



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LITERATURA:
A TERCEIRA MARGEM**

Salvador
2011

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LITERATURA:
A TERCEIRA MARGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary de Andrade Arapiraca

Salvador
2011

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

W245 Wanderley, Maria Auxiliadora Cerqueira.
A formação do professor e a literatura : a terceira margem / Maria
Auxiliadora Cerqueira Wanderley. – 2010.
113 f.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2010.

1. Professores – Formação. 2. Literatura – Estudo e ensino (Superior). 3.
Leitura – Estudo e ensino (Superior). I. Arapiraca, Mary de Andrade. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA AUXILIADORA CERQUEIRA WANDERLEY

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A LITERATURA:
A TERCEIRA MARGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora

Mary de Andrade Arapiraca - Orientadora
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia.

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia

Kátia Santos Mota
Doutora em Educação – Universidade Estadual da Bahia

Aos meus pais Lêda Rosa e João Antônio em memória.

Aos meus queridos irmãos Augusto César (Guga) e João Augusto (Tico).

A Fernanda, minha filha, cuja presença me faz viver um amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde a o poder da continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

João Guimarães Rosa

Como nos diz o jagunço Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, na epígrafe acima, “a vida é mutirão de todos.” Sobretudo, porque não podemos nos orgulhar de ser autor único de qualquer coisa. Afinal, os sonhos não são exclusivamente nossos. Eles se inscrevem nos silêncios e nas vozes de muitas outras presenças. Assim, o apoio, a amizade, a sabedoria, o carinho, e a confiança de pessoas especiais, cada uma ao seu modo, ressoam neste trabalho compondo uma teia intertextual, na qual os discursos se cruzam, a fim de tramar novas formas do dizer...

À Faculdade de Educação lugar onde tudo começou... Aqui aconteceu a construção e o reconhecimento da minha identidade profissional. Iniciada pelas mãos da professora Virgínia Borges, pessoa que, com aguçada sensibilidade, me fez um dia acreditar ser eu uma professora...

À minha humana incentivadora orientadora, muito querida, Mary de Andrade Arapiraca, que me fez ver o quanto a humildade e a competência podem e devem andar de mãos dadas.

Lícia Maria Freire Beltrão cuja sensibilidade, generosidade e confiança me permitiram atravessar por outras veredas das palavras.

À professora Dinéia M^a Sobral Muniz, coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens - GELING -, pela oportunidade de alargar as discussões, no espaço reservado para apresentação dos projetos.

Olímpia Ribeiro incansável leitora, cujo olhar cuidadoso esteve presente em todas as etapas dessa caminhada, do embrião do anteprojeto à sua maturidade aqui materializada.

À Mirella Márcia Longo Vieira Lima pelas decisivas contribuições ao longo da minha formação.

Rocha pela valiosa contribuição na tradução do resumo para o inglês.

Janine e Obdália nas sugestões para a melhoria do anteprojeto de pesquisa.

À Luciene Santos (Lulu), Ana Paula Albuquerque (Paulinha, também pelo apoio tecnológico), Liane Castro (Lica), Luis Filipe Santos Serpa (Tico), orientandos de Mary que, nas agradáveis reuniões de orientação coletiva, compartilharam as dúvidas, as angústias, inevitáveis nesse processo.

À querida Risonete (Riso) pela delicadeza, carinho e grande ajuda, quando atravessava caminhos tortuosos.

A João Augusto Cerqueira Wanderley, irmão querido, por ceder o espaço físico para o isolamento de que tanto precisava.

Enfim, sou grata a todos aqueles que me fazem acreditar que estou no lugar certo, fazendo o que devia...

Medo? Bananeira treme de todo lado.
Mas eu tirei de dentro do meu tremor
as espantosas palavras.

João Guimarães Rosa

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira. *A formação do professor e a literatura: a terceira margem*. 113 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

A presente dissertação, “A Formação do Professor: e a literatura: a terceira margem”, objetiva analisar o processo de formação dos alunos, graduandos do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, mediante diálogo aberto participado. O trabalho aborda a questão da leitura literária na formação do professor. O tema foi inspirado pela experiência docente da autora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED), entre 2008 e 2009, ministrando aulas da disciplina A63 – Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa. Tal experiência estimulou o interesse em investigar as concepções dos alunos sobre leitura, leitor, e literatura, tendo em perspectiva a formação para o ensino da leitura de textos literários. A base empírica da pesquisa explorou o universo da sala de aula, no qual 10 (dez) estudantes, em fase de conclusão de curso de Letras, foram entrevistados. Os resultados da pesquisa revelam que o aluno, futuro professor de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, encontra-se inseguro diante da profissão e de um dos seus principais objetos de ensino, a literatura.

Palavras-chave: literatura. leitura. leitor. formação de professor. ensino.

WANDERLEY, Maria Auxiliadora Cerqueira, *The teacher shape and the literature: the third margin* 113 pp. 2011. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

“The Teacher Education and the Literature: the third margin” aims to analyze the development process of the undergraduate degree students of Vernacular Literature at Federal University of Bahia. The study applies an ethnographic approach and an open dialog with 10 students to investigate their conceptions about reading, the reader, and literature. The main issue of the research had been defined from the experience of the author by teaching at Faculty of Education of Federal University of Bahia (FACED) during 2008 and 2009. The results of this study reveals these students - future teachers at Vernacular Literature at Federal University of Bahia – feel unprepared to assume their professional challenges, in special, on literature education.

Keywords: keywords: literature. reading. the reader. teacher’s education.

LISTA DE ABREVIATURAS

FACED	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A TERCEIRA MARGEM DE UMA TRAVESSIA	13
1 A ESTÉTICA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	20
2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO	28
2.1 A HISTÓRIA DA LITERATURA	28
2.2 POR UM TRAJETO LITERÁRIO	31
2.3 HISTÓRIA DO ENSINO DA LITERATURA – POLÍTICAS PÚBLICAS	34
2.4 OUTRAS FORMAS DE CAMINHAR	38
2.5 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS TEMPOS	40
2.6 CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM: PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NOS CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	44
3 FORMAÇÃO EM TRÂNSITO	50
3.1 RUMOS DISPERSOS: A PROFISSÃO PROFESSOR	50
3.2 TORTUOSO PERCURSO: A GRADUAÇÃO	58
3.3 ROTAS ALTERADAS: A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	63
4 DIÁLOGOS QUE SE CRUZAM	72
4.1 NAS MARGENS DA LEITURA	72
4.2 NAS MARGENS DA LITERATURA	84
4.3 NAS MARGENS DO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS	94
TRAVESSIAS INCONCLUSAS	103
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO
A TERCEIRA MARGEM DE UMA TRAVESSIA

Meu coração é que entende, ajuda minha
idéia a requerer e traçar.

João Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO – A TERCEIRA MARGEM DE UMA TRAVESSIA

[...] as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa, A não ser, A não ser quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, a margem a que terá que chegar.

José Saramago

A pesquisa que aqui se apresenta com o título “*A formação do professor e a literatura: a terceira margem*” estabelece um diálogo com alunos graduandos em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia. Ou seja, com estudantes em formação, em fase de conclusão de curso, para exercerem práticas pedagógicas nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nas suas mais variadas formas de representação. Como professora substituta dessa Universidade, lecionei as disciplinas Estágio Supervisionado I e II, que se constituem como obrigatórias para obtenção do título de Licenciatura nessa área do conhecimento. Durante quatro semestres letivos que corresponderam aos períodos de 2004 a 2005, interagi com esses sujeitos no que diz respeito às concepções que envolvem a leitura, o leitor, o ensino e, sobretudo, a literatura. Após esse tempo, tive a oportunidade de retomar essa experiência em 2008, por mais dois anos, quando pude perceber o quanto os estudantes de Letras ainda demonstravam pouca familiaridade com um dos objetos do fazer docente do professor de Língua Portuguesa, a literatura. Por essa razão, se sentiam despreparados e inseguros para elaborar as práticas pedagógicas de leitura de textos literários, durante o período de estágio – atividade curricular necessária para a formação docente.

Com essa constatação, o tema desse estudo nasceu com a mesma fluidez das águas correntes que transitam nos rios. Como sugere o escritor português, José Saramago, na epígrafe em destaque, é preciso transpor as pedras para chegar até à outra margem, aquela que realmente importa. E nessa travessia, posso dizer que a literatura se configura como a minha “terceira margem”, ou melhor, é nesse universo impossível de fragmentar que me encontro como leitora, professora e pesquisadora. Nesse sentido, essa opção reflete o quanto a leitura de textos literários tem afetado e modificado o meu modo de ser e de estar no mundo. De acordo com o cineasta Woody Allen, ao dizer que não somos nós quem escolhemos – mas que “a escolha está impregnada em nós”, penso que a eleição pelo referido tema, se impôs e ainda se impõe no meu caminho para permitir que a vida também se inscreva nessa outra margem. No entanto, a fim de concretizar essa escolha, muitos caminhos já trilhados anteriormente

foram seguidos, outros se abriram como novos e, com certeza, muitos ainda esperam pelos passos da caminhante. Dessa forma, as veredas que percorri, ao embarcar nesse trajeto, me levam a correr riscos, sobretudo, por deixar de citar os variados suportes que foram invadidos pela literatura ao longo do tempo, através dos jornais, das revistas etc e que hoje já se inscrevem como produções híbridas como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, releituras e adaptações de obras literárias, amplamente publicadas. Embora não negue a importância desses recursos para a formação do leitor, não são desses textos que falo neste trabalho. Evidentemente que, em toda e qualquer liberdade de escolha, as eleitas tendem a se impor em detrimento de tantas outras possibilidades.

Para tanto, em uma primeira etapa, recorri às frequentes visitas em espaços públicos de pesquisa, em busca de aportes teóricos que evidenciam a trajetória da Literatura e do seu ensino, do ponto de vista histórico, sobretudo, no Brasil. Em especial, destaco as Bibliotecas Anísio Teixeira, e a Biblioteca Central Reitor Macedo Costa, ambas pertencentes à Universidade Federal da Bahia, como lugares de grande relevância no processo de investigação. Uma vez que, nos seus acervos disponíveis, pude encontrar subsídios para a compreensão da história da Literatura e do ensino através dos tempos para melhor entender as concepções e práticas contemporâneas. Contudo, embora envolvida com os fatos históricos e as políticas públicas criadas para tratar da leitura, da literatura e do ensino, a linguagem literária formou a base de sustentação durante todo o processo investigativo. Ou seja, pesquisar o objeto a partir do próprio objeto, deixar que a própria Literatura fosse o fio condutor das minhas reflexões. Dessa forma, justifico as escolhas dos escritores João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Ítalo Calvino, Graciliano Ramos, José Saramago, sem deixar de citar como, por exemplo, Dostoievski, Mario Vargas Llosa, dentre outros. Assim, essas vozes permanecem inscritas no título, nas epígrafes e, sobretudo, na condução das leituras e análises feitas após os diálogos participados.

A fim de penetrar nos caminhos traçados, ressalto que a pesquisa se fez através de participação dialógica com o total de 10 alunos graduandos em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, cursando, durante o período do segundo semestre do ano de 2009, a disciplina A63 Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação – FAGED. Ao optar por essas veredas, porém, necessário se fez compreender que, diante de uma pesquisa que se quer interativa, as análises feitas, a partir das concepções apontadas pelos estudantes em fase de conclusão de curso, seguem pelas veredas do texto literário.

Assim, no capítulo primeiro dessa dissertação, apresento os passos que segui a partir das considerações propostas pelos professores Roberto Sidnei Macedo, Marília Amorim e Maria C. de Souza Minayo para desenvolver uma pesquisa de caráter etnográfico. Nele, o fio condutor dos diálogos entre os estudantes aparecem inscritos nas sínteses dos contos “*Felicidade Clandestina*” (1998) de Clarice Lispector e “*A Aventura de um Leitor*” (1992) de Italo Calvino, ambos lidos em sala de aula com o propósito de trazer para o debate as concepções de leitor, leitura, literatura e ensino.

Acerca da natureza e conceituação da Literatura para a atualidade foi relevante compreender a sua representação no passado. Por essa razão, no Capítulo 2 denominado de “*Um breve percurso na história*”, que se subdivide em seis concisos textos, procurei situar os caminhos da história e do ensino da Literatura, incluindo as políticas públicas adotadas pelo Governo Federal ao longo dos anos. Nesse sentido, Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, sob a gestão do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, foram o ponto de partida para se pensar as iniciativas governamentais implantadas no decorrer das últimas décadas, com vistas à melhoria na qualidade da educação no Brasil.

Além dos aportes teóricos em nome de Massaud Moisés, Antônio Cândido, Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov, Roland Barthes, Luiz Costa Lima, e, sobretudo, a professora-pesquisadora Nelly Novaes Coelho, com vistas aos fatos históricos e o ensino da Literatura no Brasil, considerei também concepções dos “escritores-críticos”, na expressão usada por Leyla Perrone-Moisés, por entender que, além de poesia e/ou ficção, escreveram (ou ainda escrevem) obras “teórico-críticas” extensas e sistemáticas. Nesse sentido, foram acatados os conceitos trazidos por Mario Vargas Llosa, Ítalo Calvino, Umberto Eco, Rosa Montero, Jean-Paul Sartre entre outros ao que se refere à importância da Literatura para a formação dos sujeitos.

Pensadores como Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Antônio Cândido se fizeram presentes no que diz respeito à inclusão da Literatura como disciplina no currículo escolar brasileiro. Com o historiador Alfredo Bosi, adentrei pelos caminhos da leitura de textos literários, sobretudo poéticos, através dos tempos. Com um lirismo que lhe é peculiar, em *Leitura de Poesia*, livro publicado em 1996, Bosi revela a sua experiência de leitor no curso de Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Ainda nesse capítulo, destaquei as pesquisas realizadas pelas professoras Maria Tereza Rocco Fraga e Regina Zilberman como forma de representação significativa de resultados de estudos

anteriores que evidenciam a preocupação com o ensino da Literatura nos Institutos de Letras do nosso país para a formação dos estudantes.

