leoni, Pombinha e Senhorinha constituem um sem saída para as meninas de *O cortiço*. A questão dos costumes se sobrepõe às demais, efeito da estética realista. Como consequência, as discussões sobre ser branco/português ou ser mestiço/brasileiro, bem como a questão econômica, ficam secundarizadas, o que também é compreensível se considerarmos a idade dos leitores e suas preferências.

O fenômeno descrito ocorre invariavelmente nas situações de leitura e obriga o mediador a acolher a curiosidade e a necessidade dos leitores de tratar do assunto sem perder o foco na literatura. Por um lado, não podemos nos furtar a substituir uma ênfase por outra, no sentido de não perder a oportunidade de ler o romance, quer privilegiando um ângulo ou outro. Importou, portanto, tratar do tema da liberdade das mulheres, pois, a discussão colabora para a compreensão das contradições e das especificidades da prostituição. Por outro lado, não se negocia a análise da perspectiva histórica, uma vez que ela contribui para esclarecer que essas questões que afetam o público de hoje já eram observadas em escrituras do século XIX, o que demonstra a medida de como a literatura está relacionada com a vida apesar de possuir um código específico para apresentar e desenvolver a ficção.

Para os leitores seduzidos por Rita Baiana, ela representa a relação mulata x liberdade e pode ser considerada uma protomulher brasileira no sentido erótico, enfatizado dentre os vários âmbitos

2 Ver RAMICELLI, Maria Eulália. “A configuração retórica do leitor em *O guarani*: leitor aprendiz”. *Cadernos Literários*, n.1, v. 23, 2015, p. 85-100.

da liberação feminina que se impôs ao longo do século XX. Frente a essa visão, é curioso o fato de que haja pouca distinção entre mulheres pobres, classe média e ricas em termos morais. Os costumes e a moda quase apagaram essas diferenças. Paralelamente, as negras são vistas como mais dedicadas ao trabalho duro (de que Bertoleza é o ícone mais expressivo), inclusive no que se refere ao estudo, enquanto as mulatas estariam mais voltadas para a dança, o canto, o esporte e o culto ao corpo, atividades que restringem menos o corpo de forma geral.

Para o público selecionado, Rita Baiana é o próprio emblema do que se encontra na sociedade e essa visão se constituiu um posto privilegiado para compreender a escritura realista. Foi a partir dessas impressões arraigadas entre os leitores que pudemos avançar no sentido de tratar das tensões que configuram o texto. As tensões entre os dois lugares, a habitação coletiva (cortiço São Romão e suas duplicações: Carapicus e Cabeça de Gato) e o sobrado do Comendador Miranda; entre os dois lugares e os modos de viver resultantes das duas etapas de acumulação de capital; entre duas ordens complementares da realidade, os lugares e as relações humanas; entre brasileiros e portugueses, homem e mulher, gente do bairro e gente do centro. As visões antagônicas construídas pela estética realista são particularmente pedagógicas para o leitor, o que lhe permite com certa facilidade encontrar o terceiro termo, ou seja, as relações de trabalho e de ganho que medeiam essas relações e que produzem mobilidade social.

É justamente na questão da mudança de *status* social que se pode aprofundar a leitura do texto, pois é o trabalho que permite a ascensão de João Romão, mas também a de Pombinha. Não se discute mais a questão moral, pois os leitores se dão conta de que ela não está em jogo no sentido que eles haviam depreendido no início do trabalho – e isso passa a fazer toda diferença para os leitores. Ao compreender melhor e com mais detalhes a questão social, o tema da prostituição passa a ser olhado pelos leitores em uma espécie de diapasão no qual a luta de classes e a alienação que nem sequer estavam sendo consideradas ganham destaque. Disso, surgem mais leituras e discussões para tratar de acumulação de capital, de passagem do estado de natureza ao de cultura, da alegoria do sol, até alcançarmos o conhecimento da grande metáfora que é *O cortiço* – metáfora da física, da biologia, da história, além da economia. A escolha do título também é estratégia de comunicação, no sentido de que o jogo do espontâneo e do dirigido (CANDIDO, 2011, p.35) são constitutivos da relação leitor-texto, uma vez que Rita Baiana é a representante do mundo espontâneo, enquanto Pombinha do mundo dirigido, e isso se reflete no tocante à aproximação e ao distanciamento do leitor em relação às personagens. O cortiço ambivalente, portanto, levaria ao reconhecimento ou à negação de um Brasil? Tarefa para o leitor. A estética realista é menos óbvia e simples do que parece, na medida em que expõe os processos e deixa para o leitor decidir sobre liberdade e dependência. Isso era o que estava implícito na atração pela vida de Rita Baiana em detrimento da de Pombinha. Ou não?

