

O que escolher para seu aluno ler – um discurso para o professor

Mestranda Suzana de Carvalho Lima¹ (UFPR)

Resumo:

Os tempos líquidos diluíram certezas e fronteiras, gerando crise, inclusive para a ação educativa. Ser professor de literatura exige fazer escolhas: manter-se fiel à tradição ou ser receptivo às obras ditas de massa; optar por metodologias, que ora desmembram o texto em métrica, ora o reverenciam de longe com medo de utilitarizar o livro. São escolhas angustiantes porque realizadas no vácuo deixado pela ausência de qualificação do professor enquanto formador de leitores. O presente trabalho se oferece como parte do esforço por uma prática pedagógica mais segura. Busca interpretar a crise no ensino da literatura no contexto amplo das transformações sócio-culturais dos últimos tempos. Registra o fenômeno do envolvimento de diversos segmentos sociais na promoção da literatura e situa o professor nesse cenário. Finalmente propõe a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin como forma de objetivar os debates sobre a literatura na escola.

Palavras-chave: formação de leitores, discursos sobre a leitura, ensino de literatura.

1 Tempos líquidos, fronteiras líquidas

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman batizou esses nossos tempos de “tempos líquidos”. Às relações pessoais que hoje experimentamos, o autor deu o nome de “amores líquidos”. Líquidos são altamente instáveis, podendo assumir diferentes formas com grande facilidade. Sob alta temperatura, passam longe do estado de solidificação. Assim, segundo o sociólogo, o termo revela-se muito apropriado para o contexto social, político, histórico e cultural do século XXI em que vários fenômenos se sucedem e transformações em aceleração vertiginosa não permitem que muita coisa alcance alguma estabilidade.

Na verdade, já nos anos de 1980, Marshall Berman publicava **Tudo que é sólido desmancha no ar – a experiência da modernidade** e, dentre tantas contribuições dessa obra, pode-se apontar como muito significativa a revelação de que a sensação de liquidez precede a Revolução Francesa e de que a modernidade já tem é alguns séculos de tradição. Berman descreveu a modernidade como uma experiência marcada pela contradição e pela instabilidade, a qual tinha como peculiaridade, deixar o gosto de novidade, instantaneidade e fugacidade nas pessoas: “As pessoas que se encontram em meio a esse turbilhão estão aptas a sentir-se como as primeiras, e talvez as últimas, a passar por isso; tal sentimento engendrou inúmeros mitos nostálgicos de um pré-moderno Paraíso Perdido.” (1986, p.15)

¹ Autor

Suzana de Carvalho Lima, Mestrando.
Universidade Federal do Paraná.
e_mailedasu@yahoo.com.br

Berman localizou as raízes da modernidade no século XVI, quando as consequências das primeiras mudanças no cenário medieval só podiam ser intuídas. Nos tempos da Revolução Francesa, as pessoas já manifestavam a consciência de que viviam a ruptura acelerada de valores, certezas e referenciais coletivos. Berman bem ilustra esse fato com passagens de obras de Rosseau, concebidas no século XVIII e cujos personagens manifestam uma aguda consciência da liquidez dos tempos.

Contemporaneamente, são muitos os sociólogos e filósofos que se dedicam a desvendar os mecanismos mantenedores da instabilidade que caracteriza o nosso contexto. Manuel Castells, por exemplo, escreveu sobre como as novas tecnologias de informação e comunicação permitem a corporações transnacionais instalarem-se em diferentes partes do mundo, atendendo a seus interesses específicos de mão de obra, matéria prima e mercado consumidor e subjugando as realidades e culturas locais, bem como o poder dos Estados para que trabalhem a seu favor. As políticas neoliberais dos anos 90, endossadas e recomendadas por organismos internacionais como a OMC e o FMI enfraqueceram os Estados, transferindo poder às transnacionais. A cultura reinante é a estabelecida por essas corporações, pela cultura de trabalho, pelos hábitos de consumo instaurados por elas nas mais diversas regiões do planeta. Assim, as fronteiras políticas e culturais já não fazem muito sentido, desmanchando-se também elas no ar.

