

O livro e o leitor na escola pública noturna (RJ), p. relação, aproximação, apropriação

Anderson RIBEIRO
UERJ / UNISUAM
anderson_sribeiro@hotmail.com

Resumo. p. Desde 2008, quando ingressei como Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e, simultaneamente, como aluno do Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude, por ambas as direções, desenvolver, de maneira oportuna, um olhar mais cuidadoso sobre a política de formação de leitores no Brasil. Isso se deu devido à deterioração do ensino promovida por políticas públicas e pedagógicas fracassadas. Nesse particular, se o aluno atingiu a mediocridade pelo contexto, o professor, por sua vez, tendeu corresponder às pressões do sistema. Para suprir as lacunas de analfabetismo funcional apresentadas pela escola básica, desenvolvo, com um grupo de professores, o projeto *Orientação de letramento(s) e construção de percursos de leitura de jovens e adultos nos Ensinos Fundamental e Médio, p. o protagonismo do sujeito-leitor na constituição dos sentidos*, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Cassano e a chancela do Governo Federal (CAPES). O objetivo é apresentar condições pedagógicas para que os participantes se tornem, com a orientação do professor-pesquisador, agentes letradores, ou seja, um multiplicador da leitura literária não só no ambiente escolar mas também em outros espaços sociais por onde transita. Na presente comunicação, dentro de uma perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 2008), pretendo, a partir do que se esboçou, apresentar as primeiras experiências registradas a respeito dos percursos de leitura realizados por meus alunos no Colégio Estadual Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr – Tia Lavôr, na Ilha do Governador (RJ), onde atuo diretamente com o projeto. Dessa maneira, poderei encontrar e repensar o meu papel e o meu fazer diário que deve acampar o trinômio ação → reflexão → ação. Como destaca Cassano (2011), tais ações podem representar “uma dinâmica de trabalho que leve em conta a construção de sítios de significância” por parte dos alunos, “tornando possíveis gestos de interpretação com base em sua historicidade” (Idem). Quanto à base teórica, sirvo-me de um amplo aparato que trata de leitura (RIBEIRO, 2011), construção de sentido (KOCH, 2003), interação (BAKHTIN, 2003; 2004), dialogismo (BAKHTIN, 2008) e letramento (COSSON, 2006; KLEIMAN, 1995).

Palavras-chave. p. letramento; prática de ensino; interação; formação de leitores.

INTRODUÇÃO

No agreste de João Cabral de Melo Neto, à semelhança de muitas salas de aula brasileiras, a “pedra” é o símbolo maior, o elemento propulsor capaz de mobilizar os sujeitos adiante na senda do progresso. Dois são os caminhos, p. aquele “por lições” ou através do “sertão”. O primeiro de “voz inenfática, impessoal”, “de fora para dentro”, lembra o papel do professor pronto para canonizar seus alunos que deveriam estar sedentos pelo saber. No meu labor diário, voltado para as práticas sociais de leitura e escrita é o que acontece. Chego com certezas e, pela dicção, começo as aulas e descubro que existe uma segunda educação, p. mais tangível e em consonância com a realidade do sujeito que a mim se apresenta. Nesse caso, como profetiza Cabral, “a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma”.

Com o objetivo de refletir sobre esse cenário e buscar alternativas para suprir a distância entre o alunado e a leitura, desenvolvo, junto com um grupo de professores, o

projeto *Orientação de letramento(s) e construção de percursos de leitura de jovens e adultos nos Ensinos Fundamental e Médio, p. o protagonismo do sujeito-leitor na constituição dos sentidos*, sob a coordenação da Professora Doutora Maria da Graça Cassano e o amparo logístico e financeiro da CAPES. Vale lembrar que as ponderações a seguir têm por base e inspiração a realidade de um grupo do Colégio Estadual Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr – Tia Lavôr.

1- A LEITURA LITERÁRIA E O CONTEXTO ESCOLAR, p. REFLEXÕES SOBRE UM TEMA DE PESQUISA

A experiência como professor de Língua Portuguesa¹ me fez deparar com uma realidade problemática e incoerente no que diz respeito à postura do aluno frente ao tratamento dado à leitura de textos diversos, sobretudo, no que tange à leitura da literatura, que deveria, a meu ver, ser inteiramente valorizada por quem já percorreu toda uma história de ensino. Considero o texto literário não só como objeto de arte ou cultura, mas também verifico nele, através de romances, contos, poemas, por exemplo, o português na sua maior plenitude. Na literatura, o artista, como numa carpintaria verbal, trabalha a palavra, dando-lhe, por vezes, moldes e feições ímpares.

