
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroixa>

ISSN 1678-2054

Perspectivas do ensino de literatura: acertos e desencontros



Volume 31

dezembro de 2016

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroja>

Expediente

A Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários permite acesso livre, gratuito e completo aos textos em formato PDF, publicada continuamente desde 2002.

Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, a revista está classificada no QUALIS como B1 (2015) e faz parte do repositório Portal de Periódicos Capes e indexada pelos seguintes mecanismos:

- a) Portal de Periódicos da CAPES
- b) Livre - Revistas de Livre Acesso
- c) LatinIndex
- d) ErinPlus
- e) MLA Directory of Periodicals
- f) JURN
- g) Diadorim
- h) Directory of Open Access Journals

Comissão Editorial

Prof. Dr. Almir Aquino Corrêa (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Regina Célia dos Santos Alves

Prof.^a Dr.^a Sônia Pascolati

E-mail: terraroja.uel@gmail.com

ISSN 1678-2054

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

ARTIGOS

- APRESENTAÇÃO..... - 5
- ENCONTROS AFETIVOS EM UMA CATEDRAL - 8
GENILDA AZERÊDO (UFPB)
- SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR: O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA EM LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL..... - 18
SHEILA OLIVEIRA LIMA (UEL)
- OBRAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA: COMO ACESSÁ-LAS, POR QUE LÊ-LAS?..... - 31
VOLMIR CARDOSO PEREIRA (UEMS)
- ENSINO DE LEITURA E APROPRIAÇÃO DOS SABERES PELA DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA EM *NENHUM PEIXE AONDE IR* (2006), DE MARIE-FRANCINE HÉBERT - 44
IZABEL CRISTINA MARSON (UENP) E LUCIANA BRITO (UENP)
- ABAIXO DOS PÉS AS TEMPESTADES: O DESAFIO INTERDISCIPLINAR..... - 57
CLAUDETE DAFLON (UFF) E ALEXANDRE ANTUNES (CMRJ)
- A LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM QUESTÃO - 70
ANA CRELIA DIAS (UFRJ) E RAQUEL SOUZA (COLÉGIO PEDRO II)
- A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE LITERATURA: OS DISCURSOS OFICIAIS E ACADÊMICOS - 82
DANIELA MARIA SEGABINAZI (UFPB)

A ORALIDADE DO CORDEL NO ENSINO DE LITERATURA..... - 94

CLAUDIA ZILMAR DA SILVA CONCEIÇÃO E CARLOS MAGNO GOMES

RESENHA

DE ZUMBI À FÊNIX – A CONDIÇÃO DA TEORIA LITERÁRIA HOJE - 107

LEONÉ ASTRIDE BARZOTTO (UFGD)

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

APRESENTAÇÃO

Ao propor o dossiê “Perspectivas do ensino de literatura: acertos e desencontros”, fomos motivadas pelos seguintes questionamentos: qual o lugar da literatura na escola e no ensino de Língua Portuguesa. Como a literatura pode amparar e conduzir a formação do leitor? Como ensinar a ler literatura? É possível ensinar o gosto pela literatura? Qual literatura deve ser lida na escola visando à formação do leitor? Como o conhecimento teórico sobre a literatura pode favorecer a formação do leitor? Podem os cursos de Letras formar multiplicadores da leitura literária? Como a escola deve lidar com a legitimidade das muitas leituras que o texto literário admite? Todas as questões mencionadas acima têm sido debatidas em pesquisas e ações pedagógicas no sentido de recuperar o lugar da leitura de literatura dentro da escola e em outros espaços de difusão cultural.

Apesar de programas governamentais de distribuição de livros literários, a exemplo do PNBE-Programa Nacional de Biblioteca Escolar, as indagações que movimentam este dossiê apontam para obstáculos já identificados na história do ensino de literatura. O acesso à literatura ainda não é democrático (seja pelos preços dos livros ou pela falta de bibliotecas escolares) e o uso que se faz dela, muitas vezes, está relacionado aos conteúdos gramaticais ou da historiografia literária, com pouco espaço para a fruição e o deleite. Se nas séries iniciais ainda se valoriza a presença do texto literário para fomentar a imaginação e a criatividade dos alunos, no Ensino Fundamental, paulatinamente, ocorre a supressão do literário em favor de uma abordagem fixada em gêneros do cotidiano.

No Ensino Médio, última fase da Educação Básica, a Literatura ganha status de disciplina (reduzida, em muitos estados, a uma aula semanal; e extinta em outros). Entretanto a disciplina Literatura tem, normalmente, a historiografia como referência, e o contato direto do leitor com os textos é quase inexistente. A ineficácia na formação da capacidade interpretativa do jovem é sentida, por sua vez, no Ensino Superior. Apesar das discussões teóricas permitidas pela teoria do Letramento Literário, em todas as fases da Educação Básica, a literatura surge ora para ensinar comportamentos, ora para exemplificar a gramática da Língua Portuguesa, ora

para explicar a sua história. A relação texto-vida-texto perde-se em meio a tarefas e a falta de comprometimento com a formação de leitores literários. Encontramos neste número da *Terra Roxa e Outras Terras* algumas repostas para as indagações que têm inquietado professores e pesquisadores no sentido de melhor conduzir os processos de formação de leitores de literatura. Especialistas, pesquisadores e professores contribuem para ampliar e aprofundar o debate sobre o tema.

O primeiro artigo, “Encontros afetivos em uma catedral”, assinado por Genilda Azerêdo, propõe a análise do conto “Cathedral”, do escritor estadunidense Raymond Carver, tendo como foco a articulação entre alteridade e afeto. A autora defende que o efeito resultante do encontro afetivo, no âmbito do universo diegético, tem grande ressonância sobre o leitor, constituindo-se, portanto, paradigmática do poder da literatura.

O texto “Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental”, de Sheila Oliveira Lima, por sua vez, discute a necessidade de rever os fundamentos das abordagens concernentes à formação do leitor, desde o Ciclo I do Ensino Fundamental. Lima enfatiza, em seu trabalho que a leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade

Em “Obras clássicas e contemporâneas: como acessá-las, por que lê-las?”, de Volmir Cardoso Pereira, temos uma reflexão a respeito da atualidade dos clássicos no âmbito escolar e da incorporação de novas práticas de leitura que visam a melhorar o contato dos alunos com o cânone literário e com os autores contemporâneos.

No artigo “Ensino de leitura e apropriação dos saberes pela didática da leitura subjetiva em Nenhum peixe sabe aonde ir (2006), de Marie-Francine Hébert”, Luciana Brito e Izabel Cristina Marson apresentam a didática da subjetividade como metodologia de ensino da leitura de literatura e mostram como realizaram tal experiência com uma turma do 6o ano do Ensino Fundamental.

Em “Abaixo dos pés, as tempestades: o desafio interdisciplinar”, Claudete Dafon e Alexandre Antunes apresentam uma proposta de ensino leitura do texto literário na escola a partir de uma abordagem interdisciplinar, encarando de maneira crítica as tensões entre saberes diversos.

O artigo “A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão”, de Raquel Cristina de Souza e Souza e Ana Crelia Dias, traz uma discussão a respeito da constituição das identidades de leitor e de professor de literatura e as implicações desse fenômeno para a formação de novos leitores.

“A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos”, de Daniela Maria Segabinazi, analisa tais discursos, evidenciando como eles conduzem para uma “nova” função do professor, o qual assume também o papel de mediador da leitura literária na escola.

Por fim, o artigo “A oralidade do cordel no ensino de literatura”, de Claudia Zilmar da Silva Conceição e Carlos Magno Gomes, reflete sobre a possibilidade de levar o cordel, em sua potencialidade performática, como modo de aproximação e motivação para a leitura e fruição do jogo estético próprio da literatura.

Todos os artigos aqui reunidos não esgotam o debate acerca do ensino da literatura, mas sugerem alternativas de olhares teóricos e de encaminhamentos metodológicos. O dossiê convida a todos os leitores interessados no debate a conhecer a abordagem dos autores aqui reunidos. Desejamos, por fim, que a leitura dos textos movimente novas pesquisas e novas alternativas para minimizar os desencontros que ainda ocorrem quando o assunto é “ensino de literatura”.

Boa leitura

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima e Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro

(responsáveis pelo volume)

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

ENCONTROS AFETIVOS EM UMA CATEDRAL

Genilda Azerêdo (UFPB)
genilda@cchla.ufpb.br

RESUMO: Tomando como ponto de partida discussões sobre estética e política e sobre o poder da literatura, propomos a análise do conto “Cathedral”/ “Catedral”, do escritor estadunidense Raymond Carver, tendo como foco a articulação entre alteridade e afeto. Quatro autores, em especial, serão acionados para fundamentar a discussão: Mario Vargas Llosa, com seus textos sobre a literatura e a vida; Tzvetan Todorov, com suas reflexões sobre o poder da literatura; Jacques Rancière, com sua proposta sobre a partilha do sensível; e Susan Sontag, com sua contribuição sobre a função da arte. Procuraremos valorizar o lugar do afeto na relação de encontro gradativamente construída entre o personagem cego e o narrador, fato que ilustra um processo de tornar-se outro através da potencialidade de afetar e ser afetado. Também daremos especial atenção à metáfora da catedral e à sua relação com o significado da narrativa em termos mais amplos. Argumentamos que o efeito resultante do encontro afetivo, no âmbito do universo diegético, tem grande ressonância sobre o leitor, constituindo-se, portanto, paradigmática do poder da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa contemporânea; afeto; alteridade; “Catedral”

Saiba que os poetas, como os cegos/
podem ver na escuridão.
(Chico Buarque)

Em *A verdade das mentiras*, Mario Vargas Llosa enaltece a função da ficção ao afirmar que a mesma possibilita o exercício da alteridade e da liberdade: “Sair de si mesmo, ser outro, ainda que seja ilusoriamente, é uma maneira de ser menos escravo e de experimentar os riscos da liberdade” (2004: 19). O autor tem como pressuposto o ato de leitura de textos literários. Podemos ser outros quando lemos sobre outros e nos envolvemos com seus dilemas, suas emoções e vivências. Fazer equivaler “ser apenas eu” à escravidão e “ser outro” à liberdade constitui um convite irresistível à alteridade. De fato, a literatura é esse universo povoado de personagens, subjetividades, conflitos e experiências com que, às vezes, podemos nos identificar, mas do qual, muitas vezes, nos distanciamos, através da diferença ou da recusa ao outro. A

palavra “riscos”, associada à experimentação da liberdade, chama a atenção para o fato de que nem sempre a liberdade é confortável; conseqüentemente, nem todo mundo quer sair de si mesmo, quer ser outro, ainda que através da fantasia.

Tzvetan Todorov, em “O que pode a literatura?”, também ressalta a questão da diferença, do encontro com outros indivíduos, na leitura de textos literários. Todorov argumenta que “quanto menos essas personagens se pareçam conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo” e possibilitando “a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos” (2009: 81). Talvez o argumento mais potente e desafiador de Todorov nesse texto seja este: “O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema de ligação humana” (2009: 81). Se acreditarmos em tamanho potencial atribuído à literatura, temos, não apenas como leitores, mas, sobretudo como professores, um material riquíssimo a oferecer a nossos alunos – a possibilidade de encontro com a diferença, com o outro, de modo que possamos aprender não apenas “um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós” (Todorov 2009: 81). Porém, surge uma dificuldade, já antecipada por Vargas Llosa, acima: nem todos se mostram abertos para a experimentação da novidade, da diferença, do desconhecido. Como podemos exercitar tal abertura e acolher os riscos inerentes à sua liberdade? Creio que a resposta se encontra na própria literatura, especificamente em textos que explicitamente dramatizam o medo da alteridade, o temor daquilo que soa estranho; textos que conotam e materializam tanto a dificuldade quanto a possibilidade do encontro da diferença, de modo a potencializar e adensar a crença de Vargas Llosa.

Tal é o caso do conto “Cathedral”/“Catedral”, do escritor Raymond Carver e a história do personagem cego. Tudo nesse conto parece convergir para a experimentação da alteridade, seja dentro da própria diegese narrativa, seja quando consideramos o leitor e a avaliação que o mesmo faz a partir dos movimentos de identificação e alteridade engendrados através dos diferentes personagens. Mas de que modo, inicialmente, a narrativa constrói o encontro da diferença? De que modo, eventualmente, tal encontro reverbera no leitor? Que poder, que potência tal reverberação possui, quando pensamos na política da ficção? Para Rancière, “atos estéticos [são] configurações da experiência que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas de subjetividade política” (2005: 11). Interessa-nos, portanto, não apenas identificar esses novos modos de sentir, mas, sobretudo, refletir sobre como tais sensibilidades podem contribuir para o surgimento de novas formas de subjetividade política.

A partir da palavra-chave do próprio título, partilha, em seu livro *A partilha do sensível*, Rancière faz referência à relação entre sujeito e espaço e à relação disso com um caráter político: “partilha” tanto denota “partes exclusivas” quanto “um comum partilhado” (2005: 17). Ele explica: “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (2005:17). Tal argumento ganha ainda mais realce quando declara que “a questão da ficção é, antes de tudo, uma questão de distribuição dos lugares” (2005: 17). O que se vê? O que se mostra?

O que se vê a despeito de não ser (ou de ser pouco) mostrado? Quem vê? Quem é visto? Quem tem poder de mostrar, de dar a ver, aquilo que quase nunca se vê? Essas são questões desde sempre imbricadas em relações de (falta de) poder, e o que Rancière propõe é exatamente uma atitude que seja capaz de interferir nessas relações, constituindo-se como ação política.

A hipótese aqui colocada é que o conto de Carver, ao construir um microcosmo de relações entre três personagens – um que vem de fora, tanto em termos espaciais quanto subjetivos e adentra uma (até certo ponto) confortável configuração espacial –, aciona questões ligadas a travessias de fronteiras, perturbação de subjetividades, vivência de novas emoções, aprendizados afetivos importantes.

As três personagens centrais do conto são o cego, a mulher amiga do cego e o narrador-personagem, casado com a mulher amiga do cego. Esses personagens já são anunciados na primeira frase do conto: “Este homem cego, um velho amigo de minha mulher, estava a caminho para passar a noite” (Carver 1993: 2659). O fato de o narrador ser o marido, alguém que não conhece o cego, e não a esposa, que é amiga do cego, já se faz relevante para o tipo de narrativa que vamos ler, em termos do ponto de vista adotado. Se, sobre o cego, o marido só sabe informações de segunda mão, contadas pela esposa, que efeito isso tem? De que modo o não-conhecimento sobre determinado personagem legítima, credencia alguém a contar sua história? Como contar a partir de fontes de segunda mão? E, ainda mais importante, de que modo a postura preconceituosa do narrador influencia em sua narração? Toda essa questão ligada ao narrador ganhará uma nova dimensão quando da chegada do personagem cego, da convivência entre os três, já que teremos a possibilidade de comparar suas diferentes perspectivas e caracterizações subjetivas. Ou seja, o leitor desconfia, desde o início da narrativa, da limitação de visão – miopia – que o narrador possui. Esta limitação de visão se configura tanto em termos referenciais – o narrador realmente não viu muito daquilo que ele narra – quanto ideológicos.

Como Robert (personagem cego) e a esposa são amigos de longa data (em um tempo anterior que não inclui o marido), a relação entre os dois é caracterizada pela cumplicidade e confiança mútuas. É exatamente em nome dessa amizade que Robert está vindo visitar o casal. De modo contrário, a reação do marido à sua vinda denota não apenas um profundo incômodo, mas também um posicionamento altamente preconceituoso e discriminatório em relação à cegueira. Como ele diz, logo no início da narrativa: “Eu não estava entusiasmado com sua visita. Ele não era ninguém que eu conhecesse. E o fato de ele ser cego me incomodava (...). Um homem cego em minha casa não era algo que eu aguardava com interesse” (Carver 1993: 2659). E eis que o leitor compreende a razão da escolha de Carver pelo marido como narrador: não é tanto sua versão ou caracterização de Robert que se faz relevante para o enredo, mas, paralelamente, como a percepção que o marido-narrador tem do cego, deste outro sujeito (personagem fisicamente cego) possibilita o desnudamento da própria subjetividade do marido (personagem espiritualmente cego).

É importante considerar a função que a mulher exerce na aproximação afetiva entre narrador-personagem e Robert. Sabemos que ela já trabalhou para Robert, lendo

livros para ele, que quando se separaram – porque ela se casou e foi morar em outra cidade – os dois continuaram se relacionando através de gravações enviadas em tapes.

A mulher também tem um traço de sensibilidade associada à escrita de poemas: “Ela estava sempre tentando escrever um poema. Ela escrevia um ou dois poemas a cada ano, geralmente depois que algo realmente importante tivesse acontecido a ela” (Carver 1993: 2659). Um dos seus poemas é sobre a sensação de ser tocada pelos dedos de Robert em todo o seu rosto, lábios, nariz e pescoço, uma experiência que ela nunca esqueceu e que foi guardada através da poesia. Também percebemos todo o cuidado que ela tem para fazer o amigo sentir-se confortável em sua casa; chega, inclusive, a pedir ao marido para agir com o mesmo intuito.

Partilhamos com o marido-narrador três momentos de conhecimento acerca de Robert: primeiro, conhecendo-o apenas através dos relatos da esposa, transmitidos pelo marido; segundo, através dos diálogos entre marido e mulher, quando esta conta, por exemplo, sobre Beulah, a esposa falecida de Robert; terceiro, após sua chegada, tendo acesso às descrições e impressões que o marido vai oferecendo – em geral, resultantes de uma visão estereotipada, fincada na ignorância e surpresa diante do outro, considerado diferente pela cegueira física. Enquanto a mulher age naturalmente com Robert, inclusive dando-lhe indicações sobre como se locomover pela casa, o marido não sabe o que dizer, ou diz o que não deve. A nós, leitores, chega a confessar que nunca tinha conhecido antes alguém que fosse cego. E estranha que uma pessoa cega possa ter barba; fica admirado por saber que ele fuma; observa que este cego não usa bengala ou óculos escuros. E que ele sabe como localizar cada porção de comida em seu prato, usando adequadamente os talheres.

Quando relata o casamento de Robert com Beulah, o narrador comenta: “Foi um casamento pequeno – quem gostaria de ir a um casamento desses, em primeiro lugar? – apenas os dois, além do pastor e de sua esposa” (Carver 1993: 2661). Eventualmente, o narrador avalia a vida a dois de Robert e Beulah, e diz ter sentido pena dela:

Imagine uma mulher que nunca poderia se ver como era vista aos olhos do amado. Uma mulher que ia vivendo dia após dia e nunca receber o menor elogio do seu amado. Uma mulher cujo marido nunca poderia ler a expressão em seu rosto, fosse de tristeza ou algo melhor. (Carver 1993: 2661)

O trecho ressalta o olhar do outro na relação amorosa: ver-se como é vista pelo outro; perceber-se como leitura na expressão do outro. O problema é que o narrador vincula a visão apenas ao aspecto físico, percepção que denuncia certa arrogância e sentimento de superioridade em relação ao outro; afinal, desde sempre sabemos que não se vê alguém apenas com olhos físicos. Além disso, quando consideramos a relação de casal que o narrador e sua esposa têm, fica evidente que mesmo podendo fisicamente ver, o narrador é afetivamente cego em relação à esposa. Ou seja, sua

visão distorcida do casal Robert-Beulah lança luz, ironicamente, e pelo avesso, sobre a própria relação que ele, narrador, tem com sua mulher.

Se essa é a primeira vez que conhece uma pessoa cega, suas expectativas a respeito de Robert e a negação das mesmas advêm da construção de uma imagem que culturalmente circula sobre cegos – uma imagem adquirida tanto através de leituras – “Lembro que tinha lido em algum lugar que os cegos não fumavam, porque, segundo especulação, eles não podiam ver a fumaça que inalavam” (Carver 1993: 2663) – quanto através do cinema: “Minha ideia sobre a cegueira vinha do cinema. Nos filmes, os cegos se moviam devagar e nunca sorriam. Às vezes, eram guiados por cães-guia” (Carver 1993: 2659). Trata-se de exemplos que nos ajudam a refletir sobre como adquirimos conhecimento sobre o outro, o não-familiar, supostamente diferente: que fontes nos ensinam? Que imagens nos chegam? Que saberes construímos a partir daquilo que ouvimos, lemos ou vemos?

O leitor logo percebe que o conto de Carver quer se contrapor às ideias estereotipadas e redutoras, representadas, metonimicamente, através do narrador, sobre a cegueira física. Citando novamente Vargas Llosa, “a literatura é sempre – mesmo que não o pretenda nem o perceba – sediciosa, insubmissa, revoltada: um desafio ao que existe” (2004: 360). De que modo Carver constrói sua narrativa para ser um desafio ao que existe?

Não demora muito para que o leitor perceba o jogo de posições ocupadas pelos personagens. As conversas iniciais, antes, durante e após o jantar, tendem a mostrar a cumplicidade entre Robert e a amiga, de um lado, e a exclusão do marido, de outro. São vários os momentos em que o marido se sente à margem das conversas, como se sendo ignorado pelos dois. É como se ele não soubesse interagir, não soubesse partilhar. O constrangimento se intensifica quando a mulher retira-se momentaneamente da sala e deixa o marido e Robert sozinhos: “Eu não queria que me deixassem sozinho com um cego” (Carver 1993: 2664). Mas a situação logo muda – primeiro, por conta da mediação da bebida; depois, por conta da maconha que fumam juntos.

Quando a mulher volta à sala e sente o cheiro da maconha, dirige um olhar agressivo, selvagem, ao marido; e surpreende-se com o amigo: “Robert, eu não sabia que você fumava”. Ao que ele responde: “Agora eu fumo, minha querida. Há uma primeira vez para tudo” (Carver 1993: 2664). A situação demonstra a abertura de Robert para a experimentação, a novidade, o desconhecido, e serve de contraponto aos valores conservadores e preconceituosos do marido, estreitamente fechado em si mesmo – portanto, escravo de si, tomando a fala de Vargas Llosa acima. Haverá um outro momento na narrativa quando a mulher adormece no sofá, e os dois assistem à TV, quando Robert também comenta sobre a possibilidade de novas vivências: “Está tudo bem comigo. O que você quiser assistir está bom. Estou sempre aprendendo alguma coisa. Aprender não acaba nunca. Não vai me machucar [doer], aprender alguma coisa hoje à noite. Tenho ouvidos” (Carver 1993: 2665). O leitor logo percebe que sua fala serve como contraponto à má-vontade do narrador-marido em também tentar aprender algo novo, sair de si mesmo, através do convívio com esse mais recente conhecido. O trecho “[n]ão vai me doer aprender algo novo hoje à noite. Eu

tenho ouvidos” também chama a atenção para o grau de afecção de certos aprendizados. Além disso, assim como o faz *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, a narrativa de Carver nos faz refletir sobre os diferentes tipos de cegueira e sobre as formas variadas como nossos sentidos – visão, tato, olfato, gosto, escuta – aprendem e apreendem o mundo, as relações, as subjetividades, dando-nos a chance de afetar e sermos afetados.

Chama a atenção o fato de que a TV serve de mediação para o momento mais importante do conto. Em geral, criticada pela superficialidade e banalidade de seus programas, a TV, no presente contexto, constitui um elemento relevante e funcional para estabelecer uma relação afetiva entre Robert e o narrador. Isto acontece porque, sendo um aparato doméstico, pode inicialmente aproximar sujeitos através do conhecido. Por outro lado, sendo um veículo audiovisual, pode apenas ser ouvido por Robert, dando a chance ao narrador – que pode ouvir e ver – de também comentar sobre o que estão vendo. Essa diferença de “apreensão” do material veiculado pela TV demonstra que muitas vezes não vemos aquilo que vemos. Ou o vemos superficialmente. Portanto, é a não-visão física de Robert que força o narrador a tentar ver melhor, ver mais de perto, mais verdadeiramente.

O desafio adquire um ponto alto quando eles se deparam com um programa sobre catedrais, e quando, momentaneamente, o dado de visualidade prevalece sobre o dado de narração verbal. O silêncio na tela, cujo foco agora é o dado imagético, força o narrador do conto a dizer algo, a comentar aquilo que é mostrado, a oferecer, de modo improvisado, a banda sonora. Duas questões aqui se fazem relevantes: a denúncia – ainda que implícita – da exclusão de espectadores cegos no contexto de programas de TV; a percepção da diferença, pelo marido, e o gesto sensível de sanar a diferença, ou de contribuir para que a diferença produza algo positivo. O diálogo efetivo entre a ‘narração’ imagética do programa de TV, a narração verbal do marido e as perguntas de Robert são o primeiro indício da mudança na interação entre eles.

A complexidade do diálogo se intensifica quando o narrador pergunta a Robert se ele sabe o que é uma catedral: “Você tem alguma ideia do que é uma catedral? Entende o que quero dizer? Se alguém lhe diz ‘catedral’, você tem alguma noção do que estão falando? Você sabe a diferença entre uma catedral e uma igreja batista, por exemplo?” (Carver 1993: 2666). Robert então repete as informações que acabara de ouvir do narrador do programa, informações sobre as centenas de trabalhadores que levavam cinquenta ou cem anos para construir uma catedral; sobre o fato de que gerações das mesmas famílias trabalhavam em sua construção; e que os homens que começavam o trabalho de uma vida em uma catedral nunca viviam para ver a realização do seu trabalho. Nesse ponto, Robert chega, inclusive, a fazer uma analogia com o que, em geral, vivenciamos em nossas próprias vidas – nunca vivemos o suficiente para vermos, testemunharmos nossas realizações. Sua tentativa, portanto, é a de aproximar sujeitos e experiências.

A situação logo muda – quanto a quem sabe sobre catedrais – quando Robert sugere, “Mas talvez você possa me descrever uma catedral?” (Carver 1993: 2666). E, ironicamente, a dificuldade ou incapacidade do narrador de fazê-lo, de novo revela

que ver não significa saber. Ao marido-narrador faltam palavras para descrever o que é uma catedral. À medida que Robert faz as perguntas, percebemos quão ignorante é o narrador, quão limitado é seu conhecimento sobre catedrais. A discrepância entre linguagem visual e linguagem verbal torna-se gritante, dando a entender que falar sobre o que vemos constitui uma habilidade à parte e também depende de um conhecimento relacional e sensível sobre o mundo. Também indica que quando falamos sobre algo, quando descrevemos algo, elegemos aspectos sobre os quais falar, sendo a linguagem insuficiente e precária para abarcar a totalidade do objeto. No presente caso, como dissemos, a precariedade se faz mais visível porque o narrador é não apenas limitado intelectualmente e emocionalmente, mas também esvaziado em termos de religiosidade ou espiritualidade, não tendo crença ou sensibilidade alguma diante da vida. Em momento anterior, quando tentava descrever uma catedral, o narrador referiu-se à sua altura (como a querer tocar o céu), ao tamanho, à espessura, às estruturas de apoio que as catedrais possuem; também mencionou representações esculpidas na parte da frente. E comentou sobre a relação entre catedrais e Deus: “Antigamente, quando os homens construam catedrais, eles queriam ficar perto de Deus. Antigamente, Deus era uma parte importante na vida de todo mundo. Dava pra perceber isso pelo modo como eles construam catedrais” (Carver 1993: 2667).

A fala do narrador instaura uma diferença significativa, quanto ao dado espiritual, entre a época quando se construam catedrais e o tempo contemporâneo ao século XX da narrativa (o conto foi escrito entre 1981 e 1983). É como se as catedrais tivessem perdido sua função mais proeminente, a de aproximar o sujeito de Deus, já que Deus não é mais importante na vida das pessoas. Porém, se o conto é intitulado “Catedral”, a relevância deste signo já é tomada como algo dado. É preciso, pois, continuar refletindo a respeito de sua relevância. Afinal, que “catedral” é esta do título? Que significados o signo “catedral” conota?

Diante da impossibilidade do narrador para descrever uma catedral, Robert lhe sugere fazer um desenho. A parte final da narrativa, cujo foco é a tentativa de desenho de uma catedral pelo narrador e por Robert, acrescenta vários aspectos relevantes: primeiro, temos uma mudança da linguagem multimídia audiovisual (programa de TV sobre catedrais), da linguagem verbal, simbólica (narração do marido), para a linguagem visual, icônica do desenho; da imagem/tela, voz e audição para o sentido do tato, do toque. Segundo, temos a construção do desenho a dois, uma vez que a mão de Robert acompanha o movimento do desenho feito pelo narrador. Em determinado momento, a mulher acorda, e não compreende o que está acontecendo; atônita, pergunta: “O que vocês estão fazendo? Digam, eu quero saber”. Ao que Robert responde: “Nós estamos desenhando uma catedral” (Carver 1993: 2668; grifo meu). E os dois continuam o desenho, apesar dos questionamentos da mulher. Robert inclusive sugere: “Coloque algumas pessoas lá dentro agora. O que é uma catedral sem pessoas?” (Carver 1993: 2668). Robert também sugere ao narrador que feche os olhos. E é assim que o desenho da catedral se conclui: ambos os personagens em pé de igualdade, sem acesso à visão, vendo na escuridão, com olhos de percepção interior. Para o narrador, a experiência não se compara a nada que já tivesse vivenciado. Ele diz: “Meus olhos ainda estavam fechados. Eu estava na minha casa. Sabia disto. Mas

não me sentia como se estivesse dentro de nada” (Carver 1993: 2668). É como se algo profundo lhe tivesse sido revelado, ao modo de uma epifania, que o faz transcender para outro nível de realidade. Ao leitor, não escapa o significado metafórico de religião – re-ligar / re-unir – de que a palavra ‘catedral’ constitui metonímia.

São várias as conclusões a que podemos chegar ao final da leitura: 1. O desenho da catedral possibilitou o encontro afetivo entre os dois personagens; encontro, inclusive, mediado pelo corpo, metonimicamente representado pelas mãos que se sobrepõem e se tocam; 2. O desenho da catedral possibilitou ao narrador a saída de si mesmo, a vivência da alteridade, a compreensão de um aprendizado sobre o outro; 3. A representação da catedral, através do desenho a dois, constitui alegoria de uma vivência também espiritual, ainda que não religiosa. Chama a atenção o fato de que Robert diz “We’re drawing a cathedral”, no plural, o que dota a afirmação de uma coloração conotativa, para além do desenho, da representação icônica. É como se a declaração “estamos desenhando uma catedral” também sugerisse “estamos esboçando um gesto grandioso, quase-sagrado, epifânico, um gesto de acolhimento do outro”. Além disto, “We’re drawing a cathedral” também convoca o leitor para a partilha daquele gesto, para a vivência daquela sensibilidade.

Segundo Melissa Gregg e Gregory Seigworth, “o afeto surge em meio ao entre-lugar: nas capacidades de atuar/agir e na contrapartida, no ato de sofrer a ação” (2010: 1). Citando Freud, os autores ressaltam a potencialidade do afeto como ação, forças de intensidades, forças de encontro, forças que permanecem para além da emoção e que possibilitam tanto o movimento quanto a suspensão; ainda: “O afeto marca o pertencimento de um corpo a um mundo de encontros” (Gregg & Seigworth 2010: 1). De um encontro inicialmente caracterizado como visita, mediado pela formalidade e pelo distanciamento, temos o desdobramento para a aproximação, a intimidade e a partilha afetiva entre o narrador e Robert.