Estrutura-se em torno do conceito de “formação” o capítulo 3. A palavra “formação” cuja etimologia se origina da palavra latina “formare”, significa “dar forma”, “pôr em ordem”, “fabricar”. A partir da sua origem e do seu significado dicionarizado, esse capítulo foi construído sob o título “*Caminhos da Formação*”, com subdivisões denominadas: “*Rumos dispersos: a profissão professor*” e “*Tortuoso Percurso: a graduação*”. Em diálogo com a concepção de “formação” apontada pelos professores estudiosos do tema como, por exemplo, Mary de Andrade Arapiraca, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Edgar Morin, António Nóvoa e o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, foram inscritas as falas dos alunos de Letras Vernáculas da UFBA, sujeitos da pesquisa. Assim, procurei conceituar o processo de “formação” numa perspectiva social e cultural sem perder de vista a “formação” que se constitui na subjetividade de cada indivíduo o que torna “impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Nesse sentido, em caráter dialógico livre, o tema da profissão, as expectativas de futuro, influências na escolha, bem como considerações sobre o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia na visão de cada um, foram motes para reflexões e questionamentos.

No quarto e último Capítulo, denominado “*Diálogos que se cruzam*”, o fio condutor para análise das entrevistas participadas, seguiram os rastros que conduzem as palavras que se inscrevem na estética literária. Ou seja, palavras que sugerem sempre uma conotação, um dizer outro que tira o homem da solidão, sobretudo, porque abre caminhos para novas possibilidades de viver. Assim, na obra do escritor brasileiro Graciliano Ramos *Infância* (2008), encontrei eco que fizesse ressoar o tema que aqui apresento para pensar e iniciar o diálogo entre as concepções de leitor, leitura, literatura e ensino da Literatura numa perspectiva atemporal. Ou seja, lançada, pela primeira vez, em 1945, em coleção da editora José Olympio, intitulada *Memórias, Diários, Confissões*, cujo contexto social se dá no interior de Alagoas, na passagem do século XIX ao XX, a referida narrativa nos conduz para o universo que envolve a formação de um escritor, através das lembranças de um menino com as primeiras experiências de leitura associadas, em seguida, aos escritos de textos literários. A voz da personagem em primeira pessoa dá lugar a uma trajetória autobiográfica, cuja narrativa nos permite habitar as suas experiências iniciais com a leitura e com a escrita. Portanto, esse relato, no qual se inscreve a trajetória de um homem que, a despeito de tudo e de todos se torna escritor, talvez se constitua como repetição de tantas outras histórias que se entrelaçam na vida pessoal e profissional de muitos outros sujeitos.

A fim de dialogar com as falas dos sujeitos da pesquisa, questões teóricas a respeito da leitura e do leitor são analisadas na perspectiva dos pesquisadores: Luiz Costa Lima, Roger Chartier, Iser Wolfgang, Ítalo Calvino, Marisa Lajolo, Alberto Manguel, Eni Orlandi, Ezequiel Teodoro da Silva, Ingedore G. Villaça Koch, Angela Kleiman. Os caminhos percorridos a partir dos estudos desenvolvidos por Hans Robert Jauss, sobretudo, no que diz respeito à leitura literária e o seu prazer estético foram percorridos sob a luz dos conceitos da teoria da Estética da Recepção.

No que diz respeito à Literatura, professores e escritores formaram a base de sustentação para dialogar com o direito e o propósito da leitura literária para a formação do ser humano. Nomes como Antonio Candido, Regina Zilberman, Leyla Perrone-Moisés, Mário Vargas Llosa, Roland Barthes, Jean Paul Sartre, Nelly Novaes Coelho, Antoine Compagnon, Umberto Eco, Rosa Montero, Jean-Paul Sartre, Tzvetan Todorov, Antenor Filho, dentre outros, foram representações significativas para as reflexões e discussões que surgiram ao longo do percurso.

Quanto à concepção de ensino de leitura de textos literários, as vozes dos estudantes se entrelaçam na subjetividade do tempo, a fim de estabelecer um diálogo com o escritor argentino Jorge Luis Borges e o filósofo francês Jean Paul Sartre. Entretanto, as considerações trazidas pela professora Letícia Malard serão os aportes necessários para pensarmos a literatura e o seu ensino na contemporaneidade.

A propósito do título – *A Formação do Professor e a Literatura: A Terceira Margem* - usei seguir pela vereda da metáfora, semelhante àquela traçada pelo escritor João Guimarães Rosa através da linguagem literária inscrita no conto intitulado “*A Terceira Margem do Rio*” (ROSA, 2001), no qual a voz narrativa em terceira pessoa nos apresenta a aventura de um homem que, deixando sua casa, manda construir para si uma canoa, a fim de viver no curso movente das águas do rio. Essa atitude representa algo mais que um deslocamento físico, geográfico. Exprime, sobretudo, um desejo profundo de mudança interior. Simbolicamente, o rio representa o lugar de onde tudo vem e para onde tudo retorna, assim, o seu estado móvel passa a unir a proximidade e a distância, o movimento e a permanência. Abriga, portanto, o paradoxo e a instabilidade de existir. Ao estar perto e longe da sua família, esse homem vive o seu drama existencial e segue à procura da sua verdade. Gesto que revela, sobretudo, um desejo profundo de mudança interior, o que para os olhos das outras pessoas parecerá sempre estranho e inexplicável.

Logo, o tema que se impôs à pesquisa oportunizou alargar o leque dos rumos possíveis. Ou melhor, diante de um universo infinito de possibilidades, as eleitas refletem,

como um grande espelho, a nossa própria imagem. É por essa razão que as concepções trazidas pelos alunos, graduandos em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia sobre leitura de textos literários e práticas pedagógicas, manifestam o processo que constitui a sua formação para o exercício do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura.

Considerando os sujeitos em formação para desenvolver práticas pedagógicas que tenham como norte o texto literário, é que esta pesquisa busca, sobretudo, expandir o campo das discussões, a fim de dar sentido às minhas escolhas e afirmando o meu compromisso com a construção e a socialização de saberes.

É do nosso conhecimento que, embora a literatura faça parte da vida humana desde sempre, a escola tem dado evidentes sinais de fracasso quanto ao ensino de leitura de textos literários. Ao aluno do ensino médio, a literatura é apresentada como suporte para compreensão das regras e formações de estruturas da língua portuguesa, bem como se encontra limitada principalmente ao ensino de história e dos gêneros literários.

Como professora, pude acompanhar de perto, durante o período de Estágio Supervisionado, os rumos traçados para as práticas educativas que tinham como norte o ensino da língua, com destaque para a leitura de textos literários, uma vez que o graduando, futuro professor de Língua Portuguesa, faz uso da palavra e da linguagem e as inúmeras formas de representação, a matéria prima para elaboração das suas aulas. É nesse sentido, porém, que destaco um trecho retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999, p. 38), a fim de evidenciar o tratamento dado ao tema: “a linguagem verbal será material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho.” Ressalto ainda as palavras da pesquisadora Nelly Novaes Coelho, como forma de inserir o mote da leitura de textos literários como recurso fundamental no processo que envolve o ensino/aprendizagem:

A Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares (COELHO, 2000, p.24).

É na travessia da sala de aula que me encontro hoje. Como professora da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia, frente aos jovens do Ensino Médio, penso que ao professor cabe também a função de aproximar os alunos do texto literário. No entanto, diante dos

avanços tecnológicos dos meios de comunicação e a própria vida cotidiana na “sociedade do espetáculo” que habituaram o público a um consumo rápido e caótico de informações, em tudo diverso da concentração e da lentidão exigidas pela leitura de textos literários (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 347), sei o quanto desafiante essa tarefa se faz. Sobretudo, porque o saber que a literatura comporta se inscreve na ordem do acontecimento, da experiência, da vida. Dessa forma, a linguagem literária representa uma força simbólica que ultrapassa o conhecimento da mera informação. Porque viva, ela se dobra e, assim, na rede de discursos interligados se multiplica no tempo e nas “Travessias Inconclusas” – título do último texto deste trabalho - inscritas nas histórias humanas.

Aos olhos dos mais práticos, dos mais racionais, daqueles que são movidos pela rapidez exigida pela contemporaneidade, creio que não sobrará tempo para desfrutar as provocações e as condenações das quais o texto literário suscita. No entanto, há espaço onde a diferença possa liberar suas vibrações, sobretudo, porque ao leitor cabe a liberdade de fazer do texto um corpo vivo e aberto, no qual a afirmação do desejo se constitui sempre como um processo do devir.

1 A ESTÉTICA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.

João Guimarães Rosa

Diz o professor polonês Zygmunt Bauman, autor de “*A arte da vida*” (2009), que “a vida não pode deixar de ser uma obra de arte se é uma vida humana – a vida de um ser dotado de vontade e liberdade de escolha”. Assim, entre todas as outras possíveis escolhas, o tema da Literatura na formação do professor transformou-se, para mim, não só em palavra, mas em uma ideia “pegante”, no sentido semelhante ao que sugere o jagunço Riobaldo. Confiante de que “a vida pode ser uma obra de arte”, como afirma Bauman, arrisco a adentrar pela via da Literatura como uma possibilidade de fazer da arte literária a terceira margem na formação do professor. É dessa maneira, portanto, que a ação desta pesquisa ao romper o rumo, representa a consequência das minhas opções ao longo do tempo.

A partir de situações de leituras de textos verbais cujas temáticas refletem as práticas/práxis pedagógicas que representam a leitura, o leitor e a literatura, foram estabelecidos diálogos abertos participativos, nos quais os licenciandos expressaram livremente as suas concepções no processo que envolve o ensino de leitura de textos literários. Para perceber como essas concepções se apresentavam no processo de “formação” desses graduandos, foram feitas anotações em um diário de bordo como também foram realizadas observações das práticas/práxis pedagógicas de Língua Portuguesa, desenvolvidas durante o período de regência, etapa que corresponde ao Estágio Supervisionado com ênfase para o tratamento dado à Literatura.

Todavia, evitei afirmações pré-concebidas frente à realidade a ser estudada, ou seja, com interesse em dialogar para compreender, procurei levantar questões em detrimento de uma atitude afirmativa, explicativa, generalizante. Por acreditar que não há linguagem sem possibilidade de diálogo, encontrei nos estudos desenvolvidos por Marília Amorim (2001), a confirmação da importância da alteridade sob a forma de diálogo como traço fundamental da linguagem. Assim, para a pesquisadora, não há linguagem sem que haja um *outro* a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um *outro* disse. Dessa forma, evidencio o quanto as figuras do diálogo e da citação estão no centro da problemática do texto de pesquisa, para essa estudiosa. Nesse sentido, a história das ciências humanas, portanto, seria a história do pensamento. E, em

forma de texto, o pesquisador pode atribuir o sentido que fora produzido. Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos, tal é a substância dessas ciências. A respeito disso, Amorim (2001, p. 187) ressalta de Bakhtin:

Não há objeto científico que não seja discursivo, isto é, mediatizado pelo texto. Em qualquer domínio, o objeto de pesquisa é *objeto falado* e, neste sentido, não pode ser mudo. Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*.

Dessa forma, o fio condutor para a reflexão acerca das concepções sobre leitura, leitor e, sobretudo, literatura durante as entrevistas participadas com os sujeitos da pesquisa, graduandos de Letras da Universidade Federal da Bahia, seguiu pelas veredas da linguagem literária. Por essa razão, a literatura se fez presente durante todo o percurso dialógico como eixo provocador das reflexões em sala de aula, como também recurso utilizado para a materialidade da escrita desta dissertação. A princípio, foram selecionados dois contos cujas narrativas abordam a temática da leitura, do leitor e da literatura. “*A aventura de um leitor*” (1992) do escritor italiano Ítalo Calvino e *Felicidade Clandestina* (1998) da escritora ucraniana Clarice Lispector, como textos provocador das reflexões. Vale ressaltar, porém, que durante a leitura desses contos não houve a intenção de analisá-los sob a luz das teorias, dos gêneros ou períodos literários. Eles foram apenas meios fundamentais de pensarmos as questões da leitura, do leitor e da literatura em âmbito da formação do aluno, graduando em Letras Vernáculas, futuro professor.

Embora com enfoques diferentes, ambos os textos aqui referidos, trazem para a cena central da narrativa a relação do leitor com a leitura de textos literários. Eis os contos em sínteses: *Felicidade Clandestina*, publicado em 1971 e 1975, em duas edições pela Editora Sabiá é uma narrativa em primeira pessoa, na qual a personagem central é uma garota apaixonada por livros. Por ser pobre, era preciso submeter-se aos caprichos da menina gorda, sardenta e cruel, mas que possuía o que “qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria”. Assim, na sua ânsia de ler, ignorava as humilhações sofridas e continuava a implorar emprestado os livros que a filha do livreiro não lia. Certo dia, ao saber da existência, aliada à promessa de empréstimo, das “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato, a garota passou a sonhar com o livro. Mal sabendo que a colega queria vingar-se. Pois, ao se dirigir à casa da colega todos os dias, invariavelmente, recebia a mesma alegação, ou seja, de que já fora emprestado. Até que chega o dia, em que, ao perceber a atitude cruel da filha, a sua mãe interveio em favor da leitora, concedendo-lhe o referido livro pelo tempo que

julgasse necessário. A partir desse momento, portanto, a felicidade da garota passou a ser clandestina. Com a posse do seu objeto do desejo, “não era mais uma menina com o livro: era uma mulher com o seu amante”.