A relação dos alunos com o verbo “ler”, principalmente como o imperativo deste que aparece em muitos discursos, é de ojeriza total, para não conjeturar uma verdadeira anulação. O pior de tal contexto é quando a rejeição ao “é preciso ler” vem de professores especialistas de outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, chego ao pensamento de Theodoro da Silva (2008, p.51), segundo quem “a idéia de que todos os professores, independente da disciplina ou matéria, são também professores de leitura se apresenta irrefutável” (o grifo é meu).

Entretanto, o que ocorre, incluindo o espaço universitário onde a postura deveria ser diferente devido ao conhecimento intelectual acumulado, quando se atribui a tarefa do letramento exclusivamente aos alfabetizadores e aos professores de português. Certamente cabem aos estudiosos de língua explicitar, dentre outras atribuições, as nuances semânticas acerca do valor(es) de conector(es) oracional(ais). Contudo, ainda assim, julgo que qualquer docente “de qualquer área, é, pelo menos um leitor da língua portuguesa e, como tal, pode

¹ A reflexão que proponho tem como base na minha experiência no ensino superior privado do município do Rio de Janeiro, ao lado do que posso vivenciar nos níveis fundamental e médio. Foi trabalhando na universidade privada que me deparei com toda a “ruína” dos ensinos precedentes. Ressalto, pois, que minhas reflexões, de modo algum, pretendem ser dogmáticas e absolutistas, mesmo porque, é de conhecimento geral, que muitas universidades públicas e privadas seguem pelo caminho que considero como ideal, o que está em consonância com a compreensão e a formação de cultura dos sujeitos, um dos pontos discutidos neste trabalho.

fazer uma [...] ponte entre o significado construído pelo aluno e o significado corrente da expressão” (GUEDES e SOUZA, 2004, p.138). A postura infelizmente é outra. O profissional do ensino superior, muitas vezes sem uma carreira docente nos níveis fundamental e médio, restringe seu compromisso à burocracia do ensino vista na mecanicidade da transmissão de conteúdos, no preenchimento lacônico de diários de classe, na elaboração de provas, cujas questões são construídas quase sempre sem embaraço algum, a fim de viabilizar a correção.

Não quero, assim, crucificar colegas de outras disciplinas. Meu objetivo está em chamar a atenção para um fato alarmante que desemboca no caos do letramento, p. o professor também precisa ser leitor. Se isso não acontece, a expectativa assinalada por mim de um ensino coletivo de leitura se fragilizará, porque não existe a sustentação e/ou o exemplo de uma prática leitora. A consequência será a formação de profissionais alienados, desinformados, tola e crentes de que a leitura da literatura é uma atividade fútil, um passatempo limitado aos alunos dos Cursos de Letras, Jornalismo e História.

Para o tratamento do tema, propus algumas questões que procurei responder no decorrer deste artigo, p.

1. Por que a preocupação com a **escolha do texto literário** como **objeto de ensino na vida escolar**?
2. Há embutido neste questionamento a proposta do que é considerado **cultura**?
3. Por que investigar a **circulação e a leitura literária** dentro de um contexto universitário?
4. A **circulação do texto literário na escola** seria uma maneira de **dessacralizá-lo** ou “**desauratizá-lo**”, segundo a tese defendida por Walter Benjamin, acerca da obra-de-arte na era da reprodutibilidade técnica?
5. A visão de Benjamin não seria responsável por uma “**ordem do discurso**”, capaz de transparecer uma simpatia de **distanciamento entre a obra-de-arte**, neste caso a literatura, **e o público**?

2- A LEITURA LITERÁRIA E SEU ENSINO, p. QUEBRANDO PARADIGMAS, PROPONDO ALTERNATIVAS

A discussão sobre a cultura (ou cultivo) da leitura acomete muitos professores de diferentes níveis de ensino. Isso porque tal temática sempre se revelou como problema a ser enfrentado. Acontece que se o professor não for também pesquisador para poder avaliar sua

prática, sem qualquer ilusão de que um dia será detentor de verdade inquebrantável, haverá tão-só um círculo vicioso, conforme se verifica por parte de muitos que tiveram propostas inglórias. Penso, assim como Barthes (2004, p.30), não haver uma doutrina de leitura, por conta do “campo plural de práticas dispersas” de que se falam conjugadamente numa (nesta) metaleitura.

