

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: PRESENCAS, MOTIVAÇÕES, AUSÊNCIAS E PROBLEMATIZAÇÕES

Dayb M O dos Santos*

Maria Helena da R Besnosik**

Resumo: Este artigo se constitui em parte da análise de dados coletados a partir de uma investigação realizada em duas escolas públicas na cidade de Feira de Santana – BA, com o objetivo de conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na prática docente. Essa busca partiu do pressuposto de que as representações que se tem sobre as práticas influenciam e constituem o modo como essas mesmas práticas são realizadas. Para tanto, nos aproximamos de autores como Abreu (2001), Pétit (2008), Todorov (2010) e Lewis (2003). De natureza qualitativa, essa pesquisa contou com a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontam a relação escolarizada e profissional que as professoras mantêm com a literatura e como, a partir de seus relatos, nos parece que “reproduzem” esta relação na prática docente de formação de leitores. Além disso, inferimos a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das discussões acerca da leitura como prática cultural e da leitura literária na perspectiva da recepção estética nos cursos de formação de professores, a fim de facilitar a aproximação da literatura entendida como arte das propostas escolares com vistas à formação do leitor.

Palavras-chave: Práticas da leitura. Representações de leitura literária. Formação do leitor.

Abstract: This paper is the analysis of data, collected from a research conducted in two public schools in the city of Feira de Santana - BA, with the objective of learning to read literary representations of teachers of Portuguese Language High School and ramifications of such representations in teaching practice. This search has assumed that the representations that have influence on the practices and how these are the same practices carried out. Therefore, as we approach the authors Abreu (2001), Pétit (2008), Todorov (2010) and Lewis (2003). Qualitative in nature, this research relied on the interview and questionnaire as data collection instruments. The results show the relationship and educated professional who keeps teachers with literature and how, from their reports, it seems that "reproduce" this relationship in the teaching practice of educating readers. Furthermore, we infer the necessity of strengthening and deepening of discussions about the reading as cultural practice of reading and literary perspective on the aesthetic reception in training courses for teachers in order to facilitate alignment of literature understood as an art school of proposals aimed the formation of the reader.

* *Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; pedagoga do Instituto Federal da Bahia – IFBA - Campus Santo Amaro, BA, Brasil. E-mail: daybmanuela@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; professora do departamento de educação da UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: maria.benosik@gmail.com.

Keywords: Reading practice. Representations of literary reading. Formation of the reader.
Apresentação

Esta investigação nasce da necessidade de compreender a inserção da leitura literária e seus desdobramentos na sala de aula. Nesse contexto decidimos trabalhar com quatro docentes, mais especificamente com duas professoras de duas escolas públicas diferentes de Feira de Santana, município do interior baiano. Ademais, cada escola, por sua vez, deveria apresentar características singulares, sendo uma considerada representante de um trabalho educativo de qualidade na cidade e a outra, geralmente não citada na cidade e região como referência entre as escolas públicas da cidade.

Trabalhar com escolas diferentes teve como objetivo ouvir professoras que atuam em diferentes contextos, buscando perceber a singularidade de cada docente entrevistada e sem pretensões de generalização. Ressaltamos que com o intuito de preservar a privacidade das escolas e das professoras colaboradoras dessa pesquisa, decidimos utilizar nomes fictícios, tanto para as instituições escolares como para as docentes.

As professoras entrevistadas foram todas mulheres, o que, ressaltamos, não planejamos. Esta quase coincidência pode ser explicada pela preponderância das mulheres na docência. Tal preponderância remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais que, paulatinamente, e por razões socioeconômicas, tornaram-se guetos femininos. Ainda contemporaneamente e, embora com menos força, devido à ampliação de espaços profissionais para as mulheres, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país, o magistério continua com presença marcadamente feminina, sobretudo na Educação Básica (BRUSCINI; AMADO, 1998). Desse modo, não por acaso, ao buscar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas de Feira de Santana, encontramos professoras.

Todas as professoras entrevistadas possuem pelo menos graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, atuam apenas na rede pública, com carga horária entre 40 e 60 horas em cursos de Ensino Médio. O que apresentamos neste artigo é um recorte da análise dos dados, mais especificamente a partir dos depoimentos das professoras Beatriz e Carolina.