Em texto intitulado “A estética do silêncio”, Susan Sontag afirma que “toda época deve reinventar seu próprio projeto de ‘espiritualidade’”; sua noção de ‘espiritualidade’ inclui “planos, terminologias, noções de conduta voltados para a resolução das penosas contradições estruturais inerentes à situação do homem, para a perfeição da consciência humana e a transcendência” (2005: 10). Para Sontag, “na era moderna, uma das mais ativas metáforas para o projeto espiritual é a Arte”. Consideramos que o conto de Carver ilustra, de modo paradigmático, a afirmação de Sontag. Pois se é verdade que o sujeito contemporâneo perdeu sua ligação com Deus, não é menos verdade que a arte continua contribuindo para o surgimento de novas subjetividades – em um movimento que é duplo, inicialmente configurado dentro da diegese, para posteriormente desaguar no leitor. Como argumenta Rancière, “o estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica” (2005: 34). Não sem razão, é a catedral, sua representação – melhor dizendo, sua criação – que constituem a culminância da mediação para o encontro físico e afetivo entre os dois personagens – encontro que registra o nascimento de uma outra subjetividade, evidenciando que, de fato, “a estética se alinha com formas de percepção, sensação e atenção (...); [a

estética se alinha] com o mundo dos sentidos e com o corpo” (Highmore 2010: 121). Ressaltemos que a catedral, inicialmente anunciada no título, portanto direcionada ao leitor de fora, ganha uma expressividade particular dentro do conto, através dos dois personagens, cujo gesto desemboca, em forma de epifania, no leitor. É como se Carver, o autor implícito, nos dissesse: ainda que seja muito penoso, muito difícil, o processo de construção da catedral também é nosso – do leitor, do escritor, do artista; enfim, também e, sobretudo, de sujeitos comuns (como o narrador e Robert, eu-leitora) que se abrem/nos abrimos para acolher o outro em sua diferença. Afinal, como pergunta Robert, “o que é uma catedral sem pessoas?”. Poderíamos também inverter a questão: o que são pessoas sem os vislumbres de construção espiritual, afetiva?

Sem dúvida, a literatura, como fonte múltipla de subjetividades, nos possibilita exercitar diferentes formas de experiência sensorial e afetiva. E isto, como afirma Todorov, sem que o escritor o imponha; antes, ele incita o leitor a formular sentidos e construir interpretações. Concluimos nossas reflexões apropriando-nos das palavras de Todorov:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (Todorov 2009: 78)

Eis o efeito sobre nós que o conto “Cathedral” produziu.

OBRAS CITADAS

CARVER, Raymond. “Cathedral”. In: George L. McMichael(ed.). *Concise anthology of American literature*. New York: Macmillan, 1993, p. 2658-2668.

———. *68 contos de Raymond Carver*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GREGG, Melissa e Gregory J. Seigworth, (eds). *The affect theory reader*. Durham: Duke University Press, 2010.

HIGHMORE, Ben. Bitter after taste: affect, food, and social aesthetics. In: GREGG e SEIGWORTH, (eds). p. 118-137.

LLOSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível. Estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo/Editora 34, 2005.

SONTAG, Susan. *A vontade radical. Estilos*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 73-82.

AFFECTIVE ENCOUNTERS IN A CATHEDRAL

ABSTRACT: Based on discussions about aesthetics and politics and the power of literature, we propose the analysis of Raymond Carver's "Cathedral", focusing on the articulation between otherness and affect. Four specific authors back up the discussion: Mario Vargas Llosa and his texts about literature and life; Tzvetan Todorov and his reflections on the power of literature; Jacques Rancière and his notion of sharing the sensible; and Susan Sontag's contributions on the function of art. Our aim is to value the place of affect in the gradually constructed process of encounter between the blind man and the narrator, which illustrates a process of becoming another through the potential of affecting and being affected. We will also pay special attention to the metaphor of the cathedral and its relationship with the narrative's meanings on broader terms. We argue that the effect resulting from the affective encounter in the diegetic universe powerfully resonates in the reader, thus paradigmatically illustrating one of the ways literature can reveal its power.

KEYWORDS: contemporary narrative; affect; otherness; "Cathedral"

Recebido em 5 de agosto de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DO LEITOR:
O PROBLEMA DA AUSÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA
EM LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO 1 DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira Lima (UEL)
sheilaol@uol.com.br

RESUMO: A formação do leitor exige processos de subjetivação. A leitura significativa apenas se efetiva quando é permitido ao leitor atuar por meio da subjetividade. A presença dos textos literários desde o Ciclo I do Ensino Fundamental é essencial, na medida em que se trata de campo privilegiado para o deslocamento subjetivo pela apropriação dos letramentos de prestígio. Entretanto, boa parte da ação escolar desse segmento parece desconsiderar a vinculação entre subjetividade e leitura e, conseqüentemente, a relevância da leitura literária na escola. Tal concepção conduz à aplicação de atividades de compreensão de textos que não comprometem a criança com a leitura em seu potencial formativo. Submetem os sujeitos à condição de leitores “funcionais”, imobilizando-os em posições discursivas construídas historicamente. Essas constatações resultam de pesquisa focada nas propostas de leitura veiculadas pelos livros didáticos de língua portuguesa do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Este artigo alerta para a necessidade de rever os fundamentos das abordagens concernentes à formação do leitor, sobretudo no momento inaugural de sua jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; subjetividade; literatura; livro didático.

1. AS MUITAS FACES DE UM MESMO FENÔMENO

A leitura é um fenômeno complexo. Passa por diversas instâncias do corpo, nas suas múltiplas compleições. Resulta de uma trama de processos que se iniciam na feição mais bruta do que podemos chamar de corpo, um corpo concreto, neurofisiológico, até atingir seu limite máximo de abstração, revelado pelos instantes de prazer experimentados por um corpo psíquico, urdido pelos afetos.

Em amplo sentido, o ato de ler textos em linguagem verbal pode ser, antes de tudo, conceituado como uma atividade em que o aparelho neurofisiológico capta informações visuais e as reconhece, com base em sua memória, como signos de um sistema, os quais, organizados de determinada maneira, configuram-se em novo complexo de informação, agora reconhecido e tratado em plano mais abstrato, por meio de processos cognitivos. É assim que, muitas vezes, o indivíduo é capaz de enxergar as sequências de letras e palavras de um texto por meio de processos neurofisiológicos, porém, se não conhecer o sistema de escrita de uma língua, não será capaz de decifrar mínimas informações. Nessa mesma trilha, é possível uma situação de “leitores” capazes de depreender do registro escrito palavras e frases, sem, no entanto, atingir a totalidade do enunciado, seja por se tratar de um iniciante na leitura, seja por se tratar de alguém não familiarizado com o campo semântico ao qual se integra o texto que tem diante de si.

Os estudos relativos aos aspectos cognitivos da leitura avançaram muito nos últimos anos. As reflexões em torno dos processos ascendente e descendente de percepção e assimilação da informação foram fundamentais para a compreensão de que a leitura não se esgota nem principia no momento do encontro dos olhos com as letras (Smith 1999: 19). O entendimento de que os conhecimentos prévios e a memória, ao lado de capacidades como a inferência, são elementos fundamentais no processo de leitura promoveu um grande avanço para a proposição de novas estratégias e metodologias de ensino da leitura.

Pesquisadoras como Solé (1998), Kleiman (1998) e Kato (2005) contribuíram intensamente para a reflexão a respeito dos processos desencadeados durante a leitura, mas, sobretudo, suas pesquisas foram essenciais para o reconhecimento da possibilidade de transpor para a prática docente os conhecimentos fundados pela pesquisa cognitivista. Suas propostas apontam para a criação de metodologias e posturas docentes que favoreçam e amparem o desenvolvimento das habilidades e competências envolvidas no processo de leitura e compreensão de textos.

Entretanto, deve-se admitir que, mesmo com toda a complexidade dos processos cognitivos que viabilizam a leitura, ainda há outras instâncias que ensejam sua realização. Dentro do campo social, não podemos deixar de considerar que toda leitura se estabelece por meio da interação entre leitor e texto, num processo que integra aspectos enunciativos, argumentativos e, por fim, discursivos.

No âmbito da enunciação, é possível afirmar que a compreensão leitora só se efetiva na medida em que ocorre a construção solidária de sentidos no encontro entre locutor (o texto ou, para alguns, o seu autor) e interlocutor (no caso, o leitor). Vale dizer que, conforme Antoine Culioli, “um texto não tem sentido fora da atividade significativa dos enunciadores” (Indursky 2011: 168). Isto é, o sentido de um texto resulta necessariamente de um processo interlocucional entre autor/texto e leitor.

No âmbito do processo enunciativo em que se realiza a leitura, é possível identificar um regime de argumentação. Na medida em que todo texto é munido de uma função argumentativa, em que o autor visa à persuasão do seu interlocutor por meio

de um trabalho que ative diversas estratégias discursivas, é possível reconhecer no ato da leitura um espaço de negociação em prol da disseminação de uma ideia ou de toda uma ideologia.

A leitura, por não se configurar como tarefa ou operação passiva, no que se refere ao papel assumido pelo leitor, constitui-se também como um jogo de tensões, em que os sentidos podem resultar de atitudes leitoras muitas vezes distintas. Deste modo, a leitura se efetiva na medida em que o leitor se posiciona ideologicamente em relação ao texto, ao discurso que este manifesta. Sobre a natureza discursiva do ato da leitura, Indurski afirma:

Tal produção consiste, de fato, em um encontro entre sujeitos ideologicamente constituídos e que travam entre si uma interlocução discursiva da qual pode resultar um entendimento [...] em que o leitor se constitui como efeito-leitor. Mas esta produção de leitura também pode conduzir a uma disputa de sentidos [...]. Esta disputa coloca o leitor na função-leitor. Entretanto, a produção de leitura pode chegar ao desentendimento. E isto ocorre porque a prática da leitura, neste caso, é produzida por um leitor que se inscreve em uma outra Formatação Discursiva da qual emerge como sujeito-leitor. (2011: 174)

Para a Análise do Discurso (AD), portanto, a leitura é um processo que dinamiza o texto. Isto é, a leitura de um mesmo texto é múltipla, tanto quanto o são seus leitores, o que torna a compreensão dos processos nela envolvidos – mesmo os cognitivos – e os resultados dessa interlocução ainda mais complexos e difíceis de serem categorizados. Quer dizer que um mesmo indivíduo, diante de textos distintos, pode apresentar-se como leitor mais ou menos competente, mais próximo de um sujeito-leitor ou de um efeito-leitor, conforme suas posições e filiações ideológicas em relação às que o texto se vincula.

2. DA SUBJETIVIDADE NA LEITURA

Se a leitura resulta da integração de um complexo de instâncias que congrega desde o aspecto mais concreto da percepção até o plano mais inapreensível da subjetividade, parece-nos inadiável a reflexão a respeito dos aspectos que constituem o sujeito-leitor, tendo em vista não unicamente o campo ideológico, mas o afetivo e o psíquico.

Para Jouve, a leitura do texto literário passa, indiscutivelmente, pelo domínio dos afetos, pois “[a]s emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (2002: 19).

Pode-se dizer que os enlaces subjetivos na leitura do texto literário são evidentes, seja pela relação de identificação com personagens, seja pela sintonia com os discursos de inflexão poética que alicerçam suas obras. E, talvez, por esse motivo, a reflexão sobre a leitura literária não possa prescindir do referencial da psicanálise, na

medida em que o fenômeno põe em causa as tensões próprias de um sujeito que se vê manifestado no e pelo confronto com o outro.

O sujeito que emerge no ato da leitura – seja pela identificação com temas, personagens, enunciados poéticos ou por qualquer outro fator de ordem simbólica – deve ser considerado em sua dimensão mais complexa e profunda, naquilo que entendemos que a psicanálise freudo-laciana tem condições de ajudar a mapear.

A instauração de um eu, segundo a psicanálise freudiana, tem seu princípio no momento da separação do bebê em relação à sua mãe. Essa separação, entretanto, só se estabelece de modo definitivo a partir do momento em que a criança se reconhece separada da mãe, quando, então, percebe-a como um outro e, assim, referencia a si própria pela falta, pela incompletude (Freud 2003: 20).

Nessa esteira, Lacan traça seu conceito de sujeito a partir da instauração da linguagem, pelo “não” que ela estabelece. Isto é, a constituição do sujeito se realiza pela interdição que a linguagem estabelece no contato com o Outro. O “não” que distingue o bebê e sua mãe, que interdita a plenitude de um “eu”, é justamente o que garante a sua existência subjetiva e que instaura um processo infinito de busca pela completude perdida para sempre. Nessa busca, o sujeito do inconsciente, instaurado no nascimento, é agora representado por um significante, S1, isto é, o sujeito barrado, o sujeito a quem foi negada a completude. Bruce Fink, em sua explanação sobre o sujeito laciano, elucida:

Esse significante toma o lugar do sujeito, ocupando o lugar do sujeito que agora desapareceu. Esse sujeito não tem outra existência além de um furo no discurso. O sujeito do inconsciente manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga, “expressando-se”, desta maneira, por meio do significante. (1998: 63)

Deste modo, em sua jornada, S1 se depara com outros significantes, no espaço simbólico das interações enunciativas. No espaço da leitura, por exemplo, onde encontra novas representações de si e do seu desejo, ao que podemos chamar de um processo de identificação com a leitura.

Tendo em vista esse intrincado universo de construção simbólica, parece-nos fundamental refletir sobre a leitura nos espaços escolares como uma tarefa de alta responsabilidade e de complexidade ainda a ser explorada. Isto é, num modelo educacional, como o que predomina no Brasil, que desconsidera a heterogeneidade como fator constituinte dos ambientes escolares, o reconhecimento de que a leitura é um fenômeno de ordem subjetiva, que só se realiza efetivamente quando resultante de processos identificatórios, parece-nos uma urgência.

Vale ressaltar, entretanto, que, ao reconhecer o ato da leitura enquanto uma troca simbólica entre leitor e texto por meio de processos identificatórios, não se está afirmando que só é possível ler aquilo que cause prazer imediato ou apaziguamento

momentâneo das angústias de um sujeito em busca. Os processos identificatórios na leitura estão mais próximos da definição de constituição de sujeito-leitor da AD, próximos à experiência do leitor crítico anunciado pelos muitos documentos que visam à formação leitora.

Retomando o conceito de sujeito lacaniano, o ato da leitura, portanto, pode ser concebido como um processo em que S1 é representado, momentaneamente por S2, S3, Sn. Trata-se, por exemplo, da aparente desidentificação com os vilões dos romances, essas personagens que negam ao Outro o que este nos negou. Aqueles que, paradoxalmente, são heróicos transgressores da mesma Lei que nos coloca numa posição de sujeição, de falta, e que, por isso, tornam-se assim tão odiosos à sociedade – pela quebra do pacto social. É o Fiódor Karamázov, que queremos morto. Ou a morte do irmão Dito que nos põe atônitos ao lado de Miguilim. E é também toda poesia que expõe nossos vazios e nossas precariedades simbólicas no instante em que se manifestam como S2, S3, Sn desse sujeito perdido, furo no discurso.

A leitura do texto literário, já o disse Candido (1995: 243), é um direito porque, entre outras razões, pode assegurar certo equilíbrio psíquico e, numa dimensão mais ampla, o equilíbrio de toda uma sociedade. Sua presença na escola, antes de se configurar enquanto componente curricular, é quase que a única garantia de um contato efetivo dos indivíduos com a leitura. Entretanto, sua abordagem, desde sempre, tem sido precarizada, porque usada como instrumento de doutrinação – moral, linguística ou social. O resultado disso tem sido processos de afastamento e mesmo repulsa à leitura por parte dos alunos, na medida em que nunca foram minimamente contemplados em sua subjetividade no decurso de suas formações leitoras.

3. LEITURA LITERÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora tenhamos afirmado, antes, que a leitura na escola, principalmente a literária, não vem se constituindo da maneira mais fiel aos seus propósitos e demandas originais, devemos reconhecer que, ao menos no Brasil, o espaço privilegiado para sua divulgação e realização é a escola. Seja pelo acesso aos suportes que a veiculam, seja pela própria implementação da experiência leitora, a escola tem sido o espaço em que as crianças e os adolescentes realizam os primeiros contatos com textos escritos numa linguagem mais elaborada. Porém, conforme afirmou-se antes, isso não significa que, necessariamente, vivenciem efetivas experiências leitoras.

Justamente por se tratar do espaço já legitimado para que esses tênues contatos se efetivem, acreditamos que deva ocorrer uma maior atenção no sentido de adensar tal relação, até alçá-la a uma condição relevante para a formação do leitor.

O ingresso no universo letrado, quando da instauração do processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pode ser fulcral para a fundação de um percurso significativo na formação leitora. Trata-se do momento em que a criança, muitas vezes, distancia-se mais formalmente da mãe, quando permanece por ho-

ras longe do seio da família, do universo mapeado, e passa a integrar novos espaços, novos grupos, interagindo com outros sujeitos em novas conjunturas simbólicas.

Num contexto assim constituído, os sujeitos demandam processos identificatórios, em geral efetivados com a professora de sala ou um colega e mesmo com o conhecimento que circula por meio dos diversos enunciados. Nesse âmbito, a literatura e a leitura cumprem uma função de encontro com um simbólico que, apesar de novo – já que se trata da escrita – ecoa sons conhecidos – das narrativas orais, canções, adivinhas etc. veiculadas na casa, nos quintais, na rua. A literatura, portanto, pode se inserir na ambiência dos primeiros anos do ensino fundamental como representação de um universo reconhecível, porém novo e, assim, ambíguo, instigante. Nesse campo de forças, deve ser erigido o potencial da subjetividade leitora, da busca perpétua pelo significante, pela representação do sujeito na literatura. Esse processo deverá alçar o desejo pela aprendizagem da leitura, pela alfabetização enquanto demanda subjetiva e não, exclusivamente, como exigência social.

A condição para que esse quadro se estabeleça começa pela apresentação de textos de qualidade estética, que tenham apelo à subjetividade, que sejam literários por excelência. Muito embora não seja tarefa simples definir o que pode ser considerado literatura, sobretudo no terreno da infância, não é difícil demarcar, dentro da imensa produção literária, os textos em versos ou a prosa de ficção que instauram processos encantatórios ou mesmo que têm o poder de comover o leitor, não tanto pelo tema, mas pelo modo como este é representado por meio da linguagem simbólica.

A presença do livro como resultado da ampliação dos acervos das bibliotecas das escolas, garantido por programas governamentais de incentivo à leitura, é hoje uma realidade. Mas a presença do livro de literatura não é solução em si. Para além do aspecto dos investimentos materiais, a formação do leitor de literatura exige a retomada de posicionamentos por parte da escola e dos educadores, sobretudo quando se tem como referencial a subjetividade leitora.

Nesse sentido, numa abordagem que aponta para a relevância da subjetividade no processo de formação do leitor, alguns paradigmas devem ser revistos. Ressaltamos a necessidade da frequência das leituras literárias, da variedade de gêneros que compõem o acervo, da facilidade do acesso das crianças aos volumes, da importância de atividades programadas de leitura sob a condução do professor e, por fim, das leituras compartilhadas, segundo o modelo de Colomer (2007: 148), que consiste num espaço coletivo de reflexão, onde os sentidos atribuídos ao texto são negociados entre os leitores.

Numa perspectiva de formação leitora fundamentada na subjetivação e nos processos identificatórios, o espaço para a livre expressão das reflexões mobilizadas pela leitura é de fundamental importância. A leitura compartilhada assume esse significado, na medida em que é concedido ao leitor iniciante o direito de assumir-se enquanto sujeito de sua leitura, ainda que, no embate com os demais leitores, ele venha reconhecer que, talvez, tenha se equivocado no seu processo de produção de

sentidos, podendo admitir, assim, a legitimidade da reformulação, tão comum numa leitura autêntica.

Para que essas possibilidades de trabalho com a leitura se efetivem, porém, é preciso abandonar o extremo apego, que vemos nos materiais didáticos, às atividades que primam pela leitura literal e unilateral, justificadas apenas pela facilidade em se criarem exercícios – em geral questionários – cujas respostas sejam únicas e indiscutíveis. Atividades que, justamente por seu caráter redutor dos sentidos, não conduzem a uma leitura que considere a polissemia própria da literatura e, menos ainda, a relação subjetiva do leitor com o texto, o seu texto.

4. A (NÃO)LEITURA (NÃO) LITERÁRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os estudos realizados entre os anos de 2013 e 2015 pelo Projeto de Pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” investigaram a presença de textos literários e a característica das atividades de leitura nos dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos (LD) de língua portuguesa do Ciclo 1 do Ensino Fundamental produzidos por editoras brasileiras. O objetivo da pesquisa era averiguar se havia uma tendência na concepção de leitura literária manifestada pelas atividades propostas pelos LD distribuídos por todo o país. Embora não possamos dizer que o LD seja a única fonte de informação a esse respeito, cabe ressaltar que se trata de um instrumento que, devido ao forte investimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem atingido os rincões mais distantes do país, servindo não apenas como material para a formação do estudante, mas também – e principalmente – do professor, que passa a se apropriar de certos posicionamentos metodológicos veiculados por tais aparatos.

No tocante à presença de textos literários nos LD investigados, observou-se que há uma preocupação em apresentar uma quantidade razoável – em torno de 50% do total de textos – de obras não propriamente literárias, mas que, de algum modo, façam parte de uma esfera discursiva que pode ser aproximada da literária, na medida em que os enunciados que a compõem fazem uso de certos procedimentos encontrados na literatura, como a versificação ou a ficcionalização. Entretanto, na maioria dos casos, o material apresentado como literatura não chega a se configurar como tal, seja pela ausência de tensão no enlace entre forma e conteúdo, seja pela profundidade quase nula das abordagens aos temas expostos.

Outro fator relevante que implica em prejuízo para o contato do aluno com o texto literário ocorre com a frequente e, muitas vezes, inevitável mutilação das obras propriamente literárias inseridas nos volumes. Na maior parte das vezes, os cortes propostos pelo LD alteram o sentido do texto original ou demovem seu caráter literário, uma vez que opta-se por realizar recortes em trechos que, fora do contexto original, não podem ser reconhecidos como literatura.

Ainda mais grave parece-nos a apresentação de textos, em geral em versos, escritos especialmente para fazer parte do LD e com a finalidade de destaque de elementos relativos ao código alfabético. É o caso do exemplo a seguir – extraído do primeiro volume de um dos LD que compôs os corpora do projeto –, cuja finalidade é o destaque da letra B como parte do processo de alfabetização:

O boi é um bichinho
Que adora passear
Come tanto esse boi
Que a barriga vai estourar
Boi, boi, boi...
Deixe a grama
e vem pra cá.
(Passos 2009: 38)

Na busca de uma tendência que revelasse a concepção de leitura e de seu ensino veiculada pelos LD dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa investigou a abordagem dada aos textos considerados da esfera literária, chegando aos seguintes números:

Tabela 1: Percentual de atividades por objetivo de ensino

Objetivo da atividade	1º ano	2º ano
Código Alfabético/Gramática	41%	29,5%
Caracterização de gênero	6,1%	17,6%
Produção textual	5,5%	9,1%
Reflexão temática	5%	12,5%
Leitura literal	34%	22,7%
Leitura literária	8,4%	8,5%

Fonte: Projeto de pesquisa “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas”.

Observa-se que há uma tendência a operacionalizar a leitura em função da compreensão dos elementos estruturais do texto, já que os percentuais maiores em relação ao tipo de atividade proposta fixam-se no trabalho com o código e a gramática, na caracterização do gênero e na leitura literal, ou seja, na apreensão mais rasa do texto, focada em enunciados simples e sem a necessidade de mínimas operações inferenciais.

No campo específico da leitura que podemos considerar efetivamente literária, que demanda do leitor uma interação subjetiva e que conta com espaços de criação por parte do sujeito que lê, chama a atenção a quantidade irrisória dedicada a tal atividade.

Outro fator ainda bastante relevante a respeito das propostas de leitura literária refere-se às estratégias de abordagem do texto. Em sua maioria – 64,5%, para o pri-

meiro ano, e 76%, para o segundo – as atividades de leitura são efetuadas por meio de questionários, muitos deles com perguntas de múltipla escolha. As demais atividades fazem uso do desenho interpretativo ou de diálogos opinativos sobre as temáticas abordadas, estes últimos, muitas vezes, prescindindo da compreensão dos textos propostos para que se realizem.

Os dados numéricos, além de revelarem a pouca atenção dada à leitura literária, denotam uma escolha procedimental em relação à formação do leitor. Diante de tais números e da qualidade do material ofertado ao aluno, é possível depreender que a tendência metodológica propagada considera a leitura, mesmo a literária, restrita a um processo de decodificação que, quando muito, mobiliza apenas a instância cognitiva do indivíduo, dada a relevância atribuída aos aspectos estruturais do texto. Nessa esteira, conforme se verá no exemplo a seguir, considera o leitor um indivíduo isolado em sua própria cognição, dependente de orientação alheia para apontar as perguntas a serem feitas ao texto, isto é, para autorizar possíveis espaços de interação texto-leitor.

Num dos LDs de 1º ano analisados, encontramos o seguinte poema:

O BOI

O boi Bombom bateu,
bateu perna por aí,
no bem-bom
sentindo a sua falta,
os bois perguntavam:
- aonde foi o Bombom?

Fora do pasto, só novidade.
na bica, água bem fresquinha.
Na boca da gruta,
Bombom berrou, berrou
de mil modos diferentes,
gostando da brincadeira

deu um dedo de prosa
com os amigos macacos.
Comeu jabuticabas do mato.
gostou e repetiu e repetiu.
Barriga cheia, dormiu muito
- que boi nenhum é de ferro.
E sonhou com um país
sem carros de boi
e sem açougueiros.

(Elias José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002. p.32 e 33.)

Observa-se, em breve análise, que o poema traz ao leitor um universo rural idílico, muito caro à infância, em que animais assumem características afetivas humanas.

O Boi Bombom, investido do desejo de conhecer um outro mundo para além das cercas que o confinam, transpõe os limites do pasto e busca um universo de vastidão e novidades, contrariando todo um plano estável que determina que bois devem ficar em seus limites, aguardando o inevitável destino do açougue.

O poema, composto em versos livres e estrofação irregular, assume o foco de Bombom e descreve o ambiente natural, marcado pela diversidade de animais e paisagens, evidenciando a experiência de liberdade vivida pelo boi.

Bombom é capaz de berrar “de mil modos diferentes” e de sonhar “com um país sem carros de bois e sem açougueiros”. É, nesse sentido, diferente dos demais bois do pasto. É complexo e capaz de expressar sua complexidade em berros distintos. É, portanto, humano, porque mostra-se também ousado e empenhado em seus desejos de liberdade e de vida.

“O boi”, portanto, é um poema direcionado ao público infantil com tema voltado para a liberdade e o desejo de vida. Ao que tudo indica, o texto tem condições de ser lido por crianças e de ser discutido, comentado e compartilhado a partir das possíveis identificações subjetivas dos desejos de liberdade e de vida experimentados por seus leitores. Trata-se de uma obra literária que enlaça o leitor, conduzindo-o a uma leitura em que pode ver sua subjetividade simbolizada no texto.

No entanto, o LD em que o poema é apresentado reduz as possibilidades de leitura a alguns poucos itens de reconhecimento do código alfabético e de sentidos imediatos, literais, por meio das questões abaixo reproduzidas:

2. Observe este trecho:

“O boi Bombom bateu, bateu perna por aí”

A) Pinte a letra que se repete no início das palavras

- Escreva essa letra no quadradinho []

B) O que significa a expressão “bate perna por aí”?

C) O que o boi fez para mostrar que estava gostando da brincadeira?

3. Ligue a palavras ao desenho:

Bica	[imagem de boi]
Boca	[imagem de bombom]
Jabuticaba	[imagem de criança com flecha apontando sua barriga]
Boi	[imagem de boca]
Bombom	[imagem de água jorrando]
Barriga	[recorte de imagem de jabuticabas no tronco da árvore]

Embora tenhamos clareza de que as atividades com o código alfabético sejam uma necessidade dentro do contexto do ensino das primeiras letras, a proposta de compreensão de “O boi” é claramente empobrecedora. As questões 2A e 3 podem ser justificadas pela necessária lida com o código durante o período de alfabetização. A questão C evidencia ainda uma operação com o código, pois exige do leitor apenas a localização de informação evidente, indiciada pelo enunciado “Gostando da brincadeira”, presente na pergunta e no poema. A questão B exige do aluno um conhecimento de mundo de expressões metafóricas. Esse conhecimento, caso não faça parte do repertório linguístico do aluno, pode ser inferido a partir da leitura global do poema. Porém, no enunciado do exercício não há indicativo de que o aluno deverá buscar a resposta no próprio texto.

Todas as questões propostas pela atividade do LD levam o leitor a lidar com aspectos relativos ao código, seja em termos do registro da escrita, seja pela compreensão de expressões idiomáticas. Os sentidos mais relevantes do texto, sua temática e a possibilidade de identificação do aluno-leitor com o desejo de liberdade representado pelos versos não são em momento algum abordados, sendo possível afirmar que, apesar de se tratar de um texto literário, a atividade proposta não pode ser considerada como leitura literária.

A partir da análise quantitativa dos corpora e da averiguação qualitativa de atividades como a que foi exposta acima, concluiu-se que a formação proposta ao leitor pelos LD do Ciclo 1 investigados na pesquisa desconsidera a vinculação entre subjetividade e leitura. Primeiramente porque não disponibiliza ao aluno uma quantidade razoável de textos literários capazes de enlaçá-lo subjetivamente. Em segundo lugar, porque parece não haver interesse em urdir a relação com a leitura a partir das tramas da subjetividade, já que as atividades propostas demovem o aluno do seu lugar de sujeito da leitura, ao impedirem que ele realize as trocas simbólicas que o identificam com a obra e que possibilitam sua representação por meio de enunciados finamente tecidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental. A atividade leitora e o processo de constituição do leitor demandam operações que dinamizam desde atividades de teor neurológico até relações intersubjetivas, marcadas por posições de caráter ideológico e afetivo. Nesse sentido, atingem aspectos da subjetividade, os quais não podem ser negligenciados na condução da formação do leitor, sob pena de a atividade leitora não chegar a representar um elemento significativo no âmbito da escolarização.

O LD pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e práticas de ensino da leitura e, por isso, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora.

Embora muitas vezes alicerces seus discursos metodológicos em teorias sócio-interacionistas e cognitivistas, poucas vezes se vê nos LD uma transposição didática que conte com mais de uma instância de processamento na composição do tecido complexo que é o fenômeno da leitura.

O conjunto dos LD investigados apresentaram metodologias para a formação do leitor distantes de uma compreensão mais refinada de procedimentos que efetivem a relação entre subjetividade e leitura. Deste modo, não se observou uma concepção de leitor e da formação leitora como resultante de um percurso de identificação com os textos. Consequentemente, não se avistou a apreciação da literatura como um campo privilegiado para o encontro de representações que permitam o enlace subjetivo entre leitor e texto, entre leitor e leitura.

Diante desse quadro, em que a subjetividade é completamente exilada dos espaços de ensino da leitura, chamamos a atenção para a necessidade de uma revisão teórico-metodológica na formação docente, que implique uma atuação mais significativa nos processos de constituição do leitor.

OBRAS CITADAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*. Brasília: 2012.

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

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

ELIAS, José. *Um jeito bom de brincar*. São Paulo: FTD, 2002.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015, p. 81-101.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: L. V. Founi, (org). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 163-178.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUBJETIVITY AND READER FORMATION: THE PROBLEMS OF THE ABSENCE OF LITERARY READING IN STUDENT BOOKS AT FIRST GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The reader formation requires subjectified processes. The significant reading only becomes effective when it allows the reader to act through their subjectivity. The literarie texts need to be present since the first grades of elementary school. This is essential because it is a privileged space to the subjective displacement thanks to the appropriation of prestigious literacy. However the most scholar actions seem to disregard the link between subjectivity and significant reading, consequently, to disregard the importance of literary reading in the school. This reading conception leads to applications of comprehension activities which do not implicate the children in the formative potencial of the reading. Such activities submit the subject to a condition of unsubstantial readers, bounding them to discursive positions built along the history. These conclusions result from a research that focus on the reading propositions disseminated by maternal-language student books throughout the first grades of elementary education. This article alerts to the necessity of reviewing the fundamentals of the approach to the formation of the reader, especially at the inaugural moments of his/her journey.

KEYWORDS: Reading, subjetivity, literature, student book.

Recebido em 29 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

OBRAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS NA ESCOLA: COMO ACESSÁ-LAS, POR QUE LÊ-LAS?