O pensador-semiólogo diagnosticará o problema em foco levando em conta dois vieses imbricados e problematizados em momentos diferentes. O primeiro dos quais se refere à “marca de desejo – ou de não-desejo – que há no interior de uma leitura”. Ou seja, a existência (ou ausência) de uma vontade, de um estímulo, de um querer, promovido por uma sedução que iniciou o trabalho de “cultivo”. Talvez para alguns a assertiva barthesiana seja marcada pela obviedade, entretanto não é o que se confere no ensino de literatura. Não quero, com isso, personificar a marca do pessimismo. Desejo somente deixar claro a necessidade rever e reestruturar as bases teóricas em prol de uma consistência pedagógica. Expressa-se, assim, o semiólogo, p.

Que há de Desejo na leitura? O Desejo não pode nomear-se, nem mesmo (ao contrário da Demanda) dizer-se. É certo, entretanto, que há um erotismo da leitura (na leitura, o desejo está presente junto com seu objeto, o que é a definição do erotismo). (BARTHES, 2004, p.36)

Clarice Lispector ilustrou a fala de Barthes no conto *Felicidade clandestina* (1991). Nele “a filha dono de livraria”, maneira como é identificada a personagem antagonista, tortura a colega de escola, personagem central, que “deseja”, “cobiça”, “quer” emprestado a obra *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, de posse da primeira personagem, menina má, que até onde pôde, regeu completa dominação em relação a sua colega de classe (“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa”). Em certa ocasião, porém, a menina-leitora é salva pela “esposa do dono de livraria” e mãe da personagem egoísta. Segundo a mulher, para surpresa tanto da torturadora quanto da torturada, “mas este livro nunca saiu daqui de casa”, ao que se tornou automaticamente para a filha, p. “e você nem quis ler!”. Após o que, emprestou o livro por quanto tempo a protagonista quisesse (“Entendem? Valia mais do que me dar o livro, p. ‘pelo tempo que eu quisesse’ tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer”). A seguir, exemplifico com o grande momento que trata do encontro a menina e o objeto desejado, p.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo

comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia o orgulho e o pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro, p. era uma mulher com o seu amante. (FC, 18)

O prazer deflagrado na personagem de Clarice Lispector é uma das grandes tônicas de Barthes, configurando-se, neste trabalho, como segundo viés a ser adotado para a superação das dificuldades relacionadas ao trabalho de cultivo da leitura. O prazer, vindo após o desejo, faz-se com a plena satisfação, é a fruição total de pleno gozo (BARTHES, 2002). No texto literário, isso se configurará na percepção da tessitura verbal artística, fruto da manipulação criativa e inteligente das múltiplas possibilidades (fônicas, morfológicas, sintáticas e léxico-semânticas) oferecidas pela língua. É nessa direção que Antônio Cândido (1995, p.246) mostra-se impressionado pela literatura, “determinada pela ordenação recebida de quem o produziu”. Em outras palavras, o crítico literário quis dizer que “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere”.

Frente a tais argumentos, julgo que a presença da literatura no ensino superior, ora como objeto transdisciplinar², ora como objeto de ensino, seja imprescindível a fim de que a universidade possa continuar (ou resgatar?) desenvolvendo a formação humanística. Não defendo, entretanto, a instalação de disciplinas específicas pertinentes à grade curricular do Curso de Letras em Matemática. Penso somente que a formação do leitor, neste caso de alunos e de professores, é permanente, não havendo, pois, impedimentos maiores para que um conto de Machado de Assis, por exemplo, seja o ponto de partida e de chegada em um curso de Ciências Econômicas. A propósito, a Jorge Zahar Editor trouxe ao lume a obra *A economia em Machado de Assis* (2007), de Gustavo Franco, vislumbrando a minha defesa. A partir de vasto material, o ex-presidente do Banco Central fez uma seleção inédita, cujos temas tratam da visão financeira do escritor brasileiro.