A professora Beatriz tem 39 anos de idade, 16 anos de experiência docente e trabalha na Escola C, lecionando no 1º e no 2º ano do Ensino Médio. A professora Carolina tem 44

anos de idade e 22 anos de experiência docente e também leciona na escola C, nas turmas de 1º e 3º anos.

Compreender e abordar a presença da leitura literária e seus desdobramentos em sala de aula requer perceber as tensões e contradições em torno da própria representação de leitura e especialmente de leitura literária. Afinal, não há consenso quanto às representações de leitura, literatura e especificamente de leitura literária.

Segundo Abreu (2001), a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até algumas décadas atrás, a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada.

Sobre a leitura literária, mais especificamente, o mais comum é perceber ausências de reflexões sobre essas questões na instituição escolar e a literatura em sala de aula pautada no esqueleto da moderna história literária moderna: “[...] seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário” (ABREU, 2003, p.57).

O processo de construção do conceito moderno de literatura, ligado à distinção entre clássicos e escritos de menor ou nenhuma valorização social, assim como a valorização de determinadas práticas culturais de leitura e censura e discriminação de outras, teve início em meados do século XVIII, consolidando-se no século XIX em alguns países europeus.

Contemporaneamente é ainda comum encontrar de forma contundente na mídia, no discurso de pessoas comuns e de profissionais da educação, a representação de literatura ligada aos clássicos e ao erudito. A consolidação dessa representação aconteceu de forma interligada ao conceito de nação e originou a construção das histórias literárias com destaque às grandes obras de cada nação. “Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final da consagração de alguns literatos e de seus escritos” (ABREU, 2003, p.48).

Como pudemos observar através dos estudos sobre a presença da literatura em sala de aula e das entrevistas realizadas nessa pesquisa, a construção da história das literaturas nacionais, com seus detalhes e características, apresenta grande ressonância nas práticas e representações dos professores.

***“Se eles tivessem estudado literatura antes...” ou “Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo”*: sobre (des) caminhos para os leitores em sala de aula**

As perspectivas historiográfica e analítica aqui destacadas como presentes e limitadoras para a concretização da experiência literária por parte dos alunos na escola não foram apontadas pelas professoras entrevistadas como problemas. Diferentemente, essas questões apareceram em seus depoimentos como já assimiladas ao trabalho desenvolvido e sem sinais de questionamentos ou necessidades de mudança.

Nesse contexto podemos relacionar o fato de todas as professoras considerarem com maior ou menor enfoque, o desconhecimento prévio dos alunos do Ensino Médio em relação a conteúdos ligados à literatura, tais como figuras de linguagem e a não leitura prévia de obras literárias, sobretudo alguns clássicos, como uma das maiores dificuldades para o trabalho com a literatura em sala de aula, entre outros aspectos, à representação da literatura como um conjunto de conhecimentos, simbolizados sobretudo pelos clássicos.

Parece estar presente no imaginário de todas as professoras entrevistadas um entendimento da literatura como um arcabouço a ser dominado e a cada fase escolar correspondendo a uma fatia de conteúdo literário. Para essas docentes, o desconhecimento dos alunos se dá em função do fato da escola não trabalhar a literatura nas séries anteriores ao Ensino Médio, passando também pelo não exemplo familiar. Dessa forma, segundo a professora Beatriz:

[...] A gente pega os meninos aqui de 1º ano, eles muito crus, porque as escolas do Ensino Fundamental II, elas só deixam por conta do Ensino Médio trabalhar literatura, literatura não é trabalhado, literatura mesmo, brasileira, com os clássicos, língua portuguesa, enfim, não é trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental. Quando a gente proclama um trabalho de análise, [...] Foi pautada lá na escola em tudo, entendeu? [...]. Então, literatura seria isso aí, visto desde cedo [...]. Porque, assim, quando a escola trabalha com projetos de contos, projetos de poemas, de poesias, projeto disso, projeto daquilo... Mas a literatura em si, ela, sabe? Quando tem um professor criativo, inovador, que traz um Vinícius, traz um Drummond, traz, né? Traz um escritor pra poder tá mostrando pros alunos. Aí eu vejo assim que no ensino médio eles chegam mesmo muito crus [...].