Volmir Cardoso Pereira (UEMS)
volmircardosop@gmail.com

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão sobre as práticas de leitura literária no ambiente escolar a partir de dois momentos: primeiramente, destacam-se as possibilidades de acesso à literatura a partir da leitura em novos meios e suportes, assim como as experiências literárias na contemporaneidade que apontam para a ascensão do escritor multimídia e também para um novo perfil de leitor. Em um segundo momento, procura-se pensar a atualização dos procedimentos de leitura dos clássicos literários na escola, compreendendo-a como direito do aluno a ter acesso aos bens estéticos e culturais que possam cumprir papel importante em uma formação humanística, referendada por uma proposta de cunho histórico-crítico. Em paralelo, desenvolve-se uma reflexão sobre os problemas e dificuldades na implementação de políticas públicas capazes de modificar o baixo índice de leitura literária na educação básica. Assim, pretende-se contribuir para pensar a atualidade dos clássicos no âmbito escolar e a incorporação de novas práticas de leitura que possam melhorar o contato dos alunos com o cânone literário e com os autores contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea; Clássicos literários; Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

Neste texto, propomos uma análise crítica sobre o atual cenário da leitura literária no ambiente escolar, os desafios, os percalços e também as alterações substanciais nas práticas de leitura e escrita que foram inseridas no contexto das novas tecnologias e incorporadas pelos escritores contemporâneos. Todavia, será discutido também o lugar dos clássicos literários neste novo cenário, sua importância para a formação estética e humanística de crianças e jovens e as possibilidades concretas de compreensão e fruição desses conteúdos nas escolas.

Tais considerações visam responder a duas questões fundamentais para se pensar as relações entre literatura e escola pública hoje: quais as condições efetivas de acesso aos textos literários? Qual a relevância do próprio objeto literário na efetivação das práticas pedagógicas contemporâneas?

Discutir em primeiro lugar as condições de acesso aos textos literários envolve compreender as dificuldades históricas que a escola pública brasileira enfrentou para possibilitar às novas gerações o mínimo contato com livros de literatura. Não se trata, ainda, de discutir a ausência de capital cultural por parte dos alunos, ou mesmo de boa parte dos professores, para compreender, fruir e trabalhar com obras literárias. Trata-se, antes, de apontar a dificuldade de se criarem políticas públicas de acesso material ao livro de literatura, de se articularem práticas independentes dos manuais didáticos, de se inserirem novas mídias como ferramentas pedagógicas efetivas, de se construírem lugares físicos e simbólicos para o trabalho com textos literários (bibliotecas organizadas e com acervo expressivo, salas e grupos de leitura, saraus, espaços virtuais voltados para a leitura e escrita literária, etc.).

Desde o final dos anos 1990, pode-se perceber a tentativa por parte do Estado em se fomentar políticas de incentivo à leitura, sobretudo pela efetivação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 1997 e ampliado paulatinamente nos anos seguintes. Caracterizado basicamente pela “compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos” (Brasil; MEC 2008: 7), o programa atenuou o processo de exclusão social que inviabilizava o contato das classes populares com o livro de literatura. Aumentou-se significativamente o número de bibliotecas nas escolas e ampliou-se o acervo literário com licitações anuais de um grande número de obras de literatura infanto-juvenil, clássica e contemporânea. Por outro lado, ao ampliar a oferta, notou-se que em boa medida os livros não eram “acessados” na escola. Em 2005, uma avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com a UNESCO, identificou acervos ainda encaixotados em depósitos nas escolas, a não catalogação nas bibliotecas, ausência de bibliotecário, além da baixa utilização das obras pelos alunos e pelos professores no transcurso das aulas. Assim, “O volume de obras distribuído e o investimento total realizado contrastavam, muitas vezes, principalmente quanto ao uso e ao destino dos livros e com a situação estrutural das escolas.” (Paiva & Beremblum 2009: 174).

Postas estas primeiras considerações, propomos, em dois momentos, uma reflexão sobre a produção literária contemporânea e o trabalho com os clássicos da literatura no ambiente escolar. Tal reflexão visa apontar as peculiaridades da atual literatura, sobretudo sua relação com a textualidade eletrônica, ao mesmo tempo em que procura pensar a atualidade dos clássicos numa perspectiva de ensino histórico-crítica. Em suma, repensar o ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras hoje seria compreender que os textos literários, clássicos ou contemporâneos, cumprem um papel fundamental em um processo educacional que ainda ouse declarar-se humanista. Contra as facilidades empobrecedoras e relativistas de algumas propostas pedagógicas, afirma Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico no ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (1993: 15)

Se o texto literário, apesar das novas práticas de leitura e escrita suscitadas no meio eletrônico, ainda exige um “contato solitário e profundo” por parte do leitor, é preciso discutir então como este contato pode de fato ocorrer e qual o papel da escola em sua efetivação. Discutir formas de facilitar o acesso implica, em contrapartida, reconhecer também a complexidade e especificidade simbólica do próprio objeto literário em meio aos novos gêneros e formas da comunicação multimidiática.

OS CONTEMPORÂNEOS: NOVAS PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

A literatura contemporânea – tomemos como recorte provisório a produzida nos últimos 20 anos, para situar melhor a discussão – pode ser compreendida a partir de sua íntima ligação com os novos suportes eletrônicos. Abarcando novas práticas de escrita que extrapolaram o livro impresso, a criação literária abriu-se para um novo tipo de leitor que se constituiu no processo de massificação da comunicação via internet. A textualidade eletrônica modificou drasticamente o modo como a linguagem escrita é veiculada ou percebida socialmente. A chamada “cultura da convergência” (Jenkins 2009) propôs um novo modelo de comunicação em que as diversas mídias passam a interagir, possibilitando a circulação transmidiática de narrativas e a recepção participativa de consumidores, impelidos a selecionar e reelaborar conteúdos. De modo geral, essa cultura participativa, que se instaurou com o contínuo tráfego de textos pela internet, modificou não só as outras mídias, obrigadas a se adequarem a esse novo modelo comunicacional, mas também reorientou a própria relação entre produtores e públicos, entre o homem e a realidade:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (Jenkins 2009: 30).

No âmbito da escrita literária, a textualidade eletrônica coloca sob tensão paradigmas sustentados desde o Iluminismo, como as noções de autoria e obra. O texto

produzido na internet é em essência aberto, maleável, e a partir dele o leitor pode recortar, deslocar, estender, recombinar as parcelas textuais das quais se apodera. Conforme nos lembra Roger Chartier, “nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica” (2002: 25). Além das indefinições em torno dos critérios de autoria, os textos eletrônicos rompem também a ordem do discurso tradicional e sua materialidade. Todos os textos passam, portanto, a serem lidos em um mesmo suporte, o computador, o que gera uma continuidade entre os discursos, dificultando os critérios imediatos de reconhecimento de gêneros, espaços simbólicos e a autoridade da função-autor.

Dentre as consequências do advento da textualidade eletrônica para a escrita literária, a mais complicada talvez seja a própria concepção de obra. Os novos protocolos de leitura em rede parecem cada vez mais inviabilizar o reconhecimento de textos completos de sentido que devam ser acessados pelo leitor em sua integralidade. Nesta perspectiva, a busca por informações pontuais e fragmentadas trabalha contra o conceito de obra:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (Chartier 2002: 23)

Assim, esse novo leitor – que também é sempre um autor em potencial – define-se no papel que o internauta desempenha na cultura contemporânea, esse “agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos” (García Canclini 2008: 22). No que diz respeito aos escritores contemporâneos, o fazer literário não descartou a publicação em livro, mas inseriu as novas práticas de escrita eletrônica nas possibilidades de composição literária.

Autores que despontaram nos anos 1990 ou no início dos 2000, como Marcelino Freire, Ronaldo Bressane, Daniel Galera, Simone Campos, Clara Averbuck, Ferréz, Santiago Nazarian, podem ser tidos como exemplos desta nova literatura que passou também a circular pelas redes através de blogs e sites literários, muitas vezes criando correspondências entre as narrativas publicadas em livro e as postagens na internet. Bressane, por exemplo, publicou seus contos em livro aproveitando material de blog; sua trilogia de contos (“Os infernos possíveis” 1999¹, “10 presídios de bolso” 2001² e Céu de Lúcifer 2003³) pode ser encontrada em posts de blogs mantidos pelo autor. Mário Prata, outro caso, escreveu *Os anjos de Badaró* (2000) compartilhando em tempo real, durante seis meses, todo o processo de escrita na internet (os internautas acompanhavam a escrita do romance pelo site www.marioprataonline.com.br). Os internautas observavam as técnicas de escrita do romance policial, os cortes,

1 <http://infernospossiveis.wordpress.com>

2 <http://10presidiosdebolso.wordpress.com>

3 <http://ceu.delucifer.wordpress.com>

a trama, etc., e discutiam nos fóruns suas impressões e os caminhos a serem tomados pelo autor. Por fim, nota-se que as novas experiências literárias no meio digital estimulam novos papéis para o receptor, tanto para o leitor convencional que amadureceu lendo livros impressos, como para os novos leitores que facilmente aderem a práticas colaborativas de escrita – como as *fanfictions* inspiradas em best sellers – e se adaptam muito bem à leitura nos novos suportes e formatos (tablets, ebooks, smartphones etc.).

O que causa preocupação, no entanto, é a dificuldade encontrada pela escola em reconhecer as características desse leitor-internauta em suas práticas pedagógicas. Se a educação básica historicamente não foi capaz de incluir os livros de literatura nos processos de letramento, não houve, portanto, a transmissão cultural do hábito de leitura literária entre as gerações anteriores e a atual, principalmente entre as camadas populares. Consequentemente os alunos de hoje podem ser compreendidos como uma geração de internautas que, apesar do uso intenso da modalidade escrita em rede, passa a largo dos textos literários, dos clássicos aos contemporâneos.

Nesta perspectiva, García Canclini aponta a dificuldade da escola pública na América Latina em compreender as questões sociais e culturais implicadas neste novo cenário tecnológico formatado pelo mercado de bens culturais:

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (García Canclini 2008: 18)

Embora uma leitura apressada do autor possa sugerir a aposta em uma adesão das práticas escolares aos novos meios e objetos disseminados pela indústria cultural, colocando a literatura em patamar de igualdade com as narrativas da cultura massificada, o ponto mais importante a reter é justamente a expectativa em se formar criticamente o aluno a partir de seu lugar social e de seu horizonte cultural. Nessa direção, pode-se levantar algumas questões: cabe à escola discutir prodigamente a cultura da mídia ou ser o contrapeso da indústria cultural, focalizando os saberes da cultura erudita/letrada e os conteúdos folclóricos/populares? É possível conciliar ambas no modelo escolar que temos hoje? A partir destas interrogações, Beatriz Sarlo constata:

A escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente mass-midiático. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais. E isto tem consequências funestas quando se pensa nos segmentos da sociedade para quem a escola é o único meio de apropriação dos elementos de uma cultura que não seja mass-midiática. (2007: 101)

Ainda que Beatriz Sarlo defenda o pluralismo cultural como fundamento de ação político-democrática e pedagógica, ela insiste na importância de a escola estatal apresentar-se como espaço privilegiado de apropriação da cultura erudita e da cultura popular/folclórica pelos alunos das classes baixas. Assim, reconhecer e discutir o horizonte cultural extraescolar do jovem e da criança pode ser proveitoso desde que isso fomente a descoberta de novos objetos culturais que poderão justamente polemizar o que já se sabe. E o que os alunos sabem, quase sempre, é o que a cultura da mídia veicula. Confrontar os saberes cotidianos com o pensamento científico e com objetos estéticos complexos pode produzir novas sínteses culturais para o sujeito durante o aprendizado escolar. Contudo, não se trata aqui de ter uma visão estanque sobre o erudito, o popular e o massivo, como se na pós-modernidade estas rotulações não tivessem sido inseridas indiscriminadamente no mercado de bens simbólicos. Trata-se, antes, de reconhecer quais são as narrativas hegemônicas que permeiam a vida social e situar a escola como lócus de resistência, capaz de produzir fissuras e tensões nos efeitos de naturalização ideológica.

Nessa perspectiva, a escola tem o desafio de ler semioticamente o mundo cultural do aluno, ensiná-lo a analisar os efeitos discursivos/ideológicos das narrativas midiáticas que lhe são direcionadas pelo vídeo, pelos games, pelo cinema e pela torrente informacional que circula nas redes sociais. E é a partir de dentro desse processo que a literatura contemporânea pode despontar como contraponto eficiente: um conjunto de textos ricos de sentido e capaz de fazer frente à degradação massificada, podendo apurar a compreensão da vida social, ao mesmo tempo em que absorve e experimenta os códigos e representações da cultura midiática. Há, contudo, os riscos desta literatura perder qualidade estética, ser consumida e descartada como as demais mercadorias culturais, apostar excessivamente na comunicação rápida e fácil (romances menores, minicontos, microcontos, narrativas próximas do roteiro cinematográfico, etc.). Mas a estratégia fundamental para a comunicação literária na atualidade consiste em se compreender o inevitável questionamento dos limites de autoria e obra, expondo as mazelas da fragmentação dos discursos no tempo presente, deslizando de um suporte para outro, realizando-se enquanto “narrativas migrantes” (Figueiredo 2011: 62) que podem ou não atingir um maior grau de elaboração formal. O desafio consiste em criar políticas sérias para a seleção e trabalho com obras e autores interessantes neste cenário em que as publicações em livro aumentaram drasticamente e as novas mídias passaram a expandir o alcance da nova literatura. A primeira ação seria investir na figura do professor enquanto pesquisador, com tempo e possibilidade de conhecer autores como Marçal Aquino, João Gilberto Noll, Rubens Figueiredo, Cintia Moscovich, Bernardo Carvalho, Milton Hatoum, Luiz Ruffato, entre tantos outros. A pós-graduação e a pesquisa universitária subsidiada pelo Estado seria a melhor forma de realizá-la.

OS CLÁSSICOS: ATUALIDADE INCESSANTE, COMUNICAÇÃO INESGOTÁVEL

Advogar a leitura dos clássicos na educação básica significa, antes de tudo, insistir na perspectiva de uma ação pedagógica a contrapelo, afirmada justamente na resistência à assimilação passiva dos códigos, meios e narrativas hegemônicas construídas e disseminadas na sociedade de mercado. Se crianças e jovens leem e escrevem nas mídias sociais desde cedo, isso não significa que estejam aptos a desenvolver por si mesmos a capacidade e a disposição para leitura de obras literárias. O internauta é a figura contemporânea do consumidor cultural que foi anteriormente ocupada pelo espectador do vídeo e do cinema. Logo, é importante reconhecer que “sua leitura já não tem o livro como eixo e centro da cultura” (Barbero 2008: 74). Se o internauta aparenta menor passividade em relação aos conteúdos da indústria cultural, já que, diferentemente do espectador televisivo, é capaz de selecionar e produzir conteúdos a partir de seus interesses pessoais, isso não significa que suas escolhas sejam alheias às imposições do mercado cultural e a seu poder simbólico. Aliás, cada vez mais a fusão entre grandes grupos de entretenimento, todos com seus braços editoriais, constrói uma rede monopolista capaz de impor, em forma de franquia, quais produtos culturais atingirão o grande público, quais narrativas circularão em forma de livro, adaptações cinematográficas, games, quadrinhos, acompanhadas de brinquedos, acessórios, etc. Por isso, sobrevalorizar a liberdade de escolha diante da oferta de textos literários em vários suportes como sendo uma característica típica do internauta, supostamente mais ativo enquanto consumidor cultural, revela uma visão ingênua a respeito das relações entre cultura e mercado na contemporaneidade. A esse respeito, aponta Tânia Pellegrini:

a relação entre o leitor e o livro vai aos poucos se sofisticando, no sentido de que não envolve apenas uma falaciosa questão de gosto ou de livre escolha do produto. Nem se pode mais afirmar que o interesse do leitor é inicialmente pela obra, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contacto indispensável e primeiro com a essa mesma obra. O que existe agora é uma intrincada rede de produção e consumo de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado. (1997: 327)

Em linhas gerais, pode-se supor que crianças e jovens, seguindo as rotas transnacionais do consumo cultural, dificilmente lerão os clássicos, apesar das facilidades do acesso a eles por meio das novas mídias. Há que se formar capital simbólico para lê-los e, com o predomínio da textualidade audiovisual, da leitura fragmentária, além do compartilhamento de mensagens simplificadas e efêmeras nas redes sociais, parece evidente que não será o mercado e as novas tecnologias da informação que disseminarão a sua leitura. Caberá, portanto, às políticas educacionais públicas viabilizar e implementar ações que possam dar acesso aos clássicos e, mais do que isso, propor condições simbólicas para a efetiva leitura e compreensão de sua riqueza histórica e estética. Para o avanço de tais políticas, conforme foi dito anteriormente, há que se pensar a centralidade do papel do professor e a sua formação sólida e progressiva.

Contudo, antes de avançar em nossa proposta, é preciso considerar que na pós-modernidade colocou-se sob questão justamente o conceito de “clássico”, sobretudo a partir das correntes teóricas pós-estruturalistas, culturalistas e pós-coloniais: denunciou-se o elitismo presente nos cânones nacionais e os ditos universais; reduziu-se o valor histórico para exaltar os jogos de linguagem, fundados na paródia ou no pastiche; tomou o primeiro plano o estudo das literaturas “marginais”, focalizando obras produzidas por minorias, cujo valor era atribuído pela referência a questões de gênero, etnia, identidade, nacionalidade, etc. De modo geral, os novos estudos realizados em âmbito universitário abriram importantes perspectivas de abordagem social e teórica para a literatura e as outras artes, propondo temas e objetos que antes tinham pouca entrada na academia. Porém, em vários momentos, repercutiram um “relativismo tolerante” (Eagleton 1998: 13), colocando em pé de igualdade produções degradadas da cultura de massa e os textos clássicos, obliterando o valor histórico e estético dos objetos culturais e observando-os de forma horizontal e anárquica. Consequentemente, correu-se o risco de compactuar com a exacerbada reificação da cultura no capitalismo tardio, na medida em que os campos acadêmico e literário também foram perdendo sua relativa autonomia para confrontar a condição de mercadoria imposta aos objetos culturais sobre os quais tradicionalmente se debruçava:

a dissolução da alta cultura e a simultânea intensificação do investimento em mercadorias da cultura de massas podem ser suficientes para sugerir que, qualquer que tenha sido a situação em estágios e momentos anteriores do capitalismo (quando o estético era exatamente um santuário e um refúgio contra os negócios e o estado), hoje não sobrou nenhum enclave – estético ou não – no qual a forma mercadoria não reine suprema. (Jameson 2001: 64)

Assim, rearticular politicamente as possibilidades de acesso e leitura efetiva dos clássicos no mundo contemporâneo só faz sentido se a questão mais elementar for respondida: afinal, por que lê-los? Podemos lembrar aqui a resposta de Ítalo Calvino: “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (1993: 16). A resposta parece não resolver teoricamente a questão, mas serve como um indicativo importante. Para o escritor italiano, a leitura dos clássicos cumpre um papel vital, pois a experiência de lê-los transcenderia a formação escolar e acadêmica e apontaria para o sentido da própria existência, para os valores e sentimentos que dão significado ao cotidiano do indivíduo:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (Calvino 1993: 13)

A valorização da leitura “para a vida”, como o autor propõe, transcende os muros da escola, mas é nela que a formação do leitor de textos clássicos deve ocorrer. Com proposta semelhante, o crítico literário Tzvetan Todorov, em seu conhecido livro *Literatura em perigo* (2009), aponta também as dificuldades teórico-didáticas em se trabalhar com os clássicos em sala de aula, pois, segundo ele, a leitura literária por vezes acaba servindo a outros fins, sobretudo à esquematização teórica:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (2009: 27)

Devemos lembrar que o autor tece considerações sobre o sistema escolar francês que, bem ou mal, trabalha efetivamente os textos literários em sala de aula. No caso brasileiro, a situação é mais grave na medida em que os esquemas teóricos trazidos pelos manuais didáticos, além de resumidos e superficiais, são na maioria das vezes ensinados sem a leitura efetiva das obras (salvo os breves excertos e pequenos textos impressos nas cartilhas). Fala-se de literatura sem lê-la de fato: os alunos não leem, bem como muitos professores também não são leitores frequentes (boa parte deles com formação precária no ensino superior, sujeita a cargas extenuantes de trabalho em sala de aula, com pouco tempo para pesquisa e leitura de obras, etc.).

Tanto Todorov quanto Calvino insistem na importância da leitura dos clássicos como uma experiência pessoal e afetiva, pois tais obras seriam capazes de produzir uma “comunicação inesgotável” (Todorov 2009: 83) na medida em que o discurso literário pode ir além dos limites de sua época e transmitir uma experiência simbólica e estética sempre nova aos olhos do leitor futuro: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino 1993: 11). Para compreender isso, basta observar que grandes obras como *A odisseia*, *Satíricon*, *A divina comédia*, *Dom Quixote* ou *Os irmãos Karamazov* não impõem uma tese sobre a realidade, são polifônicas, mais imagéticas que conceituais, preocupadas em comunicar plástica e intuitivamente a ação humana pela verdade da ficção e não pela verdade da ciência.

Contudo, não podemos perder de vista que, apesar de as obras clássicas comunicarem valores estéticos significativos para a vida presente, mesmo tendo sido escritas em tempos remotos, é na sua dimensão histórica que se encontra justamente a necessidade de sua constante atualização. Destarte, é na compreensão histórica dos clássicos que o presente pode ser colocado à prova, pode ser questionado, pois eles portam a figuração das estruturas de sentimento, as contradições sociais, as vozes de classe e as tensões ideológicas que cada época produz.

Assim, a aposta em um projeto humanístico de escolarização deve propor que a leitura dos clássicos não pode ser gratuita e focada apenas no prazer da leitura, conforme sugerem algumas tendências pedagógicas de sucesso. Tal proposta de cunho histórico-crítico não nega a fruição estética, nem a dimensão lúdica da construção

literária e artística, contudo salienta o objetivo maior da educação, a saber, a própria humanização do homem por meio do conhecimento da História:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (...) Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (Saviani 2005: 13-14)

Propor a leitura de autores como Homero, Sófocles, Eurípedes, Virgílio, Petrónio, Dante, Camões, Antônio Vieira, Cervantes, seguindo até os clássicos modernos como Balzac, Stendhal, Eça de Queirós, Machado de Assis, Baudelaire, Fernando Pessoa, Kafka, Guimarães Rosa, pode ser um exercício difícil, demorado, complexo, mas justamente por isso pode alcançar profundidade e profusão de significados capaz de pôr sob tensão os hábitos e clichês que automatizam o cotidiano da vida presente (o que os formalistas chamavam efeito de estranhamento). Nesta perspectiva, podemos lembrar a reivindicação lukacsiana de uma estética articulada com o materialismo histórico, voltada para a humanização do homem no processo de leitura, pois:

Ele experimenta realidades que, de outro modo, na plenitude oferecida pela época, ser-lhe-iam inacessíveis; suas concepções sobre o homem, sobre suas possibilidades reais positivas ou negativas, ampliam-se em proporções inesperadas; mundos que lhe são distantes no espaço e no tempo, na história e nas relações de classe, revelam-se a ele na dialética interna daquelas forças cujo jogo exterior lhe oferece a experiência de algo que lhe é bastante estranho, mas que ao mesmo tempo pode ser posto em relação com sua própria vida pessoal, com sua própria intimidade. (Lukács 1978: 291)

Por fim, a leitura dos clássicos, indo até os modernos do século XX (estes já aparentemente tão distantes de nós, assujeitados que somos pela sensação de efemeridade, pela obsolescência cultural programada, pelo acúmulo informacional na comunicação digital), pode ser eficaz na medida em que faça parte de um objetivo maior e mais abrangente nos processos de ensino-aprendizagem: o estudo da história do homem como possibilidade de humanização e, ao mesmo tempo, emancipação sobre as relações imediatas que atam o indivíduo às fabulações ideológicas do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto procuramos refletir sobre a relação entre a literatura e ensino focalizando o contexto de produção e recepção de obras e autores contemporâneos, aliadas às possibilidades de se trabalhar os clássicos literários no contexto atual.

Todavia, mostra-se importante ressaltar que tais possibilidades de organizar e efetivar as práticas de leitura literária a partir de tal proposta requerem uma transformação substancial na estrutura escolar hoje vigente, o que demanda obviamente a revisão das políticas públicas implementadas no modelo social sob o qual vivemos. A precariedade dos espaços escolares, a baixa remuneração e qualificação dos professores, a ausência de atividades em tempo integral, a fragmentação e superficialidade do currículo, entre tantos outros problemas, apontam a inviabilidade de qualquer perspectiva transformadora das atuais relações escolares na educação brasileira. Tais problemas são precisamente a consequência e a finalidade do “Estado mínimo” preconizado pela austeridade neoliberal. Seguindo os reflexos desse paradigma que prevaleceu ideologicamente no país desde os anos 1990, as políticas educacionais contentam-se em garantir índices mínimos de aprovação, formando uma geração de semiletrados, mão de obra com baixa qualificação profissional (apesar da falácia sobre inserção no mercado como objetivo maior da educação) e, por fim, crianças e jovens projetando no consumo os seus anseios, guiados muito mais pelos brinquedos tecnológicos e pela cultura midiática do que pelas lições pouco estimulantes dos seus professores. Nesse cenário, conforme nos lembra Antonio Candido, a leitura literária poderia cumprir um papel único na transformação das condições de existência:

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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido 2004: 180)

Partindo desta perspectiva, não é possível endossar a leitura anárquica que hoje é praticada nas escolas: os jovens vão à biblioteca (quando há) e escolhem aleatoriamente uma obra para ler. Como em um supermercado, escolhem o produto pelo rótulo (ou pela capa), pelas indicações dos amigos e, claro, pela publicidade das grandes empresas de entretenimento. O que se vê, nesse processo, é a irrelevância do trabalho escolar na formação do leitor literário, o que estimula e facilita a adesão do indivíduo ao consumo de narrativas repetitivas e obras eivadas de lugares-comuns, com fórmulas de sucesso bem exploradas pelo mercado.

A leitura literária, se puder ser oferecida de modo organizado e sistemático pela escola, pode potencializar a formação crítica, criando condições para que o aluno escolha, por exemplo, filmes e séries mais complexos para assistir, questione os im-

perativos da publicidade e do consumo a partir de uma apurada percepção estética, não seja seduzido pelas palavras de ordem do fascismo político e, como índice de uma resposta ética, possa comparar o mundo das personagens com o seu e colocar-se no lugar de um outro que lhe mostra um semblante inusitado da realidade. Para tanto, é urgente a leitura de bons autores contemporâneos, mas sem desprezar o trabalho árduo com a leitura dos clássicos, pois são essas obras que poderão ensinar ao aluno como os discursos já carcomidos do seu presente podem ser contrapostos às palavras novas oriundas do passado.

OBRAS CITADAS

BARBERO, Jesús Martin. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução de Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

BRASIL; Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Piva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Narrativas migrantes: Literatura, Roteiro e Cinema*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio/7Letras, 2011.

García Canclini, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Suzana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

LUKÁCS, Gyorgy. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PAIVA, Jane, e Andréa Berenblum. “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica”. *Pro-Posições* (Campinas), v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, 2009.

PELLEGRINI, Tânia. “A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado”. *Horizontes* (Itatiba), v.15, p. 325-335, 1997.

SARLO, Beatriz. *Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CLASSICAL AND CONTEMPORARY WORKS IN SCHOOL: HOW TO ACCESS THEM, WHY READ THEM?

ABSTRACT: This article proposes a discussion on the literary reading practices made in the school environment, from two moments: first, it is thought how to access literature from reading in new media and supporters, as well as literary experiments in contemporary times that they point to the rise of multimedia writer and a new reader profile. Second time, we try to think of the update of the literary classics reading procedures in school, understanding it as a right of the student to have access to aesthetic and cultural objects can fulfill an important role in a humanistic education, endorsed by a historical-critical approach. In parallel, develops a reflection on the problems and difficulties in the implementation of public policies to modify the low literary reading rate in elementary school. So we intend to contribute to think about the relevance of classical works in schools and the incorporation of new reading practices that can improve the contact of students with the literary canon and contemporary authors.

KEYWORDS: Contemporary Literature; Classical Literature; Historical-Critical Pedagogy.

Recebido em 30 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

ENSINO DE LEITURA E APROPRIAÇÃO DOS SABERES
PELA DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA EM
NENHUM PEIXE AONDE IR (2006), DE MARIE-FRANCINE HÉBERT

Izabel Cristina Marson (UENP)
e Luciana Brito (UENP)
izabelcmarson@gmail.com
e lbrito@uenp.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta a didática da leitura subjetiva a partir de trabalho docente sobre o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, que integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O trabalho aqui apresentado versa sobre a didática da leitura subjetiva, implementada na França no início do século XXI; e proposta de plano de trabalho com *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, enfatizando a apreensão dos saberes literários pela escrita de diários de leitura em sala de aula. Partimos da temática dos “conflitos sociais”, com o intuito de trilhar possibilidades de ensinar a ler literatura em sala de aula, para turmas do Ensino Fundamental II, 6º ano, por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel 2014: 28). O trabalho justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (Jouve 2013; Petit 2008).

PALAVRAS-CHAVE: Didática da Leitura Subjetiva. Ensino de Leitura. Literatura Infantil. Diário de leitura.

INTRODUÇÃO

A partir de observações no universo escolar no Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho, Distrito de Congonhas, Cornélio Procópio, Paraná, em turmas do Ensino Fundamental II, identificamos que temas sobre conflitos sociais são sempre vistos sob a ótica da ideologia dominante presente em livros didáticos, e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são rarefeitos tanto

quanto tratamos na oralidade quanto nas produções escritas dos educandos. Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel 2014: 28). Tal proposta justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (Jouve 2013: 65).

Para tanto, apresentamos proposta para a sala de aula, 6º. Ano, Ensino Fundamental II, tendo como base o livro infantil Nenhum peixe aonde ir, de Marie-Francine Hébert, 2006. Para embasar o plano de trabalho para a sala de aula, apresentamos a concepção da didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel (2013). Cabe explicitar que, no início do século XXI, entre os teóricos franceses que buscavam as respostas à crise da leitura, surge um sem fim de movimentos que sinalizam para a busca de novas perspectivas de trabalho com o texto literário. Neste âmbito, observa-se que a figura do leitor, hoje interessado em alçar voos para outras direções, fora dos muros orientados pela escola, é assunto para os debates da academia. Para a autora francesa, é premente que se ouça a voz do leitor para encontrar possíveis respostas à formação para a leitura de forma profícua, com o engajamento leitor e obra.

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida. Movimento contrário ao que se observa nas escolas que priorizam a abordagem histórica da literatura constante no programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tal contexto, para Vincent Jouve (2002), demonstra o envelhecimento das ideias acerca da formação de leitores na escola, com um evidente distanciamento do sujeito leitor em sala de aula. Segundo Rouxel (2013), na França da primeira década do século XXI e início desta segunda década, os Comitês de Leitura cumprem o papel de “abrir o livro” com este sujeito-leitor. Debates, impressões de leitura, álbuns de leitura são recursos propostos para que se insira o gosto aliado às necessidades de um currículo posto.

Toda a proposta estará ancorada, portanto, em estudos empreendidos por Langlade, Rouxel e Jouve, a respeito das concepções de sujeito-leitor e leitura subjetiva.

A EXPERIÊNCIA FRANCESA DE FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES NO SÉCULO XXI: A DIDÁTICA DA SUBJETIVIDADE E O TEXTO LITERÁRIO

A defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013), Gerard Langlade (2013),

Vincent Jouve (2002) e Michèle Petit (2008) para o contexto francês. Tem-se como marco teórico o Colóquio de Rennes, realizado em 2004, sob o tema “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. É a partir daí que a França reorganiza o ensino de leitura considerando mais fortemente a presença de imigrantes e refugiados inseridos no cotidiano das salas de aula do país.

Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorreu na França, seja no que dista, seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit (2008) descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas sobre a formação destes leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer. (Petit 2008: 45)

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e mensura o quanto este novo contexto exige novas abordagens que se aproximem das condições de compreensão do texto literário proposto, o que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Annie Rouxel (2013) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela. E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros em variados suportes. Para exemplificar, citando os cadernos de leitura de autores como André Gide, Rouxel delineia o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassem livros de escolha pessoal e ou escolar. Ao relatar experiências de leitura em cadernos autobiográficos, os alunos e alunas da França, sinalizam a importância da subjetividade. Trata-se, para Rouxel, de eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista:

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. 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. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se

relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (Rouxel 2013: 162)

O fragmento indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a apreensão da leitura na interação com o outro. É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, às camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino. Rouxel (2013: 71) tem como mais presente a formação de um leitor forçado, que é aquele que obedece penosamente às condições impostas pela escola, apresentando relatos que relembram terríveis sofrimentos e traumas que em nada resultam em leitores com experiências culturais e literárias enriquecedoras.

Rouxel lembra Michel Picard, que considera que leitores possam formar mesclas de modelos de leitura no decorrer de sua formação, ocupando inclusive o lugar de leitor escapista, ou seja, aquele que vê a literatura apenas como evasão do real. Em contrário ao leitor, o escapista não traça relações de comparação com o real, e ao extingui-lo aniquila toda possível aprendizagem deste por meio do literário. Outro modelo é o do leitor espectador. Muito comum entre os estudantes universitários, tende a tecer sobre o texto apenas as emoções e não propriamente a essência das palavras. Já o leitor dito como boêmio, para Picard é um leitor amador, não se atém ao segundo nível de leitura. Para ele, a leitura é um devaneio. E, por fim, o leitor crítico, que é o leitor experiente, sensível ao texto, tanto à forma como ao conteúdo. Na avaliação de Rouxel,

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária. (2013: 83)

A discussão proposta por ela dista do pensamento que visa moldar o leitor, mas trata a formação como contínua, permanente e para além da interpretação defendida por Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), a de um leitor ideal. Lembrando que Rouxel fala de utilização do texto pelo leitor, enquanto Eco defende que o leitor ideal interprete um texto ideal. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo utilizar ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

Langlade (2013), por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como, em contextos

escolares tão inóspitos, muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim “catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário. Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que:

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (2013: 32)

Na vertente de Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o leitor interpreta o mundo com os elementos que traz consigo e de seu conhecimento de mundo, a literatura permanece onde está: sacralizada. Para Langlade (2013), a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da subjetividade. Tais desvios são, na verdade, traços da singularidade do encontro leitor e obra. O autor lembra o caráter inacabado do texto literário e o quanto o leitor dará sentido a tal característica.

Vincent Jouve (2002) ressalta a dificuldade dos formalistas em suas insolúveis teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, que considerasse a interação subjetiva. Diante desta constatação, lembremos que previam um leitor “ideal” para determinados padrões de textos literários; ou que valorizavam a distração em detrimento do que seja fundamental ao texto. São, para Michel Picard, “noções incontestavelmente velhas. Ceder a essas duas tentações é fazer do leitor um fantasma, que nenhuma evocação e nenhum ritual farão aceder à vida” (Jouve 2002: 59).

Segundo Jouve, o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido: “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção” (2002: 109). Ao assumir o “eu” de um narrador, ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro.

De acordo com Jean-Louis Baudry, a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência - alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro” (Jouve 2002: 110). É o conceito de alteridade que concede ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço vividos no campo do real pelo leitor. E quando cita a Implicação e observação, Jouve lembra que o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo” (Jouve 2002: 114). E, numa espiral, num ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente, conforme adverte Picard:

A criança persiste dentro de nós e assina: é ela que, aí, é o jogado, o lido, depreendido das leis dos Logos e das categorias do espaço-tempo; é na sua credulidade inocente que, hipocritamente, a tolerância do leitor, aqui e agora, se junta à ilusão. A criança serve de suporte e de alibi para a credulidade do adulto: assim reencontramo-la como mediador interno, herói, testemunha ou narrador, em numerosas ficções, e em particular no Fantástico, onde frequentemente lhe é atribuída uma função mista de vítima e de fiador: em O homem de areia ou A volta do parafuso, por exemplo. (Jouve 2002: 117)

Este reencontro com o leitor que fomos, na infância, ilumina o leitor adulto em permanente mudança e transformação. O imaginário realiza avanços a partir de lembranças de quando se era criança, demonstrando que a leitura, portanto, nunca é neutra. Sobre isto, Jouve afirma que existem três formas distintas de impacto cultural a partir da leitura: transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma.

No ambiente escolar, ao se falar em texto como gênero, estas formas estarão presentes para a ampliação dos horizontes do leitor. Para Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os best-sellers atendem justamente a esta demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor. O leitor “existe” na figura das personagens que carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário está na contramão, confronta o leitor e o insere em procedimentos de identificação pela ampliação da consciência e da desalienação. Na concepção de Jouve, tem-se a leitura para além da historicidade, o que endossa o pensamento de Jauss (1994), que lembrava o perigo de a escola debruçar-se sobre o ensino e identificação em obras dominantes de uma época sem considerar as variantes sociais de outras épocas, contextos e culturas.

Rouxel (2013), Langlade (2013) e Jouve (2002) comungam do pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo. O leitor exige novos títulos, novos suportes, novas

concepções de linguagem para sobreviver lendo e aportar na subjetividade que humaniza e forma consciência:

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora, mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notas sobretudo medíocres! (Todorov 2009: 25)

O comentário de Todorov, ao ver frustrados seus esforços em fazer valer forma e estrutura do texto, traz a afirmação de que na continuidade do ensino ácido da literatura pouco ou nada ela receberá de volta em amor.

Reconhecer este contexto foi o que levou centenas de estudiosos do ensino de leitura ao Colóquio de Rennes – França, em 2004, e mais do que isso à identificação por eles, de que as salas de aula na sua completude não haviam lido os mesmos textos clássicos franceses. Desde a década de 1990, a França recebia refugiados e imigrantes do Oriente, África, América Latina, entre outros. Diante disso, ensinar o literário requeria do professor saber que os educandos chegavam falando as línguas do Oriente, tinham os costumes da Síria, ou contavam narrativas da América Latina. A França precisava pensar o ensino de leitura nestas circunstâncias do território com a presença, inclusive, de muitos povos que habitavam até então, os protetorados franceses em terras de África. Portanto, o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é recente. Em comparação com o cenário brasileiro, é preciso destacar o quão distintas são as variações linguísticas, as classes sociais, os lugares de nascimento, a localização geográfica da moradia, a formação ética, moral, cultural e religiosa dos alunos do país. Em uma mesma sala de aula, por exemplo, teremos alunos advindos do nordeste brasileiro e do Rio Grande do Sul; alunos filhos de famílias proprietárias de terras e alunos sem moradia própria, residentes em subúrbios. Este é o retrato da escola pública brasileira nas últimas décadas, após a universalização do ensino.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que:

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar. (Rouxel 2014: 29)

Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de exclusão ou aniquilamento dos currículos.

Rezende (2014) abona a proposta francesa e lembra que, também no caso brasileiro, assim como lá:

persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos. (Rezende 2014: 49)

Afirma ainda que a escola não cumpre e nem deve cumprir papel totalitário na formação do leitor, ao contrário, a escola faz parte dos momentos de leitura deste educando, que lerá também literatura de massa, literatura popular, entre outras, “uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler em si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação” (Rezende 2014: 53). Em outras palavras, ler na escola e fora dela é ler para a vida, mesmo que obras de cunho estético heterogêneo. As obras, mesmo que sejam as canônicas, não são a prioridade das aulas, a prioridade é o cumprimento do currículo e do ensinar pela norma rígida da língua materna herdada da Colônia Portuguesa.

Em síntese, Langlade (2013) prevê as etapas para o leitor e um ir e vir destas ao longo da vida dos sujeitos; Jouve (2002) caracteriza os diferentes leitores e constata como podem ou não avançar; Rouxel (2013) formula uma didática e se vale da experiência francesa e de outras de sucesso para afirmar o quão possível é educar pela leitura.

PROPOSTA PARA A SALA DE AULA: NENHUM PEIXE AONDE IR (2006), MARIE-FRANCINE HÉBERT, LEITURA E SUBJETIVIDADE

Uma descrição da organização do livro infantil em questão aponta para a presença de temática apoética que norteia a obra. Com ilustrações de Janice Nadeau e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, o livro traz uma perspectiva interessante: as ilustrações tomam a página toda e, além do texto que contém a narrativa principal, aparece nas laterais das páginas um pequeno livro, aparentemente criado pela protagonista Zolfie, chama-se O pote dos sonhos. Ela é amiga de Maiy, mas estão em lados opostos. A protagonista e a família serão vítimas da guerra e estão na lista dos que correm risco de perder a vida por causa da limpeza étnica comum em períodos de guerra. A presença de termos como “os mascarados”, para simbolizar a desconfiança em relação a vizinhos que antes pareciam amigos, a ficção e a fantasia como arma

contra o medo, o choro de bebês em meio à guerra civil, a morte dos homens da casa, o destino de mulheres, idosos e crianças, entre elas Zolfie, universalizam o livro que poderia estar ambientado na Iugoslávia, ou na Palestina.

Como sabemos, na literatura infantil e juvenil podemos observar alguns temas recorrentes, entre estes a guerra. Desenvolvido pelos autores frequentemente como palco de batalha entre perdedores e vencedores, aparece na recepção de leitura dos alunos em produções escritas e orais como espelho do modelo proposto nas leituras de livros didáticos ou mesmo interpretado à luz de produtos da mídia com semelhante visão. Para Ana Margarida Ramos, a infância é vista como lugar da poeticidade em temáticas leves, associadas ao imaginário e ao sonho:

Aprópria visão maniqueísta do funcionamento e organização das coisas facilita a compreensão, por parte da criança, das regras e conveniências sociais, e, nesta perspectiva, o Bem se opõe claramente ao Mal, os bons são recompensados e os vilões castigados. Demorará algum tempo para que a criança se aperceba, quase sempre paulatinamente, que o mundo é feito de mais cores do que o preto e o branco e que a dúvida e a incerteza residem exatamente numa vasta gama de cinzento que também caracteriza a espécie humana e as suas atitudes. (2007: 98-99)

Podemos entender que a criança não vive apenas no universo dos sonhos e dos contos de fadas. Seja na mídia ou mesmo na escola ou na convivência familiar, ela ouvirá sobre guerras mundiais, guerras santas, guerras nucleares. No seu vocabulário estarão termos como batalha, vitória, derrota, tática, paz, sem que se dê conta de que o planeta vive em permanente conflito, seja aqui ou em países distantes. A cultura de paz proposta pela escola em cartazes e atividades de formação não dão conta de responder à criança porque seu vizinho morreu vitimado pela violência na periferia, ou porque ao longe se ouvem tiros vindos não se sabe bem de onde e isto causa medo e insegurança.

A doçura da infância mostra a todo instante que convive com o outro lado da moeda. Por isso sente-se a necessidade de a escola abordar histórias de conflitos como parte da construção da subjetividade dos educandos.

Tendo este painel social como pano de fundo, a proposta para sala de aula tem a seguinte configuração: 1. Diálogo com a turma acerca do que sabem e conhecem sobre conflitos sociais; produção de texto individual, com impressões sobre o tema. 2. Leitura, em sala de aula, do livro do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013 (uso de um livro para cada criança); produção de diário de leitura, individual, a partir das impressões de leitura, como atividade nos interstícios das leituras ou quando se fizerem necessários à organização do pensamento do leitor em formação. Defende-se aqui a leitura em sala com momentos para desvendar significados explícitos e implícitos do livro infantil, num processo de ensino da leitura do literário durante as aulas. De acordo com Rouxel (2014),

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (2014: 26)

Nos escritos dos leitores sobre a obra lida é que podem aflorar ideias criativas e de qualidade subjetiva e humanizadora como resultado da percepção e recepção do literário fora do modelo proposto e aguardado pela crítica acadêmica. Como observado por Rouxel, as anotações de canto de página, muitas vezes no original do livro são, na verdade, o início de um raciocínio a ser desenvolvido nos diários de leitura. A palavra dada ao leitor, neste caso, perpassa a intenção de valorizar justamente a produção do leitor que, na sala de aula, resultará em texto autobiográfico distinto daqueles produzidos pelos demais educandos, que, por sua vez, observarão outros traços identitários da obra lida. Nesse contexto, Rouxel (2014) afirma que:

Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram. Alberto Manguel que, quando adolescente, lia para Borges – ao ficar cego-, conta a sua surpresa diante do interesse por questões manifestado pelo escritor argentino, por questões que lhe pareciam estrangeiras à problemática da obra (periféricas, anexas). Ele mesmo, em seu Diário de um leitor – produção construída sobre a releitura de doze obras que lhes eram favoritas – uma por mês – mostra que são os ecos entre certos aspectos (às vezes secundários, às vezes ínfimos) da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. Muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à sua vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor. (2014: 22)

Inspirada na experiência de leitura como recepção seguida da apropriação do literário, Rouxel defende que a subjetividade possa inserir significado ao que se lê, isto para além da historiografia literária proposta nos documentos curriculares seguidos pela escola até o início do século XXI e que ainda persiste em muitas instituições do ensino Básico. A criatividade, o ouvir e a organização do pensamento são considerados como parte do ensino-aprendizagem sobre o texto estético.

A competência estética, termo usado pela autora, encontra identificação na escrita dos cadernos de leitura ou diários de leitura. À semelhança do que fizeram os grandes nomes da literatura como André Gide, em seu *Diário dos Moedeiros Falsos* (2009),

a criança aprende desde cedo a escrever sobre suas impressões de leitura, despreocupada em repetir a crítica literária, mas orientada pela mediação do professor que a leva a pensar sobre o que lê e assim compreende e apropria-se do saber.

Voltando ao livro infantil *Nenhum peixe aonde ir* (2006), nos fragmentos,

Que chamam são aquelas lá? Não é a escola que está pegando fogo: gritos abafados. Alguém foge. O diretor da escola? Imediatamente é perseguido por um animal que arrasta o seu dono pela coleira. O animal corre, corre, corre, fora de controle, o dono atrás, fora de si. O fugitivo é apanhado. Bang! Você vai morrer. Ele cai. É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham.

O que ele está esperando para se levantar? Por que o vencedor retorna, o rabo entre as pernas? Parece que o morto é ele.

[...]

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfie sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontra-las? Onde eles dormirão esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfie sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer...nenhum lugar aonde ir”. (Hebért 2006: s/p)

A narrativa é da protagonista e neste trecho podemos observar possibilidades de trabalho com a subjetividade no momento da leitura em sala de aula. Por ser um discurso da criança em meio à guerra aparecem a imaginação na tentativa de desmentir a cena da morte do diretor. A relação simbólica e afetiva da menina e da comunidade com a escola, agora em chamas. A presença dos militares, da violência, do ataque dos cães. Como a garota tinha um peixe de estimação, nesta jornada ela não tem “nenhum peixe aonde ir”, uma analogia que simboliza os afetos deixados para trás, o aconchego do aquário, a vida colocada em risco na rua, fora da casa.

Ramos lembra que as narrativas sobre a temática da guerra para crianças têm tido a preferência por “narrativas credíveis, que promovam a reflexão pessoal sobre as causas e as consequências da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinação dos leitores e o recurso a estereótipos” (2007: 128); para Ramos, são de qualidade estética as que contemplam situações metafóricas. Pensamento que se completa na afirmação de Rouxel de que “O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação pela óptica (sic) do texto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rouxel (2014) propõe a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Desta forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganham significados por acompanharem os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade. Podendo ser organizados anualmente, contribuem para que se avance para além da historiografia literária e podem ser considerados como uma das possíveis respostas ao ensino da leitura em sala. Ao organizar o pensamento na forma de texto escrito, como ato posterior à leitura e debates com professores e colegas em sala de aula, temos a apropriação da literatura com significado para a compreensão da vida e da sociedade.

OBRAS CITADAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras, 1994.
- GIDE, André. *Diário dos moedeiros falsos*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HÉBERT, Marie-Francine. *Nenhum peixe aonde ir*. Ilustrações de Janice Nadeau. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. São Paulo: SM, 2006.
- JAUSS, Hans Robert. *História da literatura como provocação à ciência literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- . “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. Trad. Neide Luzia de Rezende. Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- LANGLANDE, Gérard. “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra”. Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.
- PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Diretrizes Curriculares para Língua Portuguesa e Literatura*. Curitiba, 2008.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. “Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância”. *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura e infância*. Lisboa: Caminho, 2007. p. 98-131.

REZENDE, Neide Luzia de. “A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?”. José Helder Pinheiro Alves, (org). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.

ROUXEL, Annie. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

———. “Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor”. José Helder Pinheiro Alves, (org). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

———. “Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor”. Trad. Samira Murad. *Revista Criação e Crítica* (São Paulo), v. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>. Acesso em: 01 de ago de 2015.

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

READING INSTRUCTION AND KNOWLEDGE APPROPRIATION BY DIDACTIC OF SUBJECTIVE READING IN NUL POISSOM OÙ ALLER (2006), BY MARIE-FRANCINE HÉBERT

ABSTRACT: This article presents the didactic of the subjective reading from the teaching work about the children’s book *Nul poissom où aller*, by Marie- Francine Hébert, 2006, that integrates the collection of National Library Program at School (PNBE). We depart from the didactic of the subjective reading, implemented in France in early XXI century, and the proposed work plan with *Nul poissom où aller*, by Marie – Francine Hébert, 2006, emphasizing the grasp of literary knowledges by the daily reading writing in the classroom. We start with the theme “social conflict”, in order to aim possibilities in teaching to read literature in the classroom, for classes of 6Th grade at elementary school II, through the elements that reveals the reader’s subjectivity and its esthetics competence (Rouxel 2014: 28). The work is justified by the subjective reading being inserted in the constructive way in the act of reading, as a contextual, socialcultural and identity issue of the reader in training. (Jouve 2013; Petit 2008).

KEYWORDS: Didactic of Subjective Reading. Reading Instruction. Children Literature. Diary.

Recebido em 28 de julho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

ABAIXO DOS PÉS AS TEMPESTADES: O DESAFIO INTERDISCIPLINAR

Claudete Daflon (UFF)
e Alexandre Antunes (CMRJ)
claudetedaflon@id.uff.br
e antunesquimica@gmail.com

RESUMO: O presente artigo propõe discutir, a partir das relações entre literatura e ciências da natureza, a relevância de estudos interdisciplinares para uma educação compromissada com a condição humana, a complexidade do conhecimento e a imaginação. Tendo em vista a reflexão de Edgar Morin sobre interdisciplinaridade e pensamento complexo, considerou-se a possibilidade de renovação do ensino de literatura nas escolas a partir de uma abordagem capaz de conjugar conhecimentos que são normalmente tratados como conflitantes (áreas relacionadas às humanidades, artes e linguagem normalmente são situadas em oposição às disciplinas ligadas às chamadas ciências “duras” ou atreladas a estudos da natureza e da matemática). Com a finalidade de colocar em questão a desconstrução de hierarquias e de divisões estanques entre as disciplinas, foram considerados aspectos epistemológicos associados à produção e difusão do conhecimento segundo a reflexão de autores como Gaston Bachelard e Wolf Lepenies. Buscou-se ainda contextualizar a discussão com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e em trabalhos sobre o ensino no Brasil como os de Lopes (1999) e Fazenda (1996). A orientação teórica assim estabelecida permitiu sustentar a defesa de metodologia caracterizada pela abordagem do texto literário como objeto complexo, ou seja, considerando-o em integração com conhecimentos representados por outras disciplinas escolares, em especial as relacionadas às ciências da natureza. A obra literária deixa de ser considerada domínio exclusivo dos estudos de Língua e Literatura, sem perder sua especificidade, para ser compreendida como articulação de múltiplos fatores e conhecimentos passíveis de serem atualizados por estratégias interdisciplinares de leitura. Apresenta-se no artigo exercício para exposição da proposta apresentada, elegeu-se para essa finalidade o poema *Às artes* (1788), de Manuel Inácio da Silva Alvarenga. A escolha de obra setecentista visou expor como conexões entre o conhecimento científico e a prática poética da época conferem complexidade e atualidade ao texto escolhido ainda que escrito há mais de 200 anos, relacionando-o a demandas vividas pelos estudantes no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; ciência; interdisciplinaridade; educação.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com o desprestígio da literatura entre estudiosos da área, seja pela perda de importância enquanto disciplina escolar seja pela precarização da leitura, torna plausível uma reflexão sobre o ensino que contemple a constituição disciplinar da literatura bem como os aspectos relacionados à leitura de obras literárias. Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*, declara que a sobreposição dos meios críticos ao próprio texto literário teria distanciado o leitor das obras. Uma indesejável desconexão entre literatura e vida decorreria, portanto, de uma abordagem que se orientaria no sentido do “ensino da disciplina” em vez de se considerar que “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (Todorov 2010: 22).

Quando, por sua vez, Edgar Morin propõe discutir as relações disciplinares em ensaios publicados no Brasil sob o título *Educação e complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*, expõe como a segmentação do conhecimento e o acentuado processo de especialização dela decorrente implicam o recalque do complexo:

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. (2007: 18)

Morin tinha por perspectiva a reforma universitária na França na década de 1990 e propunha uma maior integração dos saberes, pois a compartimentalização existente geraria prejuízos ao humano a favor de uma “concepção mecanicista/determinista que vale unicamente para as máquinas artificiais” (2007: 19). Em sua argumentação, observa a existência de uma divisão problemática entre “cultura humanista” e “cultura científica”, ponto de vista que remete necessariamente à polêmica conferência que Charles P. Snow fez em Cambridge em 1959 e que se notabilizou sob o título “As duas culturas”. Apesar de esse entendimento das humanidades e ciências como culturas divididas entre si ter acarretado, desde Snow, questionamentos acerca de sua pertinência (Daflon 2013), o desenvolvimento da reflexão de Edgar Morin apresenta contribuições interessantes para uma abordagem do ensino.

Ao assinalar a associação entre organização disciplinar e hiperespecialização, o pensador francês explora os significados atribuídos a termos como interdisciplinaridade, polidisciplinaridade e transdisciplinaridade, de modo que o primeiro constituiria reunião de disciplinas que podem ou não cooperar organicamente entre si; o segundo diria respeito a disciplinas associadas em torno de um projeto ou objeto comum; enquanto o terceiro nomearia esquemas cognitivos transversais (Morin 2007: 50-51). A favor de uma abordagem transdisciplinar, Morin propõe a aprendizagem da religação, já que “um paradigma de complexidade está fundamentado sobre a distin-

ção, a conjunção e a implicação mútua” (2007: 68). Não se trata, porém, de dissolver as disciplinas, mas de torná-las mais abertas a trânsitos, ou seja, “Esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (2007: 70). Trata-se, por fim, de contemplar a complexidade e o sentido humano inerentes ao conhecimento, o que representa um desafio em termos educacionais e uma demanda contemporânea: “O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real” (2007: 74).

Diante disso, uma vez que se confira centralidade à conexão entre literatura e vida, tal como proposto por Todorov, torna-se necessário considerar que a constituição disciplinar que permite reconhecer o literário como linguagem e forma de conhecimento sobre o mundo só se justifica em uma abordagem inter/transdisciplinar. Na universidade, de um modo geral, há um campo regulado de comunicações disciplinares. Aditem-se, assim, relações entre os estudos literários e a história, a filosofia e as ciências sociais ao mesmo tempo em que são incomuns diálogos da literatura com a física, a biologia, a química e a matemática.

Na escola, encontram-se igualmente naturalizadas divisões entre áreas de conhecimento. Daí, no contexto brasileiro, ser recorrente a separação entre humanas, tecnológicas e biológicas, algo que se reflete no estabelecimento das grandes áreas de conhecimento referidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias* (Brasil 2000: 18). O ensino da língua portuguesa seria, a princípio, transversal a estudantes de diferentes áreas, embora aspectos mais específicos da disciplina bem como o ensino de literatura apareçam como atinentes a alunos interessados em humanidades. Essa organização foi ainda ajustada ao Exame Nacional do Ensino Médio cujas provas passaram a ser elaboradas em quatro grupos: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias.

A distribuição de saberes pode ser explicada por critérios epistemológicos, todavia, ainda que efetivamente ocorra, no cotidiano escolar, a comunicação entre setores integrantes de uma mesma área de conhecimento, a forma de organização vigente afasta a possibilidade de inter-relação entre as disciplinas pertencentes a diferentes domínios. Ou seja, mesmo que o agrupamento permita algum grau de interação disciplinar, quando se trata de pensar em diálogos mais extensivos, fica evidente a limitação da formação fortemente especializada dos professores, a institucionalização da setorização do conhecimento e a intolerância frente à abertura disciplinar. De fato, apesar da existência de discussões acerca do tema no Brasil já há algum tempo, a exemplo do que atesta a publicação em 1979 do livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?*, de Ivani Catarina Arantes Fazenda, ainda é bastante contundente a cisão que parece promover a exclusão mútua do humano e do científico.

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

Entre os sete saberes propostos por Morin, está a “condição humana”. A pergunta “Quem somos?” representa um saber que, a despeito de sua importância, não é ensinado (2007: 88). A reflexão sobre a condição humana torna imprescindível a articulação do conhecimento de forma mais global e, portanto, não está restrita ao estudo das humanidades. A propriedade de considerar o homem como ser biológico sem prescindir de aspectos culturais, históricos, psicológicos é um desafio para os estudos literários assim como para as ciências.

Entretanto, se no campo da literatura é preciso rever procedimentos a fim de que o objeto literário seja explorado em sua vitalidade, no caso das ciências, a especialização tornou-se uma particularidade, uma necessidade, mas também um estigma. Na escola, a fim de processar esse conhecimento cada vez mais específico e, conseqüentemente, hermético, desenvolve-se uma didática caracterizada pela prioridade dada aos resultados científicos e ao formalismo matemático em detrimento da construção de conceitos e do desenvolvimento argumentativo. Além disso, haveria uma tendência a “chegar ao abstrato a partir do concreto, pelo estabelecimento de uma continuidade com o senso comum” (Lopes 1999: 209). A trajetória didática em que se parte do senso comum em linearidade de ideias para alcançar o científico é paradoxal com a profundidade deste e tal percurso favorece um ambiente escolar empírico e realista.

O uso do método científico como via de explicação racional e transparente do real atribuiu às ciências “naturais” uma objetividade que reverbera fortemente em sala de aula. Uma ilusão, como revela a complexidade decorrente da multiplicação de métodos e especialidades. Para desconstruir certezas, um discurso que contemple pedagogicamente a ciência e a arte pode ser útil. Essa “conversa” interdisciplinar foi proposta por Gaston Bachelard (1884-1962), que analisou de forma original as inovações da física moderna do início do século XX bem como desenvolveu um trabalho de pesquisa consistente sobre a produção do conhecimento científico, a exemplo de obras como *L’engagement rationaliste*, *A filosofia do não*, *A formação do espírito científico*, *O novo espírito científico* (Bachelard 1972, 1978, 1996, 2008), e a formação da imagem poética em títulos como *A poética do espaço*, *A chama de uma vela* e *A terra e os devaneios do repouso* (Bachelard 1978, 1989, 2003).

A retificação do conhecimento anterior e a provisoriedade da verdade científica são marcas da descontinuidade do conhecimento científico bachelardiano, o que pode ser observado em vários momentos de sua obra como quando propõe a ruptura entre conhecimento científico e cotidiano, o papel do erro na formação do conhecimento, a mediação com o real através da técnica (fenomenotécnica), a necessidade da vigilância epistemológica pelo cientista e o conceito de obstáculos epistemológicos. Mas, nos diferentes cenários trabalhados por Bachelard, há algo que avulta: sua preocupação pedagógica. Bachelard tem um discurso pelo olhar daquele que ensina, por isso a proximidade com o professor. De acordo com Barbosa (2004), sua grande contribuição para a pedagogia foi a proposta de formação plena do homem que, en-

quanto ser demiúrgico, consegue, por meio da razão e da imaginação, crescer inesgotavelmente. Não há, portanto, oposição entre razão e imaginação.

UM DESAFIO INTERESSANTE

Representa algo especialmente desafiador confrontar as questões humanas em sua complexidade. Em termos educacionais, pode significar a possibilidade de desestabilizar hierarquias entre disciplinas (normalmente às ciências da natureza cabe maior prestígio), redimensionar criticamente os conhecimentos considerados objetivos e promover uma compreensão mais integradora do mundo que desminta a premissa de que os amantes da matemática não teriam razões para se interessarem por poesia e vice-versa. Isso implica reconhecer tanto a literatura quanto a ciência como conhecimentos válidos e que a dimensão estética do objeto literário representa, pois, modo de conhecer o mundo. Na poesia reside a complexa multiplicidade do real: “poesia e literatura não são luxo ou ornamentos estéticos, são escolas de vida, escolas de complexidade” (Morin 2007: 36).

Porém, para se desconstruírem verdades naturalizadas, deve-se antes de mais nada submetê-las à problematização, o que supõe historicizá-las. Wolf Lepenies assinala que a definição dos contornos disciplinares teve início no século XVIII, embora, no final do Setecentos, ainda não fosse “possível uma separação nítida entre o modo de produção da obra literária e o da obra científica” (1996: 12). Essa conjunção pode ser encarada como manifestação da organicidade que se conferia ao conhecimento. Robert Darnton mostra como a árvore do conhecimento, apresentada na Enciclopédia, funciona como metáfora da constituição orgânica de um conhecimento que se ramifica (1986: 251). Dessa forma, a concatenação do saber é coerente com a ação articulada como cientista e poeta, ou ainda como considera Carlos Filgueiras a esse respeito: “O homem do Iluminismo só se sentia verdadeiramente humano se fosse intelectualmente completo, isto é, se se interessasse por várias esferas, incluindo às artes, as humanidades e as ciências.” (Filgueiras 2007: 159)

Logo, a organização em disciplinas não é algo inerente ao mundo ou ao conhecimento, mas decorre de uma atitude humana que se inscreve historicamente. Wolf Lepenies, para mostrar como o processo de diferenciação entre literatura e ciência “se impõe e acelera”, cita o exemplo do Conde de Buffon (1707-1788), visto que, reconhecido por seu estilo, exemplifica o homem da ciência também concebido como escritor. Todavia, cai, posteriormente, em descrédito precisamente por essa razão, já que a separação entre divertir e instruir caracterizou os caminhos dados à linguagem científica; isto é, a associação entre instrução e diversão que tornava a habilidade com a escrita uma vantagem dá lugar a outros esquemas valorativos. A definição de fronteiras entre os campos de atividade intelectual aparece, assim, atrelada à distinção “do modo de produção científico do modo de produção literário” (Lepenies 1996: 11). Se a diferenciação dá os contornos disciplinares próprios ao processo disjuntivo que integra o conhecimento, os avanços nesse sentido acabaram levando à perda de pro-

cedimentos de conjunção exigidos para apreensão da complexidade como observara Morin (2007).

Lepenies (1996) pondera que, no entanto, a literatura passou, em alguns casos, a desempenhar papel de “armazenamento” de teorias científicas, a exemplo de teorias de Buffon abandonadas que sobreviveram e retornaram em Balzac, constituindo-se este como verdadeiro herdeiro da História Natural do cientista francês. Em outras palavras, relações entre literatura e ciência não teriam deixado de existir, teriam, na verdade, assumido outras feições.

Diante disso, parece pertinente cogitar como abordagens que contemplem possíveis relações entre as ciências e a literatura podem repercutir na prática educacional. A esse respeito, parece oportuno indagar como se poderiam desenvolver no ambiente escolar ou mesmo no âmbito da universidade (e, portanto, da pesquisa) atividades e projetos que contemplassem articuladamente os estudos literários e as ciências? E quais seriam as particularidades no caso do Brasil?

