

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Maria Esteves Bortolanza*

RESUMO: O artigo analisa concepções de leitura e de literatura que circulam na escola, na academia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de situar a leitura literária como objeto histórico e prática social que deve ser ensinado desde a escola de educação infantil ao ensino superior.

Apontando o processo de escolarização da leitura, o estudo evidencia a necessidade de a escola brasileira enfrentar o desafio de formar professores que sejam bons leitores para aproximar os alunos da leitura literária.

Palavras-chave: Leitura Literária. Formação de Leitores. Formação de professores.

THE LITERARY READING IN SCHOOL: DEFIANCE TO THE TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: This article examines conceptions of reading and literature circulating in the school, in academia and of official documents with the aim to situate the literary reading as a historical object and social practice that must be taught from child education to higher education. Pointing schooling

process of reading, the study shows the need for Brazilian schools confront the challenge of training teachers who are good readers to approach the students of literary reading.

Keywords: Literary Reading. Teacher training. Formation of readers.

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos as concepções de leitura e de literatura que circulam no espaço escolar, nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas com a finalidade de delinear o *lugar* da leitura literária na escola. Primeiramente, a leitura literária pressupõe sua contextualização como objeto histórico e social, ou seja, como prática social que se realiza na escola e fora dela.

Segundo Soares (1988), olhar a leitura de fora implica em vê-la quanto às suas condições sociais de acesso e de produção. Isso implica considerar a interação concreta e a situação extra leitura, isto é, as relações que se estabelecem entre autor e leitor e o contexto social. De um lado, as relações entre autor e texto, de outro a estrutura social com suas formas de organização, a divisão

* Docente da Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação; Pós-doutorado pela Universidade de Évora (Portugal); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Docente da Universidade de Uberaba – Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: amebortolanza@uol.com.br

do trabalho, modo de produção, distribuição, consumo, ideologia, etc.

Em sociedades como a brasileira, cuja cultura é grafocêntrica, a leitura é vista como algo bom para o homem, pois é através dela que se adquire conhecimento, cultura, além de resultar em prazer e constituir-se como lazer. Mas, esta é uma visão unilateral da classe dominante, pois nas culturas predominantemente orais ela é vista com desconfiança e seu valor é relativizado. A visão que a classe dominante tem da leitura é diferente da visão da classe dominada, ou seja, enquanto para as classes dominantes a leitura é forma de ampliar seus conhecimentos, sua visão de mundo, enriquecer suas experiências, obter fruição, ter lazer; para as classes dominadas ela é meio de sobrevivência, é ingresso para o mundo do trabalho, instrumento de luta.

Não reconhecendo a leitura como fenômeno social de construção de sentidos, a escola faz da leitura uma atividade mecânica, mera decodificação da língua escrita, esvaziada de significado. Assim, se de um lado, a leitura reproduz ao nível simbólico as condições sociais da sociedade capitalista, de outro, pode criar um espaço de contradição nas relações de produção e de acesso aos bens culturais. Cabe aos professores fazer a opção política de trabalhar a leitura como instrumento de reprodução ou como espaço de contradição.

A partir da década de 1980, as propostas de democratização da leitura, de cunho neoliberal, vêm pregando nas escolas brasileiras a formação de um leitor ideal e de uma leitura também

idealizada. Ainda hoje, faltam nas escolas brasileiras bibliotecas, programas de leitura literária e profissionais habilitados. Os livros didáticos acabam por constituir-se no principal referencial de apoio para o professor e a clientela escolar de baixo poder aquisitivo não pode adquirir livros sejam eles impressos ou e-books. À voz oficial do ideário liberal-democrático junta-se à do mercado editorial, proliferam projetos e programas, livros didáticos e paradidáticos, recortes de textos extraídos do cotidiano como receitas culinárias, rótulos, gibis, jornais, etc.

Em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) foram divulgados em uma versão preliminar, para uma discussão ampla, mas *atropelada*, em que os professores não tiveram o tempo necessário para conhecer a proposta do MEC. A segunda versão foi lançada em 1996, após um rápido debate e algumas contribuições de textos que foram produzidos para alimentar o debate. Os PCNs foram implantados em um momento de fortalecimento do neoliberalismo, alicerçado na globalização da economia, o que implica discutir a qualidade de ensino da educação brasileira para adequá-la ao sistema internacional de avaliação da qualidade do ensino fundamental.

