

Dados para o subsídio a práticas da leitura de literatura na escola: um “círculo de leitura”

Data for Subsidies to Literature Reading Practices in School: A Reading Circle

Valéria Cristina Ribeiro Pereira*
Instituto Interdisciplinar de Leitura e Cátedra UNESCO de Leitura
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

383

RESUMO: As reflexões que apresento neste texto são oriundas da aplicação de um projeto alocado no terreno das práticas da leitura, cujo foco incidiu sobre a inserção, no ambiente escolar, do “círculo de leitura”, ancorado por teorias contemporâneas da literatura, da leitura e da cultura. Ciente de que a leitura nos obriga a acatar diferentes campos disciplinares para com eles dialogar, proponho pensar esta prática na horizontalidade dos campos citados, para, com isto, potencializar leituras e gerar sentidos, alcançando, assim, os leitores de carne e osso, presentes nos bancos escolares. Alguns dados obtidos com estas reflexões, geradas na dinâmica das práticas, são considerados capazes de subsidiar um trabalho mais profícuo para o fomento à formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura. Cultura. Escola. “Círculo de leitura”.

ABSTRACT: The reflections I present in this text are derived from the application of an allocated field of practice reading project, whose focus was on the inclusion in the school environment, "reading club", anchored by contemporary theories of literature, reading and culture. Aware that reading requires us to accept different disciplines to talk with them, I suggest thinking this practice horizontality of the aforementioned fields, with this, boost readings and generate directions, thus reaching readers in the flesh, gifts the school benches.

* Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Some elements obtained with these reflections, generated in the dynamics of practice, are considered able to support a more fruitful work for the promotion of education of the reader.

KEYWORDS: Literature. Reading. Culture. School. "Reading club".

Um lugar para a literatura: encontrando elos perdidos

As reflexões que apresento neste texto estão ligadas à aplicação de um projeto¹ com enfoque dado a práticas de leitura no ambiente escolar, atreladas à estratégia do “círculo de leitura”, esta ancorada por teorias contemporâneas da literatura, da leitura e da cultura. Na horizontalidade em que coloco tais teorias, a fim de pensar as práticas e as experiências da leitura, reafirmo a idéia de que a leitura nos obriga a acatar diferentes campos disciplinares para com eles dialogar. Dessa forma, proponho potencializar leituras e encontrar sentidos, alcançando, assim, os leitores presentes nos bancos escolares. Alguns dados obtidos com estas reflexões, oriundas da dinâmica das práticas, são considerados capazes de subsidiar um trabalho mais profícuo com relação ao fomento à formação do leitor e estão apresentados a seguir.

384

¹ O trabalho mencionado é parte de um projeto maior, desenvolvido durante o ano de 2010/2011, na Escola Municipal Quilombo dos Palmares, na cidade de Juiz de Fora, que teve como produção final a publicação do *Almanaque Gentes e Lugares*, v. 2, no final de 2011. A finalização do trabalho com o “círculo de leitura” gerou a produção de uma das seções do citado almanaque intitulada “O eu profundo e os outros eus” (ver anexos), que aparece entremeada às outras seções. Esta seção foi composta por textos escritos e imagéticos, de autores do cânone, e por outros produzidos pelos alunos dos nonos anos, com faixa etária entre 13 e 16 anos. As seções do almanaque procuraram incluir leitores, através da diversidade de gêneros disponível, buscando refletir as produções do tecido sociocultural. Assim, acreditamos que muitos perfis de leitores encontrarão possibilidade de interação com os textos lá dispostos, tais como aparecem nas seções: “Uma história do bairro”, “O eu profundo e os outros eus”, “Aleijadinho”, “Amor”, “O meio ambiente”, “As benzedeadas”, “Receitas”, “Chás”, “A religiosidade”, “Conversa de língua solta: o latim e o português”, “Jogos e brincadeiras”, “A escola municipal”, “Quilombo e Zumbi”, “Vivências quilombenses”, “Histórias que o povo conta”, “Muitas Marias”, dentre outras. Sobre a concepção do *Almanaque Gentes e Lugares*, ver o artigo “Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores”, publicado na revista *LER- Leitura em Revista*, do IILER- Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio, v. 5.

Alicerçada em outros pontos de vista e em pesquisas anteriores, procurei, em primeira instância, encontrar o lugar da literatura no *lócus da* prática a ser descrita adiante, avançando no processo investigativo do campo analisado. Feito isso, foi possível alcançar a constatação, não inédita, de que a abordagem de textos literários, no contexto pesquisado, continuava atrelada, tanto por professores, quanto por estudantes, a duas situações: de um lado, a literatura vinculada a algo de que se pudesse “tirar proveito”, com vistas ao vestibular ou a algum concurso. E, por outro lado, eliminadas as condições anteriores, a literatura continuava sendo tratada com total gratuidade, sendo-lhe reservado o lugar do inútil. Não me refiro, claro, à “gratuidade” ligada a prazer e fruição, de que nos fala, por exemplo, Harold Bloom (2001), olhada sem metas estabelecidas para uma obrigação de cumprimento imediato, mas àquela que coloca a literatura como vã, desnecessária e, portanto, dispensável.

Desde a aplicação das práticas de leitura em questão, persiste tal conjuntura nos espaços escolares, levando o tradicional ensino de literatura a se converter em uma espécie de elo perdido e a uma crise de recepção, motivos e objetivos. Literatura: para quem, por quê, para quê?

Literatura e cultura: catapulta para além da crise

Em virtude desse ponto de partida, e por continuidade do tal estado de coisas, continuo propondo pensar a prática de leitura de literatura entremeada por questões de cultura, acreditando que tal procedimento contribui para uma revisão de estratégias utilizadas ao explorarmos as “ficções” e, por consequência, contribui para a reconstrução do elo entre a vida, o acúmulo das experiências do leitor e o texto:

olhar a literatura na sua condição de linguagem, em interface com outras expressões culturais, pode, no mínimo, reservar-lhe o sabor de “oferecer verbo” para o leitor referir e tratar a cultura, em

múltiplas linguagens, seja o cinema, as artes plásticas ou a música, por exemplo. [...] Aí, todavia, se coloca a contra-face problemática para o deslocamento da literatura: o lugar da cultura tão pouco está marcado em nossas escolas de ensino médio e em boa parte do terceiro grau (YUNES, 2003, p. 65).