UM EXERCÍCIO DE LEITURA NA SALA DE AULA

Não se ignora que a articulação do conhecimento na prática educacional depende de fatores que vão desde a formação dos professores até as condições de trabalho em escolas e universidades. Contudo, apesar das dificuldades, abordagens problematizadoras da condição humana são prementes. Em se tratando do ensino de literatura, a escolha das obras literárias a serem trabalhadas na escola pode repercutir na forma como os estudantes veem a disciplina, principalmente quando o professor introduz na rotina escolar títulos mais atuais. Todavia, a falta de renovação metodológica pode fazer parecer distante até mesmo o texto mais recente.

A exposição do caráter histórico do conhecimento ajuda a desnaturalizar noções que sustentam hierarquias entre as disciplinas escolares. O questionamento da organização estanque e de diferenças valorativas abre a possibilidade de desestabilizar certezas difundidas entre os alunos e que, muitas vezes, os fazem rejeitar aprioristicamente uma determinada disciplina. Entretanto, não se trata só de rever hierarquias entre disciplinas, o modo como o estudante encara o texto literário depende do exercício de abordagens fundadas em uma pauta que contemple perspectivas contemporâneas do saber. Mesmo ao tratar de obras pertencentes à tradição literária, é possível promover uma atualização do texto, o que não significa recalcar o seu contexto original, mas reativá-lo a partir de chaves de interesse e visões de mundo que dizem respeito à realidade atual. Algo que se pode dar, por exemplo, ao ler um poema do século XVIII em sua associação à ilustração luso-brasileira e a convenções poéticas. Um texto que soaria para a maioria dos discentes como convencional, antigo e desvinculado à realidade vivida, ao ser explorado como obra literária produzida num momento em que as definições disciplinares ainda não aconteceram, embora já estivessem em processo, oportunizaria a discussão que considera o caráter histórico de diferenciações que parecem definitivamente consolidadas. Algo que aponta, in-

clusive, para o caráter histórico do próprio conceito de literatura. Além disso, a leitura assim conduzida permitiria o trânsito entre aspectos relacionados às especificidades do literário e aqueles ligados a áreas de conhecimento diversas, como a química, a física e a biologia. De fato, se ganhos inegáveis se estabelecem nos diálogos com a história e com a filosofia, ao se escolher um poema como “Às Artes” de Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), outras costuras ainda se fazem possíveis tendo em vista que, nos versos, o poeta canta os feitos de cientistas de sua época ao mesmo tempo em que aproxima poesia e física experimental.

Silva Alvarenga, ainda quando era estudante de Cânones na Universidade de Coimbra, posicionou-se favorável às reformas educacionais do reinado de D. José I. Sua atuação enquanto ilustrado estendeu-se à atividade de Professor Régio, nomeado em 1782, assim como à sua participação na fundação da Sociedade Literária do Rio de Janeiro. Para o poeta, tratava-se, no final das contas, de contribuir para o processo de modernização de Portugal e seus domínios, o que se associava à difusão das ciências modernas. Se motivações práticas, decorrentes de interesses econômicos, levaram a medidas que possibilitassem o desenvolvimento do conhecimento científico, esbarrava-se, contudo, nas contradições inerentes à sociedade portuguesa. Diante disso, torna-se ainda mais interessante a atitude pedagógica, especialmente, quando o poeta encontra na poesia espaço para o elogio das ciências e dos homens públicos comprometidos com o progresso. Algo presente em “Às Artes”, declamado na Sociedade Literária em 1788 e publicado no mesmo ano pela Lisboa Typographia Morazziana e, em 1813, n’*O Patriota*, reconhecido como um dos primeiros periódicos de divulgação científica que circularam no Brasil (Freitas 2006). Os versos dedicados à rainha D. Maria I contribuem para a reflexão sobre a condição de literato e a relação com a ciência no contexto luso-brasileiro setecentista, na medida em que abrem três entradas de discussão: as formas de sociabilidade vigentes, a prática do encômio e o caráter pedagógico da poesia. Interligados, esses aspectos convergem no debate sobre as ideias e a ação pública do poeta setecentista.

No que diz respeito às convenções poéticas abraçadas, a prática encomiástica por luso-brasileiros do Setecentos relaciona-se ao exercício de uma poesia que encontra no elogio forma de erigir exemplos a serem seguidos e fazer, assim, a defesa de posicionamentos políticos, elementos que, como Ruedas de la Serna (1995) observa, eram prestigiados na poesia portuguesa da época. E, por esse viés, é possível entender a atividade literária como forma de atuação pública dos homens ilustrados, numa clara adoção do princípio horaciano do deleite e da utilidade. A orientação estética atrela-se, assim, à Filosofia Moral, como defende Ivan Teixeira (2010) o que possibilitaria tanto o propósito instrutivo da poesia quanto o deleite poético, uma vez que não existe beleza sem ensinamento. Ou ainda como afirma Teixeira: “Do ponto de vista poético, a verdade consiste na adequação da invenção do poeta (escolha da matéria) com o gênero, a espécie, o estilo e os ornatos recomendados pelo costume” e “Por ensinamento entende-se a propagação de princípios que possam auxiliar o ‘bom governo dos povos’, regulado pela filosofia moral” (1999: 225). A verdade, do ponto de vista estético ou ético, era obrigatória e endossava o compromisso cívico

do poeta. E se o soberano equivalia à pátria, o louvor ao rei decorria, portanto, da atitude patriótica do escritor.

O poema dedicado à rainha e apresentado em sessão da Sociedade Literária constituía, portanto, uma forma de ação pública e sua natureza política relacionava-se ainda à defesa do desenvolvimento da ciência. Em “Às Artes”, os versos apresentam o desfile das Artes lideradas pela Matemática, e a homenagem à rainha confunde-se com o elogio à ciência.

Na primeira estrofe, é estabelecido um contraste entre o hoje e o ontem. O presente é o momento da glória conferida às Artes enquanto os dias passados são adjetivados como horrorosos e tristes ou são escuros nevoeiros. Esse contraponto remete à visão negativa das épocas anteriores à reforma pombalina nas quais a “escuridão” que alude à “ignorância” teria prevalecido. A partir desse ponto, os versos compõem uma sequência iniciada pela Matemática e encerrada pela Poesia, ambas apresentadas alegoricamente como matronas.

O destaque dado à Matemática no poema vai ao encontro da matematização que caracterizou as ciências modernas ou como observou Thomas S. Kuhn: “O valor crescente atribuído à matemática, como instrumento ou ontologia, por muitos dos primeiros cientistas modernos foi reconhecido há quase meio século e descrito durante muito tempo como uma resposta ao neoplatonismo renascentista” (2011: 77). Todavia, a matrona tem os olhos voltados para o céu em clara referência à Astronomia e, nesse sentido, há particularidades relativas ao conhecimento no período. Kuhn (2011) defende que, ao se discutir a revolução científica moderna, comete-se o erro de pensar as ciências como se fossem uma unidade, quando na verdade não eram. Antigas formas de conhecimento haviam permanecido, embora tivessem sofrido mudanças importantes. Teriam coexistido durante os séculos XVII e XVIII as chamadas ciências clássicas e novas áreas representadas pelo que propõe designar como ciências baconianas: “Praticadas por um mesmo grupo e fazendo parte de uma tradição matemática comum, a astronomia, a harmonia, a matemática, a óptica e a estática são agrupadas aqui como as ciências físicas clássicas” (Kuhn 2011: 61). A eletricidade, o magnetismo, o estudo do calor e a química constituiriam campos de saber baconianos, caracterizados pela experimentação e pelo utilitarismo. Assim, a associação entre a Matemática e a Astronomia nos versos de Silva Alvarenga aponta para o lugar ocupado por esses campos, apresentados em estreita relação. É digno de nota, porém, como a medida matemática, no poema, permite que sejam gravados, no globo que representa o mundo, os limites do Império Lusitano: “Móvel ebúrneo Globo, em que ela grava / Os limites do Império Lusitano” (Alvarenga 2005: 117-118). Essa é uma chave importante para a leitura, na medida em que o poeta busca associar o fortalecimento do Império precisamente à “glória” das Artes.

Na estrofe seguinte, porém, é apresentada outra Deusa “Da firme experiência sustentada, / Ela conhece as causas e os efeitos” (Alvarenga 2005: 118). A referência é à Física experimental, como o próprio poeta busca esclarecer em nota. O traço diferenciador está claramente colocado – a experimentação. Embora esta não seja exclusividade das ciências baconianas, houve uma mudança qualitativa e até quantitativa

em relação à experimentação, o que a situa como elemento diferenciador: “Grosso modo, as ciências clássicas eram agrupadas como ‘matemáticas’, e as ciências baco-nianas eram consideradas, em geral, ‘filosofia experimental’, ou, na França, *physique expérimentale*” (Kuhn 2011: 72). De qualquer maneira, o eu-poético, ao debruçar-se sobre as formas de ciência aludidas, propõe exemplaridades. Primeiramente, Georg Wilhelm Richmann (1711-1753), cientista russo, membro da Academia Imperial de Ciências de São Petersburgo e que, após os experimentos desenvolvidos em 1752 pelos franceses Delibard e Delor a partir de publicação de Benjamin Franklin, tem um final trágico ao desenvolver sua experiência com raios em 1753 (Kryzhanovsky 1990). A morte de Richmann em versos: “Funesta glória, que custou a vida / ao novo Prometeu, que ímpio roubara / a súpil chama do Sagrado Olimpo!” ou em nota no poema: “desgraçado professor de Petersbourg Richman que morreu experimentando o condutor da matéria elétrica” (Alvarenga 2005: 118). Ao “novo Prometeu” soma-se o aeronauta desbravador: “Por ela [a glória] o Nauta ilustre, e valoroso, / Vendo abaixo dos pés as tempestades, / Vai sobre as nuvens visitar a Esfera” em alusão, como consta em nota, “ao primeiro aeronauta Monsieur Pilatre de Rosier” (2005: 118). Trata-se do francês Jean-François Pilâtre de Rozier (1754-1785) que “ganhou fama internacional como o primeiro homem a subir em um balão de ar quente; infelizmente, ele também ficou eternamente estigmatizado como o primeiro homem desde Ícaro a morrer por cair do céu no que foi o primeiro acidente fatal de balonismo no mundo” (Lynn 1999: 468).

A referência a Ícaro é oportuna para expressar o apelo à imaginação que iniciativas como de Rozier representam num contexto de crescente entusiasmo com as conquistas da ciência. De acordo com Carvalho (1991), a história do desenvolvimento dos balões no século XVIII teve seu ápice no ano de 1783 quando os primeiros subiram ao céu, em junho com os irmãos Montgolfier e em agosto com Jacques-Alexandre-César Charles (1746-1823). O princípio ascensional desses balões era completamente distinto, o primeiro usava ar aquecido e o segundo gás hidrogênio. Se, no primeiro, havia o perigo de o fogo se espalhar pelo balão; no segundo, empregava-se uma substância altamente inflamável. Em novembro os primeiros homens sobem ao céu, em um balão de ar quente: são eles Pilâtre de Rozier e o Marquês de Arlandes (1742-1809). Em junho de 1785, Rozier morre na tentativa de atravessar o canal da Mancha.

A eletricidade e o balonismo aparecem como avanços notáveis que animam a fantasia e permitem ao poeta cantar seus heróis. Desse modo, se as referências presentes no poema evidenciam o interesse de Silva Alvarenga pelas conquistas científicas de sua época, revelam também uma estratégia, visto que os dois únicos cientistas mencionados, ao longo do poema, ganham distinção por seu pioneirismo e pelo fim trágico que os legitima como mártires que deram suas vidas pelo progresso e o avanço das ciências.

Segue-se, então, a História Natural à qual são atribuídos fins úteis: “Dos Vegetais na imensa variedade / Tu conheces os sexos, e distingue / Quais servem ao Comércio e quais restauram / A perdida saúde” (Alvarenga 2005: 119). Surgem, em sequência, a Química, a Cirurgia, a Geografia, a História. Encerra o desfile a Poesia, uma Matro-

na com sua coroa de louros. Todavia, assim como as outras Artes, a poesia também tem uma função e sua dimensão útil aparece indicada: “Que Celebra os Heróis e que eterniza / no templo da Memória o Nome e a Fama dos ínclitos Monarcas; [...]” (2005: 121). A utilidade da poesia é expressa em sua capacidade de eternizar soberanos e heróis cujos atos animam a pena do poeta.

Na homenagem ao aniversário da rainha, o eu-poético lembra que os caminhos foram abertos por D. José I e defende a continuidade dos feitos do rei, sem o que não se abateriam os vestígios bárbaros daqueles dias passados, obscuros e tristes. Entretanto, a possibilidade de entrada do conhecimento científico na América Portuguesa, já aventada nos primeiros versos do poema (as Artes “ressuscitam / Até nesses confins do Novo Mundo”), é novamente indicada: “Chegam por vós aos mais remotos Climias / Premidas as Artes” (Alvarenga 2005: 123). A continuidade do período josefino assume o sentido de uma orientação favorável às luzes possíveis apenas com o conhecimento que as ciências oferecem. Dedicados à rainha e às Artes, os versos inscrevem-se, portanto, politicamente e propõem que a expansão do saber se dê pelo Império Lusitano, de modo que na América Portuguesa também se faça sentir. Confluem a prática encomiástica, a sua inserção nas esferas de sociabilidade e a atitude educativa em uma poesia engajada com a modernização luso-brasileira. Não se poderia, então, ler a prática da poesia didática (cara aos poetas setecentistas) em relação tanto a saberes literários quanto àqueles atribuídos às ciências?

Por esse viés, a abordagem da poesia árcade na escola, mais especificamente no ensino médio, pode incluir a cooperação de professores de áreas como história, filosofia, física, química e biologia; a fim de desenvolver discussões sobre temas e procedimentos que incluam as particularidades do contexto do século XVIII, os fundamentos do pensamento iluminista, considerações epistemológicas, concepções sobre eletricidade, o estudo dos gases e seu comportamento, a farmacologia e o uso das plantas. De todo modo, na estratégia ora proposta, a articulação que expõe a complexidade do conhecimento constrói-se na recepção da obra poética.

CONCLUSÃO

A leitura do poema “Às Artes” pode, portanto, viabilizar discussões que compo-tem conhecimentos diversos. A articulação do contexto sociopolítico do final do Setecentos à poesia luso-brasileira do período tanto interessa à história quanto aos estudos literários, mas na convergência dessas disciplinas institui-se ainda outra área de confluência em que se revela a conjunção entre arte-política. Desse modo, aspectos estéticos realizam ao mesmo tempo uma concepção de poesia, sua inserção na tradição do verso e seu sentido público. Desdobrando ainda mais, a divulgação das ciências no poema é também a representação da organização do conhecimento no século XVIII, o que esclarece o caráter histórico da divisão disciplinar. O conjunto das “artes” abrange a poesia e a física experimental, considerando-as igualmente como formas de saber. Além disso alusão a experiências relacionadas à eletricidade

e ao balonismo abrem espaço para exposições acerca de estudos usuais no campo da física e da química.

Em suma, a articulação proposta no desenvolvimento da leitura crítica do poema almeja desvelar a existência de noções de mundo que atravessam e são atravessadas por diferentes saberes e discursos. Isso, sem dúvida, não está restrito ao Setecentos, daí se poder refletir, por exemplo, a respeito de referências a teorias da física do século XX na representação do tempo em narrativas ficcionais ou em poesia. Todavia, o estudo de contextos mais remotos permite observar que a vitalidade com que se apresenta a literatura depende fortemente das estratégias de abordagem. Assim, a história e o funcionamento dos balões podem integrar os conteúdos de física e química à representação poética do heroico balonista, o que mobiliza em outros termos a leitura do poema setecentista. Se, para isso, porém, será preciso haver interação entre professores de diferentes disciplinas e condições favoráveis para desenvolvimento de atividades articuladas, é verdade também que a vida escolar é o momento mais oportuno para construir uma visão mais humanizada do conhecimento a fim de se fazerem perguntas como: como o homem busca se relacionar com o real? E quais abordagens epistemológicas são usadas? Talvez esse real esteja fatiado em inúmeros fragmentos resultantes das diversas especialidades do conhecimento e a partir destes diferentes pontos de vista, mergulha-se em complexos discursos ou, no lugar disso, adota-se uma experimentação mais direta com o real. Mas o fato é que não há, no futuro, um caminho de serenidade para o ensino.

No ambiente escolar, tal especialização do conhecimento é representada pelas diferentes disciplinas escolares e o tipo de relação entre elas fundamenta abordagens inter ou trans disciplinares que buscam dar conta da complexidade do conhecimento e da mudez entre diferentes áreas do saber escolar. De acordo com Lopes (1999), um projeto pluridisciplinar bebe na tensão permanente entre as disciplinas, com a exposição de convergências e divergências encontradas.

Nessa relação com o discente, Bachelard prioriza a interrogação sobre a certeza, o saber aberto sobre o conhecimento fechado e, portanto, uma inclinação a favor do diálogo, da discussão e da polêmica. De acordo com Abreu-Bernardes (2010), o surrealismo proposto por Bachelard realiza a confluência entre imaginação e razão e o encontro do filósofo com o poeta se faz quando afirma que “admira primeiro, depois compreenderás”. Dessa forma, segundo a pesquisadora, Bachelard propõe uma nova forma de apreender o Mundo, uma possibilidade do conhecimento por meio da imaginação criadora, do maravilhamento diante da palavra do poeta que alcança o âmago das coisas ao expressar o universo das imagens.

O “projeto” pedagógico bachelardiano faz possível sonhar com a formação de um cidadão que pensa ciência e arte de forma integrada como possibilidade de leitura de sua realidade. O devaneio poético estimulador e desestabilizador do tradicional percurso da razão favorece a fusão do pesquisador e poeta além de buscar “il faut rendre à la raison humaine sa fonction de turbulence et d’agressivité”. (Bachelard 1972: 10)

Enfim, uma razão inquieta unida à imaginação e comprometida com a produção criativa.

OBRAS CITADAS

ABREU-BERNARDES, S. “A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard”. In: *33ª reunião anual da anped Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu, MG: 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2016.

ALVARENGA, M. I. S. *Obras poéticas: poemas líricos*, Glaura, O desertor. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BACHELARD, G. *L'engagement rationaliste*. Paris: PUF, 1972.

———. *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1978.

———. *A Chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

———. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

———. *A terra e os devaneios do repouso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

———. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARBOSA, E., & BULCÃO, M. *Bachelard: Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2016

CARVALHO, R. *História dos balões*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

DAFLON, Claudete. “Uma proposta de reflexão: literatura e ciência entre luso-brasileiros setecentistas”. *Veredas* (Coimbra), v. 19, p. 25-48, 2013.

DARNTON, R. “Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da Encyclopédie”. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 247-275.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

FILGUEIRAS, C. A. L. A ciência e as Minas Gerais do Setecentos. In: M. E. L. Resende & L. C. Villalta, (orgs.). *As Minas Setecentistas*. Vol. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-186.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ciência da Informação* (Brasília), v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

KRYZHANOVSKY, L. N. "The Lightning Rod in 18th-Century St. Petersburg: A Note on the Occasion of the Bicentennial of the Death of Benjamin Franklin". *Technology and Culture* (Baltimore), v. 31, n. 4, pp. 813-817, oct. 1990. DOI: 10.2307/3105908.

KUHN, T. S. Tradição matemática versus tradição experimental no desenvolvimento das ciências físicas. *A tensão essencial*. Tradução de Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Unesp, 2011. p. 55-88.

LEPENIES, W. *As três culturas*. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP, 1996.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento Escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LYNN, M. R. Enlightenment in the public sphere: The Musée de Monsieur and Scientific Culture in Late-Eighteenth-Century Paris. *Eighteenth-Century Studies* (Baltimore), v. 32, n. 4, pp. 463-476, summer 1999. DOI: 10.1353/ecs.1999.0038.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RUEDAS DE LA SERNA, Jorge Antonio. *Arcádia: tradição e mudança*. São Paulo: EDUSP, 1995.

TEIXEIRA, I. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*. São Paulo: EDUSP, 1995.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro, RJ.

THE STORM UNDER FEET: THE INTERDISCIPLINARY CHALLENGE

ABSTRACT: We propose to discuss, from the relations between literature and science, the relevance of interdisciplinary studies for an education committed to the human condition, the complexity of knowledge and the imagination. From Edgar Morin's work about complexity of knowledge and imagination, we thought the possibility of Literature's teaching renovation at schools as resulting from an approach that is able to join knowledges considered usually as conflicting (humanities, arts and language are usually considered in opposition to hard sciences, studies about nature and mathematics). Taking into account epistemological features in relation to knowledge's production and diffusion, in accord to authors like Gaston Bachelard and Wolf Lepenies, we discuss the dissolution of hierarchies and divisions between subjects. We aimed to contextualize the discussion based on official documents as Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio and researchers that study the education in Brazil as Lopes (1999) and Fazenda (1996). This theoretical orientation allowed to support the methodology characterized by approach of the literary text as a complex subject, that is, we must consider it in an integrated way, including different kinds of knowledge represented by school's subjects, especially those that are connected to natural sciences. The literary piece isn't any more exclusive of studies about Language and Literature, but it doesn't mean lose the specificity. The text is perceived as articulation of multiple aspects and knowledge that can be refreshed by interdisciplinary approaches of reading. At last, grounded on reflections and proposes developed in this article, we proposed a reading exercise of the poem "Às Artes" (1788, "To the Arts") by Manuel Inácio da Silva Alvarenga. The choice aimed to expose how the connection between scientific knowledge and poetry of that moment offers complexity and topicality to the text written more than 200 years, relating to student's demands at school.

KEYWORDS: literature; science; interdisciplinarity; education.

Recebido em 26 de julho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

A LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IDENTIDADE DO PROFESSOR EM QUESTÃO

Ana Creliá Dias (UFRJ)
e Raquel Souza (Colégio Pedro II)
raquelcsm@gmail.com
e anacrelia@gmail.com

RESUMO: Este artigo pretende apresentar algumas breves reflexões sobre a leitura literária no segundo segmento do Ensino Fundamental, tendo em vista sua condição de entre-lugar no processo de escolarização. Por um lado, esta etapa é precedida por práticas mais lúdicas, centradas no exercício do imaginário e no apelo à subjetividade, que caracterizam o Ensino Fundamental I; por outro lado, é seguida por práticas mais distanciadas, reflexivas e críticas próprias do Ensino Médio, etapa na qual a apropriação subjetiva do texto parece estar alijada da sala de aula e a leitura literária cede espaço para o ensino sobre literatura. Problematizamos a prevalência dos estudos linguísticos nas tentativas de didatizar a aproximação do professor ao texto literário, já que a experiência propriamente estética é ignorada. Por fim, comentamos algumas observações extraídas das autobiografias de leitor de um grupo de professoras da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, atuantes no Ensino Fundamental e alunas do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, de forma a tentar compreender, por meio do próprio processo subjetivo colocado em jogo na escrita autobiográfica, como se constroem a identidade de leitor e a identidade de professor de literatura daqueles que atuam no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; segundo segmento do Ensino Fundamental; formação do leitor; formação do professor.

Emparedado entre duas etapas de ensino, que partem de pressupostos distintos sobre o que significa a leitura literária na escola, o segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto a nono ano) tem padecido de uma falta de sistematização teórica e didática sobre essa prática de leitura. A concepção de literatura nesses quatro anos

de escolaridade não parece estar clara, bem como são vagas as expectativas sobre as tarefas do professor e o desempenho dos alunos.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, a presença do livro de literatura infantil na sala de aula costuma fazer parte do cotidiano dos alunos, seja por conta da preocupação pedagógica com a alfabetização e o letramento – sendo o livro considerado o material impresso privilegiado para atingir esses fins –, seja como objeto lúdico que se equipara aos brinquedos de toda sorte que povoam o dia a dia das crianças. Nesta etapa de escolarização, a leitura literária tem um apelo mais evidente, ainda que nem todos os livros chamados de literatura infantil possam ser de fato considerados literários ou, ainda, mesmo que a escola opte por instrumentalizar o texto para fins didáticos. Quando há apropriação estética do texto literário, as práticas costumam se centrar no envolvimento afetivo do leitor, na projeção de sua subjetividade e na compreensão global do que ele lê. Como descreve Regina Zilberman (2006), a ação pedagógica nesta etapa dirige-se para a apreciação dos textos literários, para a comunicação da expressão pessoal e para a mobilização do imaginário.

No Ensino Médio, por outro lado, a leitura literária costuma dar lugar ao ensino de literatura, o que significa dizer que o centro de interesse das atividades pedagógicas desloca-se para o viés instrucional acerca de fatos extraliterários, como dados biográficos dos autores ou dados sociais e históricos sobre o contexto de produção e circulação das obras (Cereja 2005: 11). Enfim, fala-se sobre literatura, mas lê-se pouca literatura. A abordagem diacrônica ainda é prevalente e o corpus estudado compreende ora fragmentos esparsos de obras canônicas distantes da experiência do alunado, ora a leitura integral de algumas dessas mesmas obras, com fins claros direcionados à avaliação, sem o necessário debate sobre a construção de sentidos no diálogo com o texto. Neste caso, espera-se do jovem um aprofundamento crítico que raramente condiz com sua maturidade leitora. Assume-se que esses adolescentes tenham se formado leitores estéticos, na acepção de Umberto Eco (2003: 208): para além do engajamento afetivo e da formação da ilusão referencial, de que o leitor participa projetando sua experiência pessoal no texto em um nível primário de aproximação com o material ficcional, este leitor se atém também à forma como produtora de efeitos de sentido e é capaz de superar a etapa narcísica de envolvimento com a obra e estabelecer relações com seu tempo e com outros textos, abrindo-se a múltiplas possibilidades de leitura. Em última instância, o leitor estético extrai prazer da solução formal que viabiliza diversos temas e busca fruição estética no rendimento literário. Ou seja: é uma expectativa que dificilmente corresponde à realidade do jovem leitor presente nas salas de aula.

Entre a prática de leitura como participação (Delbrassine 2007: 9), característica do primeiro segmento, que prevê a implicação do sujeito no texto, e a prática de leitura como distanciamento (Delbrassine 2007: 8), própria do Ensino Médio, que costuma rechaçar qualquer traço de subjetividade como um defeito que interfere nas interpretações já estabelecidas para os clássicos, está o segundo segmento, etapa na qual a leitura literária encontra-se em um limbo, já que não há clareza, mesmo nos

documentos oficiais, sobre o que se pretende com a prática da leitura literária nesta fase de escolarização.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relativos aos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda orientam o trabalho de língua portuguesa em âmbito nacional, um passeio pelas referências bibliográficas do documento deixa clara a ausência de uma reflexão sistemática sobre a literatura e seu ensino. O embasamento teórico é predominantemente caudatário da virada pragmática ocorrida nos estudos linguísticos entre as décadas de setenta e oitenta, e nada se menciona sobre o mesmo movimento ocorrido simultaneamente nos estudos literários e que levou à consideração a recepção e o efeito como condições para a existência do texto literário. Em mais de cem páginas de documento, menos de uma dezena é dedicada às especificidades do texto literário. Na verdade, as especificidades anunciadas nesses parágrafos entram em contradição com o restante da exposição, já que todo o tempo se advoga pelo direito à diversidade e multiplicidade de gêneros na escola, dentre os quais estariam aqueles pertencentes ao campo literário. Não há clareza sobre o que significa a experiência estética de fruição, e termos como “lazer”, “entretenimento” e “arte” são empregados sem consistência teórica. Os elementos linguísticos selecionados não levam em conta particularidades formais dos diversos gêneros literários, as quais nem sempre podem ser reduzidas aos elementos recorrentes nos textos não literários. Pensemos, a título de exemplo, no valor expressivo da métrica ou o efeito de sentido do multiperspectivismo narrativo. O texto literário envolve saberes e códigos particulares, que demandam iniciação própria e adequada, já que o texto literário lida com a palavra em sua potência simbólica.

Há ainda equívocos no documento que, certamente, são oriundos da opção teórica e metodológica. Por exemplo, diz-se que “a possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada.” (Brasil 1998: 25), o que significa que o próprio documento parece não distinguir livro infantil de literatura infantil, na gama de produção dirigida à infância. E mais adiante:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (Brasil 1998: 70)

As referidas citações demonstram desconhecimento sobre a produção literária atual para crianças e jovens, que, assim como a produção adulta, polariza-se entre as obras de qualidade estética e as obras voltadas para o entretenimento. A visão presuposta no documento é a de homogeneização dessa produção e indica desatualização acerca dos recentes estudos acadêmicos sobre a matéria. Os PCN ainda falam em “expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos

constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” e em tratar a educação literária “não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (Brasil 1998: 71). Ambas as citações evidenciam uma confusão entre as expectativas relacionadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. O contexto da criação e sua relação com as formas culturais da sociedade é justamente o que se espera da leitura literária no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a mobilização da ilusão referencial e da projeção subjetiva ainda são estratégias de leitura elementares e essenciais à transição para modos mais distanciados e críticos de ler, que exigem que o leitor ultrapasse aos poucos a esfera individual e dialogue com a alteridade: a crítica, o contexto sócio-histórico, outros textos, outros leitores, sejam eles especializados ou não.

Enquanto momento de transição – que coincide com a própria entrada do alunado na adolescência, entre-lugar por excelência –, o segundo segmento deveria ser entendido justamente como a passagem entre essas duas práticas, a da participação e a do distanciamento, se entendermos que uma é, na verdade, pré-condição para a outra. Acercamo-nos dos textos literários primeiro pelos afetos, pela adesão subjetiva; a mobilização de recursos intelectuais complexos é um passo posterior que garante o avançar de competências de leitura e, conseqüentemente, um aproveitamento maior do acervo cultural disponível e que, afinal, é direito de todos.

Entretanto, a dinâmica de funcionamento das aulas de português do sexto ao nono ano apresenta alguns complicadores que não favorecem a leitura literária como uma prática sistemática e consciente, tendo como objetivo final do processo de escolarização a formação de um leitor literário que, além do envolvimento semântico e afetivo, se apropria criticamente do que lê. Um desses complicadores está no fato de a literatura nesta etapa não ser uma disciplina à parte, tal como no Ensino Médio. Embora entendamos que não deva mesmo ser, a falta desse status privilegiado favorece que o texto literário seja tratado sem que se levem em conta suas especificidades, de forma que o trabalho se equipare ao que é feito com qualquer outro texto não literário. Entendemos, porém, que o apagamento do literário leva consigo a possibilidade de um aprendizado ímpar sobre a língua e sobre o mundo, já que promove uma reflexão aguda sobre os usos da primeira e a revisão crítica do segundo, a partir da vivência ficcional da alteridade.

O fato de a literatura não ser uma disciplina implica ainda que o professor que leciona no segundo segmento não se veja como professor de literatura. Isso acontece em parte pelo já mencionado status privilegiado que esta carrega no Ensino Médio, mas também porque a literatura juvenil, que compõe o corpus principal a ser lido nesta etapa, ainda é vista como subliteratura e, portanto, é marginalizada dos estudos literários universitários. Na base deste não reconhecimento está, pois, a própria formação acadêmica do professor, que, além de dicotômica – polarizada entre língua e literatura –, favorece uma aproximação ao texto literário enquanto monumento e não como experiência. Além disso, pensar a relação entre literatura e educação não é algo que se veja de forma positiva pela maioria dos cursos de Letras, já que as espe-

cificidades das linhas crítico-teóricas que norteiam a formação nos estudos literários dialogam pouco entre si e não parecem satisfeitas em aproximar-se da realidade da escola básica, que seria “reduzora” da autonomia estética da literatura. É também por este motivo que a universidade tende a ignorar a produção para jovens, por vê-la como caudatária da escola.