Sem pretender desmerecer a necessidade de garantia de um currículo mínimo para a Educação Básica, enfatizar o contato literário restrito, tal como o ponto de vista escolar o entende, como uma dificuldade dentre as maiores, indica um entendimento do ensino de literatura calcado no “estudo da disciplina” e não na leitura das obras e na experiência

estética. Apesar disto, percebemos que ao final de seu comentário, essa professora aponta uma possibilidade de experimentar o texto na sua dimensão estética.

De acordo com Todorov (2010, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Além das dificuldades relatadas pelas professoras quanto ao trabalho com a literatura, a professora Carolina trouxe à discussão a questão da literatura no Ensino Médio encontrar-se presente na escola como parte da disciplina de Língua Portuguesa e não em uma área de estudo mais independente ou específica. De acordo com ela:

[...] É uma questão que a gente tem que ver no currículo. Tem que reformular o currículo e dar uma prioridade à literatura. Talvez desmembrando logo de Língua Portuguesa, porque muita gente acha que Língua Portuguesa só tem que ser literatura. A escola particular é que desmembrou isso e isso já tá muito claro. Mas aqui na escola pública dentro da Língua Portuguesa a gente tem que trabalhar literatura, tem que trabalhar produção de texto, tem que trabalhar gramática e graças a Deus que já desmembraram Redação, e que a gente pode trabalhar à parte. Aí... Como eu tenho as mesmas turmas de Português, eu tenho de Redação, então eu trabalho textos literários, aí trabalho com a atualidade da literatura, e as produções são todas a partir daquela leitura inicial, aí depois disso ele vai pesquisar sobre aqueles temas e a gente discute, em vários temas a gente vai discutindo, depois a gente escolhe um na hora, faz um sorteio na hora e produz o texto. A gente faz aqui dessa forma, mas partindo da literatura. Porque é também é uma oportunidade de trabalhar a literatura. [...] Porque, assim, dentro da Língua Portuguesa eu tô trabalhando romance, romance no Realismo. E dentro da redação, eu tô trabalhando a partir dos pontos de Machado de Assis. Aí, eu tô fazendo dessa forma.

O fato de a literatura encontrar-se atrelada à Língua Portuguesa em muito pode contribuir para o entendimento da literatura como um conjunto de conhecimentos a ser ensinado e aprendido através das práticas escolares pautadas sobretudo na análise e na certificação. Nesse contexto, talvez a perspectiva separacionista, por assim dizer, da literatura em relação à Língua Portuguesa, apresente viabilidade para abordagem literária mais próxima do entendimento da literatura como arte. Porém, percebe-se através da reflexão apresentada pela professora Carolina que a intenção de perceber a literatura como um objeto de estudo

para os estudantes do Ensino Médio é ainda prioritária e não há um movimento de mudança forte o bastante para propiciar na escola a emergência de uma relação com a literatura como arte.

Para que a experiência literária adentre a escola de forma sistemática há a necessidade da compreensão de que “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10). Além disso, a forma de apresentação e o tipo de proposta de leitura que a escola oferece aos estudantes favorecem com maiores ou menores possibilidades que aconteça, de fato, um encontro entre o texto e o leitor, estando a literatura em um disciplina específica ou, como de costume, atrelada à Língua Portuguesa.

Percebe-se ainda no contexto dessa pesquisa uma forte preocupação da maioria das professoras com que os alunos conheçam literatura e representação positiva sobre esse conhecimento, no sentido de que conhecer literatura contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Inferimos, portanto, que para essas professoras a leitura literária está longe de justificar a si mesma e precisa estar a serviço do alcance de determinados conhecimentos presentes nas obras literárias e esperando pelos leitores para resgatá-los.

O depoimento da professora Carolina nos parece emblemático quanto aos objetivos implícitos ou explícitos para o trabalho com literatura em sala de aula. Ao abordar a prioridade atribuída ao trabalho literário que desenvolve junto aos estudantes do Ensino Médio, afirma essa docente:

Eu não tive a oportunidade de estudar a literatura no meu Ensino Médio. Então, já que eu não tive, eu digo aos meninos, que eles vão aprender literatura, que eles vão, pelo menos... **Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo.**

Embora essa investigação não tenha pretensões de generalização, não é difícil perceber que o posicionamento da professora Carolina é típico da instituição escolar. Conforme aborda Pétit (2009, p. 286), na sua pesquisa sobre jovens leitores franceses pertencentes a uma parcela da população economicamente desfavorecida, de fato, “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. Isso não justifica, por sua vez, a falta de vitalidade na abordagem da literatura

pela instituição escolar. A análise dos relatos das professoras nos leva a refletir que a forma como a literatura aparece na escola em pouco ou nada se relaciona à vida dos estudantes. Ainda de acordo com Pétit (2008, p.77-78), o que a escola desconsidera ao agir assim constitui:

[...] Uma das dimensões da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram suas descobertas de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se.