1.2 Saberes líquidos

Em 1987, Jean-Claude Forquin defendeu a tese de doutorado que originaria o livro **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Nesse livro, o autor identifica uma crise na educação, gerada pela insegurança da escola e dos professores sobre o que ensinar. Se tal problema não causava maior inquietação em momentos anteriores, é porque a escola se sentia suficientemente autorizada pela tradição a manter as mesmas práticas de ensino e a mesma seleção curricular, situação estável que, naturalmente, teria fim com as incertezas da modernidade. Se a escola tomava para si a função de transmitir uma herança cultural e, se a ordem do dia na modernidade é exatamente a permanente substituição de valores, de comportamentos, de conhecimentos, então “A intenção educativa encontra-se (...) como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade”. (1993, p.20)

A questão lançada nos anos 80 permanece, seguramente, atual, de modo que, resgatando o termo cunhado por Zygmunt Bauman, poder-se-ia falar em “saberes líquidos”.

Jean-Claude Forquin observa que o debate sobre a permanência e a atualização dos conhecimentos a serem ensinados remonta ao século XIX, à sociedade que experimentava as consequências da industrialização. Intelectuais como Coleridge, Matthew Arnold e, mais tarde, T.S.Eliot preocupavam-se com a crescente obsessão pelo progresso material em detrimento do interesse pelas ciências, pelas artes ou pelo Estado, o que esses pensadores identificavam como cultura.

Já no século XX, a partir dos anos de 1960, Raymond Willians promoverá um debate sobre a seleção cultural. O autor percebe que, no processo de transmissão cultural, uma recepção fiel e completa do passado é inexistente. O que acontece é que uma parte do produto cultural realmente fica incorporada à cultura humana e universal. Uma outra parte sobrevive arquivada em documentos e uma boa parte fica esquecida. Os fatores determinantes do que permanece e do que é ignorado, bem como da interpretação que se dá aos elementos são conflitos do próprio presente, o que exige das instâncias formativas

como escolas e universidades uma postura bastante crítica de seu tempo.

Dar-se conta dos determinantes do contexto cultural e histórico em que se vive é fundamental para pensar a prática pedagógica. É preciso conhecer algumas das questões fundamentais que afetam a realidade para fugir de uma visão especializada, compartimentada e que, míope, muitas vezes perde o senso de totalidade, funcionando apenas em situações ideais.

1.3 Incertezas sobre o ensino de literatura

Em livro publicado em 2001, Maria Rosa Magnani resgatou o que se pode chamar de trajetória do ensino de literatura nas escolas brasileiras a começar pelos colégios jesuítas. Naqueles tempos, a Europa vivia uma revolução intelectual e de costumes provocada pelo positivismo. O pensamento racional, a possibilidade de comprovação científica dos fenômenos geravam uma série de intervenções na vida cotidiana e afetavam intensamente o domínio da Igreja. Por isso, em solo brasileiro, a educação orientada pelos jesuítas concedeu à literatura um papel de destaque como forma de retardar o desenvolvimento das ciências. Esse pensamento claramente combinava com uma noção de literatura fortemente ligada à tradição, aos clássicos. Entendia-se como sinal de boa educação a imitação desses exemplos de perfeição.

A mesma aceitação não tiveram os romances que, tanto na Europa, quanto no Brasil, eram considerados perigosos e corruptores de mentes, especialmente das femininas. Márcia Abreu, no livro **Cultura letrada, literatura e leitura** (2006) faz uma interessante compilação de discursos correntes aqui e na Europa sobre os perigos da leitura e do romance, entre eles há o curioso estatuto do Collegio de Educação de Meninas – Nossa Senhora dos Humildes, datado de 1813. O documento assegura aos pais que as meninas aprenderiam a ler a escrever segundo os princípios da gramática, teriam aulas de História Profana e que lhes seria permitida a “leitura de livros honestos com preferência os que tratem de educação, e civilidade, nunca Novelas, anatomias, e outros livros semelhantes” (2006, p.106).