Para Suassuna (1998), algumas concepções que permeiam a área específica de língua portuguesa denotam certas incongruências na proposta curricular. A língua é vista como um código estático, acabado e, conseqüentemente, o texto é uma “entidade escrita e verbal”; o discurso não contempla o conceito de historicidade. Quanto à

leitura, adquire uma visão utilitarista: ler para escrever, situação em que a figura do leitor e do livro desenha-se como algo intocável. Também alguns conceitos pedagógicos são equivocados: a figura do professor é de um mero executor de propostas, ao passo que a imagem do aluno é idealizada e o currículo apresenta-se como ferramenta para a padronização cultural na medida dos interesses do mercado globalizado e, por isso, sem um projeto político e social próprio que lhe dê sustentação.

Há uma década atrás, alguns dados divulgados sobre a situação atual de leitura pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o Instituto Brasileiro do Livro (IBL), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) e o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), em reportagem da Folha de São Paulo, no caderno Sinapse de 28 de setembro de 2004, “na população brasileira, de 15 a 64 anos: 8% são analfabetos; 30% localizam informações simples em uma frase; 37% localizam informação em texto curto; 25% estabelecem relações entre textos longos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004, p. 2).

O brasileiro lê, em média, 1,8 livros por ano; apenas 16% da população têm a posse de 73% dos livros postos em circulação; 61% têm pouquíssimo ou nenhum contato com livros; 47% possuem em casa no máximo 10 livros; cerca de 30% gostam de ler. Soma-se a esses dados, a informação de que a venda de livros, no período de 1995 a 2003, caiu 50%. De acordo com a CBL, há apenas 26 milhões de leitores ativos, ou seja, aqueles que leem em torno de

4 livros por ano. Mais alarmante ainda são os dados do MEC, mostrando que dos 2,4 livros produzidos *per capita*, 1,7 são livros didáticos. O INAF acrescenta, ainda, que 34% da população nunca entraram em uma biblioteca, sendo que, entre as classes D e E, o número de pessoas que nunca frequentaram uma biblioteca sobe para 49%.

Vera Masagão, coordenadora da Ação Educativa, organização não-governamental, em entrevista para a Folha de São Paulo (2004), diz que o lugar onde as pessoas estabelecem o contato efetivo com o mundo da leitura ainda é a escola e a família, apesar da precariedade do sistema educacional e da falta de condições de grande parte das famílias brasileiras. Portanto, o papel da escola na formação de leitores é imprescindível, visto que a falta de acesso aos bens culturais têm sido um dos obstáculos insuperáveis para o cumprimento deste papel. A situação cria um círculo vicioso, pois nos lares brasileiros faltam livros e práticas de leitura, e, na escola, o baixo letramento e as práticas de leitura não têm contribuído para a formação de leitores. Dez anos passaram-se e pouco se avançou.

Em *Retratos de Leitura do Brasil* (2008), os principais indicadores revelam que 77 milhões de não-leitores e 95 milhões de leitores, sendo que o número de livros comprados é de 1,2 por habitante ano, somando 36,2 milhões de compradores de livros. A pesquisa mostrou que 77% dos brasileiros assistem televisão em seu tempo livre, menos da metade, 35% leem. A Bíblia é o livro mais citado na pesquisa pelos leitores de diferentes níveis de escolaridade.

dade. Nesse contexto, a leitura literária parece ocupar ainda um espaço pouco significativo na vida dos estudantes.

A escolarização da leitura e da literatura, aliada à concepção salvacionista sobre leitura construída apresentam-se aos olhos da comunidade escolar com um arcabouço inquestionável: o gosto e o hábito de ler, o perfil do leitor, as necessidades e objetivos da leitura, os espaços e tempo a ela destinados, os suportes e materiais utilizados, tudo parece estar adequado, dosado, legitimado, consensualizado pelos que planejam. Aos que executam, não há o quê questionar; desvinculados do processo de planejar, é preciso tão somente operacionalizar, cumprir tarefas para atender à produtividade do sistema político-educacional.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura, e, conseqüentemente da leitura literária, na escola vive hoje um paradoxo. De um lado, os modelos propostos a têm conceituado como um processo de produção de sentidos do leitor, a partir de seu conhecimento prévio. Dessa forma, as interferências lexicais, nas quais o leitor se apoia para ler, devem incidir mais sobre seu universo cultural do que propriamente representar a decifração do código linguístico. De outro, os significados atribuídos pelo leitor devem estar circunscritos a um universo de verdades legitimadas pela escola, ou seja, trata-se de aprender a ler de certa maneira para assujeitar-se às maneiras de ler autenticadas nas relações de poder estabelecidas pela sociedade de classes e reproduzidas na escola.