Acrescento à afirmação de Yunes (2003) mais um nível escolar desvinculado das expressões culturais: o ensino fundamental, momento sobre o qual detenho estas reflexões, concentradas numa turma de nono ano. Então, mais uma constatação está posta a nós, professores, a quem somente resta concordar que o ensino de literatura descolado das outras expressões culturais tem se mostrado inócuo. E isso nos leva à ideia de que o ato de ler, principalmente a literatura, precisa ser catapultado para além desse lugar fissurado pela crise. Para isso, no entanto, é preciso dilatar sobremaneira algumas noções aqui utilizadas, tal como a de cultura, procurando enxergá-la em suas possibilidades amplas, próxima do conceito antropológico, como defende Geertz (1989) e a de leitura, que, também, extrapola a dimensão do texto escrito, para gerar sentido e ler os signos no campo da semiótica: cores, sons, imagens etc. (SANTAELLA, 2004).

Dito isso, retomo o recorte do texto de Yunes, para reafirmar a distância entre a literatura e as outras expressões culturais e, a partir daí, por conseguinte, considerar a ruptura do elo entre a literatura e a vida do leitor, impossibilitando, pela (não) leitura de textos literários uma continuidade da relação do indivíduo com o mundo, pelo viés do texto (literário e outros). Assim, a vida fica alijada das práticas de leitura na escola e o abismo, que separa uma e outra coisa, cada vez mais, revela, no vácuo, os isolamentos.

E, no ato de isolar e entulhar os textos literários e as boas práticas de leitura, que reconfiguram linguagens outras, muitos de nós, professores, continuamos desprezando ideias de educação libertadora de pesquisadores como Paulo Freire, justificando, por entre outros argumentos, que esse autor sequer deveria comparecer aos textos da área de Letras, já que é oriundo da área da Educação. Vindo por outro viés, mas para alcançar o eixo em que estamos

situados, também a crítica literária que se ocupa das queixas pela falta de espaço na biblioteca do leitor tem se mostrado impotente, apesar das reclamações. E, por isso, trago ao diálogo a afirmação do professor João Cezar de Castro Rocha:

Dada a pluralidade da produção atual, é impossível decretar a morte da crítica ou o impasse definitivo da literatura, simplesmente porque há muito tempo não mais existe uma única forma de poesia, prosa ou crítica – aspecto que desautoriza juízos totalizadores. A tarefa atual da crítica é realizar uma arqueologia das formas do presente, a fim de descrever os movimentos novos esboçados na prosa, na poesia, no ensaio e na interlocução crescente com os meios audiovisuais e digitais (ROCHA, 2012).

Dito isso, saliento que qualquer “jogo do desgosto”, de acepção excludente, que prega “isto ou aquilo”, não encontra ecos nas práticas de leitura aqui adotadas e, há muito, fora abandonado, no triste e infértil terreno das compartimentações e especializações, descontextualizadas da contemporaneidade.

387

E, no descompasso com o educador que criou o neologismo “palavra mundo” para pensar o ato de ler como uma noção de leitura bastante abrangente, além do exercício da crítica infrutífera, dia a dia, alguns de nós continuamos a dar lições de que a literatura é tão velha e tão inútil quanto as imagens de Alencar e Machado, estampadas na galeria da falta de memória exposta em muitos livros didáticos: contrariam, assim, a análise da singular experiência partilhada por Freire: o ato de ler confunde-se com o próprio fato de se estar no mundo (FREIRE, 1987, p. 36).

A partir da afirmação de que o ato de ler confunde-se com o estar no mundo, pergunto: de que mundo estamos falando? De acordo com o pensamento de Olinto, certamente de um mundo criado e recriado a partir dos critérios e julgamentos de uma (inter)subjetividade, pois é através da cultura que “os indivíduos definem esferas de sua realidade” (2003, p. 73).

Torna-se necessário, então, costurar as afirmações anteriores ao conceito de cultura aqui adotado, porque a ideia da constante possibilidade de reorganização do dinâmico tecido social, no qual se revelam embates influenciadores das diferentes interpretações, está atrelada ao campo da cultura, voltada para a seguinte concepção:

[...] uma parte significativa de concepções de cultura converge tacitamente na idéia de ela exercer a dupla função de orientadora e tradutora de processos comunicativos que se materializam em diversos sistemas simbólicos, em convicções e valores, responsáveis tanto pela manutenção e reprodução de sistemas sociais quanto pela sua constante transformação (OLINTO, 2003, p. 73).

Na linha do pensamento exposto, a leitura está aqui concebida como uma prática cultural, acreditando, conforme diz Roger Chartier (2002, p. 17), que “as inteligências não são desencarnadas”. Por isso mesmo, trabalhar com as linguagens acaba por criar a exigência de desatrelarmos o ato de ler dos modelos positivistas, já que os mesmos comprometem, em nosso tempo, o desenvolvimento de todo o saber articulado, afinal a dificuldade de leitura afeta a construção do conhecimento em todas as áreas. Cabe salientar que, certamente, os modelos positivistas ofereceram mais rentabilidade para a construção do conhecimento em tempos anteriores, quando o conteúdo escolar/acadêmico homogeneizado, unidimensional, fazia completo sentido para a maior parte dos leitores. Isto, no entanto, deixou de acontecer no cenário contemporâneo, pois, hoje, os perfis de sujeitos-leitores, criados pelo surgimento de novas tribos, são muitos e diversificados. Sendo assim, uma nova rede de percepções afeta os modos de ler, exigindo dos leitores comportamentos versáteis em relação à leitura. Dessa forma, as diferentes linguagens, em diferentes vozes, precisam dialogar, a fim de que esta polifonia possibilite que os sujeitos encontrem elementos que lhes soem familiares e que, no fluxo, a voz do saber articulado encontre, também, ressonância, no universo dos leitores.