Concebidos dessa mesma maneira, observando-se severamente inclusive os mesmos cuidados em relação aos títulos à disposição dos alunos, o ensino e a literatura caminharam para o século XX. Maria Alice Faria descreve a efervescência dos estudos linguísticos nos anos 70, a partir de sua abertura para a pragmática, a sociologia, a análise do discurso e a linguística textual. Em contrapartida, segundo as palavras da autora:

Os estudos literários, entretanto, se fecharam em centros especializados; o ensino da literatura estratificou-se num conservadorismo que se limitava à imposição de uma história literária centrada nos ‘clássicos de antologia e nas escolas literárias’, e tendo as análises estruturalistas como via comum de abordagem desses textos.” (FARIA, 1999, p.10).

O professor encarregado do assunto sempre soube exatamente o que fazer, no que foi imensamente auxiliado pelos livros didáticos, com sua estrutura praticamente inalterada ao longo do tempo, sempre restrita à uma pretensa história da literatura. Em 2009, o catálogo do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) sugeriu aos professores da rede pública de ensino, dentre vários títulos, o manual didático **Português**, de José Domingues Maia. Na apresentação do livro, falando aos professores que poderiam selecioná-lo para seus alunos ou não, Maia ressalta como característica positiva do material de sua autoria a familiaridade dos mestres com a organização dos estudos em torno do eixo das escolas literárias. Não é objetivo deste trabalho aprofundar os

debates em torno dos livros didáticos, mas, seguramente, o exemplo citado enfatiza o peso que a tradição ainda detém sobre o trabalho escolar com a literatura. Trata-se, no entanto, de um domínio ameaçado porque, como observou Jean-Claude Forquin, citado anteriormente, mesmo nesse campo aparentemente tão seguro, a crise chegou. As certezas quanto ao ensino da literatura começam a ser desconstruídas, sem que nada de concreto, como é característico da modernidade, seja proposto em seu lugar. Ao lado de um discurso que se apoia na tradição, vê-se surgir muitas outras vozes que tratam de literatura e ensino, e não são vozes que falam de dentro da escola. Esses nossos tempos libertaram a literatura da tutela escolar, e, de vários segmentos sociais, ouve-se indicações muito precisas do que se deve fazer com ela. Essa proliferação de discursos, por vezes contraditórios e em tom de verdade inquestionável, é que é o objeto deste trabalho. O professor não pode mais ficar alheio a esse debate e nem o parece desejar, mas a opção por alternativas menos conservadoras exige igualmente um olhar crítico e uma análise cuidadosa do que se lhe apresenta como a última palavra.

2 Sobrevivência da literatura – uma luta de todos

Um mal disfarçado tom alarmista tem permeado os debates em torno da leitura e da literatura nos tempos que correm. “Leia para uma criança” apregoa o anúncio da instituição bancária, ao mesmo tempo em que oferece livros a quem se inscreve em seu site. “Você é o que você lê” sugere o slogan da Bienal do Livro. “Por que ler ainda é decisivo” explica a matéria de capa da revista. “O que a leitura pode fazer por você?” acrescenta a campanha da editora. São muitas as iniciativas que buscam promover a leitura e, de maneira geral, experimenta-se a sensação de que ela está em perigo, certamente ameaçada pela concorrência da tecnologia e da linguagem digital.