Em *A aventura de um leitor*, (1992) conto que integra o livro “*Os amores difíceis*” (1992), a personagem Amedeo é um homem solitário que, em todo verão, seleciona alguns livros, arruma-os em uma pesada maleta e segue rumo à estrada litorânea em busca de um lugar tranquilo para desfrutar do prazer da leitura. Sempre procurando reduzir ao mínimo sua participação na vida ativa, vê mais realidade nas ideias do que nos fatos. Nos livros, encontra o universo: digerido, classificado, rotulado, ainda assim, formidável. A leitura proporciona-lhe um encontro permanente, que pode acontecer conforme sua vontade, a qualquer momento e em qualquer lugar. Prefere os volumes grossos, pois, enfrentá-los “lhe dava o prazer físico de enfrentar uma grande trabalhadeira.” Para Amedeo, a literatura tem a função de preencher uma lacuna em sua vida, vem ao encontro de um desejo. “O interesse pela ação sobrevivia, porém no prazer de ler, sua paixão era sempre as narrativas de fatos, as histórias e o enredo das vidas humanas” (CALVINO, 1992, p. 83). A sua leitura, no entanto, como uma forma de ocupar os seus pensamentos e suas emoções, é abalada com a presença de uma misteriosa mulher. A vida, a partir desse momento, vai lhe trazer duas vivências simultâneas. Ao observar a mulher e ao ser observado por ela, tenta chegar ao fim do romance e, ao mesmo tempo, retardar a leitura o máximo possível. Relendo algumas páginas, procurando um trecho de que mais gostava, verificando detalhes que achava lhe terem escapado, adentrar-se em outros mundos possíveis. E, neste movimento de ir e voltar, instala-se um problema para a personagem que não consegue estabelecer uma fronteira entre a vida e a ficção. Amedeo não sabe transpor para a vida a leveza que encontra na literatura. A leitura torna-se, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação e de preenchimento. Por um lado, ela o desprende das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo ficcional, renova sua percepção do mundo. Assim, o leitor-personagem se vê dividido entre o romance a ser lido e o encontro a ser vivido. Desse modo, não consegue atribuir leveza ao encontro casual e passageiro. Assustava-lhe a ideia de que não pudesse continuar sua viagem no espaço da ficção, pois, na sua vida, a literatura simboliza o único mundo possível. Para ele, aquela senhora representa uma grande ameaça à sua solidão na qual apenas a literatura tem espaço.

Por fim, o leitor que deverá ser, antes de tudo, leitor da experiência, leitor do outro, não caracteriza a personagem Amedeo. O leitor-personagem do conto, absorvido pela ficção, não lê a mulher, daí a dificuldade do encontro. Amedeo não soube transpor para a vida a leveza da literatura, não aprendera a ler o outro porque não sabia ler nos olhares.

Após a leitura coletiva do conto de Clarice Lispector foi aberto o diálogo, com o propósito de que os alunos colocassem livremente as suas impressões a respeito da narrativa. Assim, transcrevo algumas falas como representação dos pontos que julgaram destacar como relevantes, entretanto, é preciso ressaltar que apenas dois estudantes informaram desconhecer o texto em questão.

- *“o texto fala de passado e futuro; a personagem, assim como Clarice só tem uma felicidade clandestina e não uma felicidade autêntica, pois essa é uma característica intimista da própria escritora.”*

- *“A paixão dela pelo livro é algo que me assusta.”*

- *“Eu já vi esse texto. Esse não é um texto linear. Tem muito a questão da inveja, do complexo. Ela era gorda, a outra bonita. É mesmo o perfil de Clarice.”*

- *“Preferir um livro a um amante, só mesmo Clarice poderia pensar uma história como essa.”*

- *“Eu não conhecia esse texto. Meu tio fez exatamente isso comigo com o livro “História sem fim”. E, no dia em que eu consegui, foi assim mesmo.”*

- *“Já conhecia esse conto. Também comigo aconteceu algo mais ou menos assim: ganhei uma coleção de Monteiro Lobato, aí eu não estudava mais, só queria ler. Só de olhar aqueles livros vermelhos, sentia a maior alegria. Mas foi quando eu perdi Matemática que recebi o castigo. Minha mãe me tirou os livros. Só faltei morrer.”*

- *“Eu conheço esse texto. Sempre que o leio faço logo uma relação com o problema social do nosso país. É aquela coisa de você querer ter alguma coisa e não poder.”*

- *“Eu acho essa escritora (Clarice Lispector) uma chata.”*

- *Eu gosto de livro mas assim também já é demais.”*

Com o conto de Calvino, *Aventura de um leitor*, não foi diferente. Embora revelassem conhecer o escritor apenas por sua produção de crítica literária e não pelos seus textos literários. Declarações semelhantes foram feitas de maneira bastante contundente face à atitude da personagem Amedeo:

- *“Não posso entender uma pessoa que viva apenas de literatura.”*

- *“Que história mais louca essa.”*

- *“Eu acho legal gostar de livros, mas trocar um encontro, só para ler é muito.”*

- *“Isso nunca vai acontecer comigo, embora eu me considere uma boa leitora.”*

Diante dessas colocações, pude observar o quanto os comentários dos alunos se distanciavam do envolvimento emocional com o livro e com a leitura, declarada pelas personagens dos contos apresentados. Afirmativas como, por exemplo, *“o amor dela pelo*

livro me assusta”, “*Preferir um livro a um amante*”, “*Isso nunca vai acontecer comigo*” etc evidenciam claro julgamento de valor, bem como concepções acerca do lugar irrelevante que a leitura de textos literários ocupa em suas vidas.

Diz o escritor russo Fiodor Doistoievski, em “*Os Irmãos Karamázovi*, que: “Se não houvesse a palavra a solidão humana seria intolerável”. É, portanto, na tentativa de desfazer a solidão, que as palavras aqui transcritas, ressoam como forma de investigar sobre o ensino da Literatura a partir da própria Literatura por acreditar que esse percurso de análise alarga a possibilidade de revisitar o texto literário a fim de dialogar com relatos contemporâneos indefinidamente repetidos, porém, renovados. Nesse sentido, nada melhor do que a Literatura para nos libertar das amarras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros. Ela nos ensina a melhor perceber o mundo, aguça a nossa sensibilidade, e como os nossos desejos não têm fim, ela jamais se conclui. Nas palavras de Compagnon (2009, p. 52), “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis”, sobretudo, porque “a vida também se faz nas histórias inventadas”.

Em *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários* (1999), Carlos Reis, pesquisador português, professor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, observa a complexidade que envolve o trabalho de estimular a leitura de textos literários nas escolas de ensino básico e nas Universidades. Assim, nas palavras do professor, ao apresentar o seu trabalho, encontro eco que possa traduzir um pouco do que sinto, com o trecho que destaco:

[...] este livro traduz também, como não podia deixar de ser, o estado actual da relação de quem o escreveu com a literatura e com o seu ensino. Uma relação que, diga-se, não deixa de ser afetada por dúvidas, algumas de ordem epistemológica, outras dizem respeito à legitimidade do ensino da literatura e mesmo à sua possibilidade – que envolve a responsabilidade e o desafio de transmitirmos a outros as razões (as sem-razões) de um fascínio que para mim, até hoje, não cessou de aumentar (REIS, 1999, p. 15).

Por outro lado, esse fascínio de que nos fala Reis, me leva a crer que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” como diz o jagunço Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 2006, p.64). Portanto, é no processo de cada travessia, sempre única e singular, que o sujeito afirma a sua diferença, ao mesmo tempo em que se depara com outras. Dessa forma, colocar sob a responsabilidade apenas do professor essa tarefa é negar o poder de transgressão inscrito na linguagem literária, através da sutileza dos sentidos. A propósito, sobre a cobrança que se impõe ao docente,

Tomaz Tadeu da Silva na obra intitulada *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (1994, p.258), nos chama a atenção para a participação coletiva do professor no processo educacional, cuja tarefa pode também se apresentar como “vulnerável, limitada, parcial, às vezes errada, como todo mundo”.

Entretanto, para alguns estudiosos, o professor continua sendo o alvo das críticas e acusações. A fim de destacar essa carga pesada, atribuída única e exclusivamente ao profissional, transcrevo o pensamento da estudiosa Leyla Perrone-Moisés, na obra intitulada *“A Inútil Poesia”*. “Se os professores negligenciarem a tarefa de mostrar aos alunos os caminhos da literatura, estes serão deserdados, e a cultura como um todo ficará ainda mais empobrecida” (2000, p. 350-351). Ao longo do seu texto, ainda discorrendo sobre a missão do professor, enfatiza de forma contundente:

Mas para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto do seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351).

Na concepção de Jorge Larrosa (2004), no entanto, a prática de leitura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir significativamente para um pensamento aberto sobre formação. Nesse sentido, a linguagem literária representa um veículo de transmissão de ideias em constante fluxo. Ou melhor, o viés simbólico da literatura se inscreve no campo das possibilidades, cuja força transformadora tem o poder de renovação em cada texto. Assim, produz ritmos e silêncios que diluem as nossas certezas, estende o nosso olhar para variações e experimentações através das histórias vividas e inventadas sobre as quais a vida se constrói. Porque, em meio ao visível, há sempre outras maneiras de viver.

A esse respeito, o escritor peruano, Mário Vargas Llosa, enfatiza a mesma ideia. Em seu livro *A Verdade das Mentiras* (2004), no qual discorre sobre o propósito da literatura, o futuro dos livros e o modo como a ficção transforma nossa experiência vital, diz:

Os homens não estão contentes com o seu destino, e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros – gostariam de ter uma vida diferente da que vivem. Para aplacar – trapaceiramente – esse apetite, surgiu a ficção. Ela é escrita e lida para que os seres humanos tenham as vidas que não se resignam a não ter. No embrião de todo romance ferve um inconformismo, pulsa um desejo insatisfeito (VARGAS LLOSA, 2004, p.12).

De fato, para Vargas Llosa, “as mentiras dos romances nunca são gratuitas: preenchem as insuficiências da vida”, uma vez que a vida real, a vida verdadeira, nunca foi nem será suficiente para satisfazer os desejos humanos. Afinal, “Os livros de ficção aplacam transitoriamente a insatisfação humana e também a atiça, esporeando o desejo e a imaginação” (2004, p.13). Assim, ao longo do seu trabalho, expõe, nesse fragmento de texto, a importância das verdades inseridas nas mentiras ficcionais:

Os homens não vivem apenas da verdade; as mentiras também lhes fazem falta: as que inventam livremente, não as que lhes são impostas; as que se apresentam como o que são, não as contrabandeadas com a roupagem da história. Assim, a ficção enriquece a existência humana, “completa-a e, transitoriamente, compensa-os dessa trágica condição que é a nossa: a de desejar e sonhar sempre mais do que podemos alcançar (VARGAS LLOSA, 2004, p.25).

Do ponto de vista desse escritor, “quando a vida parece plena e absoluta e, graças a uma fé que tudo justifica e absorve, quando os homens se conformam com seu destino, os romances não prestam serviço algum”. Por essa razão, entretanto, afirma, o quanto a literatura é ambígua. Ou melhor, nas suas palavras: “Suas verdades são sempre subjetivas, meias verdades, relativas, verdades literárias que com frequência constituem inexactidões flagrantes ou mentiras históricas.” (2004, p.18). Em outro trecho, declara: “Somente a literatura dispõe de técnicas e de poderes para destilar esse delicado elixir da vida: a verdade escondida no coração das mentiras humanas” (2004, p.21).

Em matéria publicada na revista Bravo (2010, Fevereiro, nº 150, p.38-39), o filósofo Tzvetan Todorov, em entrevista intitulada “*Literatura não é teoria, é paixão*” diz ter percebido, ainda quando criança, “um sentimento de enriquecimento pessoal que o contato com a ficção podia proporcionar”. Ao ser questionado sobre o porquê de tamanha importância da ficção na sua vida, assim explica:

Os livros acumulam a sabedoria que os povos de toda a Terra adquiriram ao longo dos séculos. É improvável que a minha vida individual, em tão poucos anos, possa ter tanta riqueza quanto a soma de vidas representada pelos livros. Não se trata de substituir a experiência pela literatura, mas multiplicar uma pela outra. [...] Lemos para aprender mais sobre a existência humana. Quando lemos, nos tornamos antes de qualquer coisa especialistas em vida. Adquirimos uma riqueza que não está apenas no acesso às idéias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade (TODOROV, 2010, p. 38).

Assim como Todorov penso ser a literatura a porta de entrada no mundo e nas relações humanas. Pois, a vida de cada um de nós, por mais interessante e movimentada que seja, será sempre muito pequena diante das infinitas possibilidades de viver que se abrem aos nossos olhos, afirmando a potência do múltiplo, através das mais variadas formas de representações simbólicas. As palavras, com seus sentidos outros, ganham contornos inesperados no processo da criação e da recepção. Nesse sentido, a Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em interação com outros pensares (COELHO, 2000). Espaço de convergência do mundo interior e do mundo exterior na medida em que constitui um campo de formas e de representações de sentidos que, até certo ponto, é possível conhecer, exatamente porque nele surpreendemos elementos susceptíveis de descrição e de apreensão (REIS, 1999, p. 12).

Dessa forma, representa pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social no qual vivemos. “A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é mais complexo), a existência humana” (TODOROV, 2009, p. 77). Desse modo, ela encerra um saber insubstituível, ou melhor, um saber de singularidades. Nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos, diversos e, portanto, seus valores, muitas vezes, se distanciam dos nossos. Embora o leitor também possa fazer da leitura um momento de identificação com destinos, felicidades, paixões e sofrimentos alheios. Nesse sentido, a obra *Infância* (2008), escrita por Graciliano Ramos, pôde ser lida do ponto de vista da experiência da formação, em confronto com as concepções de leitura, literatura e ensino relatadas pelos alunos em fase de conclusão de curso para exercício das práticas docentes.

2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

2.1 A HISTÓRIA DA LITERATURA

Esta vida está cheia é de ocultos caminhos. Se o senhor, sabe; não sabendo, não me entenderá.

João Guimarães Rosa.