Segundo Magnani (1995, p. 30):

[...] ainda que se almeje estrategicamente a construção de conhecimento que redunde em habilidades supostamente úteis não apenas para a escola, mas também para a vida do indivíduo, os efeitos dessas práticas parecem se restringir aos viciados limites escolares, particularmente as matérias língua/literatura.

Nesta perspectiva o que se impõe é o caráter técnico-instrumental da leitura/ literatura, seu ensino é questão de metodologia e sua aprendizagem é processo de autoeducação. O professor é apenas um gerador de estímulos, através de repetitivos exercícios de leitura de textos selecionados para atender ao gosto do aluno e adequar ao seu desenvolvimento cognitivo, deve preocupar-se tão somente em otimizar procedimentos.

Enfim, para a autora, essa lógica perversa configura uma situação em que:

[...] as práticas leitoras contribuem para o engendramento de um tríptico (e mesmo) processo de identificação: a) entre menoridade cognitiva e menoridade social e cultural do 'aluno das classes populares'; b) entre menoridade cognitiva, social e cultural e menoridade quantitativa e qualitativa do material de leitura a ele destinado; e c) entre literatura infantil e juvenil e literatura escolar, correspondendo a adjetivação do termo 'literatura' a atributos pejorativos decorrentes do estatuto de menoridade apontado em a) e b). De inter-relação desses processos de identificação e como efeito principal e síntese do projeto de escolarização da leitura, produz-se um certo modelo de 'gosto', que explicita a circularidade de uma lógica de privação da leitura. (MAGNANI, 1995, p. 32)

Ou seja, para os já excluídos da cultura escrita, também a privação da leitura/literatura que resulta das próprias práticas se amparam no suposto respeito ao leitor, reproduzindo as mesmas fórmulas e, conseqüentemente, institucionalizando um modelo de leitura, e particularmente de leitura literária que infantiliza o leitor, banaliza o material de leitura e impede o acesso à cultura. O projeto de escolarização da leitura/literatura acaba por favorecer apenas entretenimento.

A existência desses dois mundos separados, o mundo lá fora e o mundo da escola, é um obstáculo que vem impedindo o exercício pleno da leitura literária, ou seja, a escola não contempla o mundo da comunidade em que está localizada, ela é o pensar do poder público descolado da sociedade e de suas práticas sociais.

É no contexto de uma educação descolada da sociedade e da cultura do país, que partimos para pontuar algumas questões fundamentais para ensino de leitura e da literatura na escola, desde a escola de educação infantil à universidade.

CONCEPÇÕES DE LEITURA QUE CIRCULAM NO ESPAÇO ESCOLAR E NA ACADEMIA

Partimos da fala de uma professora entrevistada para a dissertação de mestrado “*O professor: um leitor escolarizado*”, de Bortolanza (2005). Indagada sobre o conceito de leitura, ela responde:

Ler? Eu acho que é você fazer um contexto de alguma coisa. É você fazer um conceito de alguma coisa, é você se

informar a respeito de um tema que você quer saber na política, na educação, em qualquer outro ramo, econômico ou social, ler é a gente estar por dentro, poder se comunicar, porque quem não lê como vai se comunicar, se a gente não se informa, se a gente não está lendo não está se informando.” (professora entrevistada)

O emprego de palavras de sentido generalizado como “contexto”, “conceito”, “coisa”, “algo”, “tema”, evidencia que a professora não tem uma concepção de leitura clara. Os três verbos utilizados, *fazer*, *informar*, *comunicar*, resumem o caráter instrumental e utilitário a ela atribuído. A professora entrevistada provavelmente desconhece a leitura como atividade discursiva e prática social, como um processo de atribuição de sentidos, o qual se realiza por meio de uma atividade sócio-histórica, cultural e ideológica entre leitor e texto.

Na escola, frequentemente, os textos têm sido pretextos para o treino de ortografia e o ensino da gramática. Assim, a compreensão se reduz a localizar informações, o que fragmenta o texto, impedindo o aluno de percebê-lo como uma unidade de sentido. Nessa perspectiva, a linguagem é vista apenas como instrumento de comunicação.

Outra concepção de leitura, também presente no espaço escolar, assenta-se em modelos interacionais, em que autor e leitor constroem o sentido do texto; entre eles, estão os estudos cognitivistas que tratam a compreensão de um texto como resultante da utilização de estratégias durante a leitura. Nesta perspectiva o sentido está dado *a priori*, cabe ao leitor apenas re-

construir esse sentido através de pistas. Ambas as concepções parecem não levar em consideração a relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico em que as leituras são produzidas.