É notável como o surgimento de novos suportes do texto e a popularização de novos modos de leitura suscitaram uma percepção geral de que o livro corre sério risco de extinção e, com ele, a literatura, a leitura, a capacidade de compreensão. Isso ajuda a explicar o fato de que, de repente, famílias, bancos, revistas semanais, administradores, empresários, setores governamentais, charginistas e colunistas se ponham a debater a questão, aparentando muita propriedade do tema: todos bem intencionados, sabendo exatamente o que deve ser feito.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil publicada pelo Instituto Pró-Livro em 2012 investigou a presença da leitura no imaginário do brasileiro. 64% das 5.012 pessoas entrevistadas disseram concordar totalmente com a frase: “Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar a sua situação socioeconômica”. Apenas 3% discordaram totalmente.

O sistema judiciário, a julgar por algumas de suas últimas determinações, também deposita a mesma fé na literatura. Desde julho do ano passado, os detentos de Presídios Federais e os detentos de Joaçaba, no oeste de Santa Catarina, podem reduzir suas penas se lerem livros e o comprovarem por meio de uma resenha, no primeiro caso, ou por meio de uma entrevista com o juiz, no segundo caso. Os presos catarinenses iniciaram a participação no projeto intitulado **Reeducação do Imaginário**, levando um dicionário e um exemplar de **Crime e Castigo** para ler na cela em trinta dias. Em entrevista à TV Bom Dia SC, o juiz responsável pela ideia, Márcio Umberto Bagaglia, comentou que o projeto deve continuar, sempre proporcionando a “leitura do pensamento conservador, obras clássicas” a fim de formar a personalidade e o caráter dos presos.

Em 2007, o professor Gilberto Castro coordenou um trabalho de identificação dos

discursos veiculados na mídia impressa sobre a leitura. Foram investigadas as representações de leitura em charges, ilustrações, campanhas publicitárias e outros gêneros publicados entre os anos de 1970 a 2000 na Folha de S.Paulo, na Veja e na Gazeta do Povo. Castro descobriu o que chamou de metonímia do livro. A expressão alude ao fato de que boa parte das campanhas pelo fomento da leitura, por exemplo, não a concebe sem o suporte do livro; a conhecida noção de hábito de leitura traz implícita a ideia de que o saber está condicionado à quantidade de coisas que se lê, o indivíduo é cobrado pela quantidade de livros que consome.

A ascensão das novas tecnologias suscitam por toda parte impulsos de proteção à leitura, irremediavelmente, ao que parece, ligada ao livro. A Associação de Editores de Madrid, por exemplo, lançou neste ano uma campanha na qual personagens como D. Quixote, o Pequeno Príncipe e Moby Dicky são vistos abatidos por personagens de jogos eletrônicos ou em cenários de seriados televisivos como *Lost*. As imagens são acompanhadas de uma frase cuja mensagem é essencialmente: *salve um livro. Leia um livro. Não gaste todo o seu tempo com jogos.*²

Como bem exemplificam os casos citados, vive-se, ao menos discursivamente, um clima de extrema simpatia em relação à leitura e espera-se dela quase tudo. Facilmente termos como viagem, imaginação e novos horizontes são associados à literatura, atribuindo a ela um poder quase místico ou espiritual sobre as mentes dos leitores. Ao ler *Crime e Castigo*, algo saltará das páginas do livro, se imiscuirá para dentro da consciência do sujeito e modificará de alguma forma suas práticas, o modo como se insere no mundo objetivo. Leitores, aliás, frequentemente são representados como criancinhas sonhadoras, encarapitadas em livros, voando sobre os campos distantes ou então acompanhadas de seres alados. Que implicações esse contexto traz para a literatura em sala de aula?