Ao nos referirmos à literatura, geralmente somos induzidos a pensarmos no que se costuma chamar de “belas letras”. Evidentemente, trata-se de apenas uma parcela da literatura. Como se sabe, essa expressão tem origem latina *littera*, *letra*, modo de *escrever*, ou mesmo *carta*. Dessa forma, a literatura seria tudo o que é escrito, entretanto, para alguns estudiosos, Literatura com a inicial maiúscula, significa a arte da escrita criativa, ou o conjunto de obras artísticas de natureza verbal. Na Idade Média, por volta dos séculos XIII e XIV, por exemplo, quando o termo Literatura era aplicado também à Gramática, ciência normativa da linguagem, o monopólio da escrita e da leitura reinava soberano apenas no restrito universo do clero e da nobreza, uma vez que poucos dominavam a arte de escrever. Nesse contexto, portanto, a Literatura se apresenta como um saber diretamente vinculado a uma atividade superior e elitizada. Afinal, segundo sua etimologia, a palavra Literatura vem do latim “*litteratura/ae*”, que, por sua vez, se origina em “*littera/ae*”, o mesmo que letra do alfabeto, sinal, epístola, caráter de escrita. Como desde a sua origem, esteve vinculada à letra escrita, quase todo material escrito era confundido com literatura, fazendo com que, ao longo do tempo, fosse pensada e produzida de diferentes maneiras. Assim, os atributos ou requisitos dos quais utilizamos hoje, para identificar um texto como literário, não são os mesmos que prevaleceram no século XVI, no século XII ou mesmo no início do século XX.

No Renascimento, o termo Literatura era aplicado ao conjunto de obras literárias produzidas em qualquer lugar e tempo. Dessa forma, portanto, passa a ser vista com olhos de proximidade face ao mundo real e, por conseguinte, “a crítica que se faz decorre da visão simplista veiculada no tocante à reprodução da realidade social, como se ela fosse o seu próprio espelhamento”, fato que a professora Dr^a da FACED, Lícia Maria Freire Beltrão (1992), comenta nas suas reflexões sobre o conceito de literatura e suas implicações no ensino de 2º grau. Ao abordar essa mesma questão, num ângulo diferente, Massaud Moisés (1968, p. 17), por sua vez, na obra intitulada “*A Criação Literária*” chama a atenção para o fato de que a Literatura deve deixar de ser uma imitação da realidade, a fim de fazer a sua verdade trilhar

pelos caminhos da própria vida, visto que “o mundo ficcional não está “acima” senão “ao lado”, paralelo da realidade ambiente, com ela realizando permanente intercâmbio e integração.

Entretanto, é na esteira da conceituação aristotélica, na qual “a arte é imitação da realidade” e sob o primado da razão, que nascem outras formas de conceber a Literatura. Ou seja, embora com algumas variações, o culto da razão e da sensibilidade e a identificação com a natureza com a verdade e o belo passam a prevalecer. É nesse sentido clássico, porém, que podemos entender a Literatura como “expressão da beleza e da verdade que existe na essência dos seres, das coisas e dos fatos; expressão que surge de uma apreensão racional da realidade, através do gênio do artista e a lição dos antigos, isto é, da tradição” (COELHO, 1976, p. 25). O que parece apontar, portanto, o quanto a razão individual estava condicionada a uma tradição. Nesse sentido, porém, é ainda a professora Nelly Noves Coelho quem comenta essa visão:

Na época clássica vigora uma interpretação didática ou perceptiva da literatura, alicerçada nos conceitos do formalismo clássico: literatura era vista como atividade imitativa do real, rigidamente controlada por princípios disciplinares irredutíveis que não levavam em conta as peculiaridades individuais do talento criador. As excelsas qualidades das obras dos mestres deviam servir de modelo às obras vindouras (COELHO, 1976, p. 25).

Contudo, com o Romantismo, período que corresponde aos séculos XVIII/XIX, essa propagação vai ser rompida, dando lugar para a emoção e a originalidade na criação artística. Ou seja, “a literatura deixa de ser vista como uma “imitação do real” e passa a ser expressão do mistério e do enigma da existência” (COELHO, 1976, p. 26). Dessa forma, o seu estatuto restrito ao ensino das belas letras e à noção de instrução vai se perdendo, a fim de adentrar-se por outros espaços, como afirma Aguiar e Silva (1968, p. 23): “Caminhar-se para a noção de literatura como criação estética, como específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento.” A partir dessa interpretação da arte deriva o conceito ético-estético que se manteve vivo durante todo o século XIX. Entretanto, ao findar esse século, as suas vinculações com a vida real e seus princípios moralizantes vão passar por grandes transformações. Assim, com um movimento contrário ao materialismo imposto pelo positivismo do pensamento, a poesia assume um caráter libertador que, na busca da transgressão aos limites determinados ao impulso criativo, munida de um valor absoluto, assemelha-se a uma religião, um dogma. Coelho (1976), citando o escritor inglês Oscar Wilde confirma essa visão: “A estética é superior à ética. Pertence a uma esfera mais espiritual.

Discernir a beleza de alguma coisa é o ponto supremo que podemos atingir”. Assim, movidos pela ideia de eternização da beleza e precisão estética, como nos fala Oscar Wilde, os poetas parnasianos seguem um projeto estético claro, com vistas a, sobretudo, responder aos excessos românticos e às liberdades tomadas em relação ao trabalho como forma literária, através do ideal esteticista da “arte pela arte”. Seguidos, porém, da estética simbolista, cujo anseio é penetrar e traduzir o indescritível mistério da alma humana, nesse fim do século, “A Arte passa a ser o principal gesto do Homem, - único capaz de expressar e eternizar sua verdade mais íntima e verdadeira” (COELHO, 1976, p. 29).

A diversidade dos modos de ler o texto literário, sobretudo, o texto poético, ao longo do tempo, vai ser tema de estudo para o crítico e historiador da literatura, Alfredo Bosi. Em *Leitura de Poesia* (1996), o escritor espelha com precisão a multiplicidade de leituras que caracteriza a interpretação da obra poética nos nossos dias. Ao longo de todo o trabalho, questiona: “Poesia-imagem? Poesia-conceito?” E, a fim de encontrar explicações para as perguntas formuladas, busca analisar, do ponto de vista historicista, o quanto a leitura de poesias tem apresentado variações, ao expressar: “O problema não é terminológico. Tem uma dimensão histórica e se formulou com sensibilidade e rigor na passagem do Neoclassicismo para o Romantismo” (BOSI, 1996). Ou seja, porque muitos foram os caminhos percorridos nas leituras de poesias, a decisão da crítica sobre a validade deste ou daquele método de abordagem do fenômeno estético tornou-se uma questão central dos estudos literários.

É a partir do início do século XX, contudo, instalada a crise de valores políticos, econômicos, culturais e ideológicos que a arte também passa por um período de crise, o que nos leva a perceber os múltiplos e variados conceitos criados entre os estudiosos sobre o tema, a fim de definir a Literatura. Dentre eles, é ainda a pesquisadora Nelly Novaes Coelho quem tenta definir o fenômeno literário através do trecho que sintetiza o seu pensamento:

Literatura é um sistema de signos. Como todo ser vivo é organizado em células, vísceras e funções, também ela possui um corpo que é a matéria verbal: os signos que se organizam em frases, discursos, ritmos, melodias, estrofes, capítulos, períodos etc. [...] O espírito que lhe dá existência real e significação é o do escritor. O fenômeno criador dá-se justamente no esforço de manifestação de um espírito humano através de um sistema de sinais. Os dois passam a ser um todo homogêneo. E se esse fenômeno é enigmático e indefinível, é porque o espírito humano também o é (COELHO, 1976, p. 30-31).

E, nessa direção, vale ressaltar o trabalho do estudioso Antoine Compagnon, responsável por estudos e pesquisa sobre as questões que envolvem a Literatura, em sua obra intitulada *O Demônio da Teoria* (2001). Ao discorrer sobre a extensão da Literatura,

estabelece uma distinção entre a literatura no sentido amplo e restrito. Segundo o autor, no sentido mais amplo, a literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém. Dessa forma, não apenas a ficção, mas também a história, a filosofia e a ciência. Assim entendida, como equivalente à cultura, no sentido que essa palavra adquiriu desde o século XIX, a literatura perde a sua especificidade. No sentido restrito, (fronteira entre o literário e não literário) varia consideravelmente, segundo as épocas e as culturas. Assim, no século XX, ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, e a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados.

Para Compagnon, (2001) “A literatura às vésperas do século XXI, é novamente quase tão liberal quanto as belas-letas antes da profissionalização da sociedade” (p. 54). O que significa dizer que o termo *literatura*, na contemporaneidade, tem, pois, vasta extensão segundo os autores, uma vez que o critério de valor que inclui tal texto, que vai, como por exemplo, dos clássicos escolares à história em quadrinhos, não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma extraliterário (2001). E, em sentido semelhante ao que nos diz Coelho na citação anteriormente transcrita, quanto à impossibilidade de definir o fenômeno literário, é Compagnon quem questiona, afinal: “Pode-se, entretanto, definir literariamente a literatura?”

2.2 POR UM TRAJETO LITERÁRIO...

Quem sabe, tudo que já está escrito tem constante reforma – mas que a gente não sabe em que rumo está – em bem ou mal, todo-o-tempo reformando?

João Guimarães Rosa.

Por ser um país formado pela ocupação colonial, o Brasil privou-se de um sistema educacional autônomo. Assim, todo indivíduo que pretendesse se dedicar aos estudos teria que recorrer às escolas de caráter religioso ou então procurar nas universidades européias um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. É nesse modelo de educação, portanto, que a educação brasileira mantém suas raízes. Sob o poder dos jesuítas, as escolas religiosas se encarregavam do ensino secundário, no qual a Literatura era estudada como forma de domínio das letras clássicas, ou seja, como sinal de distinção na educação dos brancos formada pelos portugueses e descendentes. Assim, ao lado da retórica, da gramática e do latim, essa disciplina estava sempre relacionada à noção de “belas-letas”, as quais compreendiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas

também a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência. (COMPAGNON, 2001, p. 31).

Porém, ao longo do tempo, surge a necessidade de compreender a educação como alavanca das mudanças estruturais. Assim, surge a Escola Nova, em oposição à educação tradicional, na qual a transmissão do conhecimento estava centrada no professor. Desta forma, os teóricos buscavam na educação algo mais do que um meio de transformar o país para a superação do atraso colonial, mas, sobretudo, para orientar os estudos científicos em detrimento a o ensino religioso, como também tornar gratuito o acesso às escolas, em contrapartida ao ensino particular herdado do Império. Na consideração de Regina Zilberman (1991), coube à Escola Nova as mudanças estruturais sofridas na trajetória do ensino brasileiro que, embora tenha deixado de lado a área humanística, reivindicou, como tarefa da educação, o desenvolvimento da postura científica em oposição ao clássico como estágio preparatório aos cursos superiores, como também valorizou as técnicas de pesquisas empíricas, enquanto estratégia didática, cuja ênfase no pensamento intuitivo e experimental trouxe grande alento aos estudos de Ciências e Matemática em todos os níveis.

[...] especialmente a da Língua Portuguesa, esta não incorporou o novo pensamento, mantendo-se fiel à metodologia tradicional que via no domínio do padrão culto a meta principal. O ensino da Gramática e da Literatura como leitura e imitação dos clássicos continuou a vigorar amplamente, criando dois tipos de descompasso: entre as metas das áreas científica e Lingüística, a primeira, moderna, e a segunda, acadêmica e passadista; entre o ensino de Língua e Literatura de um lado, e a realidade lingüística e literária, de outro, que modificada pelas transformações experimentadas pelo país, era ignorada na escola, que se inclinava, no caso, para um visível anacronismo (ZILBERMAN, 1991, p.68).

Essa citação elucida a aguda percepção crítica da autora no que diz respeito ao ensino da Língua e da Literatura que, frente às transformações ocorridas nas outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Matemática e a Ciência, ainda mantiveram o modelo de educação tradicional da colonização, no qual o domínio das letras clássicas correspondia ao objetivo maior dos estudos literários, como aponta Compagnon. O que vale perceber o quanto o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao estudo do texto literário, sempre esteve imprensado entre duas abordagens irredutíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem) (COMPANGNON, 2001, p.30).

Vale acrescentar, porém, que foi nos anos 60 que, enfim, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, após tramitar no congresso desde 1948. Entretanto, foi com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que o antigo ensino primário e médio sofre reformas como também há a implementação do ensino de 1º e 2º graus. Como, evidentemente, durante esse tempo de espera, a realidade havia mudado muito, o seu texto sofreu reformas e alterações até 1984. (COELHO, 1991).

Os pontos fundamentais dessa Lei entroncam no objetivo básico da Educação: a *democratização do ensino* exigida pela premissa de que a Educação é “um direito de todos” e uma “obrigação do Governo”. Nesse sentido, a nova Lei determinou a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos a fim de ampliar a oportunidade de escolarização das camadas mais carentes da população e a descentralização dos currículos (para adequar melhor o ensino à maioria do alunado (COELHO, 1991, p.256).

Entretanto, como nenhuma evolução cultural se faz de um momento para o outro, na concepção da estudiosa, os resultados práticos dessa Lei são bastante precários. Nesse sentido, chama a atenção para a ênfase dada à leitura dos textos de Literatura Infantil/Juvenil, foco principal das suas pesquisas. Na obra intitulada “*O Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*” propõe que se reflita sobre o lugar da História no conhecimento da Literatura. Nas suas palavras:

O mais importante para o problema que aqui nos ocupa (a Literatura Infantil) é a ênfase dada à *leitura*, como habilidade formadora básica, é colocada como ponto de apoio das múltiplas atividades propostas aos alunos durante o processo de aprendizagem. Inclusive, o texto literário passa a servir de ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral. Com isso altera pela base o ensino tradicional, eminentemente teórico (COELHO, 1991, p. 257).