Na orientação em que seguem as reflexões, é necessário, ainda, explicitar os motivos que esclarecem minha opção pela estratégia do “círculo de leitura”. Por isso, do pensamento de Yunes (1998), recorto:

Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações (hoje, os leitores têm voz e antes não a tinham, como sabemos) para estímulo intensivo da própria experiência de dizer e dizer-se.

O esforço para organizar suas idéias, torná-las lógicas, vencer a timidez, buscar a expressão e lograr comunicar-se resulta, pouco a pouco, na descoberta da própria voz, da própria vez e do “eu” que se vai construindo dia a dia nestas reflexões e intervenções. Educa-se o ouvido, a sensibilidade, a inteligência, a língua: o respeito pelos outros, autor e co-autores (leitores) do texto. A coerência das próprias idéias deve (in)formar o brincante (não é este o nome dos que pulam para dentro do círculo e entram na roda?), leitor que alcança prazer lendo.

A leitura é assim estimulada, intensificada e ampliada - tornar-se intensiva e extensiva simultaneamente - com uma prática que se resgata para os espaços de solidão da nossa modernidade; onde mais se amontoam as gentes, maior é o “isolamento” e o “anonimato” - escolas, hospitais, prisões, clubes, associações, famílias.

O círculo de leitura, por fim, põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história (YUNES, 1998, p. 19).

Puxando nessa trama do discurso um fio, sublinho a afirmação que diz respeito à escrita da história. O sujeito, amparado que está por teorias da (pós) modernidade, pensadas, no campo disciplinar da história, a partir de Hayden White, em diálogo com Hutcheon, Morin, Lyotard (apud CONNOR, 1993), e outros, encontra condições, pela estratégia, do “círculo de leitura”, de agir, participar, inscrever-se, escrever, como lhe aponta o seu estar no mundo e como nos aponta o nosso. Cria-se, desta forma, a incorporação da noção de autoria defendida por Signorini (2008), nos aspectos implicados pelos usos da linguagem, ou seja, na relação oral/escrito e nas teorias do letramento.

Mas, se, ao contrário, ao invés de nos colocarmos entre os leitores, adotarmos a postura de um mero difusor da crítica literária rancorosa dos outros

discursos e suportes, conforme afirma João Cezar de Castro Rocha (2012), continuaremos, de forma contraditória, a repetir o máximo do possível, para nosso conforto. Retomando Deleuze (2008), pelo avesso, na ideia “um pouco de possível senão eu sufoco”, explico que a ideia de possível em Deleuze articula-se a estas reflexões, num paradoxo, justamente porque o filósofo trata o possível no pensamento de Foucault como algo presente no desejo de busca pelos processos de subjetivação e pela vida. De fato, este ideal foucaultiano é pertinente às práticas por nós propostas, à medida que salienta a aproximação do sujeito com a vida, contrapondo-se, entretanto, à tomada de posição confortável, que nos cobra alto preço e que aqui é alvo das críticas.

Nosso conforto mostra que a falta de leitura de literatura dos estudantes brasileiros acaba por nos jogar a todos num terreno de outros entulhos: o país funciona a passos largos sem a leitura de literatura. Quem entrou na escola, em níveis mais elementares, saiu, como era possível; os programas de nível superior empurraram seus estudantes para fora, como era possível, e, a despeito de toda a estrutura do possível que nós, professores da área de linguagem, ajudamos a preservar, há um grande incentivo financeiro para as áreas tecnológicas. Não fosse em meio a esta conjuntura em parte difundida, o alto índice de exclusão a que está submetida grande parte da população no Brasil, devido a tudo o que uma boa parte de nós, professores, ajudamos a manter, na esteira do todo possível, esta rede de causas e conseqüências nem seria passível de crítica.

Além da lição velha e caduca das imagens de Alencar e Machado, que nada nos dizem daqueles homens e de seus esforços intelectuais, registrados em palavra poética, assim, também, enterramos tantos outros que se motivaram à escrita, olhando a sua volta, vivendo e escrevendo realidades concretas ou a sua apreensão das mesmas. E vamos retrocedendo mais, de volta ao medievo, digerindo o “queijo e os vermes” (GINZBURG, 1991), legitimando apenas as interpretações chanceladas pelas “igrejas” que se formaram,

paradoxalmente, na modernidade. No entanto, nas contradições trazidas pela contemporaneidade, tal legitimação, em sua rigidez, tem se mostrado mal sucedida.

Atenta a este paradoxo e dele desinstalada, convido a nos reportarmos, no tópico seguinte, ao contexto da escola em questão e às conversas nos “círculos de leitura”, através das quais foram mapeados os pontos relevantes que delinearão o perfil do sujeito-leitor envolvido nas atividades propostas: suas crenças, valores, aspectos simbólicos e modos de vida. Literatura: para quem?

Uma seção do *Almanaque Gentes e Lugares*: “O eu profundo e os outros eus”

Estamos agora imersos no contexto analisado. Do mapeamento, emergiram algumas afirmações que destacamos como relevantes para o desenrolar das etapas que se seguem: iniciando pela relação professor-aluno, detectamos a indisposição de alguns estudantes para o diálogo com os professores, alegando a necessidade de enfrentamento à autoridade – não ao autoritarismo – do corpo docente; já aqueles estudantes que estabeleciam diálogo com a professora da disciplina de português estavam sob uma condição adolescente bastante “alienada”, em relação aos assuntos que circulam no seu entorno. A ênfase dada pelos estudantes à leitura de romances tais como os volumes da saga *Crepúsculo* parecia bastante reforçada pela professora, e, talvez, isto se desse por uma tentativa da docente de manter as interações bem sucedidas, no sentido de garantir a disciplina destes estudantes. Tal situação não foi desprezada na seleção dos textos literários, como vemos pela temática do poema de Quintana, escolhido como objeto de discussão em um dos círculos de leitura; além disso, alguns destes estudantes, no início das conversas, se auto destacaram leitores, exemplificando a justa adjetivação, pela citação dos títulos de livros que compunham as pequenas bibliotecas das salas.