3. Ensino de literatura: múltiplas possibilidades e limitações

Nos anos 80, a Arte como disciplina curricular passava por uma séria crise no Brasil e no mundo. O escritor norte-americano Vincent Lanier escreveu contra a tendência dominante de transformar a Arte em um grande guarda-chuva que para tudo servia:

Talvez a arte possa tornar alguém mais criativo em geral (o que quer que isso queira dizer). Talvez possa fazê-lo perceber seu contexto físico ou social mais objetivamente. Talvez possa ajudá-lo a resolver suas inadequações emocionais, aumentar o seu QI, enriquecer sua aposentadoria ou promover a paz mundial e a boa vontade entre os homens. (LANIER, 1984, p. 45)

Em tom irônico, que não fazia questão de ocultar, Lanier sugeria a necessidade de reconhecer, dentre todas as potencialidades da Arte, a sua especificidade: a ampliação da sensibilidade estética, sobretudo, da percepção visual. Falava em “devolver arte à Arte”. Autores contemporâneos a Lanier propuseram outros eixos para a disciplina, mas sempre com o objetivo de devolver consistência à Arte-Educação – também conhecida como D.B.A.E. Os professores da então chamada educação artística precisaram interrogar-se

². Um dos slogans da campanha diz: *“When you spend all that time playing war video games, it’s not just your enemies you finish off. Save a book. Read a book”*. Em tradução livre: “Quando você gasta todo o seu tempo lutando em vídeo-games, não é somente os inimigos que você extermina. Salve um livro. Leia um livro”.

sobre o que exatamente esperar como resultado de sua prática docente: a formação de um artista, a formação de um técnico em desenho, alguém capaz de apreciar as formas plásticas, um sujeito equilibrado mentalmente por conseguir expressar plenamente suas emoções com papel, tinta e pincel.

Pode-se suspeitar de que o ensino da literatura passa por semelhante esvaziamento, pois ao questionar a costumeira historiografia literária, pouco se propõe em seu lugar. Nas universidades, os discursos acadêmicos partem em diversas direções rechaçando as práticas metodológicas mais tradicionais ou condenando, justificadamente, a falta de preparo dos professores da escola básica para tratar do assunto.

Para o professor Ezequiel Theodoro da Silva, da UNICAMP, devido a uma formação deficiente, os professores apresentam-se como seres fragilizados ao ter de planejar e executar um programa de leitura. O que se vê nesses momentos é, nas palavras dele, “o apego cego, alienado ao livro didático e/ou então a imitação de velhos modelos (antigos professores) e/ou, ainda, o que é bem pior, o encaminhamento do ensino de leitura sem nenhum referencial de suporte” (2003, p.18). Paradoxalmente, muitos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia não possuem uma disciplina voltada para qualificar os professores a tratar da literatura.

Talvez, aliás, nesta área a discussão esteja tão atrasada em relação a que se deu em Arte-educação, por exemplo, porque o ensino da literatura está alojado dentro da disciplina de Língua Portuguesa, o que facilmente contribui para a distração do professor com um sem-número de questões também importantes, mas que sempre colocam a leitura literária em segundo plano. “[...] a literatura, de texto hegemônico como padrão na escola, passou a ocupar um pequeno espaço entre os outros muitos que são utilizados na vida social” (1999, p.10), escreveu Maria Alice Faria. A autora atribuiu o fenômeno ao contraste do grande desenvolvimento dos estudos linguísticos ante a timidez conservadora dos estudos literários. Ao passo que os gêneros jornalísticos, por exemplo, inundaram a escola, os textos literários foram se limitando cada vez mais ao papel de coadjuvantes.

Os parâmetros curriculares nacionais confirmam essa tendência, já que, mesmo com as atualizações em escala nacional e regional, não se pode dizer que alguma vez trataram o problema em toda sua complexidade. Num espaço de 6 anos, transcorridos entre a publicação dos PCN, dos PCN+ e das Orientações Curriculares, por exemplo, os programas oficiais ora negaram a especificidade do discurso literário, ora cobraram a capacidade docente de reconhecê-lo entre tantos outros acusados de serem massivos e empobrecedores, incapazes de promover a autonomia crítica do leitor. Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio admitiam: “[...] os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.” (2006, p.49)

A ausência de uma formação efetiva dos docentes, a ausência de parâmetros claros e a popularização dos discursos sobre a leitura parecem ter feito do professor alguém com todas as boas intenções e sem a mínima ideia de como executá-las. Como se dizia da Arte nos anos 80, a literatura pode salvar o indivíduo e o mundo, mas ninguém sabe como e, na dúvida, não se faz quase nada.