A partir dos anos 70, o panorama da educação no Brasil começa a sofrer mais algumas significativas mudanças. Dentre elas, ainda do ponto de vista historicista, Zilberman (1991) traz à luz no seu texto a nova reforma dos anos 70, nascida sob o impacto da *Teoria da Comunicação*. Com a Lei 5.692/71, o estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, passa a ter um maior destaque. Assim, diante do quadro de modernização surge, como substituta do ensino de Língua Portuguesa, a disciplina denominada *Comunicação e Expressão*. Que, segundo a autora, apesar de muito sedutora, a *Teoria da Comunicação* não representou uma prática transformadora, uma vez que

evidencia uma postura conservadora, na qual professor e aluno são compreendidos apenas como elementos de organização. O que significa, portanto, a inadequação à concepção de educação como mudança por desconsiderar o papel participante do professor rumo a um posicionamento pedagógico que tenha como principal meta a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem.

Ainda na esteira de Zilberman (1991), na obra intitulada *Literatura: arte, conhecimento e vida*, Coelho (2000), nas suas reflexões a respeito dessa transformação pela qual passava o ensino no nosso país, considera que “entre o choque antigo e o novo surge a crise dos métodos”. Para, logo em seguida, comentar a respeito:

[...] certa legislação substituiu a disciplina de *Português* por *Comunicação e Expressão*, e a babel se instalou, pois da lei aprovada no papel para as práticas das salas de aula vai uma enorme distância, e não havia preparo para isso. A propósito dessa alteração no espírito da língua portuguesa, repetimos as palavras de um mestre, o poeta mexicano-universal Octavio Paz: “Numa sociedade que começa a se deteriorar, a primeira coisa que apodrece é a linguagem (COELHO, 2000, p.21).

Na década de 80, a educação dá sinais de renovação quando, com o propósito de auxiliar a formação do estudante, multiplicam-se campanhas de livros didáticos e paradidáticos que reforçam o domínio da leitura e da escrita como bases da escolarização. Porém, esses programas ainda evidenciam a crença antiga, na qual a escola constitui o espaço por excelência de desenvolvimento da capacidade de leitura, e ao professor cabe toda a responsabilidade dessa prática educativa. Nessa perspectiva, portanto, iniciativas de incentivo à leitura foram implantadas a partir de projetos, como por exemplo, Ciranda de Livros e Salas de Leitura, ambos criados em defesa da leitura e do livro. No entanto, como os seus títulos sugerem, o objetivo da formação de leitores ainda permanece vinculado às práticas escolares.

2.3 HISTÓRIA DO ENSINO DA LITERATURA - POLÍTICAS PÚBLICAS

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Destinados aos primeiros e segundo ciclos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) chegam às escolas em 1997. Em 1998, surgiram as propostas voltadas ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental para, logo em seguida, em 1999, finalmente, serem lançados os PCNEM, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais do

Ensino Médio. Assim, o Ministério da Educação em nome do Ministro Paulo Renato de Souza sob o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, cumpre o dever com o sistema educacional de ensino do Brasil. Com base no resultado de um longo trabalho que contou com o apoio e a participação de educadores brasileiros no que diz respeito às experiências e pesquisas desenvolvidas, Paulo Renato apresenta, em carta introdutória ao professor, a nova proposta de ensino que se pretende servir como apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, bem como refletir sobre a prática pedagógica e, sobretudo, contribuir para a formação e atualização profissional.

Dessa forma, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, os PCN evidenciam a importância do domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, como condições essenciais de plena participação social (BRASIL, 1999, p.19). Nesse documento, a proposta de estudo e ensino para o texto literário aparece restrita a sua função de referencial linguístico. “O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (p. 27), vê-se, portanto, o quanto essa proposta ignora estudos desenvolvidos ao longo dessa década, como por exemplo, as pesquisas desenvolvidas pelo filósofo Edgar Morin (1997), dois anos antes da publicação do PCNEM, que já destacam a relevância da Literatura para além do uso “correto” da linguagem, onde se lê: “A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo.”, citado por Coelho (2000, p. 25-26).

Para dialogar com essa concepção, é pertinente ressaltar dois aportes teóricos que, em épocas distintas, também destacaram razões fundamentais que justificam o ensino pela via literária. Ressalto as pesquisas do professor francês Roland Barthes (2007) e, em seguida, a estudiosa brasileira, Nelly Novaes Coelho (2000). Na consideração da pesquisadora, “A Literatura poderia ser eixo organizador de determinadas unidades de estudo – uma espécie de “fio de Ariadne” que poderia indicar caminhos, não para sairmos do labirinto, mas para conseguirmos transformá-los” (COELHO, 2000, p. 25-26). Anteriormente, Barthes já seguia a direção. No seu entender:

[...] a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007, p. 18).

É por essa razão que, em breve análise dos PCNEM, Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, publicados em 1999, parece evidente que o tratamento dado à Literatura é superficial, uma vez que o trabalho com os textos literários está restrito em “comparar os recursos expressivos visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1999, p. 18).

Para evidenciar a importância da literatura do escritor Guimarães Rosa, esses parâmetros o cita apenas como exemplo do processo interlocutivo de variedades de códigos e subcódigos de representações possíveis de significados sociais e culturais. O que evidencia, portanto, o reducionismo e simplificação quanto ao processo formativo que se insere em toda criação estética de Rosa que, de maneira incansável, vem ao longo dos anos sendo tema de estudos literários – teoria e crítica - para além da variação linguística. O que se pode perceber, no trecho em destaque, o quanto os PCNEM abordam sobre o deslocamento do ensino de literatura para a área de leitura:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria prima de sua obra: cenários, modos de pensar, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (BRASIL, 1999, p. 41).

A esse respeito, como fim de ilustração, tomo o livro intitulado *Grande sertão: veredas – uma escritura biográfica* (2006), da professora e, sobretudo, pesquisadora da obra de Guimarães Rosa, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Evelina Hoisel resultado da sua tese de doutoramento na qual, em notas preliminares, destaca a obra de Rosa como

[...] um postulado da psicanálise, retomado pela lingüística, pela antropologia, pela filosofia, pela historiografia, enfim, pelos diversos discursos das Ciências Humanas, no início do século vinte, que diz respeito à noção de que o sujeito, e não mais a pessoa, fala e também é falado pela linguagem. [...] Desse modo, o sujeito não é simplesmente o produtor de uma linguagem, de um texto, de uma escritura. Ele é também produzido pela linguagem-texto-escrita que articula (HOISEL, 2006, p. 10).

Parece-me digno de nota ressaltar um outro trecho, como forma de sintetizar o pensamento da pesquisadora e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que pode a leitura literária que os PCNEM deixou de objetivar: “Ler os signos no ato da sua produção, apreendê-los

enquanto traços que negam e afirmam um sujeito, é participar também da produção de sentido que reencena um sujeito e autentica uma vida, grafando-o no corpo da letra.” (p. 13).

Na tentativa de esclarecer e reverter o tratamento dado ao ensino da Literatura até então, em 2006 novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são publicadas. Destaco um trecho do texto de abertura que integra a área que de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o ensino da Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, atender aos objetivos propostos no Inciso III da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Nº 9.394 de 1996), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que determina o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

Face essa perspectiva, porém, pesquisas realizadas nessa área, agora, aparecem como suporte teórico que justifiquem o ensino da leitura literária como um exercício de liberdade e humanização. Dessa forma, estudiosos como CÂNDIDO (1995), ZILBERMAN (2003), SOARES (2004), OSAKABE (2004), CHIAPPINI (2005) dentre outros, são citados como referências de apoio aos novos rumos apontados. A partir do pensamento de Osakabe, no qual a Literatura é vista como “agenciador do amadurecimento sensível do aluno” que favorece o desenvolvimento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo, as OCNEM ratificam a importância de sua presença no currículo do ensino médio, assim como atualizam as discussões travadas desde os últimos PCN. De modo que as palavras de Antônio Cândido (1995) permanecem indispensáveis na defesa da Literatura como fator primordial de humanização. Ou melhor, no dizer do professor:

Entendo aqui por *humanização*, o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 1995, p. 246).

Por essa razão, a obra literária representa sempre uma proposta de sentido. Por ser um objeto construído é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto construção*

(grifo do autor). A sua organização, em palavras, cria a possibilidade de o homem organizar o mundo. Dito de outro modo, porém, o conteúdo só atua sobre a forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que promove. (CÂNDIDO, 1995).

2.4 OUTRAS FORMAS DE CAMINHAR...

Em paralelo à publicação dos PCN destinados ao Ensino Fundamental, o Ministério de Educação (MEC), por meio da portaria de número 584, de 28 de abril de 1997, instituiu o Programa Nacional da Biblioteca na Escola. Com o objetivo de expandir as práticas de leitura no Brasil, em 2000, investiu no projeto ‘Literatura em Minha Casa’ que diante da possibilidade de fazer o livro circular fora dos muros da escola, criava, enfim, o acesso que faltava para a formação efetiva do aluno leitor. Pois, assim, em poder de uma biblioteca particular, a leitura podia ser compartilhada com amigos e familiares. Com essa ação, o Estado estaria cumprindo a sua função perante à sociedade, e a escola deixaria de ocupar o centro das práticas leitoras.

Em 2006, entretanto, com a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), elaborado a partir das contribuições das iniciativas anteriores como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), o fórum da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura, o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o PNLEM (Programa Nacional do Livro no Ensino Médio), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005) e pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), é que começa a surgir um novo olhar para a leitura. Ou seja, a escola deixa de ser vista como a única instância mediadora entre livros e leitores, uma vez que aponta como objetivo central da Política de Estado:

Assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. (BRASIL, 2006).

Nas palavras do Ministro da Educação, Fernando Haddad no capítulo que compõe o documento, cujo título *O Livro, A Escola e A Leitura*, se evidencia a preocupação com a leitura ainda restrita ao âmbito escolar:

Os desafios da educação brasileira são muitos e superá-los exige, necessariamente, uma política consistente que promova o domínio da leitura e da escrita ao longo da vida escolar. O MEC vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização (BRASIL, 2006).

Por sua vez, no momento em que se consolida o Plano Nacional de Livro e Leitura, o cantor e compositor, Gilberto Gil, ao responder pelas ações do Ministério da Cultura (2010), destaca o papel do leitor para além da escola, apontando para uma perspectiva cultural, nas suas palavras:

O texto só se move com uma condição: a existência do leitor. É preciso notar, no entanto, que não se trata de um leitor comum, daquele que simplesmente domina algumas habilidades fundamentais aprendidas em casa ou na escola. Esse tipo de leitor, mas do que exigido funcionalmente pelo texto, é exigido numa perspectiva cultural (BRASIL, 2006).

E acrescenta, porém, que o objetivo principal desse programa visa “desenvolver o Brasil como sociedade leitora, o que vale “pensar, também, em que tipo de leitura queremos”, ao tempo que enfatiza: “Não nos basta números, nem de livros publicados nem de títulos. Esses fatores são importantes, mas não suficientes.” Para concluir em seguida: “É preciso - mais que livros e compradores de livros – leitores em quantidade e qualidade capazes de fazer o texto potencializar-se nas múltiplas direções de suas potencialidades.”

Vale ressaltar ainda, o tratamento dispensado no que diz respeito à Literatura. Nesse sentido, o referido programa destaca:

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção toda especial no contexto do Plano dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antônio Cândido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência. (BRASIL, 2006).

Em Edital do Programa Nacional do Livro Didático – do Ensino Médio, (PNLD), retificado em 22 de janeiro de 2010, encontro, nos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa no item (2), referência ao texto literário cuja preocupação se restringe em perceber se a obra literária corresponde à exigência de se trazer autores representativos da literatura de língua portuguesa, como também se há relação entre a obra literária e a cena histórica, cultural e poética em sua produção. O que vale notar, portanto, o quanto as características destacadas por Antônio Cândido são desprezadas. Ou seja, o caráter transformador da literatura não é digno de relevância para a formação dos sujeitos. Afinal o programa expõe como meta do Livro Didático “favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”. Ou ainda, “desenvolver nos alunos competências em atividade de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade”. Portanto, o interesse maior do programa parece estar voltado para o “desenvolvimento das competências dos alunos quanto à produção e à recepção das diferentes práticas das diversas linguagens”. (BRASIL, 2006).

2.5 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

João Guimarães Rosa

Em 1996, a publicação da obra intitulada *Leitura de Poesia* organizada pelo crítico e historiador da literatura, Alfredo Bosi, espelha uma multiplicidade de leituras que caracteriza a interpretação da obra literária, sobretudo, a poesia. Nesse sentido, a referida obra reúne análise de oito intérpretes em torno de oito autores, cuja diversidade nos modos de ler o texto poético, evidencia o quanto os caminhos percorridos foram diversificados. Aqui destaco, porém, apenas o relato da experiência vivida por Bosi. Dessa forma, a decisão da crítica sobre a validade dos métodos de abordagem do fenômeno estético tornou-se uma questão central dos estudos literários (BOSI, 1996). Ao trazer a sua experiência de leitor no curso de Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, o historiador relembra o curso de literatura italiana, no qual a leitura de *Aesthetica in nuce* de Benedetto Croce, conduzida pela voz do professor Italo Bettarello, anunciava a didática a ser desenvolvida nas aulas de literatura que se seguiam: “Se nos dispomos a considerar qualquer poema para

determinar o que nos faça julgá-lo como tal, discernimos ao primeiro olhar, constantes e necessários dois elementos: um complexo de imagens e um sentimento que o anima” (BOSI, 1996, apud Crose, p. 8). Com essas palavras, o curso de literatura se iniciava, e o então calouro elucida a sua aguda percepção sobre as aulas de literatura.

Após o comentário ao texto de Virgílio, Eneida, Croce entregava-se ao trabalho asséptico de afastar do reino encantado da leitura estética tudo quanto estivesse para fins considerados estranhos à natureza da arte. E ficávamos sabendo que poesia não é discurso verificável, quer histórico, quer científico; que poesia não é dogma nem ensinamento moral; na outra ponta, é “sentimento na sua imediatidade”. Nem pura idéia, nem pura emoção, mas expressão de um conhecimento intuitivo cujo sentido é dado pelo *pathos* que o provocou e o sustém. Nada mais, mas nada menos (BOSI, 1996, p. 9).