² O prefixo *trans-* (antiga preposição latina) significa, de acordo com Houaiss, “além de”, “para além de”. O significado da palavra em questão estaria relacionado, então, ao que ultrapassa um determinado campo do saber. Contextualizando e corroborando o que explicitarei, o texto literário deveria se comportar, pois, como um objeto sem território ou indisciplinar, para citar termo cunhado por Moita Lopes (2006), em suas discussões sobre a Lingüística Aplicada Contemporânea.

Se o professor universitário, no trabalho desenvolvido em sala de aula, explora também a figura do autor, terá, por certo, como retorno, o respeito e a reverência (esta talvez acompanhada da necessária intimidade) por uma “discursividade instaurada”, para utilizar uma expressão de Foucault (1992). A figura do autor, noção discutida curiosamente pelo filósofo, além de carregar consigo os “semas” de individuação, autenticidade e atribuição (“em que sistema foi julgado” – FOUCAULT, 1992), é responsável por fundar toda uma série de discursos assim como o fez Marx, que estabeleceu uma infinidade de textos³. Tomando ainda o nome de Machado de Assis, conforme saúda grande parte da crítica filológica e literária, ele foi responsável por fixar à brasileira o estilo do drama psicológico, cito, para tanto, o badalado *Dom Casmurro*, e fixa, igualmente, como aquele que bem explorou e dominou a língua portuguesa expressivamente, na acepção melhor da variante padrão, ou culta para alguns, ensinada na escola.

Na teia de instauração discursiva marcada pela dose certa de ironia e de ceticismo, Machado, o “bruxo do Cosme Velho”, criou “vozes” que se perpetuaram nas “dobras da memória” (CALVINO, 2000), façanha típica de um autor clássico, capaz de instalar novas tradições e filiações ou “novos sítios de significância” (CASSANO, 2008, p.88)⁴. A memória literária do “bruxo” será resgatada pela crítica literária através de manifestos como o de Bosi (1997, p.182-3) para quem “a ficção machadiana constitui, pelo equilíbrio formal que atingiu, um dos caminhos permanentes da prosa brasileira na direção da profundidade e da universalidade” (o grifo é meu). Sobre *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Bosi (1997, p.180) assevera, p.

O manejo do distanciamento abre-se nas *Memórias Póstumas* que, pela riqueza de técnicas experimentadas, ficou sendo uma espécie de breviário das possibilidades narrativas do seu novo modo de conhecer o mundo. Foi nesse livro surpreendente que Machado descobriu, antes de Pirandello e de Proust, que o estatuto da personagem na ficção não depende, para sustentar-se, da sua fixidez psicológica, nem de sua conversão em tipo; e que o registro das sensações e dos estados de consciência mais díspares veicula de modo exemplar algo que está aquém da *persona*, p. o contínuo da psique humana. (os grifos são do autor)

³ Utilizo TEXTO na mesma acepção de DISCURSO, conforme VAL (1999).

⁴ Orlandi, na leitura realizada por Cassano (2008, p.87-96), ressignifica o conceito de *discurso fundador*. Para a analista do discurso, a expressão em foco não se refere somente “a um grupo seletivo e privilegiado de ‘produtores originais de linguagem’”. A proposta se estende ao cotidiano. Autor, nesta acepção mais ampla, “seria, então, aquele que se responsabilizaria pelo que diz/escreve, não necessariamente se vinculando à idéia de ruptura” (o grifo é meu). A noção/qualificação de “fundador” e/ou “insturador”, ainda de acordo com Orlandi (idem), refere-se àqueles que ultrapassaram a função de autoria, “ao instituírem-se como produtores originais”.

3- LEITURA, LITERATURA E CULTURA NA ERA DA REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

As dificuldades que envolvem as práticas da leitura da literatura esbarram no contexto de cultura em que estão imersos os pontos de vista tanto do aluno quanto do professor. Surgido na esteira do Iluminismo, segundo Eagleton (2005, p.9-10), a palavra *cultura* tem como um dos significados originais, bastante lúcido a meu entendimento, os conceitos de “lavoura” ou “cultivo agrícola”, “o cultivo do que cresce naturalmente”. De alguma forma, tais apontamentos se derivam de ‘trabalho’ e ‘agricultura’, ‘colheita’ e ‘cultivo’, relacionando-se com o que considero de mais geral dito sobre cultura, ainda nas palavras de Eagleton (2005, p.54), “como um complexo de valores, costumes, crenças que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Esta definição vai ao encontro também do que apontou Houaiss (2001, p.888), nas acepções que registra de caráter antropológico.