Em entrevista ao Jornal da Manhã, de Ponta Grossa, em janeiro de 2012, o escritor Miguel Sanches Neto, também professor da UEPG, falou sobre os altos e baixos da educação no país. Ao lado do despreparo para lidar com a tecnologia, da desvalorização social e profissional dos educadores, o escritor apontou como uma das fragilidades do ensino brasileiro o modo como professores tomam decisões acerca da leitura:

A escola utilitariza tudo, mas com o livro literário ela faz isso de maneira quase criminosa. A pessoa lê aquele livro para tirar algo dele. E todas as vezes que você lê literatura para tirar informação, para aprender alguma coisa, você mata a essência dela [...] Como a escola utilitariza muito a leitura literária, nós temos um processo muito estranho, ao invés de criar o gosto pela leitura ela transforma a leitura em uma obrigação. E tem mais um problema grave, boa parte dos professores de literatura não são leitores. (NETO, 2012.)

A ausência de referenciais teóricos sobre o tema confere grande peso a declarações como essa, dadas ao jornal. O problema, segundo o escritor é utilitarizar o livro, mas o que é “utilitarizar”? “Ler para aprender alguma coisa”. Evidentemente, fala-se de fenômenos amplos demais para balizar alguma prática pedagógica. Tanto é assim que, em livro lançado num dos maiores congressos de leitura do país em 2012, o professor Luiz Percival Leme Britto escreveu asperamente contra um consenso que, a seu ver,

incorpora uma miríade de representações imprecisas do sujeito, autonomia e de educação, que quase sempre termina num modelo liberal de subjetividade e de aprendizagem e na assunção de que, para ser leitor, o aluno deve gostar de ler e que isso se consegue pela escolha desimpedida e pelas práticas não diretivas de leitura. (BRITTO, 2012, p.12).

Uma revisão da literatura recente sobre o tema registra ainda mais dissonância no espaço acadêmico, sugerindo a necessidade de maior sistematização de tantos discursos. Mesmo que para apontar a diversidade, as diferentes vozes precisam ser relacionadas, contrapostas com alguma atenção. A voz do professor e do leitor em formação, sobretudo, precisam ser ouvidas também. São tarefas fundamentais ainda por fazer.

4 Mais objetividade para tratar da literatura

No início do século XX, Volochínov, um dos pensadores do Círculo de Bakhtin, defendia a necessidade de as teorias marxistas considerarem a linguagem em suas elaborações sobre o funcionamento das estruturas sociais. Da mesma forma, acreditava que as teorias linguísticas do período ganhariam muito se considerassem uma possível perspectiva marxista. Naquele momento, os estudos da linguagem e da literatura eram essencialmente estruturalistas, ignorando o elemento humano dos fatos considerados por acreditar que, somente assim, uma sistematização seria possível. Já os movimentos humanos, as tendências comuns e individuais de pensamento e comportamento começavam a ser explicadas segundo as, então, novíssimas teorias freudianas.

Enquanto Freud preferia atribuir as ações humanas a pressões do inconsciente, Volochínov preferia creditá-las às relações sociais. O contato com discursos das mais diversas esferas sociais dotaria o sujeito do domínio de certos códigos fundamentais para sua sobrevivência nesses contextos. A compreensão desses códigos explícitos ou implícitos poderia se dar com o estudo da palavra, do discurso, e não com uma temerária exploração das paragens obscuras do inconsciente. A palavra - defendia o filósofo - era domínio de todos os estratos sociais sem distinção, produzida sem a necessidade de qualquer aparato extracorporal e relativamente capaz de apoiar os demais signos, como os musicais e os imagéticos. Permeável às diversas relações sociais passíveis de serem travadas entre os sujeitos, matéria constituinte do discurso interior de que todo ser humano se utiliza,

oferecia-se como instância ideal para a investigação ideológica. As tensões das relações sociais humanas deixariam marcas nas palavras, cabendo ao pesquisador analisar esses indícios.