Declaração semelhante sobre leitura de poesia nessa mesma década é trazida por Leyla Perrone-Moisés, no livro *Texto, Crítica e Escritura* (1993). Ao longo desse trabalho, a pesquisadora chama a atenção para a diferença da linguagem poética e as demais linguagens, sobretudo, para as funções denotativas, referenciais. Para a autora, a informação poética não é propriamente transmitida (de um remetente a um receptor). “Mas produzida na própria mensagem, não podendo existir fora desta. Diferentemente da comunicação utilitária, na informação poética o remetente (autor) é o agente desencadeador de uma informação gerada pela própria mensagem” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 45).

Vale retomar, porém, o pensamento de Bosi a fim de evidenciar a crítica que o escritor faz ao “Formalismo Russo”, corrente de origem do Círculo Linguístico de Praga, uma das primeiras escolas de Linguística Estrutural, que se desenvolveu na Rússia durante os anos 1915 – 1930. Para o pesquisador, o tratamento dado ao texto literário pelos formalistas consistia em uma leitura rasa e didática sem discutir a fundo as implicações lógicas de suas propostas (BOSI, 1996). Salienta também o ensino de literatura francesa, sobretudo, o período que corresponde os anos 1930 – 1959, cujo único objetivo da leitura era *explicar* o modo pelo qual o poeta desenvolvera a *ideia* fundamental do texto. Através da proposta didática de nome: *explication de texte*, com o seu didatismo às vezes rígido era, sem dúvida, um alvo bastante fácil de atingir. Dessa forma, presumia-se que todo poema devesse conter a apresentação do tema, o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua conclusão. O que evidencia, contudo, a analogia com o texto argumentativo. O que vale dizer, portanto, o quanto a linearidade cuja ordem de começo, meio e fim era condição fundamental para uma classificação positiva. E acrescenta, ainda:

A unidade semântica implicaria forte coesão sintática. O analista deveria seguir, passo a passo, o encadeamento das orações e dos períodos. Explicar quer dizer desdobrar, estirar o que está enrolado, explicitar o que parece implícito. Tarefa que requer o uso de conceitos claros e distintos. Para tanto, nada no poema deve ficar obscuro, alusivo, lacunoso ou avulso do sistema. As metáforas, por exemplo, nada mais seriam do que comparações às quais faltaria o nexos sintático da correlação: “assim como” ou “tal qual”. Era preciso aclarar e declarar, com todas as letras, esse procedimento retórico mostrando qual termo semelha a qual, como e por que (BOSI, 1996, p. 19-20).

Citando Roman Jakobson, Antoine Compagnon, em *O Demônio da Literatura*, (2001, apud Compagnon, p. 40-41), diz: “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária”; ou muito tempo depois, em 1960: “o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”. Assim, explica que o conceito de *literariedade* foi dado pelos formalistas, ao abordarem a leitura de textos literários sob a perspectiva do uso propriamente literário da língua. O que evidencia, portanto, o quanto a literatura estaria, assim, fundamentada em invariantes formais passíveis de análise. E, nesse sentido, ressalta ainda: “O formalismo, apoiado pela lingüística e revigorado pelo estruturalismo, libera o estudo literário dos pontos de vista estranhos à condição verbal do texto.”

Como forma de reforçar a sua posição, Bosi transcreve no seu texto as palavras de Roman Jakobson. Esse, que ao rematar os estudos já se apropriava da citação de Khliébnikov que diz: “Eu compreendi que a pátria da criação está situada no futuro; é de lá que sopra o vento que nos enviam os deuses do verbo”. E, assim, continua: “quando o estruturalismo entrou em cena, nos meados da década de 60, a minha formação de aluno de Letras já tinha acabado. Restava percorrer o caminho das escolhas pessoais com todos os riscos que a liberdade traz consigo” (BOSI, 1996, p.23).

Segundo Alfredo Bosi, a lingüística estrutural fundada por Saussure e “matizada por um lingüista sensível à poesia” Roman Jakobson, resultou em vários exercícios escolares, nos quais a morfologia está representada por um esquema de classes que se combinam. O que acontece também com a sintaxe: sujeito, predicado e complementos se integram em todas ou quase todas as fases. Assim, “bastava pôr em ordem esse ou aquele item, e o aluno provava, às vezes à força de diagramas e flechas, que o que não era igualdade era diferença”. Diante das previsíveis tarefas a serem executadas, outras questões eram incorporadas ao estudo da análise do texto literário:

Em alguns casos operava-se uma combinação de análise semântico-sintática do poema (qual a sua idéia principal? Como se divide?) com informações de biografia ou de história literária: em que o autor é parnasiano? Em que é simbolista? Esse ecletismo de método, que tamanho desdém provocaria na década de 1960 entre os estruturalistas puros, traía talvez o desejo de compensar o esquematismo retórico de base pela busca de algum tipo de integração do texto na esfera maior dos significados de valores, isto é, na cultura literária que viu nascer o poema e com a qual o poeta às vezes dialogara dramaticamente. A então cátedra de francês alternava aulas de leitura com exposições de história literária com o fito de ministrar-nos elementos para elaborar uma possível síntese (BOSI, 1996, p.21).

Ainda discorrendo sobre a importância desse tema, o historiador, chama a atenção para: “O mesmo Roman Jakobson, que estimulava uma leitura intralingüística do texto, defendia com vigor a idéia da motivação do signo verbal, pondo em dúvida a tese da sua arbitrariedade tal como fora anunciada por Saussure”. É nesse sentido, porém, que vale destacar a motivação da qual nos fala Bosi nesse ensaio, como: “a janela pela qual a palavra respira fundo e se comunica com as energias da imaginação e do sentimento, tornando-se expressiva, ou com as formas do mundo, tornando-se representativa.” (p. 26-27). Entretanto, quanto à análise das poesias estudadas durante o curso, o autor comenta, 40 anos depois, sobre o processo de leitura de forma bastante poética: “Percebo agora tarde, mas em tempo, que onde nós, jovens, acusávamos drásticas oposições, o amor à poesia trançava secretas afinidades” (p.23). Dessa forma, é fácil perceber o quanto a linguagem literária se potencializa também nos silêncios. A fim de destacar outra declaração que represente sensibilidade próxima, embora em analogia diferente à leitura de poesia, encontro, nas palavras de Antenor Antonio Gonçalves Filho (2000), sentimento semelhante:

A poesia não é uma simples ordem harmoniosa de palavras, vai muito além: flui das imagens a revelar do mundo à espera do olhar privilegiado do poeta como num espelho. Transfigura, reforça e preserva em sua singularidade o instante da emoção. A poesia é a pintura em palavras da brevidade e da precariedade do belo e das paixões (GONÇALVES FILHO, 2000, p.114).

Nas considerações de Bosi (1996) e Gonçalves Filho (2000), a história da leitura de poesia transita da cultura para a natureza. Ou seja, a palavra motivada traduz a natureza e “faz a cultura re-emergir das suas fontes vitais. O som da linguagem é matéria – aérea corrente saída do organismo humano – que os processos mentais de significação assumiram”. Assim, abrem-se duas portas. Uma representa a porta do sonho onde nos labirintos do inconsciente se gestam as metamorfoses do desejo. Outra, a porta da cultura que dá para os tesouros da memória formados por mais de três mil anos de tradição letrada (BOSI, 1996, p.44). Nesse

sentido, expressa Gonçalves Filho: “O que pode e necessita ser explicado, discutido até a exaustão, independe de se estar “explicando” poesia ou não, é que a linguagem humana escrita ou falada tem um ritmo, que ela resultou de uma longa gestação cultural e histórica” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 114). É, portanto, nesse espelho de que nos fala o estudioso que a verdadeira condição humana se vê refletida.

2.6 CAMINHOS QUE SE ENTRELACAM: PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NOS CURSOS DE LETRAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.

Eu quase nada sei. Mas desconfio de
muita coisa.

João Guimarães Rosa

Embora com enfoques e objetivos variados, muito se tem pesquisado sobre o ensino da Literatura e suas implicações pedagógicas ao longo dos anos e os estudos empreendidos por Maria Tereza Fraga Rocco (1981) e Regina Zilberman (1991) evidenciam a preocupação com a formação dos estudantes de Letras nas universidades brasileiras. Assim, considere os trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras citadas, como aportes teóricos fundamentais para dialogar com as reflexões contidas ao longo desta pesquisa. Publicado em 1981, *Literatura e Ensino: uma problemática*, obra que se situa entre as pioneiras no interesse pela revisão do ensino da Literatura no Brasil. Diante da dificuldade em encontrar material bibliográfico suficiente, Rocco transcreve inquietações semelhantes em um bloco de entrevistas, cujos estudos desenvolvidos por professores e escritores de Literatura, destinam-se a pensar a recepção, a produção e o ensino da leitura por uma via literária. Assim, estudiosos como Alfredo Bosi, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Lucrécia D’Alessio Ferrara, Michel Launay, Nelly Novaes Coelho e Zumira Ribeiro Tavares declaram suas impressões, a fim de trazerem à luz do debate questões referentes à literatura, à metodologia, bem como à situação do ensino literário em seus países de origem. Em todas as falas se pode constatar a incerteza, a preocupação e a indefinição que rodam também o “horizonte internacional” no que se refere a problemas atuais ligados ao ensino da literatura (ROCCO, 1981, p.5-7).

Ao abordar a mesma questão em ângulo diferente, Zilberman, por sua vez, no capítulo “*Segundo grau, vestibular e literatura*. Incluído na obra: *A leitura e o ensino da literatura*” (1991), reserva um capítulo apenas para discutir a preparação universitária dos estudantes para o exercício das práticas pedagógicas que envolvem a leitura de textos literários. Com título “*A Universidade, o Curso de Letras e o Ensino da Literatura*”, a autora faz crítica

contundente aos cursos de Licenciatura, em suas palavras: “O ensino, originalmente compromisso da universidade, converteu-se em mercado de trabalho”. Ou seja, segundo Zilberman, o currículo do curso de Letras tem-se restringido de modo crescente a oferecer as disciplinas que poderão ser aproveitadas na posterior vida profissional. Assim, cita o privilégio alcançado pela *Lei de Diretrizes e Bases* e a Lei nº 5.692 da literatura brasileira em detrimento das demais literaturas. Por essa razão, se prevê que o diplomado poderá lecionar principalmente Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira. O que evidencia, portanto, o quanto a sua aprendizagem circulará no campo da língua nacional e literatura(s) correspondente(s), àquelas que, em âmbito geral ou local, se escreveram e publicaram no Brasil. Chama atenção, ainda, para a discrepância entre o que o estudante aprende e o que ele precisa ensinar, procurando reatar as duas pontas e tornando o trabalho acadêmico mais operacional. (ZILBERMAN, 1991).

Na consideração do estudioso Antônio Cândido, quem assina a apresentação da pesquisa desenvolvida por Rocco, o estudo apresentado pela pesquisadora gira em torno de uma questão fundamental, ora explícita, ora implícita. Ou seja, pensar o papel que o ensino da Literatura pode representar para o indivíduo e a sociedade, quando esta se encontra em crise diante dos modernos meios de comunicação que, com o recurso triunfante do elemento visual, criou alternativas para a necessidade humana de fantasia e de conhecimento simbólico da realidade. A respeito disso, ressalta Cândido: “Parece que a Literatura não tem mais o lugar privilegiado de antes; e que não está sendo nem talvez possa ser ensinada com eficiência formadora” (1981, p. XII). O que também parece ser a visão da professora. Ou melhor, em suas palavras: “A Literatura, ainda que pareça nostálgico afirmar, já não é entre nós a forma mais difundida de explicação do mundo, do homem, bem como da transmissão de valores” (ROCCO, 1981, p.3). Vê-se, portanto, o quanto os estudos empreendidos por Rocco (1981) e por Cândido (1995) evidenciam a mesma preocupação com os valores próprios da estrutura literária e a relativa autonomia da palavra como fundadora de uma realidade. A propósito, em artigo intitulado “*O Direito à Literatura*” (1995), Antônio Cândido, ao analisar o tema, assim se posiciona:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] Pois, os valores que a sociedade preconiza, porque os considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

É nesse sentido, porém, que, quando se trata de ensino, é fundamental se adotar uma posição integradora. Para o pesquisador, assim como para Rocco, a preocupação com o poder formador da Literatura fica evidente, sobretudo, quando pensam nas questões que envolvem o texto literário aliado às práticas pedagógicas. Por essa razão, a autora enfatiza essa ideia quando nesse mesmo trabalho, reitera:

Por me reconhecer numa posição mais tradicionalista que de *vanguarda*, preocupo-me com certos aspectos estruturais da formação do homem, sobretudo, em nosso tempo, denunciado como sendo um tempo de crise. E, por acreditar ainda na literatura como veículo essencial para o desenvolvimento da imaginação criadora, bem como para a perpetuação de valores fundamentais, tal preocupação, como não poderia deixar de ser, volta-se, e de maneira incisiva, para o ensino literário (ROCCO, 1981, p.3).

Movida por essa inquietação, a professora desenvolve a sua pesquisa na tentativa de responder às questões formuladas a partir de algumas indagações como: “Se existe uma crise da cultura, tida, por muitos, como fato consumado, em que medida tal crise atingiria a literatura e conseqüentemente seu ensino?”. “Se o texto literário divide agora as atenções com os outros veículos de comunicação, saindo inclusive muito prejudicado dessa concorrência, como chegar até ele? E, por fim, pergunta: “Seria ainda possível um contato com textos literários por parte de adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? Com esses questionamentos, a autora declara:

Acredito que a idéia de questionar e analisar o ensino da literatura, sobretudo em nível de 1º e de 2º grau, tenha surgido não só por dar aulas em Universidades para cursos de licenciatura e de prática de ensino de português, mas também por ter percebido que essa apreensão transformava-se, aos poucos, em real problema, não mais restrito ao âmbito puramente pessoal (ROCCO, 1981, p.4).