A concepção de leitura, em sua historicidade, desenvolvimento e transformação, como fenômeno em movimento que nasce da atividade humana e, se desenvolve através dela, parece não fazer parte das representações que os professores têm sobre a leitura.

É imprescindível entender a leitura como prática social, vista como processo e produto do trabalho do homem, em movimento. Assim, apreender a linguagem e suas formas de manifestação significa resgatar o momento histórico em que essa linguagem se produziu, procurando explicitar sua função social.

Segundo Orlandi (1988, p. 35), “a relação mediada pelo texto é uma relação sócio-histórica”, portanto, o lugar social dos interlocutores se faz presente no processo de significação. A linguagem, enquanto ação que transforma, não pode ser pensada separadamente da sociedade que a produz, ou, em outras palavras, o processo de significação é histórico. A apropriação que o sujeito faz da linguagem é social e não individual. As práticas discursivas da leitura como fenômeno social, implicam em construir o significado e atribuir sentido para além dos signos linguísticos, uma vez que a leitura é uma atividade cultural-ideológica. Nessa perspectiva, a leitura é sempre produzida em condições determinadas, portanto, aquele que lê produz

sentidos em condições determinadas, especificamente condições sócio-históricas, culturais e ideológicas.

Se a leitura é processo que se realiza através da interação verbal entre sujeitos historicamente determinados, ou seja, autor e leitor trazem para a leitura suas relações sociais, então esse processo é de natureza social, é enunciação, é diálogo e participa de uma comunicação verbal ininterrupta. Para Soares (1988, p. 19), “Leitura – enunciação é também apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta... apenas um momento, na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado”.

A leitura de livros e outros suportes como jornais, revistas está intimamente associada à escrita e à figura do leitor como um decodificador de letras e sinais ortográficos, embora hoje a palavra leitura tem se ampliado para a leitura de mundo, de filmes, de pinturas, de músicas, de gestos, de pessoas, de moda, das coisas, ou seja, ler como sinônimo de compreender, interpretar toda e qualquer coisa. Na escola, as práticas leitoras permanecem ainda atreladas ao texto escrito que circula através do livro didático e de outros suportes tais como jornais, revistas, panfletos, fotocópias de fragmentos de livros, frequentemente utilizados em sala de aula.

CONCEPÇÕES DE LITERATURA E LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Segundo Lajolo (1982, p.16) “a obra literária é um objeto social”, que

pressupõe um escritor e um leitor. Esse encontro entre escritor e leitor é mediado por instâncias como a editora, a livraria etc., ou seja, por todos aqueles que fazem um texto literário chegar às mãos do leitor. O “corredor comercial” de que fala Lajolo, para que a obra literária chegue ao leitor é parecido com os caminhos que seguem quaisquer outros produtos para chegarem aos seus consumidores. Mas a obra literária precisa algo mais: ela precisa ter literariedade, para ser “considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, [ela necessita] o endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como *literário* ou *não literário*”. (Lajolo, 1982, p. 18) Esses setores especializados são a crítica, a academia, os intelectuais, a universidade. Os conceitos de literatura derivam, portanto, da leitura de certas obras por essas instâncias, em determinado momento, conseqüentemente, ela é concebida diferentemente por diferentes grupos sociais, em tempos diferentes. Podemos então afirmar que a literatura “continuará a ser o que é para cada um, independente do que os outros digam que ela é” (id., *ibid*, p.25) pois, “tudo é, não é e pode ser que seja literatura. Depende o ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura.” (id., *ibid*, p.15).

O mundo burguês, a partir da Revolução Francesa, em 1789, inaugura uma nova linguagem e uma nova cultura com uma visão de homem e de mundo muito diferente dos clássicos, medievais e renascentistas. As concepções de literatura que atravessaram o

século XIX acreditaram, sobretudo, na poder da palavra em sua transparência, porém o realismo pôs fim a essa prática de literatura capaz de traduzir com neutralidade e linearmente os sentimentos e as verdades científicas do mundo. A arma de sua permanência passa a ser a sua provisoriidade, a plurissignificação, o experimentalismo, assim a literatura, sem abandonar sua tradição escrita atravessa o século XX.