Contrapondo-se ao que chamou de um positivismo psicológico, Volochínov³ escreveu:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2009, p.36)

Logo, os ideais identificados com o Círculo de Bakhtin seriam encobertos desta parte do mundo pela Guerra Fria, e as teorias ocidentais sobre educação sofreriam uma excessiva psicologização, cujos resquícios ainda são visíveis. Mas a perspectiva defendida pelos pensadores russos ainda se revela muito adequada para tratarmos objetivamente (mas não de forma estruturalista) do que a literatura pode fazer pelo sujeito. É essencial responder a esta pergunta porque dela brota o desafio de se pensar o que o professor pode fazer com a literatura.

São muitos os autores que escreveram a respeito dos encantos do tema. Talvez uma das afirmações mais contundentes e, por isso mesmo, uma das mais citadas seja a de Todorov: “Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e, por isso, nos enriquece infinitamente.” (2009, p.23). Bakhtin (2008) ajuda a esclarecer melhor o ponto de vista de Todorov, concebendo o romance como espaço essencialmente dialógico, lugar onde vozes provenientes de diferentes esferas sociais se entrecruzam, constituindo uma alegoria do que também ocorre na vida real. Daí se originaria, por exemplo, o conceito de polifonia tão perfeitamente ajustado à obra de Dostoiévski, cujos romances se querem tão somente um extrato de vozes, discursos cruzados, sem qualquer outra ambição que não esta: serem polifônicos. As vozes que, por limitações espaciais-temporais o leitor não ouve aqui, pode ouvir nos livros, o que o provocaria a algum tipo de resposta com consequentes elaborações mais complexas sobre a própria vida e o mundo.

As teorias da recepção nos anos 70 irão explicitar com um grau maior de detalhamento a interação do leitor com a literatura, revelando, por meio da análise de enunciados, o que realmente se passava com o pensamento daquele quando em contato com esta. O preenchimento de lacunas plantadas no texto, a mobilização de determinados conhecimentos prévios, as previsões, as negações de expectativas e a sua consequente reelaboração por parte do leitor foram descritos como movimentos essenciais e denominados atos de leitura. Todo um campo de estudos e de metodologia se originou a

³ As editoras brasileiras continuam atribuindo a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a Mikhail Bakhtin. Contudo, a controversa questão da autoria parece ter se resolvido com o reconhecimento de Volochínov como autor. A respeito disso, consultar a obra Mikhail Bakhtin - Criação de uma prosaística de Gary Saul Morson & Caryl Emerson (2008).

partir daí, buscando estratégias para qualificar melhor o leitor, preparando-o para o jogo textual, realizado cada vez em um nível mais elevado.

Eis, objetivamente descrita, uma característica da produção literária a que o senso comum costuma referir-se por meio de expressões vagas como ampliar horizontes ou viajar.

O problema que se coloca a seguir é o da seleção dos bons textos, entendidos como desafiadores para o leitor. Marta Morais da Costa, crítica e pesquisadora de metodologias para o ensino da literatura infantil afirma: “Cabe à escola, enquanto instituição social, e aos professores, enquanto agentes de leitura, demonstrar essa diferença trazida pelo texto literário e por aqueles poucos e bons escritores, que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas”. (2007, p.10)

Por essa perspectiva, a literatura poderá proporcionar ao leitor, além de uma postura mais complexa e crítica ante a uma porção de experiências (ou discursos) que só lhe chegam pela leitura, uma maior sensibilidade estética e linguística. Contudo, a classificação de uma obra como mais ou menos complexa, mais ou menos rasteira, deve, obrigatoriamente, levar em conta as experiências pessoais de cada sujeito. Afinal, esse sujeito se constitui pela interação pessoal e intransferível com a obra, a despeito do que possam dizer instâncias legitimadoras como críticos literários ou a tradição.