Falta, por isso, na universidade e, conseqüentemente, na formação do professor uma reflexão teórica e prática mais acurada sobre a leitura literária na sala de aula do Ensino Fundamental II que parta do campo dos estudos literários. Só assim será possível dar conta de uma didática da leitura do texto literário adequada às suas potencialidades. Por didática, não estamos fazendo referência a técnicas ou receitas para o tratamento da literatura em sala de aula – às quais geralmente o professor se rende na falta de uma compreensão mais aprofundada sobre o que significa o processo de leitura desse texto. Uma didática da leitura do texto literário deveria passar, em primeiro lugar, pelo enfrentamento do texto pelo professor enquanto leitor. Em segundo lugar, pela percepção de que a abertura para o texto permite que o próprio texto “fale” e indique ao professor os passos a seguir na mediação. Em terceiro lugar, pelo reconhecimento do que se espera do nosso aluno a partir do exercício da leitura literária: uma apropriação efetiva da literatura como prática estética e social, o que envolve tanto o desenvolvimento de competências leitoras específicas, a partir de estratégias específicas, quanto à compreensão do que seja o pacto ficcional e o mecanismo de identificação. Este, aliás, a partir dos recentes estudos sobre o papel central da subjetividade na leitura literária (Jouve 2001, Rouxel 2012a, 2012b e 2013, Petit 2013), tem sido reabilitado, de forma a dar um passo importante em relação às pesquisas da Teoria do Efeito de Iser (1996) e da Estética da Recepção de Jauss (1982), que vieram à baila no início dos anos setenta. A identificação, neste caso, não é uma relação simplista de espelhamento e não coincide com a adoção passiva de um padrão idealizado de comportamento. Ao contrário, ela é o fundamento mesmo da experiência estética: “um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito” (Petit 2013: 43-44).

Somente com objetivos claros sobre o que entendemos que seja o processo de formação do leitor literário é que podemos pensar em uma escolarização, como aponta Magda Soares (2001: 25), desafiadora, que conduza eficazmente às práticas de leitura que nós esperamos que ocorram em contextos sociais reais. Mas, para isso, o professor precisa ter clareza do papel que desempenha como mediador privilegiado para o acesso à leitura e crie oportunidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Isso só será possível se ele conhecer a natureza do fenômeno literário, pois é este conhecimento que o instrumentalizará a proceder a escolhas significativas para seus alunos e a formular atividades e estratégias para alcançar objetivos determinados. As seqüências em sala de aula devem ser, portanto, mais didáticas e menos improvisadas.

Na ausência do protagonismo dos estudos literários dessa discussão, pelos motivos acima expostos, o espaço tem sido ocupado pelos estudos linguísticos de base enunciativa (Linguística textual, Análise do Discurso, Pragmática). A didatização, para

o professor, dessas abordagens teóricas tem sido muito difundidas e, portanto, compreensivelmente mais eficazes em seus propósitos práticos. Entretanto, retiram do literário seu potencial formador de um olhar sobre a complexidade do objeto estético. Apesar da significativa contribuição que promovem para a compreensão do processamento cognitivo da leitura e para o desenvolvimento de competências leitoras, estas abordagens não conseguem abarcar o fenômeno literário para além dessas mesmas competências. As dimensões da subjetividade, dos afetos, da experimentação estética, do pertencimento e do deslocamento identitário não são previstas; o foco está no polo do intelecto, metodologicamente mais seguro, já que a subjetividade perturba a univocidade da construção de sentidos.

Além disso, o foco nos gêneros textuais tem favorecido um trabalho fragmentado com o texto, pois parte-se do princípio da pluralidade como uma condição para a melhor inserção do aluno nas práticas sociais de leitura. E, quanto menores os textos, maior diversidade deles poderá ser abarcada. Se isso pode ser positivo e desejável do ponto de vista da língua e dos textos que circulam socialmente em esferas pragmáticas, a leitura literária, entretanto, demanda outra aproximação. Neste caso, não podemos prescindir da obra: é a leitura integral e demorada de livros (e não de textos curtos) que propicia a vivência da temporalidade adequada ao texto literário; uma temporalidade que exige concentração, imersão, ensimesmamento. É esta leitura, voltada para dentro, a responsável pela formação do hábito e do gosto, para os quais é imprescindível a construção de ritmo e fluência – só conquistados com a prática de textos de fôlego.

Uma das vias possíveis para repensarmos o lugar do literário nos anos finais do Ensino Fundamental, momento crucial em que, costumeiramente, em diversas partes do mundo (Delbrassine 2006; Baudelot, Cartier e Detrez 1999; Colomer et al 2009; Dionísio 2000), há uma queda no interesse dos alunos pela leitura literária – em virtude da mudança (ou desaparecimento) das práticas voltadas para tal –, é investigarmos de que forma o professor desse segmento construiu sua identidade de leitor e de professor de literatura. Por meio da autobiografia de leitor, podemos partir do próprio resgate da subjetividade leitora do professor como via de reflexão sobre sua gradativa ausência nas práticas escolares. Tal instrumento, como ressalta Rouxel (2012, 2013), permite observar a existência de uma relação pessoal com as obras lidas e de traços do processo de elaboração identitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até à singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor.

Apresentamos a seguir uma pesquisa com um grupo de professoras da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, atuantes no Ensino Fundamental, e alunas do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, que foram convidadas a escrever suas autobiografias de leitoras. Num primeiro momento, ao serem questionadas se eram professoras de literatura, sempre diziam que atuavam apenas no Ensino Fundamental e que, portanto, eram docentes de língua portuguesa. A desidentificação com a

literatura nos sinalizou, então, algumas questões, para além do fato de não lecionarem a disciplina no Ensino Médio. A partir do questionamento sobre o que é literatura e o que se ensina quando se é professor de literatura, muitas falas mostraram uma relação divergente entre a expectativa que tinham com o curso de Letras e a experiência vivida nele:

O meu percurso literário começou na infância. Primeiro através de meu pai que me estimulava a ler, ele achava muito importante ler. (...) Um dos primeiros livros que ele me deu foi Pollyana, de Eleonor H. Porter. Gostei muito do livro e me identifiquei com a personagem principal. (...) No ensino médio, não tive muito contato com literatura, porque fiz um curso de eletrotécnica. Meu gosto por literatura ficou adormecido. (...) Infelizmente, quando entrei na Faculdade de Letras, esse encantamento se perdeu. É um paradoxo. Justamente onde achei que esse gosto literário iria ser refinado, porque estaria lendo com especialistas. A imensa demanda de trabalhos e análises teóricas me fez perder a relação prazerosa com o texto. (HCM)

Alguns pontos merecem destaque na fala dessa professora, atuante há mais de quinze anos no magistério municipal fluminense. Uma delas é o valor afetivo da literatura, quando se trata de resgate da memória leitora. Petit (2009) sinaliza, quando trata do mediador, que o processo de formação do leitor começa por uma eficiente relação de mediação, que não passa necessariamente pela instituição escolar – embora nela seja frequente – e prescinde de recursos para além do próprio texto. Quando recupera a memória de leitura, a professora resgata raízes afetivas que contrastam com a realidade de encontro com a literatura vivenciada nos demais anos de escolarização e também na universidade.

Outro ponto a ser observado diz respeito ao que considera como identificação, no caso da proximidade com a personagem do romance lido. Entende como identificação o espelho, a condição de similaridades físicas ou psicológicas, quando na verdade a experiência estética promove a identificação por meio de um processo de apropriação e reformulação, na medida em que implica aproximação e distanciamento do objeto e convoca o leitor a protagonizar esse processo. A relação de prazer com a leitura, apresentada pela professora como presente apenas naquele momento inicial da formação, estende-se como um parâmetro de julgamento ao longo de sua trajetória como leitora e, em consequência disso, reúne expectativa de, na universidade, lugar da literatura por excelência, poder viver aquela relação da infância.

Duas questões se colocam aqui para entender esse sentimento de frustração: uma é a necessária reflexão sobre o sentido de gosto estar preenchido apenas pela visão inicial do processo de formação, como se esta fosse a única possibilidade de fruição; a outra é o entendimento de que a universidade deveria responder a essas lacunas da escolarização e assumir como sua também a tarefa de formar esse leitor. Essa realidade nos últimos tempos tem-se mostrado mais urgente, uma vez que o público universitário tem hoje novo perfil e a universidade ainda não se vê como responsável por atender a demanda desse novo público, que é oriundo de classes sociais e

econômicas menos privilegiadas e onde o contato com a literatura – especialmente a canônica – tende a ser escasso ou ausente, devido ao baixo índice de escolaridade das famílias. Segundo dados oficiais do último Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em 2014, 35% dos formandos são os primeiros de sua família a ingressar no Ensino Superior, o que tem provocado um choque cultural nos espaços elitistas da universidade, com o qual esta deve lidar. A tensão entre formar o leitor literário e ainda responder a um status de excelência acadêmica coloca a universidade diante de um impasse cujo lado escolhido por ela só tem alimentado esse círculo lacunar de experiência com a leitura literária.

Adiante, a professora afirma que “o processo de escolarização, pelo qual passamos, ao longo dos anos escolares, foi aniquilando o desejo; e o pior é que repetimos isso nas nossas aulas de Português”. Aqui ela parece reafirmar que a memória de leitora remonta a um tempo em que a relação com o livro esteve ligada ao plano afetivo, isto é, à infância. Entretanto, no Ensino Fundamental II, essa relação, na tentativa de se reconfigurar, perde-se do seu eixo, que é o texto, e interrompe um processo de formação. A relação de poder diante de um projeto autoral de trabalho com o texto literário e a repetição da prática pedagógica vivida quando estudante parecem denunciar uma lacuna que é de conteúdo e discussão teoria-prática, mas é também de vivência na experiência estética. Em outras palavras, leu pouca literatura e lerá pouco com seus alunos também.

Ainda sobre a formação inicial, outra professora reitera essas lacunas da formação literária e aponta os problemas da formação superespecializada ainda na graduação, que impõe a esta uma lógica dos cursos de pós-graduação:

O curso de Letras recebe, muitas vezes, um estudante com muitas lacunas em sua formação escolar, mas não está preparado para preenchê-las. Pressupõe que o aluno já tenha conhecimentos necessários para realizar um aprofundamento sobre a língua e sobre a literatura; aprofundamento esse que é direcionado, na maioria das vezes, de acordo com as preferências do docente que ministrará a disciplina, isto é, de acordo com sua linha de pesquisa. (LCO)

O relato de outra professora vai dialogar com o da colega, apontando um desdobramento previsível para esse descompasso entre a universidade e a escola básica:

Creio que durante a universidade algumas vezes os estudantes consigam adquirir conceitos fundamentais para analisar um texto literário, mas não sabem como passar esse conhecimento para alunos do ensino fundamental e médio. Há uma dificuldade em estreitar relações entre o saber teórico recebido na formação e os conhecimentos específicos que devem ser aplicados no exercício do magistério. (ACR)

Aqui a professora em questão salienta um fenômeno frequente na formação em Letras, talvez nas licenciaturas de modo geral, que é a ausência de diálogo teoria/prática, principalmente no que concerne a perceber de que conceitos teóricos deve se

valer quando a aula de literatura dirige-se a não especialistas, isto é, a jovens leitores em formação. Sobreleva-se aqui o pensamento de que os conhecimentos no ensino de literatura endereçam-se a saberes sobre a literatura e não à leitura do texto literário em si.

A escolarização da leitura literária na perspectiva tradicional é alvo de crítica de outra professora:

Infelizmente esse procedimento, ler uma obra para fazer uma avaliação, ainda acontece em muitas escolas e, constata-se, não tem sido produtivo. A automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas constantes nas avaliações gera o desinteresse do aluno. (MSFR)

Percebemos aqui que o conceito de avaliação ainda é o de provas que revelem a decodificação do texto e de sua dimensão estrutural. Significa ainda “dar conta” sozinho da leitura do texto literário, sem que necessariamente tenha desenvolvido esse processo autônomo. Isso parece realmente não funcionar; mas não é bem a obrigatoriedade da leitura literária que pode justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto. A forma como se constroem as questões para avaliação sobre o livro, amparadas apenas nos aspectos formais da obra e em um nível muito basilar de leitura, parecem atender a uma demanda dessa prática sobre o texto, em seus aspectos mais concretos e que não constituem muito ponto de dúvida. Aliás, no que diz respeito à prova de literatura, isso parece ser um critério: os descritores terão que dar conta de um número previsto de soluções; do contrário, a excessiva abertura aos múltiplos sentidos parece desqualificar o trabalho do professor, numa lógica em que é necessário ter o controle sobre o universo de respostas.

A dicotomia que parece nortear a formação inicial, separando bacharelado e licenciatura, reservando ao primeiro a pesquisa e ao segundo o exercício do magistério, é posto em discussão por uma professora, no entendimento da necessária aproximação do docente também da tarefa de ser um pesquisador, acima de tudo das próprias práticas:

Ainda que estudar e lecionar tenha reduzido as oportunidades de me dedicar exclusivamente à pesquisa, o trabalho docente concomitantemente ao mestrado profissional permitiu-me não só levar o conhecimento teórico para a sala de aula com meus alunos, mas levar a prática para ser debatida e reavaliada, na tentativa de contribuir para a melhoria da educação pública. Deixei de me ver apenas como professora para aprender a ser também pesquisadora, com o objetivo de reavaliar constantemente minha própria prática, para vencer dificuldades e gerar conhecimentos. (MSFR)

A oportunidade de integrar saberes teóricos e prática pedagógica parece colocar essa professora em um lugar de sujeito de suas atividades que por ora se mostram ambivalentes. A apropriação dessa discussão teórica pelo próprio professor, numa relação em que sua atuação encontra espaço para debater as demandas do

cotidiano escolar, parece trazer à cena um outro professor, não mais alguém passivo que fornece dados para que a universidade analise e responda com sua legitimidade acadêmica, mas um profissional que, numa relação horizontal com os saberes acadêmicos, lê sua prática e refaz caminhos necessário à melhoria de seu projeto pedagógico.

Após esta breve exposição da avaliação de professoras do Ensino Fundamental sobre os paradigmas da formação inicial e seus reflexos na educação literária na escola básica, não encerramos a discussão com o propósito de condenar a escola e reservar a ela um lugar de falência, muito conclamado ultimamente por especialistas em educação que só a frequentaram quando foram alunos dela. Nossa reflexão direciona-se para o entendimento desse quadro e das necessárias discussões que não se pautam em culpabilização, mas em transformação coletiva de um projeto de formação de leitor, segundo o qual ninguém está pronto: todos precisam empreender a mesma aventura. Resgatando Antonio Candido (2002), no pouco citado “Discurso de parainfo”, a maior função do professor é lançar-se à aventura do conhecimento junto com seus alunos. Só então esse processo de formação pode acolher o professor, desamparado de vivência literária em seu percurso como leitor; afinal, o docente que forma alunos hoje foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão hoje, isto é, também não participaram da imersão no texto, salvo projetos pessoais e/ou condições sociais mais favoráveis. Corroborando Todorov (2009), vale lembrar que esses professores que hoje estão no centro da educação literária foram até ontem alunos nossos na universidade. Sim, no centro, porque como nos afirmam vários especialistas, dentre eles Teresa Colomer (2007), a escola ainda é o espaço privilegiado (muitas vezes único) da educação literária.

A imersão na literatura pressupõe leitura do texto, o que de início poderia parecer redundância. Pressupõe ainda o compartilhamento das leituras, para acolhida não só dos sentidos atribuídos ao texto pelos estudantes, como também o diálogo com a leitura do professor e das vozes autorizadas, da crítica e da teoria. O compartilhamento constrói pontes, inaugura comunidades de leitores e leva à percepção de um tempo necessário para que a literatura ocupe o lugar central das aulas dedicadas a ela, dos debates dedicados a ela. Como nos afirma Zilberman (2002): por que não aprender com a literatura ao invés de apenas tentar ensiná-la?

OBRAS CITADAS

BAUDELOT, Christien, Marie Cartier e Christine Detrez. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CANDIDO, Antonio. “Discurso de paraninfo”. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002. p. 310-319.

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

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

———, et al (orgs.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: GRAÓ, 2009.

DELBRASSINE, Daniel. *Decouvrir La “lecture litteraire” avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2007.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 199-218.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

JOUBE, Vincent. *L’effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camla Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

———. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2013.

ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?”. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 42, n. 145, p. 272-283, jan-abr. 2012a. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100015.

———. “Mudanças epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor”. Trad. Samira Murad. *Revista Criação e Crítica* (São Paulo), v. 9, p. 13-24, 2012b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>.

———. “Autobiografia de leitor e identidade literária”. In: Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins Evangelista et al, (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

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

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: Vera Wannmacher Pereira, (org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

———. Da literatura para a vida. In: Juracy Assmann Saraiva & Ernani Mügge. *Literatura a escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LITERARY READING IN MIDDLE SCHOOL: THE TEACHER'S IDENTITY IN QUESTION

ABSTRACT: This article aims to present some brief reflections on the literary reading in Middle School, considering the in-between place occupied by this schooling stage. On one hand, it is preceded by the common practices of the Elementary School, centered on the imaginary exercise and on the appeal to subjectivity, as well as on more playful activities. On other hand, it is followed by the distant, reflective and critical practices that are expected from young readers in High School. In this case, the subjective appropriation of the text seems to be neglected in the classroom and literary reading gives place to literary teaching. We question the prevalence of linguistic studies in attempts to approach the teacher to the literary text, since the aesthetic experience itself is ignored by these theoretical approaches. Finally, we comment on some observations drawn from reader's autobiographies written by a group of teachers from county and state public schools of Rio de Janeiro who are also graduate students of the Professional Master in Letters program at UFRJ. By doing so, we try to understand, based on the subjective process taken place in autobiographical writing, how the reader's and the literature teacher's identities are built in Elementary School.

KEYWORDS: Literary reading; Middle School; reader development; teacher training.

Recebido em 29 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE LITERATURA: OS DISCURSOS OFICIAIS E ACADÊMICOS

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)
dani.segabinazi@gmail.com

RESUMO: As campanhas públicas e privadas de incentivo à leitura, o aumento de pesquisas acadêmicas e publicações de livros e periódicos destinando espaços para debater a formação de leitores e o ensino de literatura na escola e fora dela, têm corroborado o esforço e a permanência para a construção de propostas de fomento à leitura no Brasil. Também, nessa esteira, as políticas públicas vêm se intensificando e se valendo do empenho de todos para apresentar novos paradigmas às concepções e práticas de leitura na escola, provocando a reorganização nas rotinas tradicionais do ensino de literatura nos currículos e nas atividades da sala de aula, e, sobretudo, na formação e na praxis do professor. Assim, refletindo sobre esse contexto de transformações na escola, no ensino de literatura e, principalmente, no papel que o professor deve assumir diante da necessidade de formar leitores, o presente artigo intenciona evidenciar como os discursos oficiais e acadêmicos explicitam a “nova” função do professor ao também assumir o papel de mediador e articulador da leitura literária na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Professor. Mediação. Leitor.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 70, do século passado, inúmeros programas e campanhas de incentivo à leitura literária nos mostram articulações a favor da construção e consolidação de um público leitor no Brasil. Além disso, o aumento de grupos de pesquisas acadêmicas, que promovem e intensificam discussões e publicações em livros e periódicos, destinando espaços para debater a formação de leitores e o ensino de literatura na escola e fora dela, tem corroborado o esforço e a permanência para a construção de propostas que, efetivamente, ampliem o hábito e o gosto pela leitura em nossa sociedade.

Então, diante desse cenário, podemos considerar que investimentos em políticas públicas e campanhas oficiais, bem como em fomento às pesquisas acadêmicas têm sido fundamentais, sobretudo, porque promovem e provocam novos arranjos nas práticas de leitura, especialmente na escola, e reorganizam rotinas e vivências tradicionais do ensino de literatura nos currículos e nas atividades da sala de aula. Com isso, nos fazem repensar nas transformações que os cursos de Letras deveriam realizar, bem como nas ações pedagógicas que escolas e professores de literatura e língua portuguesa devem fazer para abarcar tantas orientações e concepções teórico-metodológicas em tão pouco tempo, especialmente, aquelas direcionadas ao ensino de literatura.

É nesse contexto de mudanças que acreditamos que uma das figuras mais importantes para um projeto de formação de leitores a partir do ensino de literatura, sem dúvida, é o professor. No entanto, essa função atribuída a ele ainda não se faz tão presente na escola, o que se evidencia nos insucessos da leitura literária ou mesmo seu possível “esquecimento” nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente, do ensino fundamental. Assim, apesar dos dados de pesquisas que evidenciam os problemas dessa formação leitora no Brasil (à exemplo da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, 2016), é preciso considerar que o papel do professor está em plena transformação; e, que nesse compasso, a formação de professores leitores é urgente, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Os discursos oficiais e os discursos acadêmicos têm apontado, nas últimas décadas, para o protagonismo do professor a partir de uma concepção de mediação, portanto, não mais como um detentor único do saber, mas um multiplicador, animador e intermediador do conhecimento e do gosto pela leitura literária. Sob essa perspectiva, diante de uma realidade em ebulição e constante mutação, mediada pelo oficial e pelo acadêmico e transformada e adaptada pelo professor, que procuramos explorar a discussão sobre a articulação escolar da leitura literária na formação de leitores. É devido a essa situação, dos encontros e desencontros entre os discursos dos saberes científicos e da formação profissional (dos domínios teóricos, métodos e técnicas) e dos saberes experienciais, que surge a relevância de situar o lugar do/a professor/a, como o principal articulador e protagonista no ensino de literatura da escola do ensino básico e, porque não, também do ensino superior.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR: O QUE PRECONIZAM OS DISCURSOS

O conjunto de legislações e documentos, lançados pelo Ministério da Educação, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB), de 1996, constituem o arcabouço legal e oficial que determina, preconiza e orienta toda a organização da educação brasileira, o que nos faz nomeá-los de discurso oficial.

Desse modo, a formação do professor de literatura não escapa à essa orientação legal, e, por isso, entendemos que seja necessário destacar os discursos oficiais que prescrevem esse perfil docente. Entre eles, destacamos apenas dois documentos,

os quais entendemos serem os mais importantes para a orientação na formação das competências e saberes profissionais do professor de literatura no ensino básico: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM 2006), os quais se mantêm como pilares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015/16) e, fortemente, evidenciados na segunda versão (maio de 2016). Esses documentos lançam recomendações que qualificam e fixam o papel e a função do professor.

Começamos pelo que estabelece os PCNs de Língua Portuguesa (1998) ao precorizar que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa resulta da associação de três variáveis, a saber: o aluno; os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem; e a mediação do professor (1998: 22). Logo, já podemos constatar a importância do professor nessa articulação, e, portanto, cabe-lhe, de acordo com os parâmetros:

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (PCNs, 1998: 22)

Todavia, no que diz respeito ao lugar do professor, na promoção da leitura literária, nenhuma indicação é encontrada. Aliás, se não fosse apenas uma página que se delimita a apresentar, com precariedade, “a especificidade do texto literário”, poderíamos afirmar que a literatura sucumbiu diante da língua portuguesa, principalmente, frente a supremacia dos estudos dos gêneros discursivos. Seja como for, a questão é que os parâmetros não deixaram muito claro aos professores o que poderiam ou deveriam fazer para promover a formação do leitor, apenas trataram de dizer que para não cometer equívocos no estudo do texto literário seria necessário contribuir para a formação de leitores “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCNs 1998, p. 27).

Já as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCNEM 2006), após reformulações pelas críticas recebidas, também apresenta, entre as possibilidades de mediação da leitura do texto literário na escola, o ofício do professor como mediador. Cito o documento:

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas

escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola. (OCNEM, 2006, p72)

A partir dessa afirmação, o texto oficial vai orientar como o professor deve selecionar seu material didático para realizar a leitura de obras literárias no ensino médio, bem como vai estabelecer uma metodologia centrada nos projetos de leitura; certamente, outra perspectiva da articulação escolar da leitura literária que promove e colabora para um planejamento eficiente dos espaços de leitura, mas que nesse momento não é nossa pretensão desenvolvê-la.

Quase ao final do documento, observamos uma ressalva, um realce para a necessidade da formação literária do professor de Português. A afirmação é a seguinte:

chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (OCNEM 2006: 75)

A ênfase recai sobre o conhecimento que o professor deve adquirir na formação inicial, que por sua vez deve estar em consonância com as pesquisas, mas também com a educação básica. A partir daí o documento continua discutindo, exemplificando e indicando propostas e alternativas para o ensino de literatura. Porém, o que nos parece evidente, no que corresponde ao papel do professor, é que este, acima de tudo, precisa ser um leitor para ser um mediador que de fato realize intervenções no âmbito escolar.

Até aqui assinalamos como os discursos oficiais apresentam o ofício do professor e o quanto são lacunares e incompletos na definição e explicação de suas funções, principalmente quando se trata de orientar o/a professor/a sobre a mediação da leitura do texto literário. Porém, não são apenas esses discursos que orientam as práticas dos professores, como dissemos, inicialmente, os discursos acadêmicos também colaboram para informar e formar uma concepção e um perfil profissional para a docência.

Assim, ao buscarmos fontes que sustentam e orientam para a formação docente em Literatura, encontramos um volume considerável de pesquisas e publicações que, desde os anos 70 do século XX, têm se mantido estável em seus princípios e fundamentos teóricos em relação ao ensino de literatura a partir da mediação do professor. Desde os estudos de Lígia Chiappini, descritos na obra *Invasão da catedral* (1983), e, que, recentemente foi revisado e lançado sob o título *Reinvenção da catedral* (2005); de Maria Thereza Fraga Rocco, expressos no livro *Literatura/ensino: uma problemática* (1981); de Alice Vieira, em *O prazer do texto* (1989); de Maria do Rosário Mortatti, em *Leitura, literatura e escola* (1989); e, de Regina Zilberman em obras como *A leitura e o ensino da literatura* (1988) e *Leitura em crise na escola* (1993), essa

também revisada e, recentemente, publicada com novo título *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (2009); entre outros numerosos títulos publicados entre as décadas de 80 e 90.

Desde então, consideramos que a preocupação com a leitura literária e sua mediação na escola tem sido incansável e resistente, a tal ponto que o debate foi ampliado e, com isso, conseguimos expandir a discussão para novas publicações, novos grupos de pesquisas, alterações em currículos do ensino básico e superior, mudanças em políticas públicas e aumento de campanhas e incentivo à leitura e formação de leitores no país. As obras referenciadas nos ajudam a pensar no protagonismo do professor de literatura quando seu papel/função é incentivar e formar o gosto pela leitura literária, consequentemente, peça chave para movimentar a engrenagem dessa articulação na escola.

Recorremos, primeiramente, a afirmação de Maria do Rosário M. Magnani (1989) ao ressaltar que “pode-se aprender a ler e pode-se formar o gosto” e que, para isso, diz a autora:

Parece-me que a saída mais coerente para o professor pode ser buscada numa ‘praxis’ compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma interferência crítica. Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade e qualidade. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie a mobilidade. (1989: 92)

Dessa forma, pressupõe-se que haja um processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, cabe ao professor ensinar a ler a partir de um planejamento de metodologias e estratégias que melhor se encaixem para aquele momento de leitura, isto é, para a obra que foi selecionada como objeto estético de ensino da leitura literária. Por esta via, o professor é quem vai apresentar ao aluno o desconhecido, isto é, está sob sua responsabilidade a oferta e a partilha da leitura de uma obra de valor estético, rompendo com os horizontes já estabilizados nas prévias leituras dos alunos/leitores.

Outro posicionamento que deposita no professor a imprescindível participação no encontro autor/texto/leitor, deriva das discussões propostas por Marisa Lajolo (1993). Entre as condições essenciais colocadas pela autora, está que um professor seja um bom leitor (algo que os documentos também oficializam), pois são grandes as chances de que ele seja um mau professor se não for um bom leitor. Nesse caso, o professor bom leitor é privilegiado por ter construído sua maturidade leitora “ao longo da intimidade com muitos e muitos textos (...)” e “para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já ele leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (Lajolo 1993: 53). Concomitante a esse pensamento, Regina Zilberman ao propor que a leitura seja reintroduzida na sala de aula a partir de sua função primordial, a “da recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção”, remete ao professor um ofício “menos sobrecarregado e

mais flexível para o diálogo” (1993: 21), já que desaparece a hierarquia do professor sobre o aluno. Segundo a autora, na mesma página, “sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor”.

Com efeito, as autoras introduzem uma mudança na formação e nas atribuições do professor de literatura. Primeiro porque é responsável por ensinar a ler literatura e por ensinar o gosto pela leitura; segundo, porque precisam ser leitores de literatura e não mais apenas detentores de conteúdos e teorias sobre o texto literário e, por fim, porque não são mais figuras que detém única e exclusivamente o saber sobre a literatura, mas sim sujeitos que participam ativamente no processo de formação dos leitores, agora mediando e intervindo nas escolhas e nas interações autor/texto/leitor. Com essa perspectiva e avançando no tempo, os discursos acadêmicos se firmam em propostas que consideram o professor um facilitador, mediador e, até mesmo, um animador na relação de ensino-aprendizagem da leitura de literatura na escola. O que de modo algum facilita o trabalho do professor, ao contrário, seus saberes e responsabilidades docentes aumentam nessa relação professor/leitor-leitura-aluno/leitor.

Estudos mais recentes, já no século XXI, avançam e mostram quais são as competências do professor que fortalecem experiências bem sucedidas com a leitura de obras ficcionais na sala de aula. Talvez, reflexo dos estudos e iniciativas tomadas nos decênios finais do século XX, as quais, sucintamente, nos referimos anteriormente, podem ser a razão desse sucesso, de uma nova conjuntura da leitura literária na escola. O importante é que, nesse contexto, o professor tenha consciência e clareza do seu lugar na mediação do “ensinar/formar” um leitor de literatura. Como diz Fabiane Burlamaque: “é, então, papel do professor, criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto” (2006: 83). E, reafirmado por Renata Junqueira e Caroline Santos:

espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida.

Para que isso se concretize, é necessário que o próprio professor se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado diante dos ‘objetos de leitura’ e suas diferentes linguagens. (2004: 81)

De acordo com essa perspectiva, é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. Nesse sentido, na interpretação de uma obra literária deve-se considerar a compreensão de como uma história é narrada ou de como um poema evoca sentidos, ou seja, disponibilizamos a competência de saber construir sentidos para as leituras, estabelecendo relações de texto, contexto e intertexto, de linguagem, de temas, entre outras situações propostas pelo texto literário, como

a ligação entre o que lemos e a nossa subjetividade. Flávia B. Ramos acredita que “quando o leitor dialoga com a literatura, está realizando uma prática social de interação com signos que lhe permitem desvelar alguns dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, da realidade, estabelecendo vínculos com manifestações sócio-culturais que podem estar distantes no tempo e no espaço” (2004: 109-110).

Essa experiência, muitas vezes, é concebida apenas no ambiente escolar, e, por isso, o papel do professor torna-se vital nesse processo de mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor. Esse diálogo, para alguns pesquisadores, pode obter melhor resultado se compartilhado com entusiasmo por parte do professor, o qual pode estar estampado em ações muito simples como compartilhar leituras e significados de obras de forma aleatória, isto é, que não foram planejadas em planos de aula e projetos de leitura, mas que foram indicadas, comentadas e partilhadas em outros momentos com os alunos. Aliás, essa forma de interação, de troca de experiências de leitura, tem revelado a importância da presença de um professor leitor que contamina e encoraja o impulso para os livros, para a literatura. Ainda, atitudes como ler em voz alta na sala de aula um conto ou um poema, comentar um romance e até mesmo apresentar uma proposta de leitura podem fazer do professor um “modelo” de comportamento para o leitor, ensinando, portanto, “como se faz para ler” (Lerner 1996: 17-25).