Hoje, século XXI, o que é a literatura? Para Lajolo:

Somos um povo sem tradição escrita. E estamos chegando à era do descartável, quando a literatura, como prática, corre o risco de tornar-se igualmente descartável. Como resistência a isso, adota a linguagem do *bit*, é registrada a *spray*, parece ter a durabilidade de uma folha volante mimeografada, a perenidade do eco do grito. Por outro lado, o momento é também de planejamento, eficiência, rapidez. *Stop*. A vida parou. E a literatura desse momento renuncia às vezes ao significado verbal. No predomínio do visual sobre o verbal, no uso das cores e de todo o requinte da indústria gráfica, a literatura objetaliza-se às vezes, talvez como única forma possível de consciência crítica da objetalização. É nessa geléia geral, que o poeta desfolha a bandeira e a poesia ressurgue e explode ao compasso dos discos e das fitas, no embalho do corpo e da voz que, na canção, recupera a força mágica da linguagem literária, de palavra que instaura seu sentido. (1988. p. 95)

Nesse contexto histórico, a presença do texto literário em sala de aula não pode se limitar a pretexto de ensino de qualquer outra coisa, pois a leitura de um texto literário é um fim em si mesmo. Como afirma Lajolo (1984, p.52),

“o texto não é pretexto para nada”. Ao discutir esta questão, a autora enumera algumas dessas situações em que o texto é apenas pretexto: o trabalho mecânico do estudo da língua, o ensino de história da literatura, a produção de texto, a leitura única que impede a leitura polissêmica etc.

Vivemos atualmente em uma sociedade pulverizada por informações que vem da televisão, da internet, do cinema, da mídia em geral, ou seja, por meio das novas tecnologias que avançam rapidamente e chegam cada vez mais a um maior número de pessoas em tempo real. Se por um lado, esse avanço criou um imediatismo que impede o processamento de tantos dados, de outro, vem possibilitando, em escala crescente, o acesso às obras artísticas e culturais principalmente através da internet. A leitura literária tem seus suportes ampliados e novas linguagens alimentadas pelas novas tecnologias que se desenvolvem velozmente e competem com o livro impresso que vem perdendo sua hegemonia e disputando espaço com a música, a televisão, o cinema, a rede mundial de computadores etc., criando novas formas de ler o texto literário.

A reprodução da arte por meio de cópias cresceu com o desenvolvimento da imprensa, mas foi com a fotografia e o cinema que, segundo Benjamin (1985, p.165- 196), a reprodução deslanchou e a obra de arte perdeu seu caráter contemplativo para um olhar distraído, a função da arte deixou de ser ritualística para ser política. Já Adorno (1985) considera que a arte, como mercadoria na sociedade capitalista, está a

serviço de um projeto de dominação do homem. O autor criticou Benjamin por desconsiderar a fetichização da mercadoria, pois a arte apartada do trabalho social deixa de ter admiradores para transformar-se em simples mercadoria de consumidores passivos e distraídos. Esse olhar distraído para a arte, de consumidores passivos diante de revistas, telejornais, televisão, jornal, etc., pode ser observado no cotidiano escolar frente à leitura de textos literários.

O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO LEITORA

No Brasil e em outros países, na década de 60, a escola destinada à formação de professores passou por significativas mudanças, reduzindo conteúdos e “tecnicizando” a formação de professores, o que contribuiu para diminuir sensivelmente a atuação do professor, visto como um técnico que se distanciava do seu próprio fazer pedagógico. A década seguinte passou a entender como formação de professor as capacitações que se organizavam em torno de referências teóricas, metodológicas e curriculares e o professor como um “um mero aplicador de métodos, como destinatário/ consumidor de pesquisas realizadas por profissionais que, muitas vezes, não tinham um comprometimento com a prática de ensino propriamente dita” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 49).

Os anos 80 caracterizaram-se pela ênfase aos conteúdos fragmentados e esvaziados de sua historicidade, agravada pela formação de um contingente cada vez maior de professores sem os conhecimentos e as habilidades necessários

para o exercício da profissão. Finalmente, na década de 90, a formação começa a ser vista, de acordo com Eckert-Hoff (2002, p. 50), “como um saber-fazer em movimento, o qual autoriza a criação, a arte e a produção de possibilidades diversas”, ou seja, o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos e passa a exercer o papel de mediador do conhecimento e a formação começa a ser questionada.

Para Britto (1998), é preciso relativizar as afirmações a respeito de o professor ser leitor ou não ser leitor. É preciso, antes de tudo, refletir o que é ser leitor e o que é ser professor-leitor. Quando se afirma que o professor é um não-leitor, essa afirmação parece-nos algo absurdo, visto que o professor é um profissional que freqüentou a escola durante anos, adquirindo conhecimentos através de documentos escritos, e que tem como uma de suas funções apresentar aos seus alunos os saberes da cultura letrada. Essa postura revela uma concepção presente nas representações de leitor que se construiu historicamente e que abaliza os significados de ser-leitor ou não ser-leitor em nossa sociedade.