Importa mencionar que destaque ainda maior atribuído a esta condição de leitor foi dado pelas leitoras, ao mencionarem a leitura da saga *Crepúsculo*, tanto em filme, quanto em livro impresso. Foram observadas principalmente leitoras interessadas nas teias românticas da saga e a desconsideração a outras discussões que poderiam ser tematizadas, a partir do título citado.

As frestas deste discurso, desta leitura de livros e, por consequência, leitura da vida e das relações humanas, culminaram, nos encontros que se seguiram, em posicionamentos tais como o desta leitora: “se o namorado da gente não quiser que a gente use alguma roupa, a gente tem que trocar, porque se agente gosta dele, não vai querer que ele termine o namoro”. A afirmação bastante reveladora da significativa presença da cultura machista, no contexto em questão, apontou para o discurso da abnegação e da total submissão, marcado na cultura do entorno da escola, e disseminado pela maior parte das jovens leitoras.

Guardadas as minúcias dos embates travados no campo das ideias, gerados por esta polêmica declaração, vemos que existe plausibilidade, em meio aos tantos discursos produzidos e que os medos também são chaves de interpretação: “[...] e é por isso que o meu medo me impede de mostrar a verdadeira Natasha que vive dentro de mim.” Em intertexto com o rock *Natasha* (ver figura 5), conforme o desdobramento que apresento logo a seguir, esta afirmação nos serve, ainda, a um propósito: o de nos indicar um ou o possível motivo para a abnegação feminina já antes apontada.

Seguindo pelas leituras que se mostravam, os leitores foram indagados acerca de seu acesso a outras fontes de linguagem, das quais poderiam emergir novas leituras. Os jovens, então, foram perguntados sobre as músicas que ouviam e, em seguida, elencaram muitos títulos formadores de um repertório que ia do gênero evangélico ao *funk* e ao *rap*, como Racionais Mc’s, passando pelo gênero pagode, *rock* e de grupos veiculados em mídias, como, o rádio e a

televisão. As vivências dos leitores foram consideradas e utilizadas como pontos de partida para intertextos, conforme vemos nos exemplos dos anexos. Em meio a essa profusão de gêneros musicais, flutuantes nos terrenos do cânone e da margem, conforme os contextos em que circulam, não interessa nesse texto – e desde os encontros não interessava – promover julgamento de acertos e desacertos acerca das questões de gosto, porque são pontos já bem enfrentados por teóricos como Theodor Adorno (1999) e Silviano Santiago (1991). Por isso, um dos interesses nessa prática incidiu sobre a ampliação dos repertórios mencionados, incluindo aí o despertar para os usos mais críticos da linguagem. Literatura: para quê?

Assim, diante do que me fora apresentado, optei, depois de várias conversas, pelo trabalho com os seguintes textos literários. Os poemas “O adolescente”, de Mário Quintana; “O vento”, de Cecília Meireles; “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade; “Licença”, de Allan da Rosa, e “Colecionador de pedras”, de Sérgio Váz. As canções foram: “Marvin”, interpretada pelo grupo Titãs - composição de Sérgio Britto e Nando Reis; “Natasha”, do grupo Capital Inicial - composição de Dinho Ouro Preto e Alvin I; “O velho Francisco” - com composição e interpretação de Chico Buarque; “Vida Loka, pt. 2”, dos Racionais Mc’s - composição de Mano Brown; “Redenção”, da Banda de Pau e Corda; “Último dia”, de Apocalipse 16 - composição de Pregador Luo e Rogério Serralheiro. E, finalmente, a narrativa infanto-juvenil *Amanhecer Esmeralda*, do escritor Ferréz.

Acrescento que, dentro da proposta de trabalho por mim defendida, não cabe a esmiuçada discussão, a partir da visão tradicional da crítica literária, sobre o que pode ser considerado, ou não, literatura, nos textos escolhidos. Lembro que, dilatando a compreensão acerca de algumas noções e conceitos, faz-se necessário operar em constante deslocamento no universo das práticas leitoras.

Além disso, informo que alguns exemplos das produções escritas dos estudantes, em intertexto com os textos selecionados, estão publicados nas páginas da seção “O eu profundo...” e estão disponíveis nos anexos. Enfatizo, porém, que nem sempre há correspondência entre o material analisado aqui e o material publicado no almanaque, haja vista os fatores que devem ser considerados, ao pensarmos em um material de maior circulação, para além dos muros da escola.

Depois de iniciados os encontros, à medida que a prática de leitura avançou um pouco mais, ficou claro que aqueles jovens, como eles próprios constataram com o avanço da prática leitora, estavam ainda bem distantes do leitor que haviam mencionado ser. Embora demonstrassem potência intelectual para as leituras - estas, no entanto, que demandam algum esforço no ato de ler, nem sempre eram feitas com o ânimo desejado. O próprio ato de ler, conforme os encontros prosseguiam, rapidamente, mostrou a face do cansaço, do desinteresse e do desânimo, como já seria de se esperar.

394

Sem a inocência de quem aplica questionários artificiais de pesquisas, nos quais os leitores conseguem dissimular seu conhecimento, procurei reverter o quadro de desânimo, inserindo, nos encontros, as canções selecionadas. A elas costurei os poemas e a prosa citados, buscando, com isso, demonstrar que as linguagens estão disponíveis no mundo e nós as estamos acessando todo o tempo, entretanto, desatentos, não capturamos seus sentidos. Literatura: por quê?

Tive como resposta o pensamento abaixo transcrito, conforme registrado pela estudante, durante as produções de texto.²

As últimas aulas de português têm sido muito diferentes. Conversamos sobre muitas coisas antes nunca faladas, quando eu ia parar para pensar sobre letras de música? Normalmente eu escuto as

² Optei por omitir no artigo os nomes dos estudantes, com base no fato de que tal omissão em nada prejudica a análise feita.

músicas, pensando em ritmo e batida, por isso eu gosto de músicas internacionais. Depois das conversas eu comecei reparar mais nas letras das músicas. Eu gosto de músicas evangélicas porque eram as únicas que eu ouvia a letra com atenção. Agora minha visão sobre as coisas é outra. Graças às aulas diferentes que foram muito divertidas, foi 10!