Depoimentos, entrevistas e memórias de leituras apresentadas em livros e pesquisas acadêmicas e em enredos de obras ficcionais revelam e confirmam a participação do professor no protagonismo para a formação de leitores de literatura. O trecho a seguir, é um testemunho da magnitude que o professor tem diante do seu aluno:

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente, que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta; as respostas afirmativas aos desafios do professor e da literatura se revestem de muitos aspectos, de tantos como os rostos dos que são capazes de enuncia-las; as respostas negativas (...) estão todas, e cruelmente, incluídas na não leitura. (Colomer 2007: 108)

Em outras palavras, significa dizer que o professor é responsável por projetar e impulsionar no aluno uma formação literária que pode ser ou não satisfatória, ou seja, depende do comportamento docente, suas atitudes, procedimentos didáticos e indicações/orientações de leitura, a aproximação e o desejo, ou não, pela literatura. Nessa ação positiva, em que o professor é o espelho para o aluno, destacamos o verbo “compartilhar”, que Teresa Colomer utiliza para discutir o esforço que tem sido feito para ajudar o leitor ante as dificuldades inerentes à leitura, “uma atividade que necessita condições tais como tempo, solidão, concentração, aquisição de habilidades específicas ou exercícios” (2007: 110).

Compartilhar não é uma tarefa simples e fácil, requer do professor a paciência, atenção, observação e compreensão para saber como agir e quando agir na condução/mediação de leituras dos seus alunos. Como diz Teresa Colomer, será necessário que fique atento para equilibrar as leituras apressadas e impacientes com leituras mais lentas, que exigem mais calma; nesse caso, um professor que facilite, “dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes às demoras do dicionário nesse momento” (2007: 110), por exemplo. E, também, elaborar projetos de trabalho que recorram às necessidades e correspondam às expectativas e anseios sobre os modos de ler dos alunos, apresentando e conduzindo-os a livros e obras que desafiem seus medos e receio de não compreenderem o desconhecido. Isto é, um projeto com atividades bem elaboradas vão permitir que o professor compartilhe seus saberes e comentários de leitura de modo que os alunos sintam-se convidados a vencer o esforço de ler.

Na direção dos discursos acadêmicos, revelados por pesquisas, também é possível constatar elementos e argumentos que comprovam os novos paradigmas para a formação do professor leitor e mediador das leituras literárias na escola. Gabriela Rodella de Oliveira, na sua dissertação “O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino” (2008), nos apresenta a constituição de um sujeito leitor a partir das vozes dos professores; e, a partir dessas revelações, é incontestável a percepção de que ele é responsável por mediar, acompanhar e promover o gosto e saber ler na escola, apesar de muitos percalços e obstáculos que também são declarados nas entrevistas. Já, a tese “Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI” (2011), de Daniela M. Segabinazi, sinaliza a formação docente do professor de Literatura nos cursos de Letras e sua integração e conexão com o ensino de literatura no nível médio; apresentando entrevistas com professores e alunos dos dois níveis de ensino: superior e básico. Nessa pesquisa, ficam evidentes as concepções e práticas de ensino da leitura literária para a formação de leitores, os fracassos e os sucessos de posturas exitosas por parte dos professores, as quais podem ser percebidas nas respostas dos alunos do ensino médio:

- a) O que mais me agrada é quando há o momento de leituras das poesias, e o que desagrada é quando as aulas ficam monótonas, por mais que goste de poesias, quando as leituras ficam morgadas, desagrada-me muito. (17 anos, 3º ano);
- b) O que mais me agrada: o desempenho do professor, a forma que ele tenta repassar a literatura para nós, bem extrovertido e alegre; o que mais me desagrada: os alunos fazendo barulho. (17 anos, 3º ano);
- e, c) Gosto de tudo. O professor se empolga tanto que se torna fantástica a aula dele, eu pelo menos Amo. (17 anos, 3º ano). (Segabinazi 2011: 152-153)

Essas declarações evidenciam como a mediação do professor convida e ajuda a imersão do leitor nas profundezas literárias. Nesse sentido, a preciosidade e a importância do papel exercido pelo professor na condução das aulas de literatura são fun-

damentais, e mostram o entusiasmo do professor em compartilhar o encantamento pela poesia, confirmando a importância desse profissional no estímulo ao gosto por essas aulas e, conseqüentemente, o apoio na descoberta e na revelação que o texto literário oferece.

Desse modo, conforme as pesquisas citadas, alunos e professores dividem a mesma opinião quando os temas são as referências, as influências e as interferências sobre um modelo de leitura/leitor. Fica confirmado que o professor é um elo entre o autor/texto/leitor e, por essa razão, ser agente dessa mediação exige consciência, conhecimento e convicção no trabalho que precisa ser efetivo com a leitura literária, mas, acima de tudo, precisa ser um leitor.

Já na ficção, os exemplos também são muitos. Há uma diversidade de obras literárias que encaminham seus enredos para tematizar a educação, a escola e o professor ou, simplesmente, apresentam passagens que esses assuntos são abordados. Nesse sentido, é suficiente lembrarmos das obras *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida; *A casa da madrinha*, de Ligia Bojunga e a emblemática *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo, que, com certeza, nos mostra, sobretudo, um espaço para o prazer de ler, de como ler e o que ler com a professora, mediadora e animadora das leituras de seus alunos. Poderíamos também elencar obras da literatura brasileira ou mesmo citar escritores e autores da literatura que também já contribuíram com suas declarações a respeito de como um professor pode tornar-se o protagonista na história dos leitores. Entretanto, esse não é o nosso foco, mas vale mencionar esses testemunhos para solidificar o papel e o protagonismo do professor no cenário que se apresenta nesse novo século.

Partindo do exame dos discursos oficiais e acadêmicos, podemos afirmar que é colocado ao professor de Língua Portuguesa um grande desafio: formar leitores a partir do lugar da mediação, ou seja, de quem tem o compromisso de compartilhar leituras com entusiasmo e muita competência, dois ingredientes imprescindíveis para o ofício docente que se propõe a acolher e renovar as práticas de ensino de literatura e da leitura literária. Essa proposição imposta ao professor torna-se, ainda, maior quando as contrariedades advindas de sua formação precária (de leitor e de professor) e da sua realidade escolar e social se fundem e deixam amostra as carências, as faltas e os problemas que afetam o desenvolvimento de um projeto de formação de leitores de literatura na escola. Entretanto, é sobre essa realidade mediada pelo discurso oficial e acadêmico que o professor precisa transitar e adaptar-se, realizando as articulações da leitura literária na sua escola, na sua sala de aula, na sua turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre a mediação do professor no ensino de literatura, sob o viés dos discursos oficial e acadêmico, é uma provocação ao debate sobre a formação docente e os embates com o qual esse profissional precisa resolver e superar todos os dias na(s) escola(s) em que atua. Por isso, apesar de termos apresentado o que

dizem esses discursos, o que sugerem e recomendam para a prática da leitura literária na escola e, conseqüentemente, para a “nova” função do professor, acreditamos que estamos longe de resolver os encontros e desencontros entre essas realidades: de um lado o discurso oficial/acadêmico e, de outro, o discurso da experiência e do saber docente, que mostram ter consciência dessas orientações, mas que no cotidiano escolar se inviabiliza por diversos impasses, os quais estão bem esclarecidos nas pesquisas de Gabriela Rodella de Oliveira (2008) e Daniela Segabinazi (2011), mas que reiteramos aqui: precária formação inicial; não leitores; imposições burocráticas de um sistema que impossibilita diversificar as práticas e realizar formação continuada; jornada de trabalho e etc.

Entretanto, podemos considerar que, mesmo a passos lentos, os discursos que oficializam um novo paradigma para o ensino de literatura são necessários e fundamentais para provocar os novos arranjos nas práticas pedagógicas dos professores e da comunidade escolar. E, com isso, queremos destacar um sentido positivo para essas orientações, pois impulsionam um repensar, um agir e um transformar a literatura no contexto escolar. Primeiramente, porque não há como não escolarizar a literatura; segundo, porque precisamos avançar na formação inicial dos cursos de Letras e, por último, é indispensável “dar a ler” aos nossos professores e alunos esse mundo ficcional e às vezes inatingível, pois como diz Jorge Larrosa:

- O mestre de leitura se faz responsável, primeiro, das palavras que recebeu como um dom da leitura e que, por sua vez, quer dar a ler. Essa responsabilidade que se chama respeito, atenção, delicadeza ou cuidado, exige-lhe desaparecer ele mesmo das palavras que dá a ler em sua máxima pureza. E o mestre de leitura se faz responsável também nos novos leitores que deveriam produzir novas leituras. Por isso também tem de desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível.

- O dar a ler do mestre de leitura é um proteger as palavras e um abrir a leitura?

- Seu dar a ler implica sempre um duplo gesto. Por um lado, deve respeitar as palavras que dá a ler para protegê-las tanto do dogmatismo interpretativo como do delírio interpretativo. Por outro, deve abrir a leitura, quer dizer, deve fazer que a leitura seja ao mesmo tempo rigorosa e indecível. (2004: 26)

Por fim, esse é o jogo ao qual o professor está submetido, ou seja, reconhecer uma formação mediada por um discurso oficial e acadêmico, mas que precisa também atender os saberes da experiência cotidiana da sala de aula. É nessa corda bamba, que o professor se equilibra para realizar as articulações da leitura literária no espaço escolar. Em síntese, entre o leitor e o livro, entre a realidade e a magia ficcional, entre a produção e a criação, existe um elemento de condução, e, esse ser real e mágico, é o bom professor ou a boa professora de Literatura.

OBRAS CITADAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino FUndamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília 2006.

BURLAMAQUE, Fabiane V. “Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor”. In: TURCHI, Maria Z. Turchi & Vera T. Silva, (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.

CHIAPPINI, Ligia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FREITAS, Maria Teresa A. “Na memória de professoras: uma história de leitura e escrita”. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 2, p. 9-29, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo00114.pdf> Acesso em: 01 de junho de 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman, (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LARROSA, Jorge. “Dar a ler...talvez”. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-47.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (USP), São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>. Acesso em 23.06.2016.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça Paulino & Rildo Cosson, (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 107-114.

ROCCO, Maria Thereza F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SEGABINAZI, Daniela M. Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB), João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6177>. Acesso em: 23 de junho de 2016.

SOUZA, Renata J. & Caroline Santos. “A leitura da literatura infantil na escola”. In: Renata J. Souza, (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 79-90.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

———. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina & Tania M. K. Rösing, (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

TEACHER’S MEDIATION IN LITERATURE READERS IN TRAINING: OFFICIAL AND ACADEMIC SPEECHES

ABSTRACT: Public and private campaigns to encourage reading, the increase in academic research and book publications and periodicals allocating spaces to discuss the formation of readers and literature teach in school and beyond, has supported the effort and stay for the construction of the fostering proposals of reading in Brazil. Also, this direction, public policy has been intensifying and taking advantage of everyone’s commitment to present new paradigms to the concepts and practices of reading in school, causing the reorganization in traditional routines of literature teaching in the curriculum and in classroom activities and, above all, training and teacher praxis. Thus, reflecting on this context of changes in the school, the literature teaching and especially the role that the teacher should admit on the need to form readers, this article intends to show how the oficial and scholars speeches explicit the “new” teacher’s function when assume the role of mediator and articulator of the reading literary at school.

KEYWORDS: Literature. Teacher. Mediation. Reader.

Recebido em 28 de junho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

A ORALIDADE DO CORDEL NO ENSINO DE LITERATURA

Claudia Zilmar da Silva Conceição
e Carlos Magno Gomes
cauzilmar@gmail.com
e calmag@bol.com.br

RESUMO: Este artigo traz uma proposta de prática de leitura do cordel em sala de aula, para articular as especificidades líricas dos textos cordelistas e o ensino de literatura. Metodologicamente, partimos dos conceitos de “leitura subjetiva”, de Anne Rouxel, e de “performance”, de Paul Zumthor para propor uma prática que valorize a recepção crítica e criativa do leitor no processo de leitura dramatizada. Como corpus, utilizamos os textos de Antônio Carlos de Oliveira Barreto, um cordelista baiano que explora reflexões sociais em seus textos. No processo de leitura, vivenciamos o acesso ao jogo estético por meio da experiência com a oralidade e a musicalidade produzida pela leitura compartilhada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel; Comunidade de leitores; performance.

Em busca de propostas alternativas para o ensino de literatura, este artigo apresenta uma sugestão de vivência literária do cordel para a educação básica. Essa vivência explora leituras dramatizadas, nas quais o leitor interpreta o texto por meio da expressividade do corpo e da voz, compartilhando sua experiência pela valorização da subjetividade do ato de ler. Ao trazer o cordel para ser lido por jovens, ressaltamos o quanto podemos ter aulas de leituras mais interativas, acrescentando aspectos artísticos próprios das tradições culturais do povo brasileiro. Com tal objetivo, descrevemos uma prática de leitura dramatizada do cordel, levando em conta os conceitos de “leitura subjetiva”, de A. Rouxel (2013), e de “performance”, de P. Zumthor (2000).

A escola, por ser espaço democrático, está aberta a experiências estéticas populares, visto que o estudante também quer se ver nos textos lidos. A formação do leitor passa por um redimensionamento do corpus trabalhado em sala de aula. Annie Rouxel (2013: 71) destaca que devemos aproximar os textos selecionados para serem

explorados em sala de aula de sua realidade cultural, proporcionando uma relação de proximidade que pode se transformar em uma experiência prazerosa.

Nessa direção, precisamos incentivar o empoderamento da cultura oral, ao ampliar o corpus dos textos lidos com autores da tradição popular. Essa estratégia faz parte de um projeto pedagógico que leva o “cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria” (Silva 2009: 24). Em suma, valorizamos a formação do leitor a partir da consciência crítica da diversidade cultural do povo brasileiro.

Na sequência, trazemos algumas reflexões teóricas e pedagógicas sobre a importância da ampliação do cânone escolar e da importância dos estudos culturais a partir das contribuições de Stuart Hall (2003); depois, abrimos espaço para as sugestões teóricas sobre a valorização da tradição popular e sobre a importância da leitura subjetiva no processo de recepção de textos líricos. Para finalizar, apresentamos um roteiro de leitura performática que explora as camadas estéticas e culturais do cordel “Mestre Bimba: capoeira, vida e emoção”, de Antonio Carlos de Oliveira Barreto.

A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Pensamos em diversidade cultural como um conhecimento aberto e dinâmico, no qual a aprendizagem se efetua por meio do múltiplo, sem que sejam impostas fronteiras entre a cultura popular e a escolar. Essa perspectiva é própria dos Estudos Culturais que valorizam diferentes textos escritos e orais, sem privilégios a textos canonizados. A riqueza da tradição oral nos convida a olhá-la como parte do memorial cultural de nosso povo.

Essa valorização passa pelo reconhecimento da luta entre o tradicional e o popular, com o reconhecimento proposital daquela em detrimento desta. De acordo com Stuart Hall:

há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. (2003: 255)

Ao dar visibilidade ao cordel, abrimos caminho para o reconhecimento da tradição popular como um local de resistência artística. Essa resistência à cultura oral é própria de sociedades cujas origens são insistentemente apagadas pela primazia do escrito:

Os povos profundamente tipográficos esquecem-se de pensar nas palavras como primariamente orais, como eventos e, logo, necessariamente portadoras

de poder: para eles, as palavras tendem antes a ser assimiladas a coisas, “lá”, em uma superfície plana. (Ong 1998: 43)

Na tentativa de valorizar o poder da oralidade, ressaltamos a importância do uso do cordel como uma prática de leitura que ressalte as particularidades do leitor. Metodologicamente, propomos a valorização das questões ideológicas a partir do “referencial alternativo” de interpretação (Hall 2003: 402). Esse processo de ressignificação faz parte das estratégias de ampliação do cânone escolar, que leva em conta o fato de que, no “processo contínuo de significação do mundo cultural e ideológico”, a ressignificação é um processo sem fim (Hall 2003: 362). Tal atualização dos sentidos da memória popular passa pelo uso do cordel e seu poder performático.

Corroborando com essa abordagem, Ana Maria de Oliveira Galvão chama a atenção para os estudos que valorizam a dimensão estética do objeto lido/ouvido. Essa valorização da camada sonora do texto é muito comum aos leitores habituados a práticas coletivas de leituras em que o papel do leitor era fortalecido pela peculiaridade de sua performance: “a beleza a que se referem os leitores das histórias associava-se ao caráter coletivo e à performance do leitor declamador que caracterizavam, em grande parte, essas práticas” (Galvão 2010: 195).

O imaginário do cordel está associado ao jeito divertido de fazer versos: mesclando o declamar com um jeito brincalhão de contar uma história. Normalmente, ao tocar suas trovas, os cordelistas cantam a história de sua gente por meio de uma linguagem cômica, satírica ou parodística. Outras vezes, a irreverência está presente no tom jocoso, que rebaixa seus heróis, aos descrever defeitos e vícios. Esse movimento de brincar com o próprio texto é parte das estratégias de crítica social do cordel, que se volta para a comunidade a que pertence e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Dessa forma, a leitura performática adquire mais valor significativo quando parte da valorização da cultura popular em busca das diferentes alteridades excluídas da tradição escrita. Tais abordagens passam por um método de leitura, no qual a identidade hegemônica é questionada para incluirmos a alteridade como parte da leitura (Gomes 2012: 171).

Com isso, a performance dramatizada do cordel nos convida a repensar sobre o que está sendo declamado e compartilhado em grupo. Portanto, explorar essa performance, a partir da oralidade e das representações culturais, constitui-se em um processo de recepção subjetiva e criativa que desperta o interesse do jovem em compartilhar suas experiências de leitura de mundo.

Tal identidade leitora é atravessada pela subjetividade da relação que se estabelece entre o leitor e os textos que ele lê, considerando a maneira como esse leitor se sente representado na obra na medida em que ela fala de sentimentos e valores que ele próprio possui (Rouxel 2013: 70). Além disso, quando se fala em identidade leitora, é necessário distinguir o leitor escolar daquele que seria o verdadeiro leitor que vive no aluno (Rouxel 2013: 71), uma vez que, em muitos casos, a leitura realizada

na escola reveste-se de artificialismos e é sem relação com os interesses dos estudantes.

Ao explorar a performance do cordel, nos distanciamos do artificialismo, pois esse gênero é híbrido de uma escrita que projeta um canto, por isso precisa de uma leitura auditiva, que na prática é muito distinta da leitura silenciosa do letrado, visto que “ler para os habitantes da cultura oral é escutar, mas essa escuta é sonora” (Barbero 2003: 160). É uma escuta que pode ser percebida por meio dos risos, gargalhadas, aplausos, vaías etc.

Ao tornar o cordel um importante operador simbólico para os estudantes da escola pública trazemos as marcas da oralidade próximo da linguagem falada das pessoas do convívio social dos educandos. Com isso, os educadores devem primar “por ensino que una, de maneira objetiva e dinâmica, os conteúdos culturais valiosos, que a escola tem que incentivar, com o mundo vivido pelos estudantes” (Silva 2009: 45).

Com a inclusão da oralidade em nossas práticas de leitura literária, abrimos o espaço da escola para a pluralidade de discursos na tentativa de aglutinar interesses tanto da cultura escolar como da popular. Com isso, evitamos a rejeição dos textos da tradição oral, já que podemos explorar a dinâmica dessa cultura ao reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caminho, “a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas linguísticas estruturam e legitimam as ideologias de grupos específicos” (Giroux & McLaren 2013: 161).

Assim, sugerimos a exploração da riqueza estética do cordel em nossas práticas de leitura dos textos literários. Nesse contexto, a leitura do cordel é ampla e social, pois traz uma reflexão acerca das especificidades do gênero lírico, marcado pela oralidade, e das suas vozes sociais, de sujeitos marginalizados historicamente. Tais vozes podem ser ouvidas e compartilhadas por meio da performance subjetiva do cordel, como veremos no tópico seguinte.

A PERFORMANCE E A RECEPÇÃO DO CORDEL

A leitura subjetiva faz parte do processo de recepção, que valoriza a formação do leitor. Nessa direção, destacamos que qualquer metodologia, no trabalho com o cordel, pressupõe um envolvimento afetivo com a cultura popular conforme nos ensina Ana Cristina Marinho e José Helder Pinheiro Alves (2012: 126). Pensar elementos metodológicos para trabalhar com a literatura de cordel pressupõe o compartilhamento da leitura e da dramatização da leitura oral. Consequentemente, o cordel proporciona a valorização das experiências orais, que ganham visibilidade e relevância “na formação leitora e cultural de nossos alunos” (Marinho & Alves 2012: 127).

Com esse propósito, o cordel deve ser explorado como fio condutor da cultura da qual ele emana. Essa relação entre cordel e cultura popular demanda uma simbiose entre o leitor e a performance dramatizada. Assim, a leitura dramatizada abre espaço

para o subjetivo e o emocional do leitor, constituindo-se em um processo de troca de experiências. Nessa prática, a leitura convida o leitor a ser criativo e sedutor. Tal sedução vem das particularidades do texto oral, visto que “a ação vocal conduz quase sempre a um afrouxamento das compressões textuais, ela deixa emergir os traços de um saber selvagem, emanado da faculdade lingüística, senão da fonia como tal, no calor de relação interpessoal” (Zumthor 2005: 144).

No cordel não se pode dissociar música de poesia, pois o ritmo já faz parte do formato dessa poesia. Vale lembrar que cantar é uma forma de agrupar as pessoas e uma “regra infalível de aproximação psicológica, preparação simpática, envolvimento fraternal” (Cascardo 1984: 366). A poesia cantada tem a magia de unir as pessoas. Esse processo de ouvir e de repetir é visto como um modo de guardar a memória de um texto. Nele, as pessoas aprendem cantando e dançando. Essa aprendizagem dinâmica, que envolve a voz e o corpo, fortalece o poder da criatividade do leitor.

Corroborando com este pensamento, Walter Ong explicita que quando um orador se dirige a um público, os ouvintes geralmente formam uma unidade, consigo mesmos e com o orador:

Se este pede ao público para ler um folheto que lhe foi fornecido, assim que cada leitor penetra em seu próprio mundo privado da leitura, a unidade do público é desfeita, restabelecendo-se somente quando o discurso oral recomeça. A escrita e a impressão isolam. Não há um nome ou um conceito coletivo para leitores que corresponda a ‘público’. O coletivo readership – esta revista tem um readership de 2 milhões – é uma abstração excessiva. Para pensar em leitores como um grupo unido, precisamos chamá-los pelo nome de “público”, como se fossem realmente ouvintes. (1998: 88)

A ideia do ouvinte reforça a compreensão de textos como parte de uma comunidade interpretativa, visto que o discurso oral reestabelece o pacto coletivo. Paul Zumthor ressalta o prazer do compartilhar coletivamente uma experiência oral, descrevendo sua experiência ao ouvir a canção do camelô, de outrora, mesclada de versificação, de melodia e de mímica próprias da tradição oral. Essa postura híbrida do camelô, por ser declamada e gesticulada, faz parte da performance compartilhada (Zumthor 2000: 29). Nessa perspectiva, a performance constitui-se em uma prática de leitura integradora que pede um leitor e sua plateia.

A criatividade do leitor é indispensável, pois estamos explorando o conceito de “leitura subjetiva” como uma proposta adequada para uma prática performática do cordel. Essa subjetividade faz parte da competência estética do leitor, ou seja, “sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (Rouxel 2014: 25). Em tal modalidade de leitura, a experiência estética repousa no uso particular da linguagem reverberada pela emoção. É a função poética da linguagem, a música, a performance que desencadeiam o prazer estético. O cordel pode cumprir essa missão ao suscitar a sensibilidade e o imaginário dos estudantes confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores.

Nesse sentido, deve ser considerada, a leitura subjetiva dos alunos, de forma que somos levados a pensar na proposta em que haja a distinção entre interpretações pessoais e significação consensual de uma comunidade cultural. Nesse caso, pensamos na formação de um leitor que valorize o contexto social de produção do cordel, dando sentido ao texto conforme o contexto de origem. Com isso, ressaltamos o equilíbrio entre as especificidades desse texto e da criatividade do leitor em sua prática performática.

O acesso ao texto literário pode se dar pela experiência estética. Essa prática envolve o locus emocional do texto vocalizado e o imaginário do intérprete que propõe um blefe artístico, visto que nessa experiência o leitor se “afasta” do real para brincar com a fantasia que envolve o ato de ler em voz alta (Zumthor 1993: 240). Na sala de aula, esse jogo promove a integração e cooperação entre os participantes, pois a performance é um dos momentos mais privilegiados da recepção, é quando o ouvinte/leitor tem a possibilidade de reações estéticas pelas expressões verbais e corporais.

Além do envolvimento estético, há a possibilidade de uma reflexão social diante de temas polêmicos que a dramatização do cordel pode despertar. A tomada de consciência pela via da sensibilidade estética se trata de uma experiência particular para cada indivíduo, “trata-se de algo constituído nas trocas sociais, e pelas trocas sociais, mas que será convertido em próprio, em específico a cada ser humano” (Schindwein 2010: 41). Entretanto, “o sentimento inicialmente é individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se” (Vigotski 1998: 308). Entendemos, assim, que a tomada de consciência leva o educando gradativamente à sua formação como leitor crítico.

Isso é possível quando acolhemos o aspecto lúdico e incidimos o prazer como motivação para a interpretação da realidade. Nessa perspectiva, o cordel também pede um leitor politizado, pois “antes de ser politizado, o leitor deve ser capaz de entender as especificidades do texto literário” (Gomes 2010: 31). Reconhecer as heranças culturais que o cordel traz são indispensáveis para uma performance, capaz de explorar tanto sua oralidade como as representações do imaginário social.

Carlos Gomes, ao relacionar o texto a suas heranças culturais, faz referência ao “leitor cultural”, como aquele que aciona a tradição histórica que um texto carrega, sem deixar de lado as especificidades estéticas. Nesse percurso de leitura performática, há um processo de identificação entre o leitor e as questões sociais representadas no texto recepcionado (2010: 32). Nessa perspectiva, a leitura performática sugere um contato maior do leitor com o texto até chegar ao processo de dramatização. Ao explorar, no processo de leitura, o ritmo, as repetições e as rimas do texto, o leitor vai expondo sua criatividade e sua performance emocional diante do texto recepcionado.

A leitura subjetiva também requer um leitor crítico, que interage com o imaginário representado para produzir uma interpretação particularizada. Esse leitor deve ir além do ato de decifrar ou declamar um texto, ele assume um lugar de intérprete, mobilizando conhecimentos que vão dando coerência à sua performance. Essa crítica-

dade também é demonstrada pelos sentidos reconstruídos a partir do texto lido. Portanto, o leitor crítico é um “co-enunciador”, um agente do processo de interpretação (Brandão & Michiletti 1997: 18).

Como o ato de ler é um ato colaborativo e produtivo de sentidos, ele necessita de sujeitos envolvidos no processo. No caso do cordel, as especificidades líricas provocam esse compartilhamento de novos sentidos que são identificados na interação entre leitor e ouvintes. Esse envolvimento passa pela valorização da subjetividade do leitor e pela dramatização da leitura, que convida o leitor a uma coautoria que se desenha por meio das palavras pronunciadas e pelos gestos e sinais que enchem o espaço.

Na continuidade, comentamos algumas possibilidades de leitura do cordel de Antonio Carlos de Oliveira Barreto.

A LEITURA COLABORATIVA

O cordel funciona como uma agência de socialização cultural e cabe ao professor, no momento da seleção do texto para sua prática de leitura, compatibilizar diferentes critérios de avaliação como o tema, o jogo de sons, as metáforas culturais, os trocadilhos, entre outros. Esse processo de seleção depende muito de qual o objetivo da leitura do cordel e pode envolver duas etapas: a estética, que passa pela valorização do jogo com a construção formal do texto; e a política, que requer um debate crítico sobre o tema dramatizado. Nesse ponto, é preciso considerar a particularidade oral do cordel e suas especificidades estéticas e culturais voltadas para o imaginário da cultura popular.

Essa metodologia exige um professor reflexivo, com visão crítica de suas práticas pedagógicas e vontade de incluir textos da tradição oral. Esse questionamento e autoquestionamento do que ensinamos é pertinente à seleção dos textos para nossas aulas. Dentro dessa perspectiva, apresentamos algumas reflexões por meio do roteiro de leitura do cordel “Mestre Bimba: capoeira, vida e emoção”, de Antonio Carlos de Oliveira Barreto, cordelista baiano. Além das peculiaridades da lírica popular, neste caso, destacamos a valorização da história da capoeira:

É no século XVI
Que essa arte então decola
Através dos africanos
Que chegavam de Angola
E mais tarde a capoeira
Se transforma numa escola.

Essas lutas ocorriam
Dentro do “capoeirão”
Eram terrenos baldios

Ao lado da plantação.
Daí a origem do nome
Capoeira desde então.

Até o ano de trinta (1930)
A prática era proibida
A polícia repressora
Fazia sempre batida
Para afastar os escravos
Dessa arte tão luzida.

Mestre Bimba muito atento
Bela atitude tomou:
De pronto a Getúlio Vargas
A capoeira mostrou
E o presidente então
No ato se apaixonou!

O Presidente Getúlio
Logo deu o seu aval
Transformando a capoeira
Em esporte nacional
Patrimônio valioso
De tradição cultural.

Mestre Bimba ganhou fama
No Brasil e além mar
Foi documentado por
Luiz Fernando Goulard
Com um filme que exalta
A obra desse avatar.
(Barreto 2011: 1-8)

O cordel escolhido trata de um personagem histórico, mestre Bimba, um divulgador da capoeira. A referência a uma arte que exige vigor físico e sabedoria corporal traz a plasticidade do cordel como atividade esportiva contemporânea. A escolha desse tema está relacionada à valorização da cultura popular e sua relação com a história afro-brasileira. Essa relação entre o tema e o contexto do receptor é importante para promover a interação dos alunos, visto que “quando o receptor é de um outro tempo histórico e/ou de um outro espaço cultural, pode acontecer que esses elementos não consigam se organizar no seu espírito a ponto de que um sentido seja constituído nele” (Pino, Neitzel & Schindwein 2010: 136).

Assim, no primeiro momento, didaticamente, propõe-se uma leitura oral, que promova apreciação do cordel em sua dimensão estética. A partir desse contato, a interpretação começa a ser construída pela valorização da camada sonora do texto

pelos elementos da oralidade que ele carrega. Nessa fase, o professor mediador deve traçar alguns percursos para a interpretação, visto que toda obra está aberta a significações, mas tem um sentido que é comum a todo sujeito conforme a herança cultural do texto. Essa mediação tem o papel social de desmontar a lógica da dominação ou as interpretações hegemônicas.

Ao explorar o prazer da camada sonora do texto, estamos diante do encantamento próprio da arte. Para tanto, devemos nos deixar embriagar pela poesia oral, com seus versos e rimas que provocam encantamento aos seus ouvintes. Côncios de que “a oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (Zumthor 2010: 217), ou seja, gesto, roupa, cenário e voz se projetam no lugar da performance, na qual a poesia oral se concretiza por meio das subjetividades do leitor coautor.

Essa concepção é fortalecida pela forma como esse leitor explora o som e traz as marcas da oralidade para o espaço da leitura, pois exerce poder e dinamicidade, visto que “todo som – especialmente a enunciação oral, que vem de dentro dos organismos vivos – é ‘dinâmico’” (Ong 1998: 43). Nesse caso, a exploração da camada sonora do cordel pede um leitor atento aos diversos sentidos que estão em jogo.

Depois dessa fase dos aspectos estéticos da lírica oral, a leitura subjetiva nos convida a uma reflexão sobre a forma como a temática é explorada. Por essa perspectiva, entendemos que o uso da voz e da educação estética pode ser pensado como um instrumento também para tratar a questão da valorização da tradição oral e afro-brasileira. No contexto da sala de aula,

o professor, ao atribuir a devida importância à voz de um aluno que se sente discriminado, pode favorecer a competência deste em relação ao uso da palavra oral e escrita. Nesses casos, tanto o aluno negro como o não-negro ganham a oportunidade de, literalmente, tomar a palavra como algo vivo, ressuscitá-la para o questionamento e a problematização tão necessários para a vida em sociedade. (Souza 2001: 180)

A reflexão de Souza nos leva a pensar que esse movimento pode ser a chave para sustentar o combate da desigualdade social e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Dando voz à criança e ao jovem, o cordel pode estimulá-los cada vez mais a perceber que o seu discurso faz parte de um contexto sociocultural, de forma a levá-los a olhar a si próprios e ao outro como “produtor e reproduzidor de cultura” (Souza 2001: 181).