A quantidade e a diversidade de materiais impressos circulando e o crescimento da comunicação eletrônica, de alguma forma, exigem do cidadão a sua inserção no mundo da escrita que, hoje, atravessa as relações culturais, comerciais, industriais e políticas. Em uma sociedade letrada, para ser leitor, não basta conhecer o código escrito, até mesmo possuir um grau de letramento, supõe uma atitude habitual, de alguém que leia gratuitamente, que tenha motivações intelectuais, que busque entre-

tenimento e reflexão em suas leituras. Essa é a figura de um leitor solitário que procura, no ato individual de ler, conforto, recolhimento e conhecimento.

O professor seria um não leitor porque ele não lê gratuitamente, porque lhe faltam condições sociais para ser leitor, ou seja, sua condição de leitor depende mais de sua inserção na sociedade que de sua condição profissional. Contudo, esta é uma imagem estereotipada da figura do leitor que comete o equívoco de tomar a leitura como um comportamento subjetivo e de responsabilidade individual, quando ela é uma prática social inserida no processo histórico-cultural. Contrapõe-se a essa concepção idealizada de leitor, uma definição que concebe o leitor de acordo com “seu acesso aos bens culturais da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo” (BRITTO, 1998, p. 69).

O acesso aos bens culturais da cultura letrada como condição para ser-leitor implica que, sendo alfabetizado e tendo indiretamente acesso a certos bens culturais, nem todos são leitores igualmente, uma vez que os bens culturais não são distribuídos com igualdade de direitos para todos, ou seja, o ser-leitor em maior ou menor grau depende de diferentes condições de acesso aos textos escritos, aos níveis de competência para a leitura e à complexidade dos textos.

A concepção de educação como transmissão de conteúdos e a adoção de livro didático condicionam a cultura escolar e se refletem nas práticas leitoras do professor que não precisa

elaborar/reelaborar os conhecimentos para repassá-los aos alunos. Esse papel é desempenhado pelo livro didático, que banaliza os conteúdos, padroniza as aulas e coloca o professor no papel de simples decodificador de lições, impedindo a discussão dos processos de leitura e escrita.

Segundo Batista (1998), as representações sociais que a imprensa, as editoras e as pesquisas fazem do professor é de um “não leitor”. A imprensa, ao mostrar o baixo letramento do professor; as editoras, ao justificarem a publicação cada vez maior de livros didáticos para substituir a precariedade dos professores; as pesquisas, ao apontarem a falta de leitura dos professores. Até mesmo os professores que trabalham com a formação docente alardeiam a pouca leitura dos professores, inclusive de textos acadêmicos voltados para sua formação profissional. O autor questiona essas representações a partir de uma pesquisa que desenvolveu com professores do primeiro e segundo graus em escolas de Minas Gerais.

Os resultados da pesquisa mostraram que os professores são “leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem” (BATISTA, 1998, p. 27). Os professores fazem parte de uma sociedade letrada, na qual a cultura do impresso circula ainda que desigualmente, vivem no espaço escolar que faz usos da escrita através do livro didático, do dicionário, dos cadernos dos alunos, enfim de uma diversidade de textos que circulam nesse espaço; e

são mediadores nas relações que se estabelecem entre os segmentos que compõem a comunidade escolar e a escrita. A questão central que se coloca então é entender que leitores são os professores.

A pesquisa mostrou, ainda, que os professores são a primeira geração de grupos familiares que têm acesso a uma escolaridade mais longa. Como suas famílias têm pouco capital cultural, não poderiam transmitir as “competências, disposições e crenças relacionadas aos usos escolares da escrita” (BATISTA, 1998, p. 31), os pais mobilizaram-se para que os filhos tivessem bons resultados na escola, e a leitura é uma das condições para o êxito escolar. Na verdade, o que está em questão não é a formação do bom leitor, mas é a aquisição da escrita, tão valorizada em nossa sociedade. Os professores seriam, nessa perspectiva, “leitores escolares” e por isso direcionariam suas leituras e a prática docente para as “competências e disposições ‘escolares’, adquiridas ‘escolarmente’” (BATISTA, 1998, p. 31).

Assim, ser leitor, para os professores, seria adquirir os conhecimentos e as práticas transmitidos pela escola e tornar-se ele próprio, enquanto professor-leitor, um transmissor desses conhecimentos e práticas. As práticas escolares de leitura estariam, dessa forma, submetidas à lógica do universo escolar: concebidas como instrumento de aprendizagem, o ensino de leitura centrado nos conteúdos e/ou na linguagem e não na leitura propriamente dita e a leitura direcionada pelo professor através de exercícios e avaliações. Enfim, a leitura como pretexto para a instrução, para o ensinamento.