De um lado, o ouvido captou os ecos e ouviu com maior acuidade. Assinalo que o desenvolvimento da acuidade no contexto em questão deve ser apreciado, à medida que fazer com que os estudantes ouçam, pensem e falem aparece constantemente como uma dificuldade enfrentada e não vencida pelo corpo docente.

Nas outras tantas afirmações relevantes contidas no registro, destaco a valorização atribuída à “conversa” e às consequências daí advindas como, por exemplo, fazer a estudante ampliar a atenção para pensar sobre as letras das canções, de um modo geral, veiculadas na mídia. Notemos outra afirmação que atravessa a primeira e que precisamos considerar pelo fato de a influência da religião ser nítida e o papel da canção, nesta parte do processo cultural, mostrar-se um fator de peso para a questão da formação do leitor, porque envolve a crença, a fé e determina escolhas em relação aos gêneros textuais.

Muitas vezes, porém, as escolhas estão desprendidas do processo geral de formação cultural e, refletindo sobre a transcrição, podemos concluir que a estudante desconhecia completamente, mesmo por alguma intuição linguística, o fato de que tudo se constrói sobre a linguagem e o discurso. Partindo da afirmação irrefutável de que a fé de cada sujeito deva ser respeitada, vejo a necessidade de mostrar aos estudantes que a linguagem constrói, também, as canções e, por trás de todas, há discursos e intenções que precisam ser compreendidos, em comparação com outros, disponíveis na trama do tecido cultural. Nesse sentido, com relação à ampliação da consciência linguística e do repertório literário, observamos que a estudante

deu conta de ampliar sua visão, conforme ela mesma afirma: “Agora minha visão sobre as coisas é outra.”

De outro lado, como está adiante, mais um estudante, deslocando-se para o sentido da visão, podemos ler assim, vendo a alteridade que não o enxerga, revela-nos o lugar de onde profere seu discurso na sociedade: o lugar da invisibilidade. É o lugar de quem precisa “jogar pedra, apagar a luz, quebrar lâmpadas e dar um tapa na cara da humanidade”. Intertextualizando com a canção “Último dia” (Figura 1), em bom português, o autor desse texto, em consonância com a noção de autoria de Signorini (2008), atreve-se a bater nas instituições do sistema, escancarando o desconcerto do seu mundo. Escapam de sua violência verbal - que não sabemos se um dia serão ações - a família, os amigos, os colegas no jogo de futebol e, os inimigos, sim. E quem nos ensina a perdoar os nossos inimigos? Eis a escrita do sujeito-leitor-autor, carregada de contradições, mas que se inscreve na história de um “círculo de leitura”:

Se hoje fosse meu último dia...
Eu jogaria pedra no carro da polícia
Chamaria o pastor de **viado**³.
Desligaria a luz das pessoas.
Perdoaria meus inimigos
Quebraria várias lâmpadas dos postes
Jogaria futebol com os colegas
Aproveitaria o máximo a família e os amigos
Daria meu último Beijo e falava “Isso é um tapa na cara da humanidade”
Em fim meu dia acabaria

Ainda nas hipóteses trazidas pela indagação, “E se hoje fosse seu último dia?”, temos, de outro estudante, um recado ao preconceito: “E se hoje fosse meu último dia eu ia dizer para essas pessoas que se acham o máximo para ver que somos todos iguais...”. O estudante afirma que conhece, com certo distanciamento mostrado pelo pronome demonstrativo “essas”, pessoas “que se acham o máximo” e, quando afirma a igualdade entre todos, inclui-se,

³ Grifo meu. Optei pela manutenção do pensamento do autor do texto na íntegra, porque a carga semântica contida nos usos dos vocábulos precisa estar considerada na análise.

fazendo uso do pronome pessoal “nós”, Ou seja, o próprio uso da língua feito pelo estudante denota o embate cultural dos jogos de exclusão e tentativa de inclusão feita pelo sujeito-leitor: se há quem se ache o máximo, há quem seja considerado o mínimo e o que vemos é a clara tentativa do sujeito-leitor para sair deste estado considerado menor. Volto a chamar a atenção para o fato de que a compreensão de todos esses aspectos pode estar na leitura de sentimentos escondidos e não explicitados em aulas de leitura que apenas decifram estruturas, atreladas aos já mencionados modelos positivistas.

E, olhando para a moldura do quadro a nossa frente, percebemos a resposta que precisamos devolver, durante as aulas de bom português, ou seja, aquela que vai ao encontro da crença de outra estudante, que não a “impede” de sonhar com o futuro, trazido por uma escola transformadora. Ela dá conselhos a Marvin: “– Marvin, não tinha necessidade de você ter deixado de ir à escola [...] porque estudando é que a gente consegue ter um futuro melhor, pelo menos tentamos, né?”.

397

As interpretações geradas pela leitura dos textos foram consideradas nas intensas discussões em torno dos temas que surgiam e as afirmações ligadas aos gêneros masculino e feminino, conforme aquelas mencionadas nas leituras da saga *Crepúsculo*, foram alvo de muitos debates.

Um pouco de atenção aos textos por nós escolhidos deixa ver que, a partir da coleta de dados sobre os comportamentos de leitura dos sujeitos-leitores, as nossas escolhas deram-se, na intenção de provocar ideias e abalar certezas cristalizadas no tecido cultural, assimiladas de maneira acrítica pelos jovens. No terreno das interpretações, foi observada nos estudantes a compreensão das metáforas utilizadas na maior parte dos textos, entendimento emperrado, no entanto, na letra de “O velho Francisco”⁴, conforme letra expressa em

⁴ Já gozei de boa vida/ Tinha até meu bangalô/ Cobertor, comida/ Roupa lavada/ Vida veio e me levou/ Fui eu mesmo alforriado/ Pela mão do Imperador/ Tive terra, arado/ Cavalo e brida/ Vida veio e me levou/ Hoje é dia de visita/ Vem aí meu grande amor/ Ela vem toda de

nota, que gerou apenas a produção de alguns desenhos. Isso nos permite construir associações ligadas a afirmações acerca da dificuldade com alguns textos literários do cânone brasileiro. A hipótese de que a temática, distante de sua experiência de juventude, não lhes salte com facilidade é um fator a ser considerado na leitura de temas com níveis e problemas aproximados. Não significa dizer que textos canônicos nesta linha devam ser evitados, mas, ao que parece, precisam ser acolhidos pela leitura coletiva, com orientação adequada e discussões que permitam a costura das interpretações.