Assim, a leitura subjetiva parte da compreensão da parte sonora do texto para a exploração da concepção cultural que o cordel carrega. Especificamente, o texto de Barreto retoma a história cultural afro-brasileira por meio do destaque à capoeira, reforçando o sentimento de pertencimento e a revelação da “humanidade compartilhada”, ou seja, a literatura oferece ao leitor a experiência da alteridade. Nesse caso, na história da cultura afro-brasileira que teve origem “Dentro do “capoeirão”/Eram

terrenos baldios/Ao lado da plantação” (Barreto 2011: 1-8). Dessa forma, se desejamos que a cultura literária seja efetiva (e não uma simples finalidade de ensino), é necessário acolher a subjetividade e não afastá-la. Assim,

Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade. (Rouxel 2013: 179)

Portanto, a leitura performática exige habilidades de leitura que vão além de uma interpretação distanciada do texto lido. É necessário um leitor que se envolva e entenda o que está lendo. Para isso, ele precisa deixar de lado a dramatização repetitiva do texto escrito, para assumir o papel de um leitor performático que se projeta de um lugar de produção subjetiva de sentidos do texto interpretado.

Essa prática de leitura também contribui para a melhoria da autoestima do leitor crítico, que passa a ter maior sensibilidade e respeito pela produção cultural popular ao valorizar a diversidade da cultura oral. Essa estreita relação entre o texto lido e a performance do leitor é fundamental para a “entrada no jogo literário que conduz à experiência estética” (Rouxel, 2014: 31). Nesse jogo, a relação do leitor com a obra vai além de sua experiência pessoal e integra conhecimentos sociais e históricos.

Para a abordagem politizada que a leitura subjetiva sugere, a história da capoeira, propomos o debate em torno da interculturalidade para que os alunos façam reflexões acerca das diferenças e das identidades culturais. Segundo Gomes (1995: 93), a escola pouco fala sobre o caráter de luta que possui a capoeira e, por desistoricizar a cultura, o educando tem pouco conhecimento da resistência dos africanos que foram trazidos para cá como escravos e de toda sua história de luta contra a escravidão.

Além desse trabalho com as partes sonoras e culturais, propomos, no terceiro momento da leitura, a construção dos elos intertextuais entre o cordel e a literatura escolar. Nesse caso, passamos a explorar como os autores do cânone escolar descrevem esse tema. Por exemplo, Aluísio Azevedo, em *O cortiço* (1890), explora a capoeira como um produto cultural dos negros arruaceiros e boêmios; já Jorge Amado vincula essa arte popular ao universo marginal dos garotos de rua em *Capitães da areia* (1937). Com isso, a leitura subjetiva passa pelas experiências do leitor diante de outras leituras que o cordel carrega. A relação entre as duas experiências são fundamentais para a compreensão do texto, que também passa pela relação do texto lido com outras obras (Rouxel 2013: 182).

Tal diálogo entre a cultura popular e a literatura possibilita outros processos de interpretações deslocados dos hegemônicos. Com isso, podemos comparar como o texto popular valoriza a história do capoeirista e sua identidade afro-brasileira. Nesse imaginário, o cordel pode ser explorado como um intertexto de revisão da tradição literária, visto que a exploração do intertexto cultural passa pelo processo de recep-

ção ativa e convida o leitor a propor novos sentidos textuais por meio da atualização dos códigos estéticos (Gomes 2012).

A identificação dos jovens promove diferentes pontos de vista e proporciona uma leitura compartilhada de construção de sentidos que vão dos conhecimentos subjetivos dos leitores aos relatos de experiências dos praticantes ou admiradores da capoeira. Como defendido por Anne Rouxel, a leitura subjetiva requer a identificação do jovem com o tema do texto selecionado (2013: 179). Essa aproximação proporciona uma performance consciente e crítica do que está sendo dramatizado na leitura.

Portanto, a prática de leitura performática do cordel vai além da camada sonora, passando pela exploração dos sentidos sociais do tema abordado e pela relação entre as diferentes formas como esse tema é retomado na cultura brasileira, em diferentes artes. Tais etapas fortalecem uma leitura subjetiva do cordel por meio da especificidade de sua forma e de sua importância cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A performance dramatizada é uma proposta de ensino de literatura que respeita a força da cultura oral. Assim, a formação do leitor crítico pode ser explorada como uma prática de leitura subjetiva compartilhada de textos cordelistas. Sabemos que o tempo na escola é extremamente escasso, mas, ali se encontra a porta de entrada da literatura e da cultura popular. É nesse momento que nós professores devemos fazer os alunos passarem por essa porta de uma maneira lúdica, prazerosa e significativa a fim de desenvolverem o gosto pela literatura de cordel.

Esse processo de recepção propõe o diálogo, pois não há dominado e dominante. O que importa é a troca porque a poesia vocal exige o contato do calor, da sociabilidade. Com tal prática híbrida, o leitor brinca com sua voz, com seu corpo e com sua mente, já que “a performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido” (Zumthor 2005: 87).

Para uma experiência compartilhada, a exploração das leituras subjetivas é um caminho, quando, no limite, a preocupação é “atrelar essa linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade, a fim de desenvolver práticas alternativas de ensino capazes de desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro quanto fora das escolas” (Giroux & McLaren 2013: 158). Buscamos a possibilidade de um leitor mais participativo do ato de interpretação.

A partir de uma vivência reflexiva, sugerimos que o local do cordel é na escola. A prática performática nos convida a compartilhar experiências pessoais e subjetivas a partir do respeito à tradição da oralidade e suas particularidades estéticas. Ao trazer o texto do cordel para nossas aulas, estamos abrindo novos horizontes para nossos

alunos e oportunizando práticas performáticas de leituras, nas quais a voz e o corpo de cada leitor podem ser usados como um meio subjetivo de interpretação.

OBRAS CITADAS

BARBERO, Jesus Martin. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

BARRETO, Antônio Carlos de Oliveira. *Mestre Bimba*. Salvador: Akadicadikum, 2011.

BRANDÃO, Helena & Guaraciaba Michiletti. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1984.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIROUX, A. Henry & Peter McLaren. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: Antonio Flávio Moreira & Tomaz Tadeu, (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 93-124.

GOMES, Carlos Magno. “Leitura e estudos culturais”. *Revista Brasileira de Literatura Comparada* (São Paulo), n. 16, p. 25-44, 2010.

———. “O modelo cultural de leitura”. *Nonada* (Porto Alegre), n. 18, p. 167-183, 2012. Disponível em <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/download/572/362>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MARINHO, Ana Cristina & José Hélder Pinheiro Alves. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

ONG, Walter Jackson. *Oralidade e cultura escrita*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. São Paulo: Papyrus, 1998.

PINO, Angel, Adair de Aguiar Neitzel & Luciane Maria Schindwein. “O poema na formação estética de professores: a experiência com os haikais”. In: Angel Pino, Luciane Maria Schindwein & Adair de Aguiar Neitzel, (orgs.). *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano*. Curitiba: CRV, 2010. p. 127-142.

ROUXEL, Annie. “Apropriação singular das obras e cultura literária”. In: Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

———. “Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor”. José Helder Pinheiro Alves, (org.). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-36.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. “Arte e desenvolvimento estético na escola”. In: Angel Pino, Luciane Maria Schlindwein & Adair de Aguiar Neitzel, (orgs.). *Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano*. Curitiba: CRV, 2010. p. 31-50.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: Eliane Cavaleiro, (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

VIGOTSKI, Lev. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

———. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

———. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

———. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

THE CORDEL ORALITY OF THE LITERATURE TEACHING

ABSTRACT: This article presents a proposal for a cordel literature (sung folk novels) by reading practice in the classroom, combining the lyrical specificities of texts and literature teaching. The method employed comprises concepts of “subjective reading,” by Anne Rouxel, and “performance”, by Paul Zumthor to propose a practice that valorizes critical and creative reception of the reader in the dramatized reading process. As corpus, we use Antônio Carlos de Oliveira Barreto’s texts, a Bahian singing poet that brings social reflections in their texts. In the process of reading, we experience the access to the game through aesthetic experience with orality and musicality produced by shared reading.

KEYWORDS: Cordel Literature; Community of readers; performance.

Recebido em 29 de julho de 2016; aprovado em 20 de dezembro de 2016.

terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

RESENHA

DE ZUMBI À FÊNIX – A CONDIÇÃO DA TEORIA LITERÁRIA HOJE

O lugar da Teoria Literária

André Cechinel (org)

(Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016)

Leoné Astride Barzotto (UFGD)

leoneastridebarzotto@gmail.com

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

A Teoria Literária pode ser compreendida atualmente como Teoria e ponto (.)? Há espaço para a Teoria Literária nos circuitos acadêmicos nacional e internacional? A Teoria Literária ocupa um lugar privilegiado, de elite, na academia brasileira, em especial nos cursos de Letras do país, ou há declínio em seu prestígio? Os cursos de ensino fundamental e médio conseguem absorver as mudanças na área da Literatura e prover benefícios a partir delas? O academicismo nutrido pelo *publish or perish* leva em conta o contexto atual da Teoria Literária ou ela está em queda justamente por conta dele? O valor estético do objeto literário sobrevive diante da avalanche de produtos da cultura de massa e popular ou, como elemento surpresa, adapta-se aos novos movimentos culturais? As novas tecnologias e mídias incorporam ou fragmentam o teor

literário tal qual preconiza a Teoria? Enfim, a Teoria Literária está moribunda, viva ou morta de vez?

Tal qual a coruja ateniense, a Teoria Literária reclama os holofotes do discernimento e da sabedoria para se tornar protagonista de um enredo de quatrocentas e trinta e nove páginas. O livro *O lugar da Teoria Literária* (Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016) almeja responder às perguntas acima elaboradas e tantas outras diluídas de cada uma delas e, dessas igualmente, outras mais. Livro de fôlego, nacional e impactante, no debate contemporâneo da Teoria Literária e ambicioso na complexidade temática dos subgrupos de reflexão. Divide-se em seis eixos: “Fim da Teoria”; “Estado da Teoria”; “Lugares da Teoria”; “Literatura pós-Teoria”; “Poesia, corpo, psicanálise” e “Literatura e ensino”. Embora cada eixo desses tenha fibra para compor, por si só, um livro de semelhante finalidade, eles têm em comum justamente o que se resume no título do livro, ou seja, o “lugar”: menos como espaço literal a ser ocupado e mais como ethos de produção comunitária. O lugar da teoria literária é o fio condutor de todas as reflexões-capítulos, com distanciamentos e aproximações, os quais tratarei adiante.

A coletânea conta com vinte capítulos; desses, três capítulos são contribuições de autores do exterior, a saber: Eduardo Subirats (New York University); Jonathan Culler (Cornell University) e Peter Barry (Aberystwyth University). Os demais capítulos trazem preocupações e dilemas em torno do assunto eleito, a partir de vários e distintos olhares de pesquisadores renomados no mundo das Letras, em sua maioria. Esta obra acaba de ser publicada e instiga, sobremaneira, a já acalorada discussão acerca do vigor da Literatura e da eficácia da Teoria Literária nesta segunda década do século XXI. Para além dos autores supracitados, há capítulos de Alamir Aquino Corrêa (UEL); Alckmar Luiz dos Santos (UFSC); Aline Magalhães Pinto; André Cechinel (UNESC), também o organizador da coletânea e o apresentador da obra; Cristiano de Sales (UTFPR); Dalva de Souza Lobo (UFLA); Eneida Maria de Souza (UFMG); Fabio Akcelrud Durão (Unicamp); Flavia Trocoli (UFRJ); Ivete Walty (UFMG); Luiz Costa Lima (PUC-RJ); Márcio Seligmann-Silva (Unicamp); Maria da Glória Bordini (UFRGS); Nabil Araújo (UERJ); Paulo Franchetti (Unicamp); Regina Zilberman (UFRGS) e Sérgio Luiz Prado Bellei (UFMG).

Na apresentação de abertura do livro, o organizador André Cechinel clama por um status singular-plural da Teoria da Literatura, mesmo no enfrentamento de um momento de pretensa crise neste campo do saber. Portanto, não assume ele próprio o fim da Teoria. Contudo, intrigantemente, o primeiro eixo é denominado “Fim da Teoria” e nele há uma defesa ferrenha, por meio dos autores que o representam, no que tange uma séria crise, um ser-para-a-morte, da Teoria – aqui, então, grifada e enaltecida com “T” maiúsculo. Neste eixo, a crise da Teoria é colocada em primeiro plano e encarada de frente, posto que é vista como uma ameaça até mesmo para os estudos literários acadêmicos. A crise é, neste ponto, a queda; pois, segundo Durão, “Seus anos heroicos já se foram” (2016: 17). A Teoria é dissociada - em nomenclatura - da Literatura, ou seja, não se debate em torno da Teoria Literária, mas da Teoria que necessita de um vínculo com a Literatura.

Obliquamente, critica-se a faceta de aplicabilidade assumida (ou atribuída à) pela Teoria, ou seja, usa-se elemento teórico X para analisar elemento literário Y. Assim, a Teoria perde, supostamente, parcela de sua áurea estética e se torna, tão somente, aplicação. A Teoria com “T” maiúsculo se justifica, neste eixo, pelo seu caráter de universalidade e potencial autorreferencial, quase que um gênero específico das Letras. *En passant*, considera-se a acidez do mercado, quando a universidade vira uma empresa e o conhecimento uma mercadoria, mais um objeto de consumo diante de tantos outros na disputa entre a oferta e a procura. Logo, se a Teoria não analisa, ou não deve analisar, porque então não elabora abordagens de leitura do objeto literário? Para Sérgio Bellei, a crise é muito mais institucional do que da Teoria propriamente dita. Segundo ele, ainda, antes da Teoria outros elementos estiveram em crise profunda, “morreram” e viveram de novo: o autor, o sujeito, os relatos, a mimese, a literatura e a arte. Portanto, antevê a recuperação de uma protagonista moribunda, contradizendo o perfil zumbi dado anteriormente a ela - uma morta-viva de futuro incerto -, posto que enfatiza em seguida a capacidade de sobrevivência da mesma. Neste instante, a Teoria é vista como um zumbi, mas se o zumbi é um morto (muito embora “vivo” por ordem do maravilhoso), sem vontade própria e tampouco provido de personalidade, não teria como sobreviver, uma vez que a Teoria-zumbi já estaria morta de fato. Tal contradição me soa positivamente, já que remete à crença de que o autor quer mesmo acreditar na sobrevivência da Teoria e não no seu fim, como preconiza, ao fim e ao cabo, todo o eixo: “Torna-se necessário, por assim dizer, tomar conhecimento do seu enfraquecimento ou desaparecimento apenas para, depressa, reconhecer também a sua sobrevivência e, talvez, até mesmo a sua relevância e força de fecundidade” (Bellei 2016: 45-46, grifos meus).

Deste modo, o “fim” - enquanto término - da Teoria perde espaço para possibilitar pensarmos nos “fins” - enquanto meios - da Teoria. Sendo assim, para que serve a Teoria? A coletânea não apresenta uma resposta definitiva, mas aponta caminhos. Um desses caminhos/alternativas seria a “teorização”, uma vez que a teoria não é, nem deve ser, um fim em si mesma. A teorização considera todos os elementos que compõem o texto e, como um deles, entra em cena a Teoria. A teorização rompe com a passividade tradicional da análise teoria X e texto Y, colocando teorias e textos em confronto ativo, sem a predeterminação analítica. Ironicamente, o eixo prevê a morte da Teoria porque ela se encontra num umbral lamacento e caótico de uma suposta crise ideológica, política, mercadológica, acadêmica e estética. No entanto, o que sobressai da leitura diverge disso; nas entrelinhas pulsa o vigor inerente à área da Teoria, da sua capacidade de resiliência e, em especial, da necessidade de sua sobrevivência.

Como pesquisadora dos estudos pós-coloniais e das práticas culturais inerentes a eles, eu estou acostumada a demarcar o lócus de enunciação; quando está em jogo uma proposta de análise literária, sobremaneira. Nesta perspectiva, esclarecer sobre o que se fala, quem e de onde se fala, como se fala e para quem se fala é, no mínimo, salutar. Neste sentido, o segundo eixo “Estado da teoria” ilumina as propostas de “como se fala”, uma vez que os autores questionam o lugar da Literatura em uma Teoria e usam Teoria Literária ao invés de enfatizar a Teoria – com “T” maiúsculo,

unicamente, e aceitam que a teoria é um conglomerado de teorias, das mais distintas áreas das humanidades, a serviço de orientação e reorientação do pensamento. Assim, desde a Antropologia até as Novas Mídias, há apropriação de conceitos e campos do saber em favor da Teoria Literária. Por este panorama de investigação, entram no bojo do debate velhos ou requentados procedimentos de análise literária, levantados à guisa de uma crítica coerente e de consonância no eixo: a problemática das dicotomias e a falácia das ambivalências, quer no âmbito da análise do discurso e da linguagem, quer no da perspectiva literária. Neste ponto, chega-se, inclusive, a cogitar a teoria do pós-humano, numa proposta de passagem para além do humano, onde se enquadram a cibernética, a ficção científica e os sistemas de informação. Aqui, o valor da estética do objeto literário é observado, aparentemente, como algo em perigo. Contudo, brevemente, percebe-se que tudo depende, ou dependerá, das ferramentas de uso para estudo de tal objeto e da própria permanência deste novo conceito. Portanto, por meio de novos campos de reflexão, Culler é otimista ao expressar que “O campo da Teoria está definitivamente vivenciando um retorno à estética” e que “continuaremos a ter uma atividade teórica muito ativa e extremamente envolvente – a atividade da teoria literária” (2016: 96-98).

Não surpreendentemente, eu entendo este como um dos pontos cruciais da coletânea, já que é neste momento que a Teoria – de zumbi – passa a ter um estatuto vigoroso de reinvenção e, ao meu ver, torna-se uma fênix, ao renascer revitalizada das releituras de suas cinzas, transformada e disposta à uma nova relação dialógica. Em maior ou menor grau, é este o tom do debate até o final da coletânea, mesmo que alguns autores enfatizem mais seus próprios campos de atuação do que o assunto eleito. Todavia, a grande parte dos capítulos se detém ao assunto em pauta na agenda. A fênix-teoria-literária ressurgiu tão esplendorosa que uma proposta de revolução do pensamento é elencada ao tema; desta revolução eu desejo igualmente fazer parte. Por este viés, a proposta de revolução se justifica em um rompimento urgente da circulação do “sempre igual”, propagado do hemisfério norte ao hemisfério sul, para assumirmos a tarefa de criar uma rede dialógica, eficaz e criativa, no que diz respeito ao fornecimento de teoria, crítica e abordagens de análise literária próprias que se sustentam. Conforme estabelece Seligmann-Silva, esta proposta visa “romper a velha divisão de trabalho: fornecedores de matéria-prima X produtores de teoria e *software*, que agora reproduz o mapa da economia mundial. Não se trata de expandir o cânone para além do eurocentrismo, mas de criar novas teorias” porque “a sobrevivência do pensamento não fascista depende também de encararmos essa tarefa. Esse novo design e prática do diálogo devem ser urgentemente implementados” (2016: 107-111).

A indicação clara e necessária de tal proposta, remete-me ao conceito de “pensamento liminar” de Walter Mignolo, tão absorvido e defendido em meu campo de pesquisa. Para o crítico, a gnose/pensamento liminar promove uma nova epistemologia: a epistemologia das margens. Neste sentido, fala-se, cria-se, propaga-se, teoriza-se e se analisa sem a influência ou determinação do ‘Outro’. Para mim, esta revolução urge sob a forma de uma epistemologia das margens desde a virada do século e precisa ser, brevemente, consolidada:

O que todas essas palavras-chave têm em comum é seu rompimento de dicotomias, pelo fato de elas próprias constituírem uma dicotomia. Esta, em outras palavras, é a configuração-chave do pensamento liminar: *pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias*. O pensamento liminar, em outras palavras, é, do ponto de vista lógico, um lócus dicotômico de enunciação, e, historicamente, situa-se nas fronteiras (interiores + exteriores) do sistema mundial colonial/moderno. (Mignolo 2003: 126, grifos do autor)

Logo, não há como desvincular dois pontos delicados desta revolução enquanto proposta: o termo ‘margem’ e o poder de representação do hemisfério norte. Exímio leitor de Walter Mignolo, Hugo Achugar consegue abraçar estas duas problemáticas e resolvê-las como conceitos e valores das humanidades contemporâneas. Conforme postula o crítico uruguaio, as margens não estão mais delimitadas e bem definidas, pois há margens nos centros e centros nas margens: “existem Outros do Outro”, já que “parece ser necessário recordar que não é suficiente ser o Outro, mas é necessário demarcar seu posicionamento” (Achugar 2006: 32). Dito isto, parece-me que o termo ‘margem’ perde sua conotação negativa para junto de ‘epistemologia’ surgir enaltecido, tal qual a fênix da teoria. Assim, a epistemologia liminar (das margens) é um conceito cuja espinha dorsal traz o empoderamento – de lugares, de pessoas, de teorias – como pano de fundo. Ao analisar o mapa invertido das Américas, de Joaquín Torres García (1936), Achugar reafirma e atualiza o questionamento daquele em relação a localização tradicional do emissor e da produção de representações estético-ideológicas que são emitidas a partir do hemisfério norte. Neste contexto, inverter o mapa descontextualiza e ressignifica os procedimentos epistemológicos de tal modo que o nosso norte é o sul, nas palavras de Torres García:

Uma grande Escola de Arte deveria ser levantada aqui, em nosso país. Eu digo isso sem hesitar: *aqui em nosso país*. E tenho minhas razões para isso.

Digo Escola do Sul; porque, na verdade, *nosso norte é o Sul*. Não deve haver norte, para nós, mas por oposição a nosso Sul. Por isso, agora colocamos o mapa ao contrário – e então já temos uma justa idéia de nossa posição – e não como querem no resto do mundo (Achugar 2006: 291, grifos do autor).

No eixo seguinte, “Lugares da (teoria da) Literatura: desafios”, a discussão em torno da Teoria Literária é mantida; porém, articulada com o lugar do intelectual da Literatura. A capacidade de recomposição da Teoria Literária é novamente levantada porque vista como paradoxal, combativa e de vanguarda, igualmente aberta às transformações do tempo e do espaço, pois segundo Eneida Maria de Souza, “O estatuto paradoxal da teoria – e da literatura – investe-se contra o raciocínio binário e exclusivo das definições, dilui a separação entre polos considerados distintos, como ficção e teoria, arte e ciência, obra e vida, com vistas a redimensioná-los e repensá-los” (2016: 217). Assim, como diz a mesma pesquisadora, surge mais uma possibilidade de teorizar de modo a metaforizar, a fim de enriquecer o diálogo entre vários discursos porque “O gesto de teorizar alimenta-se de outros, como o de ficcionalizar, vivenciar

e metaforizar” (Souza 2016: 218). Os eixos “Literatura pós-teoria” e “Poesia, corpo, psicanálise” abrandam um pouco a questão da suposta crise da teoria literária ao dispersarem o tema eleito para tratar de diversos aspectos, ainda que concernentes a ele: os rastros autorais; o retorno ao mito; a literatura digital; a literatura poética intertextual; a corporeidade da literatura; a performance oral literária; a literatura e a psicanálise. A leitura transversal destes capítulos faz uma alusão metonímica à epifania proustiana (com o mergulho da bolacha madeleine na xícara de chá) porque traz à tona conceitos sedimentados na memória, os quais devem se ajustar, numa recuperação desta memória, aos novos moldes dos fazeres teórico, crítico e literário. Diante de um baluarte de sentidos, Alckmar Luiz dos Santos expressa que:

Temos sempre, em nossa consciência, relações com o Mundo que não se apresentam à racionalidade estrita, sem que, por isso, elas deixem de participar à nossa apreensão do próprio Mundo. [...] Dessa maneira, o texto pode ser o ‘olho indiferenciado’ (*apud* BARTHES, 1973, p. 29) que nos faz experimentar novamente *nosso nascimento em (para) um Mundo que nasce também para nós.* (2016: 310, grifos meus)

“Literatura e ensino” é o último eixo e retoma com energia o fio condutor da coletânea; refletindo acerca dos lugares para a teoria da literatura. Assim como ocorre em muitos capítulos anteriores, há um consenso na impossibilidade de uma resposta certa para o lugar da teoria literária, mas igualmente como os demais, apresentam-se algumas propostas e uma aposta na revitalização da teoria literária; partindo do pressuposto que, para tudo aquilo que há no mundo, existem mudanças. Coincidentemente, o pesquisador Almir Aquino Corrêa compactua com a proposta de teorização de Peter Barry como uma resposta (possível) para a suposta crise da área: “Dialogar com o passado, escrutinar o presente e propor qualidades encontráveis em futuro próximo são atividades próprias do exercício de teorização” (2016: 374). Contudo, avança para outras searas da Teoria da Literatura como formadora de profissionais, os quais nem sempre encontram seus postos de trabalho ao sol. O transnacionalismo da teoria também é ponto de destaque, considerando-se que nem sempre conceitos construídos e sedimentados em outras paragens culturais nos servem de suporte. Tal aspecto me faz lembrar, quase que imediatamente, do conceito de entre-lugar (*in-between space*) altamente difundido por Homi Bhabha no final do século XX. Ironicamente, este mesmo conceito já havia sido abordado por Silviano Santiago no final da década de setenta. Evidentemente, a ‘fama’ inicial fica a cargo de Bhabha, com subsequente retomada de mérito ao crítico brasileiro já no novo século, pelo afinco das academias brasileira e latino-americanas. Eu menciono esta lembrança, quase que uma *mneme* (memória involuntária), a singular título de exemplificação.

A Literatura no ensino básico e médio é apresentada neste eixo de forma bem defasada, salva tão somente pela garantia das leituras canônicas referentes aos exames vestibulares. Há, neste meio, uma enorme diluição da Literatura e do seu papel formador/humanizador, uma vez que ocupa cada vez menos espaço nas grades curriculares. Tal realidade remete à outra relevante preocupação: onde trabalharão todos

os teóricos de literatura, anualmente formados, se a escola básica não demonstra mesmo potencial de recomposição que aquele da universidade no que concerne a Literatura e a Teoria Literária? Neste lugar de realidade negativa para a Teoria Literária (o seu não-lugar nos bancos escolares básicos), Silviano Santiago é um tanto pessimista (e com razão) porque percebe as dificuldades socioculturais que ainda nos impedem de fazer mais, ainda que com menos:

Venho de um país onde um segmento considerável da população ainda é composto de analfabetos. Isso traz conseqüências para a literatura e as artes ali produzidas. [...] o nosso sistema literário se assemelha a um rio subterrâneo, que corre da fonte até a foz sem tocar as margens que, no entanto, o conformam. (2008: 64)¹

Apesar da angústia que emana do vazio, embora não totalizante, da teoria literária nos ensinamentos fundamentais e médios; eu acredito que, em médio prazo, a realidade poderá ser bem mais promissora, posto que é crescente e sólida a preocupação/discussão em torno deste assunto. Conseqüentemente, surgem propostas e novas possibilidades de atuação dos profissionais e do fazer teórico-literário, como proficuamente nos demonstrou a coletânea foco desta resenha. Não obstante, as políticas do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola são comprovantes de que estamos ‘quebrando a cabeça’ em busca de soluções viáveis, mas que estamos, bem provavelmente, no rumo certo. Portanto, retorno às concepções de ação/saída de Mignolo, em especial quando os impactos da globalização entram em cena:

Eu tenho sugerido que as condições econômicas criadas pela globalização contribuíram para a ascensão de uma ‘teorização bárbara’ como gnoseologia liminar (*epistemologia das margens*), não enquanto uma oposição a ‘civilizado’ (na dupla significação de ambos os termos civilização e cidadania); ‘teorização’, mas como deslocamento e como uma nova orientação (2004: 49; tradução minha; grifo para acréscimo meu).

Por fim, mas não menos importante, vale ressaltar dois aspectos ainda. Primeiro deles, a maioria dos vinte autores da coletânea perpassa os mais representativos movimentos da Teoria Literária; muitos mencionam o Dialogismo Crítico de Bakhtin; os Estudos Culturais; a Análise do Discurso; a Ecocrítica; a Escola de Frankfurt; o Marxismo e o Pós-Marxismo; o Novo Historicismo e a Nova Crítica; o Pós-Colonialismo; as Escritas de Gênero; outros ‘pós’, como Pós-Estruturalismo e Pós-Modernismo, por vezes em destaque; a Estética da Recepção; a Crítica Psicanalítica e até mesmo o Formalismo Russo. Evidentemente, cabe a cada autor dar proeminência ao que lhe convém. O segundo aspecto tem a ver com a eleição de teóricos por parte dos autores, já que muitos autores privilegiam enfatizar nomes como: Agamben, Foucault, Derrida, Wellek, Barthes, Benjamin, Lacan, Flusser, Culler, Fish, Eagleton, Freud, Saussure,

¹ I have suggested that the economic conditions created by globalization contributed to the rise of ‘barbarian theorizing’ as border gnoseology, not as an opposition to ‘civilian’ (in the double meaning of both civilization and citizenship) ‘theorizing’ but as a displacement and a new departure.

Todorov, Said, Iser, Rancière, Bloom, Compagnon, Santiago, Coutinho, Lima, dentre tantos outros conhecidos dos habitantes do universo da Letras. Pode-se observar que muitos desses teóricos foram determinantes para a existência dos movimentos acima citados.

Obviamente que uma resenha não pode dar conta de todos os pormenores e detalhes de um livro desta envergadura, tampouco apresentar respostas aos dilemas que os próprios autores percebem não existir, ou não existir neste momento. Assim sendo, convido a todos e a todas à leitura de *O lugar da Teoria Literária* (2016) porque o conjunto dos capítulos consegue apontar para o renascimento da Teoria enquanto Teoria Literária e também sugerir saídas para a polêmica crise. Neste sentido, não tenho conhecimento de uma obra mais completa que esta, em circuito nacional e na atualidade. É uma leitura inquietante, às vezes complicada, que nos tira da zona de conforto da atuação acadêmica e nos leva a reacender nossas próprias cinzas, revitalizar nossos próprios saberes, retroalimentados pela crença de que a Literatura é, sem dúvida, agente de empoderamento e pode nos levar até Ítaca.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te punhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.²

OBRAS CITADAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. “Sobre a estranha morte da Teoria (com tê maiúsculo)”. In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 29-55.

CECHINEL, André (org.). *O lugar da Teoria Literária*. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016.

CORRÊA, Almir Aquino. Há lugar para a teoria da literatura na sala de aula? In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 373-394.

² ÍTACA, de Konstantinos Kaváfis (Trad. José Paulo Paes).

CULLER, Jonathan. “Teoria literária hoje”. In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 83-99.

DURÃO, Fabio Akcelrud. “O que aconteceu com a Teoria?”. In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 13-27.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Ítaca*. Trad. José Paulo Paes. Disponível em <<http://jornalgggn.com.br/noticia/itaca-do-poeta-konstantinos-petrou-kavafis>> Acesso 10 set. 2016

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. “Globalization, civilization processes, and the relocation of languages and cultures”. In: Fredric Jameson & Masao Miyoshi, (eds.). *The cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, 2004. p. 32-53.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. “Algumas questões sobre corpo e literatura”. In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 293-317.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Teoria e software: reflexões sobre a divisão de trabalho nas Letras ontem e hoje”. In: André Cechinel, (org.), 2016. p. 101-112.

SOUZA, Eneida Maria de. “Teorizar é metaforizar”. In: André Cechinel, (org.), 2016, p. 217-224.

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