A questão que se coloca, então, não é investigar se o professor é leitor ou não é leitor. Fazendo parte de uma sociedade letrada, o professor lê diferentes tipos de textos, em nível pragmático, dentro dos cânones estabelecidos pela escola, àquelas leituras que sua prática escolar exige para o desempenho de suas tarefas profissionais. Quanto ao cidadão-professor, este pouco acesso tem aos bens culturais, dada a sua situação socioeconômica e suas relações culturais.

De acordo com Batista (1991, p. 21), é preciso desenvolver “uma concepção de leitura de interesse pedagógico”. Para isso, dois pressupostos devem estar claros: primeiro, o professor precisa conhecer o objeto leitura em suas dimensões psicológica, linguística, discursiva, social, histórica e política; segundo, o professor deve buscar nessa reflexão do objeto leitura em várias dimensões as articulações possíveis que permitam apreendê-lo em perspectivas até mesmo contraditórias para formar um ponto de vista sobre a leitura, para se eleger um olhar sobre o objeto leitura em suas várias facetas.

Para Soares (1988), a questão que se coloca não é o processo de escolarização da leitura em si, ele é um processo necessário, que não pode ser negado, pois seria negar a própria escola. O significado pejorativo que essa escolarização vem adquirindo é consequência das maneiras como o ensino da leitura vem sendo experienciado na escola. Portanto, a questão não é a descolarização da leitura, mas a sua escolarização adequada, ou seja, as práticas de leituras devem ser socialmente

contextualizadas e direcionadas para a formação do leitor crítico.

Quanto à literatura, manteve seu caráter humanista embora tenha passado por mudanças para se adequar às demandas de camadas da população que aspiram à ascensão econômica e social ou ao caráter profissionalizante que ganhou com as últimas reformas educacionais. Contraditoriamente, a literatura não traz ao aluno nenhum saber prático, portanto não se justifica enquanto “terminalidade” e também não se justifica enquanto “continuidade”, pois os estudos da literatura não são fundamentais na vida acadêmica, com exceção para o curso de Letras. Assim, só resta o vestibular para justificar a presença da literatura no currículo, este, segundo Lajolo “determina a perspectiva com que a literatura é estudada” (1988, p.134).

Diante desta situação, vê-se o professor dividido entre preparar o aluno para o vestibular ou resgatar a concepção humanista no ensino da leitura literária. A verdade é que ambas as alternativas não respondem às razões da presença da literatura enquanto disciplina no currículo de segundo grau. A preparação para o vestibular desvaloriza o ensino de literatura como algo transitório e acaba por enquadrar o ensino médio nos moldes dos cursinhos pré-vestibulares.

O ensino de literatura na perspectiva humanista, para Lajolo (1988, p.136), “implicava uma visão de literatura como posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio a ser transmitido de geração para geração,

patrimônio criado e consumido dentro dos setores sociais elevados” circunscrevendo assim “sua abrangência e alcance a este mesmo círculo, cujos valores a leitura reproduzia e acabava por legitimar”. Ao atender novos grupos sociais, a escola presenciou o rompimento entre o patrimônio literário e os alunos que optou por outros meios de expressão, deixando de lado a leitura literária.

Para atender a essa demanda emergente, a escola viu-se na contingência de alargar sua concepção de literatura, incorporando novas modalidades de texto literário, através do cinema, da televisão, da música etc., consequentemente agregou ao estudo de textos literários canônicos também os textos não-canônicos que transitam na literatura marginal, na literatura de massas, enfim no cotidiano, nas ruas, etc. Com o alargamento da noção de literatura e o acolhimento de outras modalidades de expressão, não consagradas e sacramentadas, segundo Lajolo (1988, p.137), “o ensino no segundo grau parece descobrir perspectivas renovadoras, capazes também de oferecer-lhe alternativas diferentes da mera adequação ao vestibular ou da regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu aos grupos sociais que o criaram”.

Entretanto, segundo Graça Paulino (2004, p. 47-62), atualmente há um distanciamento entre os cânones literários e os cânones escolares de literatura. De acordo com a autora, a fragilidade do letramento escolar e a elitização da literatura têm dificultado a formação de alunos-leitores do texto literário. De um lado, a recepção “emotiva” de jovens leitores inexperientes,

de outro, a disposição “pedagógica” de professores para uma leitura literária escolarizada impedem a experiência de estranhamento e de outros exercícios intelectuais que aproximariam alunos e professores da interlocução com a literatura canônica.