É preciso aceitar as variáveis da recepção, introjetá-las na cultura de leitura do texto literário para irmos elaborando metodicamente as ações de mediação. Como o nosso propósito é ir percorrendo esse veio, o da relação entre o leitor configurado no texto e os leitores reais, além de atender suas demandas, uma obra chama particularmente a atenção. Trata-se do romance/idílo *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, que em cotejo com textos anteriores traz desafios específicos. Assim sendo, começemos pelos “51 leitores” a quem o narrador se refere (ANDRADE, 1989, p.57) e com quem dialoga ao longo da narrativa. Não se trata aqui da peculiar

provocação de Machado ao leitor, como em *Dom Casmurro*, por exemplo, mas de um diálogo fundante do narrador, como podemos observar nestes excertos: “isto do corpo de Fraulein não ser perfeito, em nada enfraquece a história” (ANDRADE, 1989, p.58). Está claro pelo anafórico que o narrador dialoga com o leitor e com ninguém mais.

Outro procedimento muito utilizado é a projeção do discurso de terceira pessoa em discurso de primeira. Vejamos, a narrativa começa em terceira pessoa e assim se mantém enquanto apresenta o ambiente onde vai se desenrolar o enredo: “a porta do quarto se abriu e eles saíram no corredor” (1989, p.49). Mais adiante, “terça feira o táxi parou no portão da Vila Laura” (p.49). “A moça, depois das cortesias trocadas com a senhora Sousa Costa (...)” (p.50). No entanto, ao descrever Fraulein, o narrador abandona a objetividade e projeta sua subjetividade, como se nota em “o que mais atrai nela são os beiços, curtos, bastante largos, sempre encarnados. E ainda bem que sabem rir” (p.58). Mais adiante é a ironia o procedimento ao qual recorre reiteradamente o narrador. Primeiro, vale-se de uma interjeição, “qual!”, que repetida a seguir em “qual! Fraulein não podia se sentir a gosto com aquela gente!” (p.59), nos sugere inquestionavelmente a presença de um leitor. O leitor não pode se esquivar, porque, entre um aparecimento e outro da interjeição, o narrador retoma e corrige contundentemente o comentário anterior, o que não poderia fazer se não estivesse se dirigindo ao leitor, considerando-o de forma peremptória.

O leitor é, portanto, parte integrante do texto e está subentendido em face das inúmeras avaliações, críticas e concordâncias do narrador, como se pode observar neste excerto: “Fraulein se sentiu logo perfeitamente bem dentro daquela família imóvel mas feliz” (1989, p.59). Note-se outra vez a ironia nesta oposição “imóvel/feliz”. Contudo, para surpresa do leitor, ele tem justo na sequência uma explicação para a atitude de Fraulein: “podia porque era bem alemã. Tinha esse poder de adaptação exterior dos alemães, que é mesmo a maior razão do progresso deles” (p.59). O narrador dá a conhecer a justificativa da personagem, entretanto, não o faz sem antes manifestar sua própria opinião a respeito: “Qual! Fraulein não podia se sentir a gosto com aquela gente!” (p.59). Esses e outros incontáveis procedimentos nos autorizam reconhecer que, nesse caso, há uma atitude positiva do narrador frente à prostituição, ou mais especificamente, frente a essa personagem singular, o que sinaliza a perspectiva expressionista da obra.

O acolhimento do narrador para com a personagem que, sabemos, é uma “professora de amor” e não uma cortesã, como Lúcia (*Lucíola*), uma prostituta, como Leoni e Pombinha (*O cortiço*), ou uma moça livre como Rita Baiana (*O cortiço*), além de evidenciar atitude incomum, nos permite mostrar o quanto se avançou no tratamento do tema no escopo da literatura brasileira em paralelo com a observação da “dramatização da relação do escritor com seu público”, conforme nos explicou Guimarães (2004, p.29) em relação à obra de Machado de Assis. Assim, no contexto da sociedade brasileira, foi permitido à mulher lançar mão do corpo em última instância, quer seja para resolver um problema de família (Lúcia), quer seja para o seu próprio sustento, levada pela inocência (Pombinha) ou motivada pela consciência (Fraulein). Nesse sentido, Romantismo, Realismo e Expressionismo nos ajudam a esclarecer os modos como o tema é desenvolvido e quais as condicionantes literárias, em concordância ou em descompasso com a realidade, geraram as obras.