Mostra-se, portanto, inadequada, na busca por compreensões, interpretações e sentidos, primeiro múltiplos e, depois, mais homogêneos, segundo as observações, a encomenda de leituras solitárias, para os jovens, de autores canônicos, como por exemplo Clarice Lispector ou Guimarães Rosa, com temas distantes da realidade mais experienciada – e outros de mesmo valor. Se nisso insistirmos, como o sentido dos textos não é construído, continuaremos a ter como resposta, por exemplo, nossa velha conhecida aversão à literatura e, além dela, a dissimulação dos leitores, explicitada desde o início deste texto. Acostumados a serem inquiridos, ao invés de ouvidos e conduzidos a experiências significativas com literatura e vida, os leitores, principalmente na escola, criam estratégias para dizer aquilo que nós, professores, queremos ouvir sobre suas leituras e não o que de fato lhes acontece. Por isso, num primeiro instante, todos se autointitulam leitores, em ampla acepção.

Acrescento que as dissimulações não se restringem a este nível da escolarização e escoam para níveis mais superiores do ensino. Segundo Anne Marie Chartier (2005, p. 32), “tornando-se utilitária, a escola leva os alunos a

brinco/ Vem todo domingo/ Tem cheiro de flor/ Quem me vê, vê nem bagaço/ Do que viu quem me enfrentou/ Campeão do mundo/ Em queda de braço/ Vida veio e me levou/.../ Hoje é dia de visita/ Vem aí meu grande amor/ Hoje não deram almoço, né/ Acho que o moço até/ Nem me lavou/ Acho que fui deputado/ Acho que tudo acabou/ Quase que/ Já não me lembro de nada/ Vida veio e me levou.

serem somente realistas ou mesmo cínicos...”. Isso é também previsto, em análise bastante interessante, por Roger Chartier (2001), ao mencionar certa dissimulação dos entrevistados, quando questionados em relação à leitura, pois pensam no que vale a pena ser explicitado acerca do que leem, ou seja, aquilo que é reconhecido como legítimo pelo saber institucionalizado. São fatores para os quais as tradições, no sentido perverso do termo, colaboram.

Resta dizer que o material coletado no trabalho com este “círculo de leitura” mostrou a potência da literatura, enquanto linguagem, se aproximada de outras expressões culturais e da cultura absorvida pelos sujeitos e seus contextos, capaz de gerar sentido. É possível, ainda, reconhecer, avançar nas análises, no entanto, procurei registrar até aqui, num breve percurso, alguns dados para o subsídio a práticas leitoras, que envolvem a leitura de literatura, no universo da escola.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. Consultoria de Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, Roger; ARIÈS, Philipe (Org.). *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2002.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna. Introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1993.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: CONVERSAÇÕES. Le Nouvel Observateur. Entrevista a Didier Eribon. Agosto-1986. Tradução de Peter Pal Palbert. São Paulo: Editora 34, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

OLINTO, Heidrun Krieger. Literatura/cultura/ficções reais. In: _____; SCHOLLHAMMER, Karl Erick (Org.). *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003.

ROCHA, João Cezar de Castro. Desdramatizando a crise da crítica. *O Globo* online, Rio de Janeiro, 11 fev. 2012. Disponível em: <[http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/ posts/2012/02/11/desdramatizando- crise-da-critica-431031.asp](http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/02/11/desdramatizando- crise-da-critica-431031.asp)>. Acesso em: 26 abr. 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTIAGO, Silvano. Alfabetização, leitura e sociedade de massa. In: NOVAES, Aduino (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

SIGNORINI, Inês. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

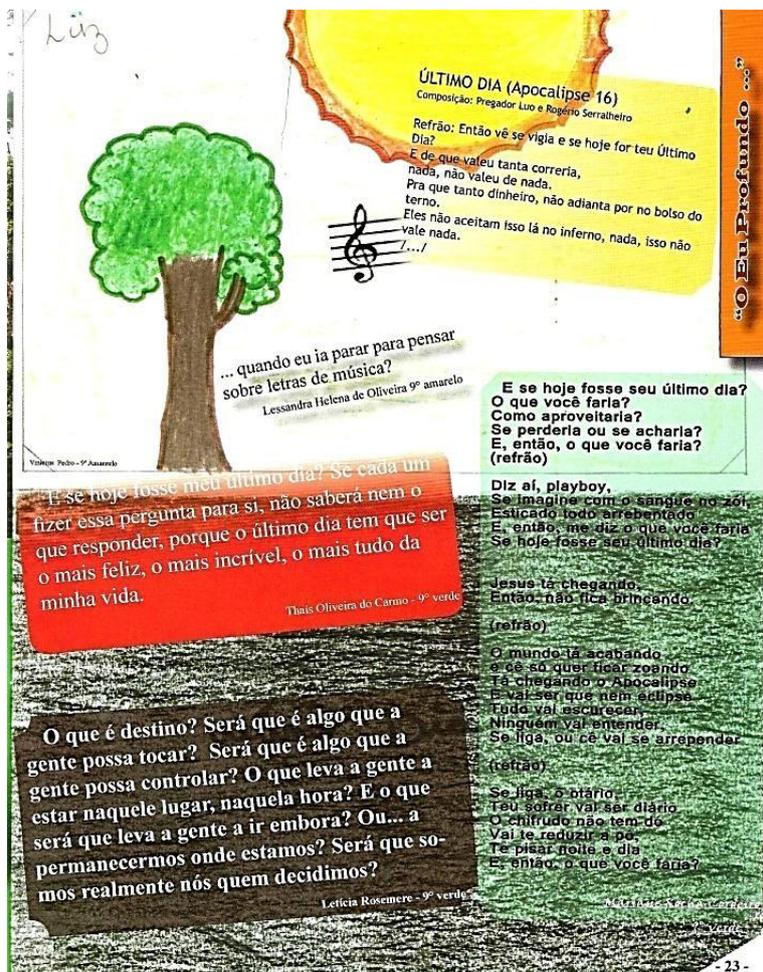
YUNES, Eliana. Literatura-cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erick (Org.). *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura - teorizando a prática. *Revista Leitura, Teoria e Prática- Escritos Alternativos*, Uberaba, n. 14, jun. 1998.