É nessa declaração que encontro eco com a questão que me motivou a desenvolver essa pesquisa, conforme descrito na introdução deste texto. Ou seja, a sua preocupação com o ensino da literatura, surgida a partir das constatações, cujo interesse comum representa essa área de estudo, entre os seus alunos da universidade em Cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, com professores do ensino secundário e também universitários, pessoas com quem manteve estreitas relações profissionais. Nesse sentido, porém, vê-se o quanto essa aproximação com os estudantes de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, move questionamentos em nível nacional. Vale ressaltar, porém, que a pesquisadora acrescenta, ainda, ter verificado, ao examinar textos estrangeiros, que o

problema não se restringe apenas em termos de Brasil; perplexidades e inquietações semelhantes são encontradas em outras realidades, constituindo-se em sintomas denunciadores da amplitude alcançada por essa insegurança com os destinos da literatura e de seu ensino (ROCCO, 1981, p. 4). Nesse sentido, a sua preocupação quanto à formação dos futuros professores, segue a mesma direção em que caminha Zilberman, ou seja, pensar a preparação dos estudantes ainda na Universidade.

Caberia, a meu ver, *repensar literatura* nas Universidades, procurando não só repensar a formação específica em literatura, mas, sobretudo, atentar no desenvolvimento dessa formação, para o fato de que pelo menos uma parte desses alunos da Universidade será professor, em nível de 1º e de 2º grau. Esse *repensar* atingiria também os setores metodológicos de licenciatura em Português onde, por exemplo, o professor que trabalhasse com licenciandos em língua portuguesa, necessitaria de formação mais abrangente (ROCCO, 1981).

A partir desse estudo em análise, realizado por Zilberman, entretanto, nasce um questionamento que, quando formulado, já se segue de uma resposta. Assim, diante da indagação “o que se esperar do ensino da Literatura?” é a própria pesquisadora quem reage:

À primeira vista, que ele faculte a concretização dos princípios que norteiam a existência da universidade, os mesmos que legitimam a Educação por extenso: a difusão do saber, como modo de expandi-lo e democratizá-lo. No entanto, quando se produz a retirada de cena da literatura, sobretudo porque tornada passagem para a aprendizagem de um outro que não ela, o que efetivamente se alcança é seu desconhecimento, impedindo-se, pois, sua democratização (ZILBERMAN, 1991, p. 143).

Vale lembrar, porém, o quanto a epígrafe, em nome de Roberto Escarpit, com a qual a autora abre o seu texto, já aponta para a necessidade de tirar a literatura da esfera sagrada, a fim de libertá-la de seus tabus sociais como forma de fazer emergir a sua potência. Assim, dentre os aspectos abordados, Zilberman enfatiza as reflexões feitas sobre a literatura e o seu ensino nas universidades, ressaltando a fim de conclusão:

A democratização da leitura passa por várias etapas, muitas delas nem sempre praticáveis pela universidade ou pelo professor. Dizem respeito antes a uma política cultural, que torne o livro mais acessível, e a uma economia que habilite a população ao consumo de obras artísticas. Porém, depende igualmente de uma decisão do professor: a de facultar a entrada da literatura, dessacralizada, mas também despida de intenções segundas, em sala de aula. Talvez então as pessoas leiam ou produzam textos, sem constrangimentos e com grande gosto (ZILBERMAN, 1991, p.144).

Essa visão traz para a discussão, mais uma vez, o que Rocco (1981) já havia comentado uma década antes. Ou melhor, por essa via, Zilberman (1991) parece estar de acordo quanto ao lugar de distanciamento que, muitas vezes, a literatura é colocada. A propósito desse tema, diz Rocco:

Acredito que um ensino que não tenha incorporado viva e criativamente, e na medida do bom senso, os progressos conseguidos pelo trabalho crítico-criador está condenado à falência. No entanto, tais progressos e conquistas não podem ser encarados como *dogmas de fé* (grifos da autora). Caso sejam assim pensados, estarão levando o ensino literário em direção a um fechamento que poderá chegar à asfixia (ROCCO, 1981, p. 272).

Por outro lado, as considerações apontadas por Rocco, ainda na pesquisa em questão, busca não apenas revelar certos resultados anteriores, mas também propor alguns outros, inferidos ou constatados a partir das relações globais estabelecidas entre análises realizadas e depoimentos obtidos. Assim, por um lado, apresenta algumas propostas para solucionar a problemática e, por outro, formula certas hipóteses de trabalho, objetivando a melhoria do ensino literário, em vários níveis. Nesse sentido, a autora sugere uma reflexão sobre a crise de valores que envolve o mundo contemporâneo e, a partir disso, ousa questionar sobre a “validade ou não de um ensino de literatura em nossos dias”. Nas suas palavras:

A decantada crise cultural por que passamos vem marcando enormemente os estudantes, sejam eles de 1º ou de 2º grau, sejam do nível universitário. Segundo parece, o aluno de hoje tem demonstrado uma certa atrofia em seus universos de linguagem e vivencial. Conseqüentemente, um estudo de literatura, em tais condições, nunca pode ser satisfatório, e o acesso desses indivíduos a textos vai-se tornando cada dia mais difícil e escasso, sobretudo, em virtude da enorme atração exercida pelos veículos de massa (ROCCO, 1981, p. 270).

Na visão da autora, a força da linguagem não verbal contribui em parte para acentuar o “declínio e mesmo uma possível crise de leitura, bem como do ensino literário”. Nessa perspectiva, vale ressaltar, entretanto, o quanto a pesquisadora parece assumir uma postura reducionista no que diz respeito ao conceito de leitura, aqui limitado à linguagem verbal. Entretanto, na época da construção do conceito, 30 anos atrás, a despeito da “crise”, diz crer ser imprescindível a continuidade e revitalização do ensino da literatura, uma vez que as dúvidas que se interpõem com relação ao ensino literário, referem-se, sobretudo, a certas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim, os estudos empreendidos por Rocco abrangem um universo escolar que corresponde às crianças e adolescentes até os adultos em nível universitário. Ou seja, em decorrência da organização dos conteúdos programáticos, o trabalho com a literatura na escola tende a se tornar uma atividade penosa e pouco interessante, tanto para o aluno como para o professor. Esse, por sua vez, teoriza sobre a autonomia e a especificidade de fatos (a literatura de gêneros literários), estranhos ao aluno por que muito remotos. A esse respeito expressa-se:

Por um lado o ensino da literatura consiste em, partindo-se de textos inadequados, jogar sobre o aluno uma enorme carga de dados, como nome de autores, de obras e de biografias, totalmente isolados de uma consciência histórico-cultural, mas onde se nota, com nitidez, uma tendência exageradamente historicista, determinada pelo rígido e famoso panorama de datas fixas, que dividem com a mesma inflexibilidade os não menos famosos movimentos e tendências (ROCCO, 1981, p. 272-273).

Rocco aponta dois caminhos possíveis para um ensino de literatura exitoso principalmente em nível de 1º e 2º graus. Em princípio, ressalta a importância fundamental de se manter viva uma “memória literária”, através do “restabelecimento do contato perdido entre *indivíduo/texto*” (grifos da autora). E, o outro aspecto relevante, na sua concepção, diz respeito não só à natureza dos textos escolhidos para estudo, como também a abordagem pedagógica e metodológica escolhida para as práticas de leitura literária desenvolvidas na sala de aula. Indica ainda algumas medidas a serem tomadas como direções que possibilitem esses dois caminhos sugeridos. Assim, no que diz respeito à aproximação do aluno mais jovem e com menos escolaridade, propõe “textos literários simples, vazados em linguagem contemporânea e que não apresentem grau muito elevado de elaboração verbal” de modo que, através do texto literário, possa se estabelecer não apenas uma veiculação de valores de naturezas diversas, mas também uma forma pela qual tais valores sejam conduzidos por uma organização incomum de linguagem verbal (ROCCO, 1981). Dessa forma, acredita que o trabalho com a literatura atingirá dois objetivos a um só tempo, ou seja: levará o aluno à percepção de *formas diferentes* (grifos da autora) e ao mesmo tempo, propiciará o estabelecimento do contato com os valores culturais do seu tempo e espaço ou de outros tempos e espaços.

3 FORMAÇÃO EM TRÂNSITO

3.1 RUMOS DISPERSOS: A PROFISSÃO PROFESSOR

Querer saber é o acelerador da engrenagem humana. Nem sei, nem quero é coisa de automóvel encrascado, enguiçado, de carro enferrujado. É preciso despertar queres em si e nos outros.

Mary Arapiraca

De acordo com Aurélio Buarque de Holanda (1986), Dicionário da Língua Portuguesa, o termo “formar” corresponde ao mesmo que “determinar”, “fixar”, “fabricar” algo ou alguém para um determinado fim. No entanto, não podemos perder de vista de que falar em formação de professores é falar, sobretudo, de relações humanas, o que vale dizer, portanto, o quanto a “profissão professor” é carregada de valores e subjetividades. Ou seja, o tornar-se professor representa uma relação direta com características e vivências pessoais. O que significa, portanto, que a maneira de ser e a maneira de ensinar constitui-se como questões que se cruzam constantemente. Assim, a fim de ampliar o sentido de “formação”, sobretudo, considerando o indivíduo na sua totalidade e a vida como espaço singular de formação, transcrevo, neste capítulo, impressões, revelações e, sobretudo, inquietações apontadas pelos estudantes do curso de Letras Vernáculas da UFBA, no que diz respeito à sua formação.

Das acepções dicionarizadas passo a questões conceituais do termo, valendo-me da contribuição do professor espanhol Jorge Larrosa (2004). Segundo o professor, a ideia tradicional de formação tem duas faces, ou seja: “formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão.” Diz Larrosa nesta passagem:

A minha proposta seria pensar a formação sem ter uma idéia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam “humanidade” ou ser plenamente humano (LARROSA, 2004, p. 12).

Diante dessa perspectiva, é preciso pensar o papel da “formação” como uma práxis utilizável para os educadores profissionais que desejam saber o que estão fazendo, com que estão comprometidos e que desejam conectar esses princípios ao mundo em que vivem como

cidadãos. Uma vez que a transformação é parte essencial da história humana, e toda história humana, é feita pela vontade e ação do homem e compreendida nesse sentido, o terreno das humanidades, como realizações humanas, lhe é próprio. Por essa razão, é que o processo contínuo de autocompreensão e autorealização conduzem os homens a fazer escolhas para que construam e sejam os responsáveis por sua história. A propósito, em um dos seus ensaios, que compõe a obra intitulada “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”, capítulo III, Edgar Morin (2001), assim se posiciona:

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Assim, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. “Quem somos”? É inseparável de “Onde estamos”? “De onde viemos”? “Para onde vamos”? Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. (MORIN, 2001, p. 47).

No entanto, ao dialogar com os alunos de Letras, futuros professores, pude perceber que, na sua grande maioria, a realização e a compreensão da tarefa para qual a sua formação o destina, como parece ser o caminho proposto por Jorge Larrosa (2004), e por Morin (2007), estava longe de ser seguida. Ou melhor, a “formação” para esses estudantes se inscreve na ordem da insegurança e do desconhecimento. A esse respeito, transcrevo alguns comentários: - “*Ah, formada é difícil de me ver. Eu me sinto completamente despreparada.*” - “*Eu fico desesperada só de pensar.*” - “*Meu problema não é com estágio, porque agora eu tenho alguém para me socorrer. É o depois que me preocupa, porque vou ficar sozinha.*” - “*Eu só vou sentir segurança, quando fizer uma especialização.*” - “*É na prática que vou ver se realmente eu estou formada.*” - “*Eu mesmo, procuro nem pensar sobre isso. Na hora é que vou ver no que vai dar.*” Assim, posso considerar, em uma primeira reflexão, o quanto os alunos se sentem estranhos e desconfortáveis diante da profissão. Muitos se mostram em situação de total isolamento profissional, o que leva a dúvidas e questionamentos quanto ao papel a ser desempenhado e sobre o sentido que essa tarefa deve ter.

Na tentativa de entender o processo de formação desses sujeitos, foi necessário criar uma relação de total confiança para que o diálogo acontecesse de maneira espontânea, longe de julgamentos e avaliações. Dessa forma, em muitos momentos, procurei colocar as minhas dúvidas e questionamentos diante de alguns problemas enfrentados durante a minha trajetória, de forma a deixar que os estudantes percebessem o quanto era importante refletirmos sobre a nossa responsabilidade e o nosso papel. Talvez, por essa razão, os estudantes tenham experimentado um estado de acolhimento e confiança, o que favoreceu significativamente as livres revelações das suas expectativas, dos seus desejos e medos. A fim de que os

comentários ocorressem de forma espontânea e livre de juízo de valor, os alunos pediram para que os seus nomes não fossem revelados. Atendendo a essa solicitação, os graduandos aparecem aqui identificados, apenas com a primeira letra referente ao seu verdadeiro nome.

Como resultado dessa cumplicidade, houve espaço para trazer como pauta das discussões algumas reflexões como, por exemplo: o que o(a) levou a escolher ser professor(a)? Existiu a influência de alguém na decisão dessa escolha? Você se sente feliz com essa opção? No entanto, atenta em ouvir os rumos das suas narrativas, deparei-me com alguns posicionamentos amplos e complexos. As falas reforçam a ideia de insatisfação, distanciamento e, sobretudo, insegurança, uma vez que a escolha se deu por “força do destino”: - *“Nunca pensei em ser professora de Português. Minha irmã escolheu essa opção no momento em que foi me inscrever no vestibular. Eu preenchi todo o formulário e não marquei a opção, deixei que ela decidisse. Quando ela chegou com a notícia: - “Já que você gosta de ler, eu coloquei Letras”! Eu me espantei. Poderia ter sido história, Filosofia, Geografia, Química ou qualquer outro curso compatível com as minhas habilidades escolares. Mas foi justamente Letras e hoje eu estou aqui, me formando em Letras e serei professora de Português.”* Vale acrescentar, porém, que a aluna impõe a voz para enfatizar a expressão *“professora de Português”*, o que evidencia a distância que a impede de se reconhecer no papel de professora.