Vivemos em um momento de predomínio das imagens, de excesso de imagens na vida cotidiana denunciada como um perigo iminente num mundo dominado pelas tecnologias. A televisão, o cinema, o computador, outdoors, celulares etc. simultaneamente despejam imagens descoladas do discurso verbal que as significa e dos sentimentos humanos que atribuem sentido a essas imagens, enfim, o mundo contemporâneo assiste a uma ruptura entre imagem e palavra, imagem e afetividade. No entanto, essa fragmentação que caracteriza a vida moderna está posta, e nos cabe trabalhar essa realidade, assim umas das intervenções pedagógicas possíveis é ressignificar essas experiências ancorando-as à literatura, particularmente à leitura literária.

Um dos gêneros literários que mais se aproxima da imagética é a poesia, isto é, ela constrói o universo imagético dos textos por meio de símbolos, metáforas e alegorias. A imagem reproduz uma sensação física, ou seja, é a memória do visual, do olfativo, do tátil etc., que proporcionam novos sentidos, provocando novos conhecimentos de mundo. O “eu lírico” do poeta capta a realidade que o circunda de uma maneira original e transmite ao leitor essa experiência em imagens que adquirem novos significados quando estruturadas no texto poético.

Uma alternativa é a literatura marginal que se situa, em relação à literatura canônica, como a literatura que rompe com os modelos de tradição literária. A internet tem sido o espaço para atividades literárias de grupos excluídos que fazem “arte periférica” ou “arte marginal” Não submetida à censura prévia, a rede mundial de computadores vem se apresentado como o lugar de expressão das mais variadas manifestações artísticas, como a literatura, a música, teatro etc., através de sites bastante acessados, portanto com visibilidade frente ao público jovem.

Os recursos da linguagem hipertextual, capazes de agregar à palavra escrita, som e movimento produzem efeitos estéticos, criando uma nova linguagem. As múltiplas tendências estéticas no mundo pós-moderno apontam para a dispersão e fragmentação das manifestações literárias que exibem as contradições sobre o conceito de arte e seu caráter provisório. Espelhando novas formas de organização da sociedade voltadas para o indivíduo e para os pequenos grupos, a arte contemporânea se configura como expressão da manifestação de culturas periféricas ou minoritárias de grupos étnicos, religiosos, sexuais, faixa etária etc. A literatura marginal vem ganhando espaço com a crescente divulgação através de sites *blogs* etc.

A arte cinematográfica também vem ocupando posição de destaque frente aos programas de televisão e aos jogos virtuais, pois é um meio de comunicação que permite uma imersão total dos expectadores em um curto período de tempo e em espaços públicos

onde circulam textos diversos abertos a quaisquer pessoas. A indústria cultural tem levado o cinema e a televisão à maioria da população, é, portanto inegável seu poder de difusão e massificação. O cinema constitui hoje uma ferramenta indispensável para novas práticas pedagógicas de leitura literária. Cinema e livro são, portanto, dois suportes do texto literário que se complementam, ou seja, o cinema pode ser um excelente recurso audiovisual para a leitura literária em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que se coloca para a prática da leitura literária é encontrar caminhos para a formação do leitor do texto literário na escola. Mas, como trabalhar a leitura literária? Quem, se não os próprios leitores, professores e alunos para estabelecerem caminhos para a leitura literária. A leitura está colocada no espaço escolar pelo seu próprio campo de conhecimento e o letramento se realiza quase sempre no espaço escolar. Entretanto, a leitura literária tem se distanciando cada vez mais da escola, há um ruptura entre escola e leitura literária, um distanciamento entre livros de literatura e leitura escolar, um processo de escolarização da leitura e da literatura, que, embora inevitável vem distanciando professores e alunos das leituras literárias.

O desafio começa na formação inicial dos futuros professores e precisa estender-se por toda a formação continuada, priorizando uma boa e sólida formação leitora dos professores que atuam na educação básica, desde a escola de educação infantil à universidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Para construir leitores*. São Paulo, 28 set. 2004. Sinapse, p.1-6.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, a. 10, n. 52, p. 22-37, out./dez. 1991.
- _____. Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-60.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas. Magia e Técnica. Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.165-196. v.1.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. *O professor: um leitor escolarizado*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 61-78.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chacó: Argos, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.
- LAJOLO Marisa. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Sobre ensino de leitura. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, a. 14, n. 25, p. 29-41, jun. 1995.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (1), p. 47-62.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez / Campinas: Unicamp, 1988.
- RETRATOS DE LEITURA DO BRASIL. Org. Galeano Amorim. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da. (Orgs.) *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.