Recebido em: 15 de julho de 2014.
Aprovado em: 24 de junho de 2015.

ANEXOS

Figura 1 - “O Eu profundo...”



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 23.

Figura 2 - “O eu profundo...”

“O Eu Profundo ...”

MORTE DO LEITEIRO

Carlos Drummond de Andrade
(Livro: A Rosa do Povo)

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.

Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo
leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
é mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade.

!...!
Meu leiteiro tão sutil
de passo maneiro e leve,
antes desliza que marcha.
É certo que algum rumor
sempre se faz: passo errado,

vaso de flor no caminho,
cão latindo por princípio,
ou um gato quizzilento.
E há sempre um senhor que acorda,
resmungando e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
(ladrões infestam o bairro),
não quis saber de mais nada.
O revólver da gaveta
saltou para sua mão.
Ladrão? se pega com tiro.

Os tiros na madrugada
liquidaram meu leiteiro.
Se era noivo, se era virgem,
se era alegre, se era bom,
não sei,
é tarde para saber.

!...!
Da garrafa estilhaçada,
no ladrilho já sereno
escorre uma coisa espessa
que é leite, sangue... não sei.
Por entre objetos confusos,
mal redimidos da noite,
duas cores se procuram,
suavemente se tocam,
amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom
a que chamamos aurora.

O texto do leiteiro é bem “chocante”!
Naiara R. A. da Silva - 9º Verde

Eu gostei do texto que fala sobre o leiteiro
que foi assassinado, mesmo sendo inocente.
Isso acontece diariamente no mundo todo.
Fabrício - 9º Verde

- 26 -

9º Verde

Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 26.

Figura 3 - “O eu profundo...”

(Racionais MC's) Composição: Mano Brown
Parte 2

“O Eu Profundo...”

/.../
E sei que é mau pra mim,
Fazer o que se é assim,
VIDA LOKA CABULOSA,
O cheiro é de Pólvora
E eu prefiro rosas,
E eu que...E eu que...

Sempre quis um lugar,
Gramado e limpo,
assim verde como o mar,
Cercas brancas,
uma seringueira com balança,
Disbicando pipa cercado de criança...

How...How Brow

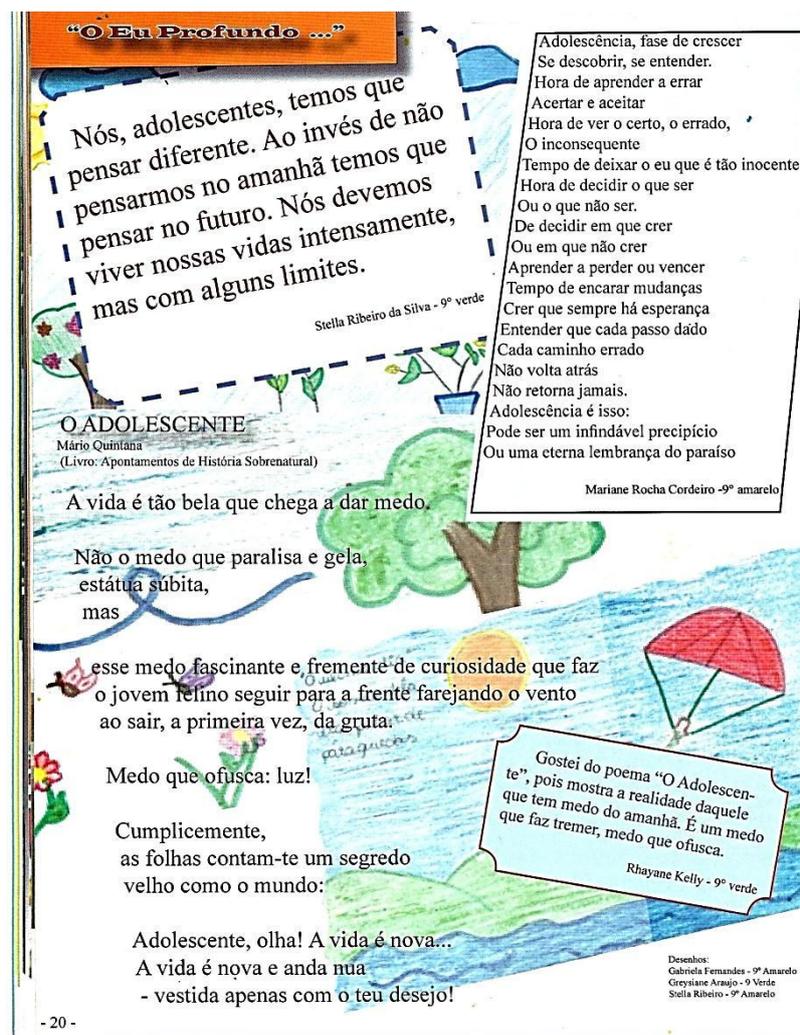
Muitas vezes, fechamos os olhos para a vida. Achamos que temos direitos, mas nos esquecemos dos deveres; achamos que tudo é culpa de alguém e que não temos nada a ver com isso. Muitos julgam que a comunidade é assim por conta daqueles que entraram na criminalidade. Muitos deles são assim porque querem chamar a atenção; não têm conhecimento nem oportunidade. Julgamos a nós e façam mais! Vamos ver o que acontece embaixo de nossos olhos.