Como praxe, a literatura dá um testemunho. Sirvo-me da fábula de *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, capaz de metaforicamente mostrar como se dá o processo cultural. No fragmento, o diálogo entre a raposa e o príncipe gira em torno do verbo ‘cativar’ (“obter a simpatia ou o amor de”) que pode ser aproximado de ‘cultivar’ (“plantar com cuidados especiais”⁵). Nas relações humanas, o **cultivo**, através da sementeira do afeto, de atos e de atitudes, atinge, de forma laboriosa, o **cativar**, postura bastante conhecida dos enamorados.

- [...] *Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?*
- *É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. – Significa “criar laços”...*
- *Criar laços?*
- *Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Será para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...*

Uma sala de aula, independente do nível de ensino, reúne em um mesmo espaço seres muitas vezes pertencentes a campos culturais distintos que ali estão por pouco tempo formando, na verdade, um todo marcado pela diferença. Considerando a relação professor-aluno, há, além do empirismo próprio de cada um, a necessidade da automodelagem que

⁵ As definições foram extraídas do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

constrói as peculiaridades (EAGLETON, 2005). É um desejo do homem que supera a natureza dessa forma. No longa-metragem *Crash – no limite* (2005), de Paul Haggis, a convivência social das diferenças raciais entre negros e brancos, sobretudo, denota assustadoramente a incompreensão, o que constrói um filme violento não só no plano imagético, mas também no plano das idéias. Na esteira de “películas” mais recentes, *Babel* (2006), de Alejandro Gonzales, na mesma proporção, evidencia a relação conturbada de raças (os americanos, os marroquinos, os mexicanos, os japoneses) fortemente marcada pela língua, forte fator cultural que representa um povo. Destaco que, muitas vezes, a sala de aula, assim, revela-se numa babel impulsionada pela intolerância.

Parte da complexa história da cultura é revisitada por Raymond Williams (*apud* EAGLETON, 2005, p.19-21) que distingue três sentidos principais e modernos da palavra. O primeiro deles, cujo significado relaciona-se com “civilidade”, sinônimo de “civilização” no século XVIII, é visto como “um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material” (IDEM, 2005, p.19 – o grifo é meu). Ser civilizado numa sociedade como a nossa, não inclui jogar lixos nas ruas, tampouco pichar monumentos públicos. É algo que fere os bons costumes e a moral. Neste caso, há uma correlação entre conduta polida e comportamento ético. No Iluminismo, a cultura pertencia ao homem “com seu culto de autodesenvolvimento secular e progressivo” (EAGLETON, 2005, p.20).

No segundo sentido, a palavra “civilização” como “cultura”, congrega uma parte *descritiva* e outra *normativa*, p. ela tanto pode nomear uma forma de vida, cito a caracterização da sociedade européia, como orientar implicitamente uma maneira de viver pelo grau adiantado de humanidade, esclarecimento e refinamento. Nos dias de hoje, essa mentalidade ainda é mantida quando as artes, a vida urbana, a organização política das cidades, por exemplo, são comparadas ao que se tinha na idade medieval. Portanto, *descrição* e *avaliação* tornam-se inseparáveis (IDEM).

O terceiro sentido surge no problemático desenvolvimento individual das direções anteriormente distinguidas dentro de “civilização”. De acordo com Eagleton (2005, p.21), esse termo pertence, de fato, à classe média européia, envolvendo boas maneiras, refinamento, uma desenvoltura elegante nas relações. Tal prática ocorre tanto no pessoal quanto no social. Acontece que “a cultura é uma questão do desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso isolado” (idem – o grifo é meu).

Na sociedade contemporânea e pós-moderna, o que mais se tem debatido é convivência simultânea e harmônica de sistemas complexos denominado *pluralização das culturas*. A proposta é unir a margem ao centro. Todavia, é difícil fazer a manutenção do

entusiasmo quando é aventada a possibilidade de con-viverem juntos, com o mesmo valor social, universos díspares como o da cultura das cantinas ou dos banheiros públicos ao lado do que se firmou como tradição. Na discussão em torno da leitura literária no contexto escolar-acadêmico, as contendas sobre a escolha ou a proposta de convivência das diversas literaturas chegam à exaustão e fazem-nos rever conceitos como os de obra-de-arte, incluindo, neste caso, os clássicos.