Nessa perspectiva, portanto, não percebemos no relato da prática docente das professoras entrevistadas a presença do interesse e busca a respeito do que os alunos gostam de ler ou sobre elementos outros das suas histórias de leitores. Por outro lado, como já destacamos, no depoimento de quase todas as docentes houve o entendimento de que seus alunos não leem literatura, ou leem muito pouco, além de destacarem a não leitura ou valorização dos cânones literários, por parte dos alunos e suas famílias, e a defesa da importância do conhecimento dos cânones para a formação do Ensino Médio.

“É forçoso dizer-se que a literatura oferece, não apenas prazer, mas precisamente o prazer que lhe é próprio” (LEWIS, 2003, p.181). Nessa perspectiva, a instituição escolar não pode furtar-se a trabalhar a dimensão do prazer na escola. Diferentemente, percebe-se a escola conduzindo os alunos ao uso e não à recepção da literatura, o prazer e o envolvimento, fundamentais à experiência literária. Nesse contexto parece entendido como algo desnecessário, algo para fora dos muros escolares ou para lugar nenhum.

Além disso, essa não valorização ou inclusão do prazer nas práticas de leitura na escola, especialmente as literárias, pode estar associada a uma representação do prazer como algo fácil ou gratuito, obtido sem maiores esforços. No entanto, de acordo com Barthes (1973), o prazer da leitura é alcançado somente através da fruição, a qual exige atenção e minúcia. Esse processo é marcado por rupturas, num jogo entre o conhecido e o inesperado, no qual a língua canônica assume contornos imprevistos, sem deixar de ser ela mesma e põe o leitor em situação de desconforto.

Trata-se, portanto, de um processo dialético e com o pressuposto de que haja espaço para o desejo e o imprevisto. O prazer, portanto, não se dá sem desafios e esforço por parte do leitor.

“Literatura é vida” ou “A literatura, ela é cheia de “maldições””: sobre a importância e o medo da literatura

Ademais, destacamos nessa pesquisa uma tensão quanto à presença da leitura literária na escola. A literatura, por sua vez, nem sempre foi e é desejada; por vezes, foi e é proibida, segundo diferentes argumentos, evidenciando assim a existência de paradoxos quanto ao papel da literatura na formação do homem. Ao mesmo tempo, por exemplo, que os educadores desejam e recomendam leituras literárias, demonstram receio sobre a reação dos educandos diante das obras literárias (Candido, 1995).

Tal receio, por sua vez, pôde ser percebido no discurso da professora Beatriz, ao abordar discussões realizadas em sala de aula com seus alunos sobre a leitura dos livros *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ambos de Machado de Assis, enfatizando aqui o tema adultério:

Literatura é vida, não é? O que se pode aprender com a literatura? Mesmo tendo essa formação que eu tenho, eu sempre falo com eles: Olha gente, a literatura, ela é cheia de “maldições”, tem coisas que a gente não concorda, que não são politicamente corretas, mesmo sendo... Mas a gente precisa ver de tudo. **Então na literatura você vê adultério, que a pró não concorda, essas coisas sempre passo pra eles. A gente vê homossexualismo, a gente vê uma série de questões, mas a gente explica, literatura é vida.** [...] O quê que a gente pode fazer? O quê que a gente pode aproveitar desse exemplo aqui? A gente pega uma personagem Virgília, por exemplo. Será que Virgília amava mesmo o Brás, né? Será que esse amor era verdadeiro? Será que era amor por interesse? Só tava lá por romantismo? Então, a literatura é isso. A gente poder fazer essa ponte, pra gente poder voltar e não ficar só preso àquela questão do didático, né? O Romantismo acabou aqui e pronto. [...] Então eu tenho que passar essa visão pra eles, uma coisa mais aberta, que eles possam trazer mesmo pra vida. [...] É vida, é esse mistério. E você só vai de acordo com seus valores, com a sua formação você vai chegar as suas conclusões. [...]. (grifos nossos).