Na perspectiva de uma elaboração metódica autoral (sem pretensão de originalidade) em consonância com inúmeras atitudes semelhantes e diversas que se podem recolher com vistas a uma

História do Ensino de Literatura no Brasil, recorro ao comentário de Gilberto Mendonça Teles (1977) ao aludir à “falta de sistematização do processo evolutivo do discurso literário” sobre o ensino da literatura brasileira no Brasil. Ele se referia ao discurso que construímos sobre as obras e não a elas propriamente. Assim, se, por um lado, acolhemos a demanda dos leitores sobre o tema, por outro, demandamos nosso discurso da apreensão da relação narrador-leitor nos três romances para que pudéssemos compreendê-la numa visada histórica e estética. O efeito sobre o leitor tem papel preponderante, uma vez que o ensino de literatura não pode escapar de inferências, ao mesmo tempo que elas são fundamentais para que a atribuição de sentido se faça competente.

A escolha dos três romances é arbitrária, por um lado, pois vários romances poderiam ser tomados. Por outro, é expressiva na medida em que busca desatar a série literária do tratamento histórico-cronológico ou da total dispersão das obras, sem conexão com o momento de produção ou com outras obras da série histórica. A escolha das obras deriva evidentemente da maior intimidade com algumas e menor com outras, porém a demanda dos estudantes pode obrigar o professor a fazer outras escolhas. A ideia inicial era tratar da série “mulheres derrotadas”, privilegiando o olhar sobre Capitu e Madalena, personagens de *Dom Casmurro* e *São Bernardo*, respectivamente, todavia as questões motivadas por *Bruna Surfistinha* exigiram novo rumo ao trabalho e afinal é disso que se trata o ensinar. Nunca estamos suficientemente preparados para tudo e perder uma oportunidade de ouro como essa seria imperdoável. Em nome de que o faríamos?

Nesse sentido, pretendemos responder de forma construtiva à crítica de Antunes (o problema está na maneira de ensinar literatura), pois o que se sugere neste trabalho é justamente proporcionar ao professor de literatura experiências de leitura em que diferentes ferramentas são alocadas para o trabalho com os textos. Mais do que isso, expandir confiança, lembrar delas para serem utilizadas em situação e perspectiva autoral, a fim de que a atitude possa alavancar propostas significativas para os leitores.

Nosso objetivo foi também trilhar um estudo na senda sugerida por Teles. O dirigismo, a ambiguidade e a interação são exemplos de procedimentos reiterados na produção literária, e tanto quanto outros, quando experienciados pelo leitor, colaboram para a construção de uma série literária própria. Formando leitores preparados, poderemos dar início ao ciclo de preparo de outros leitores. A experiência produtiva de leitura se faz, conforme nosso modo de ver, pela mediação, estratégia privilegiada de aprendizagem de literatura que, ao incorporar as vozes dialéticas constitutivas da atribuição de sentido dos textos, autor (narrador) e leitor, apreende as variáveis de leitura de um contexto cultural, contribuindo assim para a “sistematização do processo evolutivo do discurso literário”. Dessa maneira, pensamos atender tanto às demandas dos leitores em formação como as da teoria e crítica literárias que servem, em última instância, para ajudar a melhorar nossa cultura de conhecer.

## Referências

ALENCAR, José de. *Lucíola*, São Paulo: FTD, 1997.

ANDRADE, Mário. *Amar, verbo intransitivo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

ANTUNES, Benedito. “O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?”. *Miscelânea*, v. 18, p.217-229, jul-dez 2015.

- CANDIDO, Antonio. “De cortiço a cortiço”. In: AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 7-37.
- GUIMARÃES, Helio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin Editorial/Editora da Universidade de São Paulo, 2004, pp. 23-56.
- ISER, Wolfgang. “O jogo do texto”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 105-118.
- JAUSS, Hans Robert. “A estética da recepção: colocações gerais”. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: EdUnesp, 2005.
- STIERLE, Karlheinz. “Que significa a recepção de textos ficcionais”. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 119-172.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguardas europeias e Modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- ZIMMERMANN, Bernhard. “El lector como productor: en torno a la problemática del método de la Estética de la recepción”. In: José Antonio Mayoral (org.). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 39-58.