Modernamente, a literatura deixou o caráter mais artesanal de produção para imigrar na sofisticada indústria editorial, o que provocou uma proliferação literária com a fabricação de livros de todos os tipos em consonância com a variedade de leitores (LAJOLO, 2001). O escritor também frente às questões do capital, inseriu-se no mercado, coroando a profissionalização da escrita. O curioso é que alguns autores contratados para uma produção em série conseguem, como é o caso é João Ubaldo Ribeiro, ainda assim, manter um padrão de qualidade verificado na capacidade lingüística⁶. São romances de amor; poemas enfaticamente musicais, concretos, essencialmente conteudistas; crônicas publicadas em jornais, revistas e livros; contos de terror, de profunda violência, retratando o caos urbano; histórias com várias linguagens semióticas (a palavra escrita, a palavra falada de livros musicais e dos audiolivros, a rica linguagem das ilustrações); as narrativas sobre sexo, problemas familiares, financeiros, de humor contido e extrovertido. Ao lado disso, permanecem, na história e na memória, Miguel de Cervantes, Fernando Pessoa, Eça de Queiroz, Mário de Andrade, Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto. A divisão feita foi só para salientar a possibilidade de re-unir tradição e inovação contemporânea.

Mesmo com a ampliação do mercado editorial, não é pacífica a questão da convivência dos vários textos. Isso me conduz ao delicado *conceito de literatura* que orienta a

⁶ Barbieri (2003, p.13-51) trata do tema nos capítulos “Proposições” e “Letras no mercado” na obra *Ficção impura, p. prosa brasileira os anos 70, 80 e 90*. Para a autora, a qualidade do texto é primordial. Segundo ela (2003, p.32), “Erotizar o corpo da letra é tática assídua e fortemente posta em prática pelo ficcionista contemporâneo, para suscitar e sustentar no leitor o desejo da leitura. A arte e o engenho de seduzir o público e manter o interesse do leitor nem sempre significa degradar o texto pela vulgaridade ou banalização” (o grifo é meu). De acordo ainda com a autora, uma escrita erótica, como é o caso de *Um copo de cólera* (1978), de Raduan Nassar, e *Morangos mofados* (1982), de Caio Fernando Abreu, “pode fundar seu vigor contundente na economia dos meios e contenção de linguagem” (idem). Apontamentos como esses são muito delicados, uma vez que podem beirar uma visão preconceituosa em um momento em que o conceito de literatura está em revisão (LAJOLO, 2001, por exemplo). Vale destacar que a idéia de “degradação” é bastante relativa, não se aplicando a todos os casos. Sigo, para tanto, uma vertente que mensurará a qualidade do texto considerando os aspectos lingüístico-expressivos, assim como o faz Pereira (2008, p.205-9) na avaliação que faz de Monteiro Lobato. Na concepção da professora (2008, p.207), “Lobato busca uma renovação constante nas possibilidades inúmeras que a língua nos oferece, dinamizando-as, explorando-lhe ao máximo as potencialidades, as suas diversas realizações, não se prendendo ao convencional, mesmo quando dele precisa para reavaliá-lo, reaproveitá-lo ou partir para novas propostas”.

postura da escola e da universidade de hoje na consagração e na refutação das obras que lá circulam. São essas instituições, ao lado das academias, dos periódicos especializados e dos suplementos literários (com publicação de resenhas e da lista dos livros mais vendidos), que dão a chancela sobre *qual é a melhor literatura*, formando o chamado cânone ou conjunto de obras clássicas.

O julgamento do valor literário de um texto movimenta muitas contendas. A postura que assumo é de tentar apresentar a variedade, de modo que o próprio aluno possa arbitrar sobre a qualidade, embora procure deixar claro que na avaliação é preciso considerar tanto a estética, identificada na relação autor-leitor (LAJOLO, 2001, p.18), quanto o grau de literariedade, que pode ser aferido na exploração artística da linguagem, além dos canais próprios de publicação. Ao menos, causa-me estranhamento compreender como literatura textos, independente do valor da autoria, que não tenham a necessária circulação que confere, a meu ver, uma “certa” de cidadania. A crônica literária, que utiliza o suporte do jornal, por exemplo, distancia-se na forma e no conteúdo dos demais gêneros como a notícia e as cartas dos leitores, exatamente pelo grau de literariedade, detectado, neste caso, na função assumida pelo texto. Samuel (1997, p.10-11) prefere detectar a questão, avaliando o nível de utilidade do “objeto”. Para o autor, a literatura, enquanto arte, possui gratuidade, além de, “como fato cultural, [...] evocar a potência do espírito, tudo aquilo que nas paixões e nos sentimentos humanos nos estimula e nos comove” (o grifo é meu).