A professora apresenta nesse discurso uma representação de literatura, usando a metáfora “literatura é vida” e prossegue apontando, embora indiretamente, os inconvenientes

dessa abrangência, ao advertir sobre a existência de situações inadequadas, ou segundo suas palavras, pautadas na visão de mundo cristã, “cheias de maldições”, tais como o adultério ou o homossexualismo. Apesar de afirmar que “*a gente precisa ver de tudo*”, logo se adianta em dizer aos estudantes que não concorda com adultério, supostamente presente na obra em discussão. Trata-se de uma interpretação apresentada pela professora, pautada nas várias discussões e análises da obra, sem nenhuma garantia de que realmente Capitu tenha traído Bentinho, personagens do referido livro.

Nessa situação intuímos que há um conflito para a professora, entre sua formação religiosa, afirmada anteriormente, que condena diversos eventos presentes nas obras machadianas citadas, e suas leituras de mundo além do espaço religioso, propiciadas, provavelmente, por sua formação acadêmica e por sua vivência como leitora de modo geral, que a fazem perceber literatura como vida. De acordo com Carvalho (2006), a leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução.

Para Jauss (1994) através dessa interlocução entre o leitor e o texto literário há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e a cada leitura, um cruzamento de horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo em que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor:

A professora está agindo como quem diz: não se envolvam tanto, não ampliem tanto seus horizontes de expectativas, mantenham-se firmes nos valores sociais, não permitam que a literatura mostre tanto, não vivam tanto essa vida que vem da literatura!

Desse modo, embora percebamos dedicação por parte da professora em relação à necessidade dos alunos conhecerem literatura, e competência nesse aspecto, ao mesmo tempo supomos que mais do que não incentivar a experiência estética entre seus alunos, ela receia tamanha liberdade. Nesse sentido, a postura da professora parece estar condicionada ao desejo por uma literatura livre de tudo o que não for politicamente correto ou que esteja em desacordo com valores cristãos. De acordo com Barthes (1973, p.72):

Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortado da “ideologia dominante”; mas isso é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril (veja-se o mito da Mulher sem Sombra). O texto tem necessidade da sua sombra: essa sombra é **um pouco** de ideologia, **um pouco** de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos,

nuvens necessárias: a subversão tem de produzir o seu próprio **claro-escuro**.
(Grifos do autor).

Dessa forma, ao admitir tanto sua sombra como sua luz, o texto fica distante da superficialidade e da trivialidade, trazendo à tona contradições que estão na própria vida. Assim, o companheirismo e a solidão, o amor e o ódio, a vida e a morte, a fidelidade e a traição, o tradicional e o subversivo, como tantas outras questões, são ofertados sem censuras; ao leitor cabe a interpretação sobre o que acontece bem diante de seus olhos, através da experiência literária.

Ainda quanto a situação relatada pela professora Beatriz, nos remete ainda à afirmação de Lewis (2003, p.175-176), segundo a qual “é cada vez mais raro encontrarmos a reação pessoal. A tão importante conjugação (Leitor Encontra Texto) nunca parece ter sido permitida por si própria, nem espontaneamente desenvolvida”. Há uma superabundância de opiniões a respeito das obras, seja através da instituição escolar ou dos meios de comunicação de massa, cada vez mais diversos, que numa recepção estética “espontânea”, que exige habilidades, tais como a abertura e a curiosidade genuína, torna-se bastante difícil.

O que pode ser compreendido no contexto mais geral das práticas de leitura, pois, como aponta Chartier (1988), a superabundância de textos, pode se tornar obstáculo ao conhecimento na medida em que é criada a necessidade de classificação, triagem e hierarquização de textos. Ironicamente, para que seja satisfeita essa necessidade, as ferramentas disponíveis são justamente novos livros.

Na situação abordada pela professora Beatriz, acreditamos no princípio segundo o qual, para além da discussão sobre valores e princípios morais em torno do tema adultério, à leitura literária é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2010, p.31), “[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma”.