Leticia Felipe dos Santos - 9ª ano

- 34 -

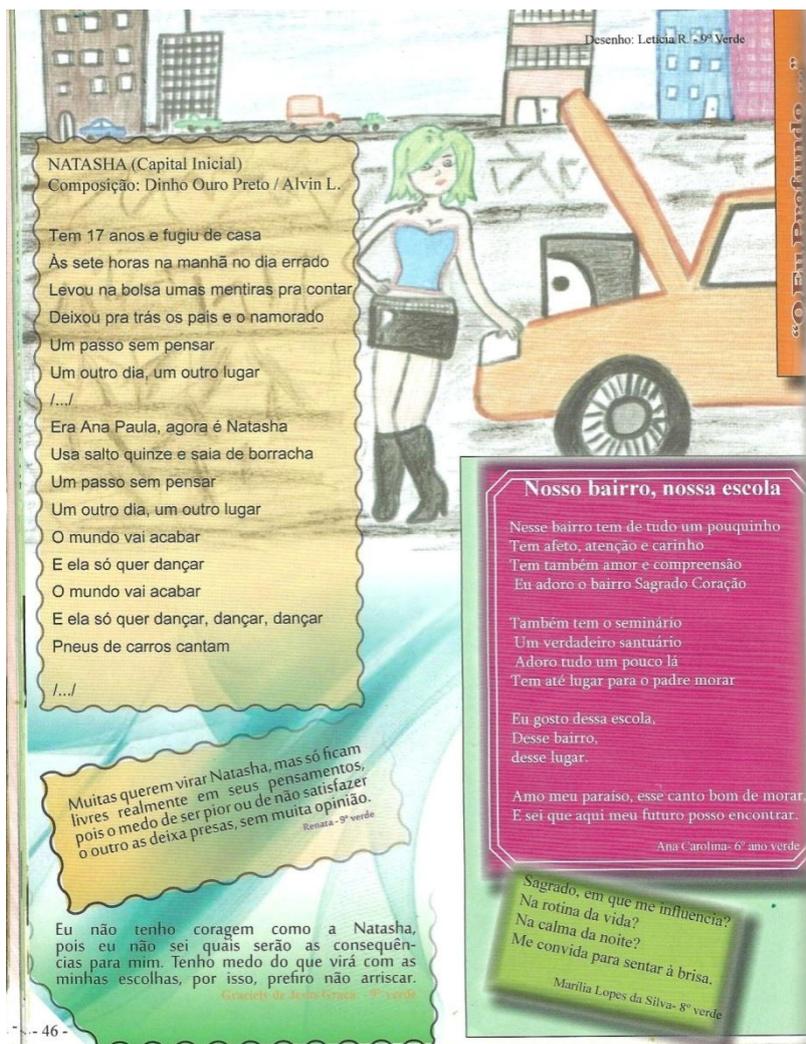
Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 34.

Figura 4 - “O eu profundo...”



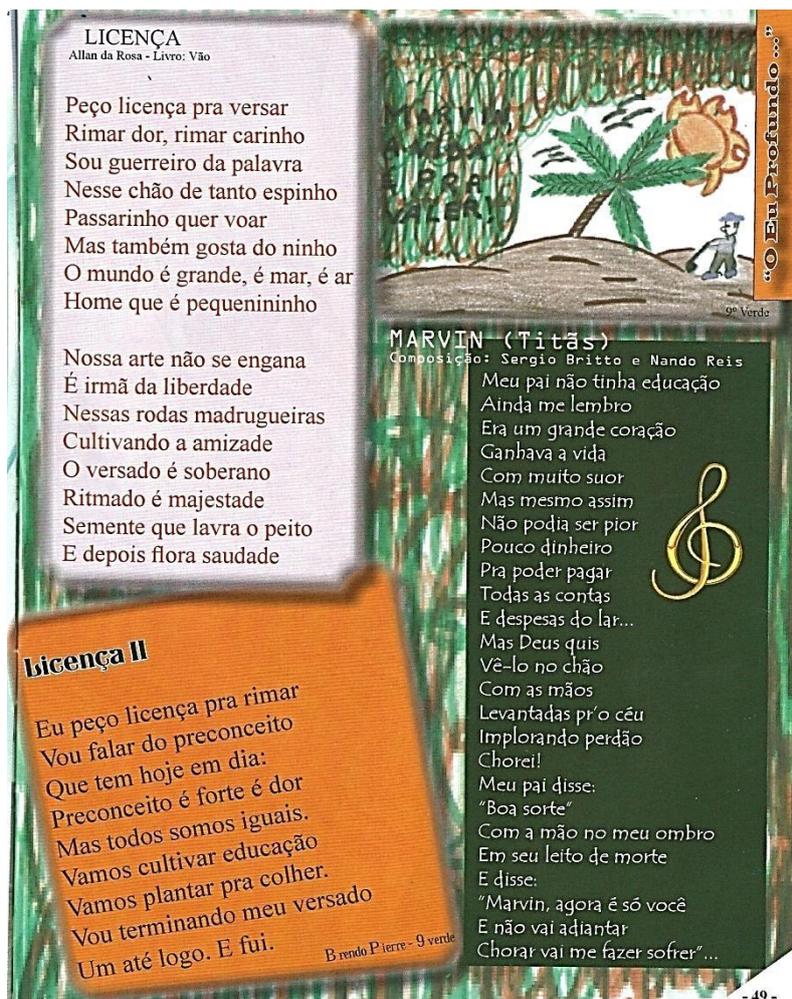
Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 20.

Figura 5 - “O Eu profundo...”



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 46.

Figura 6 - “O eu profundo...”



Fonte: PEREIRA, Valéria Cristina Ribeiro; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio (Org.). *Almanaque Gentes e Lugares*. Sagrado Quilombo, Coração dos Palmares: leituras e leitores. Juiz de Fora: Central, 2011. v. 2, p. 49.