A cidadania literária pode também ser alcançada com a escolarização do texto literário na escola (SOARES, 2006), incluindo os clássicos e uma literatura “de margem”⁷. Essa tarefa, de alguma maneira, relaciona-se com a preservação ou não da aura do chamado objeto de arte (BENJAMIN, 1994, p.165-196). A literatura, diferente de outras artes como a pintura, ganha força, pode-se dizer, na reprodução do que fora um original, muitas vezes destruído pelo autor quando ganha as prateleiras de bibliotecas e livrarias. A exemplo disso, está Clarice Lispector que declaradamente afirmou que se desfazia dos originais das obras que escrevia, com a exceção de alguns textos que hoje estão sob a guarda da Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Mesmo numa via inversa quanto ao valor da reprodutibilidade técnica, os originais ou manuscritos de um livro causam impressão mágica, uma vez que mais do que o objeto maquinalmente multiplicado, é a “a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p.170)

⁷ Refiro-me a todos os textos não-canônicos.

Vale ressaltar que a tese de Benjamin não pretende excluir o acesso à arte que, neste propósito, refere-se à circulação do texto literário na sala de aula universitária. O objetivo do teórico alemão resumido na dicotomia da preservação versus produção em série está em descrever uma época em que se torna cada vez mais irresistível “a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução” (Idem – o grifo é meu). Nada disso cria um *discurso de exclusão* ou uma “ordem do discurso”, conforme nomeia Foucault. Assim, julgo que com a idéia do acesso promovido pelo professor, a tarefa de letramento cumprirá o seu papel.

Na escola onde desenvolvo o projeto, todo o espírito assumido ao longo desse texto, fruto de muito trabalho e observação, não pretende ser algo definitivo. São ponderações formuladas após a experiência diária e funcionam como alternativas para o ensino. Neste primeiro ano de realização, as ações se resumiram em, p.

- **Leitura de textos diversos** da literatura infanto-juvenil, p. procurei explorar bastante o gênero, de maneira a enfrentar o preconceito alimentado de que tal tipo é destinado exclusivamente para crianças, o que quebra com o traço de universalidade da literatura;
- **Leitura a partir das preferências apresentadas em sala**, além da **leitura livre** a partir do que era escolhido pelos próprios alunos. Entre as preferências e/ou as que tiveram ampla aderência, estão, p. Nelson Rodrigues; Pedro Bandeira (*A marca de uma lágrima*), Machado de Assis (*O enfermeiro*), Martha Medeiros (*Feliz por nada*), Clarice Lispector etc.;
- **Entrevista** com 20 % das **famílias** dos alunos participantes do projeto. O objetivo era fazer um diagnóstico da formação de leitura fora do espaço escolar;
- **Rodas de leitura** além das aulas de Língua Portuguesa. Como meu horário é noturno, propus as rodas no fim das tardes de sexta-feira. Era uma atividade da escola e não destinada especificamente aos meus alunos. A frequência foi bastante razoável no primeiro semestre (mais alunos da tarde e poucos da

noite). Depois, com a licença de uma das professoras do segundo turno, muitos deixaram de ir;

- **Atividades culturais** que envolveram a leitura como a ida a **XI Bienal Internacional do Livro** e a **Feira Cultural acerca da Música Brasileira** realizada por iniciativa da escola.

Essas foram as principais ações que funcionam como passos necessários à formação de leitores e de agentes letradores como consta no objetivo geral do projeto de pesquisa.

CONCLUSÕES (AINDA) PARCIAIS

Ao longo deste artigo, procurei discutir alguns pontos teóricos sobre o letramento literário na escola. O meu intuito foi discutir algumas questões pré-estabelecidas sobre a inserção da literatura no referido contexto, não como uma disciplina obrigatória do currículo específico, mas como uma prática leitora de uma cultura fragilizada um tanto afastada de um ambiente que já lhe foi tão áureo.