5. Considerações finais

O consenso tradicional segundo o qual ensinar literatura corresponde ao estudo de uma historiografia literária sofreu sérios danos diante da modernidade, deixando em seu lugar pouca clareza e nenhuma consistência. Simultaneamente, o debate sobre o acesso ao livro e à literatura passou a incluir diversos segmentos sociais, dando-se também na TV, nos jornais e nos anúncios publicitários. Atribui-se à literatura uma longa série de incríveis realizações, tais como fazer “vencer na vida”, recuperar presos, melhorar a escrita, conduzir a novos horizontes, levar a viajar. Paralelamente, critica-se a prática pedagógica que utilitariza o livro, ainda que a prática de atividades não diretivas de leitura seja criticada com igual severidade.

Nesse contexto, determinar, enquanto professor, o que aluno vai ler e como vai ler obriga a uma reflexão mais aprofundada e objetiva, que não se perca em abstrações, mas que leve em conta as experiências de dois importantes sujeitos: o leitor em formação e o formador de leitores. Afinal, como já escreveu a mexicana Elsie Rockwell (1995), a todo currículo oficial corresponde uma espécie de currículo oculto muito mais real para pais, professores e alunos, fruto da reinterpretação dos discursos oficiais que toda escola faz à luz de sua própria comunidade e cultura.

Esse será o próximo movimento deste trabalho que investiga as vozes determinantes de uma prática fundamental dos professores de literatura.

Referências Bibliográficas

- 1] ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (coleção Paradidáticos).
- 2] BAGAGLIA, Márcio Umberto. Projeto Reeducação do imaginário: apenas leem obras clássicas em Joaçaba. [20 de novembro, 2012]. Joaçaba: TV Bom Dia SC.
- 3] BAUMAN, Zygmunt. Tempos Líquidos. Zahar, 2007.
- 4] BAKHTIN, Michael. (Volochninov). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas

- fundamentais do método sociológico da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- 5] BAKHTIN, Michael. Problemas da estética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- 6] BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- 7] BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 18 de out. 2012. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vol. 1).
- 8] BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- 9] CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- 10] CASTRO, Gilberto. (2007). O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, SP. Ano 25, número 49, p. 47-52, 2007.
- 11] COSTA, Marta Moraes. Metodologia do ensino da Literatura infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.
- 12] FARIA, Maria Alice. Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que as crianças realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.
- 13] FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993, 208p.
- 14] LANIER, Vincent. Devolvendo Arte a Arte-educação. In: ARTE-EDUCAÇÃO *Leitura no subsolo*. Ana Mae Barbosa (org.) - São Paulo: Cortez, 2008.
- 15] MAGNANI, Maria do Rosário. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 16] MAIA, Domingues João. Português. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- 17] MORSON, Gary Saul e Caryl Emerson. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Edusp, 2008.
- 18] NETO, Miguel Sanches. Os altos e baixos da educação. [29 de janeiro, 2012]. Ponta Grossa: Jornal da Manhã. Entrevista concedida à Sebastião Natálio.
- 19] ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie (coord). *La escuela cotidiana*. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. Disponível em: http://www.nppd.ufpr.br/nppd/?page_id=249. Acesso em 18 de out. 2012.
- 20] Retratos da leitura no Brasil. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>. Acesso em: 04 jul. 2013.
- 21] SILVA, Ezequiel Theodoro da. Conferências sobre a leitura – trilogia pedagógica/Ezequiel Theodoro da Silva. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- 22] TODOROV, Tzvedan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro. Difel: 2009.