Sem a plena recepção da obra falamos muito mais alto os nossos próprios valores ou os valores dos críticos e/ou outros profissionais legitimados a interpretá-la e a visão de mundo neles perpassada do que o efeito de uma recepção, baseada na criatividade e inventividade do leitor. De acordo com Lewis (2003, p.119):

[...] Na boa leitura não deveria haver ‘problema de crença’ [...]. Um verdadeiro amante de literatura devia ser de certo modo como um examinador honesto, preparado para dar a nota mais alta a uma exposição completa, apropriada e bem documentada de ideias das quais não compartilha ou que inclusive abomina.

A circunstância evidenciada no discurso da professora Beatriz sobre receios na abordagem literária para jovens está longe de tratar-se de um aspecto individualmente por ela experimentada e certamente está muito próxima de situações outras, vivenciadas por educadores em seus dilemas com a literatura. No que se refere à instrução escolar e à relação com o livro literário, segundo Candido (1995, p.244):

[...] Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Assim, a perspectiva de Candido (1995), diferentemente da abordagem da professora Beatriz não busca negar a força indiscriminada presente na literatura que advém da própria realidade. Esse autor reconhece que a literatura, ao mesmo tempo em que não está preocupada com as convenções, traz à tona as polaridades da vida, e exatamente por isso promove a humanização.

Pétit (2008), por sua vez, é bastante perspicaz ao afirmar que de fato o medo do livro parece estar sempre presente e contemporaneamente costuma assumir formas mais sutis do que no passado. Assim, ele pode estar presente entre os jovens, nas famílias, no bairro, no círculo de amigos, entre os professores, entre os detentores do poder e, nesse contexto, disfarçado em discursos de incentivo e promoção à leitura.

Nesse contexto cabe ter atenção a esse medo suscitado pelos jogos de linguagem. Para Pétit (2008), devido à vivacidade experimentada pela língua e pela expressão das contradições e complexidades humanas nos textos literários, em relação a estes, o medo ganha contornos

especiais. Associado a isso, segundo essa autora, nas sociedades ocidentais há uma representação da língua como instrumento para comercializar informações.

Podemos deduzir dos relatos sobre as orientações às leituras literárias dos estudantes por parte das professoras entrevistados nessa pesquisa um desejo dessas docentes de que os alunos construam sentidos idênticos ou parecidos com os por elas construídos em suas leituras. Ademais, entendemos que as orientações dos professores para as leituras literárias remetem para as maneiras de ler que elas próprias desenvolvem: “[...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e [...] [com] uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Embora bastante distante das proposições e práticas escolares consideramos que há uma condição para lidar com essa tensão e estabelecer, por assim dizer, uma reconciliação com a leitura literária, qual seja o de deixar vir à tona a leitura do texto literário por parte dos estudantes. E nessa perspectiva compreender e aceitar, tal como Pétit (2008), a impossibilidade de controlar o modo como acontece a recepção em relação aos alunos e a qualquer leitor. A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível.

Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2010), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais. Encontrado esse equilíbrio, a leitura da obra literária teria maior possibilidade de passar a ser o centro das atividades educacionais e da formação de sujeitos emancipados, deixando de estar a serviço de objetivos outros, distantes do propósito de contato direto com as obras literárias.

Nesse sentido, Meira (2010) exemplifica o encontro desse equilíbrio no Ensino Médio brasileiro: Machado de Assis, abordado primeiramente não como o emblemático autor, posto entre o Romantismo e o Realismo. De outro modo, que se inicie o processo lendo e discutindo *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *Dom Casmurro*, sem que antes tenham sido feitas classificações e periodizações, deixando tais ações aos que se interessarem em aprofundar-se na “ciência da literatura”.

No contexto dessa pesquisa, a professora Beatriz parece buscar aproximar-se de textos que sejam mais relevantes para os alunos, preocupando-se minimamente com a recepção literária e não só com o cumprimento de conteúdos do programa. É o que percebemos a partir do depoimento abaixo, especialmente sobre o trabalho com textos de Machado de Assis:

Olha, pra eles reagirem bem, esse texto tem que ser bem selecionado, porque não é todo texto que chama atenção, por exemplo, eles têm dificuldade com Machado de Assis... Os romances. Então, o que é que eu faço? Eu falo do romance, a gente trabalha as questões do romance, mas eu parto pra contos de Machado, que são textos menores, né? Que tem um tempo de emoção maior. Então, os textos pros alunos eles tem que ser bem selecionados. É um trabalho do professor, de pesquisar, de ver aquilo que é mais atrativo, porque se você não faz essa parte, você seleciona qualquer texto, só porque o autor é consagrado, a aula pode ficar enfadonha, chata e não render. Então, eu peneiro esses textos, né? Vejo... Me coloco às vezes no lugar deles, naquela faixa etária, o que que era mais atrativo? Era ler esse romance até o final ou ler contos e aprender da mesma forma, né? ...a visão do autor, a genialidade do autor. A gente tem que peneirar bastante. Porque todo autor tem coisas que é mais pra... Prum lado mais lúdico e outros tem um lado mais maduro, mais objetivo. Então, tem que ter essa peneira pra poder os alunos se identificarem com os textos. Escolher textos que eles se identifiquem, que ele tenha prazer, né? De escutar, de ler, de trabalhar.

Consideramos relevante o posicionamento da professora quanto ao trabalho com os contos de Machado de Assis ser destacado em detrimento da indicação inicial e obrigatória de ler os romances do referido autor. Desse modo, os alunos têm a oportunidade de conhecer os contos, bastante ricos e com a exigência de um fôlego menor, para a concretização da leitura. No entanto, consideramos a necessidade de, ainda no Ensino Médio, os estudantes tenham a oportunidade de ler romances desse e de outros autores.

Assim, de acordo com Todorov (2010), o Ensino Médio, por dirigir-se a todos, e não aos especialistas em literatura, deve ter como alvo a literatura, a leitura de suas obras. Diferentemente no ensino superior, no qual são legítimos os estudos literários, cabe a abordagem de conceitos e técnicas presentes nas obras literárias.

Assim, atrelada ao equilíbrio entre as necessidades de cada etapa da escolaridade, cabe observar a necessidade de encarar a literatura na escola tal como ela é, carregada das contradições, das belezas e das adversidades da vida.

Considerações finais

A realização desta investigação nos fez direcionar o nosso olhar sobre o espaço da sala de aula numa perspectiva de identificar as relações estabelecidas entre a leitura do texto literário e as representações dos professores construídas sobre este tipo de texto.

Podemos inferir que a preocupação dos professores com o ensino da literatura se concentra nos períodos literários principais do que exatamente com a leitura e a recepção da obra. Desse modo nos foi possível perceber que as representações sobre leitura literária das professoras entrevistadas estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Assim, as representações sobre leitura literária aqui analisadas, parecem perpassar as representações mais gerais sobre leitura e leitor, ligadas às práticas escolares, idealizadoras em relação aos leitores, excludentes quanto à valorização dos textos e distanciadas da recepção estética.

Nesse contexto tivemos a impressão que a presença da literatura na vida da maioria das professoras entrevistadas acontece em função da atividade profissional que desenvolvem.

Ademais, a realização dessa pesquisa nos remeteu para a necessidade de ampliar o horizonte teórico dos cursos de formação de professores, buscando abranger a emergente história da leitura. Acreditamos que isso contribuiria para que os professores pudessem reconhecer seus alunos e suas práticas culturais de leitura no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico. Ao mesmo tempo consideramos também a necessidade de maior exploração da estética da recepção, o que certamente contribuiria para o entendimento da literatura como arte e para a valorização da experiência literária como constituinte da formação do leitor pela escola.

Referências

ABREU, M. Letras, belas-letas, boas letras. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *História da literatura: o discurso fundador*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Histórias de Leitura).

_____. *Diferentes formas de ler*. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001b. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm> Acesso em: 02 set. 2008.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1973.

BATISTA, A. A. G. Os (as) professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. S. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de pesquisa São Paulo* (64): 4-13, fev. 1988.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARVALHO, D. B. A. de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, V. T.; PENTEADO, M. A. A. *Territórios da leitura*. Da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Entre Práticas e Representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S. A., 1988.

ISER, W. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. Tradução de Johanenes Kretscmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R.. A estética da recepção: considerações gerais. In: JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. (coordenação e tradução de Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEWIS, C. S. *A experiência de ler*. Porto, Portugal: Elementos Sudoeste, 2003.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. Prefácio. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

PÉTIT, M. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. *A arte de ler*. Ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

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