Com isso, discutiu-se ao largo o papel do professor independente da área de formação, são docentes de leitura, tendo, portanto, responsabilidades com o alunado. Apresentei, através da minha experiência, a possibilidade criar caminhos alternativos para um ensino produtivo. Após retomei a idéia de cultura atrelada ao texto literário, principalmente, naquilo que se refere ao entendimento desse texto como objeto cultural. Partindo daí, cheguei à delicada discussão, de forma ainda muito insipiente, sobre *o que é literatura* e de que forma esse conceito está amparado pela escola e pela universidade na era da reprodutibilidade técnica, seguindo, por fim, os ensinamentos de Benjamin (1994).

A conclusão, a princípio, é conscientizar a classe docente sobre a importante tarefa de disseminação da literatura, objeto de arte e de cultura, a que todos devem ter acesso, sem que com isso, a aura a que tanto salientou Benjamin seja ferida. Ao contrário, ela será enaltecida, promovendo, quiçá, um espaço nas “dobras da memória”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, p. Papyrus, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* (Estetika sloviésnova tvórtchestva). Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, p. Martins Fontes, 2003. (Ensino Superior)

_____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de, p. Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11 ed. São Paulo, p. HUCITEC, 2004. (Linguagem e cultura 3)

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, p. Forense Universitária, 2008.

BARBIERI, Therezinha. *Ficção impura*, p. prosa brasileira dos anos 70, 80 e 90. Rio de Janeiro, p. EdUERJ, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3 ed. São Paulo, p. Perspectiva, 2002.

_____. *O rumor da língua*. 2 ed. São Paulo, p. Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*, p. ---. *Obras escolhidas*, p. magia e técnica, arte e política. 7 ed. São Paulo, p. Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 35 ed. rev. aum. São Paulo, p. Cultrix, 1997.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, p. Companhia das Letras, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*, p. *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo, p. Duas Cidades, 1995.

CASSANO, Maria da Graça. Leitura autoral – por uma abordagem outra de textos na escola. *In*, p. _____. MIRANDA, Maria Geralda de; MARUCCI, Fábica; NOVAES, Ana Maria Pires. *Olhares sobre o discurso*, p. língua, linguagem e cultura. Rio de Janeiro, p. HP Comunicação, 2008, pp. 87-96.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*, p. teoria e prática. São Paulo, p. Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo, p. Editora da UNESP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Portugal, p. Veja, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. 17 ed. São Paulo, p. Loyola, 2008.

FRANCO, Gustavo. *A economia em Machado de Assis*. Rio de Janeiro, p. Zahar, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. *In*, p. NEVES, Iara Conceição Bittencourt et alli. *Ler e escrever*, p. compromisso de todas as áreas. 6 ed. Porto Alegre, p. Editora da UFRGS, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, p. Objetiva, 2007.

- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. São Paulo, p. Mercado de Letras, 1995.
- LAIJOLO, Marisa. *Literatura*, p. leitores e leitura. São Paulo, p. Moderna, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. “Felicidade Clandestina”. In, p. _____. *Felicidade clandestina*. 7 ed. Rio de Janeiro, p. Francisco Alves, 1991, p. 15-18.
- PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A propriedade da expressão em Monteiro Lobato, p. vida e palavra. In, p. HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. *Língua Portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro, p. Europa, 2008, p. 205-209.
- RIBEIRO, Anderson da Silva. *Textura da leitura, p. seria uma rima ou uma solução? – perspectivas em Linguística Aplicada*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, p. interação e discurso) – Faculdade de Letras/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. 48 ed. Rio de Janeiro, p. Agir, 2005.
- SAMUEL, Rogel. Arte e sociedade. In, p. ____ (Org.). *Manual de teoria literária*. 10 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis, p. Vozes, 1997, p. 7-16.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In, p. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária*, p. o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte, p. Autêntica, 2006, p. 17-48.
- THEODORO DA SILVA, Ezequiel. Práticas de leitura na formação e no trabalho dos professores. In, p. In, p. HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília. *Língua Portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro, p. Europa, 2008, p.51-55.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2 ed. São Paulo, p. Martins Fontes, 1999.