Outro exemplo em contexto diferente, mas que parece seguir nessa mesma direção foi observado com as declarações de um aluno L: *“Eu não posso dizer que escolhi essa profissão. Porque, na verdade, fui influenciado pela minha família, que é formada basicamente por professores. Como poderia ser outra coisa se, desde pequeno, vivia nesse universo? Acho que é destino traçado mesmo. Daqueles que não temos como escapar.”*

E complementa buscando outras palavras a fim de justificar, com orgulho, a sua escolha: - *“A profissão de professor sempre esteve atuante na minha vida, talvez por isso, o desejo de ensinar se instalou no meu viver”*. E volta a falar da influência familiar, desta vez com um pouco de leveza:

- *“Recebi vários estímulos, a começar pelo exemplo de casa. Minha mãe é professora de Português e, com ela, aprendi não só noções de língua, como também o gosto pela práxis didática. Lembro-me de que sempre tive a sensação de realização quando ensinava. O fato de estar me tornando um professor de Língua Portuguesa é apenas consequência natural de todo esse processo.”* Logo em seguida, o estudante perde a alegria e o entusiasmo inicial para dar lugar a uma visível insegurança: *“Sinto-me desafiado com esse talento (grifo meu), visto que existe uma série de fatores, pelos quais me sinto desanimado. Ainda que eu tenha gosto*

pelo ensino, não encontro maiores motivações para continuar fazendo isso. Desrespeito à profissão, baixa remuneração, tudo remete a um sentimento de desânimo e, ao passo que continuo com perseverança, essas adversidades aumentam a cada dia.” E, ao mesmo tempo, retoma a palavra para revelar que, embora reconheça os problemas inerentes à profissão, ainda tem esperanças: *“Mas, a despeito de tudo isso, continuo sonhando com o dia em que ser professor será motivo de realização pessoal e profissional”*. Levado por esse sentimento lembra imediatamente do educador Paulo Freire e, assim, enfatiza: *“O professor deve ter um pé no sonho e o outro na realidade.”* - Não é mesmo professora, pergunta o aluno.

Ainda sobre as influências diz, por exemplo, a aluna P: - *“Quando entrei na Faculdade o meu pai já era mestrando, minha mãe professora, e eu já tinha ido para Feira de Santana experimentar o curso de Direito, tinha passado no vestibular. Agora, às vésperas da formatura em Letras, vejo o quanto vai ser difícil, porque é ruim ver que os alunos não se interessam em aprender o que dizemos, não querem ouvir conselhos, ler um livro, fazer os exercícios.”* E confessa estar desmotivada com a escolha da profissão: - *“É cansativo e frustrante elaborar planos de aula, escolher textos, linhas de pensamento e tantos detalhes para que a aula seja boa e, ainda assim, os alunos não gostam, não entendem”*. E continua: *“Formar, para mim, é, infelizmente, me livrar de um peso e conquistar um documento que vai me permitir fazer concurso de nível superior.”* É preciso destacar, ainda, que essa aluna desistiu do estágio há poucas aulas para a sua conclusão. Alegando cansaço e pouco tempo disponível para exercer essa atividade, comunicou oficialmente o seu afastamento.

O fato dos frequentes relatos sobre a intervenção e a forte influência da família na escolha da profissão me faz pensar o quanto esses sujeitos se sentem responsáveis por preferências que não foram suas. Em outras palavras, levados por opções alheias, os estudantes não se reconhecem ao final do curso. A fim de retratar essa reflexão, tomo as palavras de uma estudante que também desistiu do estágio de forma comovente e reveladora: - *“A minha irmã é uma excelente professora. Eu queria ser igual a ela, mas estou vendo que é impossível. Não sei como vou encarar a minha família, porque agora que descobri que não gosto dessa profissão, eles terão motivo para dizer que não sou tão competente quanto ela.”*

Face essas declarações, é evidente perceber o quanto os caminhos foram dispersos na trajetória desses sujeitos. Assim, é preciso compreender, sem inocência nem ingenuidade, as questões que se inscrevem nas sombras das suas palavras. Nesse sentido, frente a evidências de contradições e paradoxos, as reflexões foram adentrando por veredas inesperadas. Porque surgiu a necessidade de se considerar também o quanto esses sujeitos foram omissos em suas decisões. A propósito dessa postura de indiferença diante das vontades, vale ressaltar um

trecho que compõe a Tese de Doutorado (1996), apresentada ao programa de Pós-Graduação dessa Universidade, da professora Mary de Andrade Arapiraca, a mesma que abre a epígrafe desse texto quando, na sua “carta” destinada ao escritor Monteiro Lobato, capítulo de conclusão da sua pesquisa, expressa de forma poética o poder que move os desejos:

Eu quero, quero muito, são expressões bonitas, fortes. [...] A palavra *querer* assim como questionar vem do latim *querere* que significa empenhar-se na busca e na procura do que ainda não se tem, para se vir a ter. Esse ainda não ter é também possuir, é ter posse de uma vontade. Quando se quer descobrir o ainda desconhecido, o questionador já possui algum saber, já possui algum preconceito (Heidegger), ainda que hipotético (ARAPIRACA, 1996, p. 131).

Nas palavras da aluna F., entretanto, observo um sentimento que parece se distanciar das declarações anteriormente transcritas. A sua fala surge para expressar o que representa ser uma professora: -“*Eu acho que ser professor é se dedicar não somente à educação, mas ter uma entrega dela como um todo. Vai além da profissão.*” E segue com emoção e bastante entusiasmo: -“*O professor não é uma bússola para o aluno, ele pode aprender e fazer inferências no mundo através do seu aluno e também aprender a arte de ser e viver como professor. Eu sinto que não é uma tarefa fácil, trata de sentimentos a uma certa disciplina.*” E complementa o pensamento, dizendo: -“*Não posso dizer que sinto amor, mas posso dizer que a Língua Portuguesa é fascinante e vasta. Por isso é que acho que a minha formação não é agora, ela é eterna, a cada dia é uma aprendizagem.*” No entanto, logo em seguida, a estudante deixa transparecer o receio que parece ser de todos: -“*O professor em si não é um doutor do conhecimento, pois as variedades que nos cerca nos leva a pesquisar, a aprender, a ver e a sentir o que é a nossa língua. Mas formar para ser professor dessa língua, não sei dizer o que sinto. Tenho medo.*”

Dessa forma, ao longo das discussões, o sentimento de insegurança tornou-se cada vez mais evidente. Nas palavras de S: “*Não sei como vai ser a minha prática, mas acho que reconhecer e respeitar o outro são valores indispensáveis para o sucesso na carreira de um educador, o falar natural dos alunos. Respeitar a linguagem que eles trazem do meio social em que vivem é a chave para a elaboração dos meios a serem usados durante as aulas. Às vezes, eu sinto muita insegurança.*” Para reforçar essa preocupação é P. quem toma a palavra: -“*Penso no papel que devo ocupar em breve e diante disso, o que tenho nas mãos são as minhas experiências como aluna, como leitora e como uma graduanda inquieta e insegura. É isso que me faz ter medo dessa responsabilidade.*”

Por essa via, entretanto, o educador Paulo Freire traz para o debate a questão do *Compromisso do Profissional com a Sociedade*, em forma de um capítulo que compõe o seu livro intitulado *“Educação e Mudança Social”*. Nas palavras do educador, ressalto um trecho que sintetiza o seu ponto de vista: “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979, p.17). Dessa forma, portanto, o pleno exercício da existência humana tem como constituintes inseparáveis a ação e a reflexão no engajamento com a realidade. Para Freire, só assim o compromisso é verdadeiro. E acrescenta mais adiante: “se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo” (p.19).

Percebo que os graduandos, de um modo geral, ao revelarem as suas pretensões profissionais, têm um discurso carregado de questionamentos, as observações negativas predominam fortemente sobre as positivas, mesmo naqueles que aparentam uma clareza sobre o objeto de ensino: -*“Não sei como vai ser a minha prática, mas acho que reconhecer e respeitar o outro são valores indispensáveis para o sucesso na carreira de um educador, o falar natural dos alunos. Respeitar a linguagem que eles trazem do meio social em que vivem é a chave para a elaboração dos meios a serem usados durante as aulas. Mesmo tendo conhecimento disso, às vezes, eu sinto muita insegurança. Porque se eu for levar em conta essa diversidade com poderei ensinar a todos (os alunos) de uma vez. As salas são geralmente muito cheias. Aí tudo que aprendi na universidade vai por água abaixo.”*

Contudo, para dialogar com as palavras dos estudantes, encontro na obra de Paulo Freire uma nota que julgo merecedora de destaque. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o educador aponta como aporte temático de bastante relevância, o processo de compreensão da prática docente. Assim, confirma o quanto a autonomia do ser dos educandos sempre esteve presente como uma das suas grandes preocupações. Ao longo do seu trabalho, Freire expõe, com base em suas reflexões e pesquisas, elementos necessários para a compreensão dessa prática enquanto dimensão social da formação humana. A propósito, afirma na página 15: “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Ainda, parece-me digno de nota:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador

dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 25).

Na consideração de António Nóvoa, em ensaio intitulado *Desenvolvimento Pessoal: Investir na pessoa e na sua experiência* encontro a mesma ideia, expressa em analogia diferente. O que vale dizer que, para esse pesquisador, a “formação” se define a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva através do pensamento autônomo, no qual uma identidade, que é também uma identidade profissional, pode ser construída como um processo interativo e dinâmico. Em suas palavras:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 2002, p.57).

Dessa forma, o pesquisador discute o quanto a crise de identidades dos professores tem sido objeto de debates e estudos, o que evidencia, portanto, a evolução que impôs uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Assim, faz um breve percurso pela história, na qual os modelos racionalistas de ensino contribuíram de forma significativa para a expansão dos sistemas educativos na metade do século XX, trazendo para o centro das investigações e das problemáticas dos debates educativos a *pessoa* e o profissional professor. Assim, embora admitindo a falta de originalidade, se vale da afirmação de Jennifer Nias “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, como forma de se pensar, hoje, a formação profissional.

Eis, as contribuições que o pensamento de Antonio Nóvoa consegue trazer para o entendimento desse tema:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se faz *professor* (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ainda discorrendo sobre a importância da identidade na formação do educador, o pesquisador complementa na obra em questão:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido e da história pessoal e profissional (apud. Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p.16).

De alguma forma, as inquietações apontadas por Nóvoa, quanto ao processo de formação dos estudantes, também foram as minhas. Durante os encontros, nos quais o tema da profissão era recorrente, sobretudo, porque as declarações seguiam acompanhadas por medo, insegurança e desconhecimento, pude evidenciar a necessidade de indagar como aconteceu o processo da graduação. Ou melhor, durante todo o tempo que interagi com os estudantes, os questionamentos seguiram por rumos semelhantes sobre o processo de formação. Assim, como cada um se vê no papel de futuro professor? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais? A ação é resultado de decisões profissionais e pessoais? Questões como essas nortearam as nossas reflexões durante os encontros. Pois, assim como Nóvoa, penso que a mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes desse processo reflexivo. Em outras palavras, a reflexão sobre a própria ação é algo que se constitui como decisivo para o êxito da prática docente, pois, assim é para a formação subjetiva dos indivíduos.

Nessa perspectiva recorro, mais uma vez, às palavras do pesquisador como recurso discursivo para sintetizar o percurso que escolhi como forma de pensar o conceito de “formação” na profissão: professor.

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Em virtude das declarações dos estudantes face ao desconforto diante da condição de professor e, conseqüentemente, do desconhecimento e, sobretudo, da insegurança quanto à profissão, o diálogo percorreu por outros caminhos. Na tentativa de refletir melhor sobre o processo de formação, as inquietações passaram a habitar as experiências vividas no Instituto de Letras da UFBA, pelo menos, durante quatro anos – tempo mínimo para o curso de licenciatura. Dessa vez, as vozes ecoaram em direção aos corredores, às aulas e às disciplinas cursadas ao longo desse período.

3.2 TORTUOSO PERCURSO: A GRADUAÇÃO

Se olharmos as coisas de perto, no máximo chegaremos à conclusão de que as palavras tentam dizer o que pensamos ou sentimos, mas há motivos para desconfiar que, por mais que procurem, jamais chegarão a anunciar essa coisa estranha, rara e misteriosa que é o sentimento.

José Saramago

É na condição de estranho, de não pertencimento, que os alunos transitam pelas veredas da profissão. O que vale dizer que não se reconhecem na condição de professor, o que faz supor, porque atribuem ao acaso, às influências da família, ou mesmo ao destino, a escolha da sua profissão. Se assim for, a formação universitária é destituída de sentido para o desempenho do ofício, uma vez que atribuem a responsabilidade das suas frustrações e lacunas da formação, exclusivamente, a fatores externos a si. Os comentários que ora apresento correspondem às impressões dos sujeitos sobre o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia no Instituto de Letras. Para tanto, transitei pelos mesmos rumos que foram percorridos até aqui. Ou seja, a liberdade de expressão como recurso de interação foi uma experiência que proporcionou o diálogo como recurso de interação para os relatos pessoais com os estudantes, considerando a importância do exercício da reflexão e da crítica.

Com a proposta do livre diálogo sobre o tema da graduação, pude favorecer a aproximação com outros olhares, o que, evidentemente, suscitou em desabafo, por parte da grande maioria dos estudantes, sobre o curso. A insatisfação predominou, resultando em frequentes críticas no que diz respeito à “distância” entre a teoria estudada durante a formação e a prática a ser exercida durante o período do Estágio Supervisionado, atividade obrigatória para obtenção da Licenciatura. Por outro lado, não foram raros os casos em que se destacam as queixas quanto à quantidade de disciplinas que orientem para práticas pedagógicas, uma vez que o acesso à Faculdade de Educação com as disciplinas como Didática, Estágio I e II, só acontecesse praticamente ao final do curso. Na concepção dos alunos, essas disciplinas não são suficientes para prepará-los para exercerem com segurança a prática da docência. Como dizem, por exemplo, os alunos L. e P.

“Parece que estamos fazendo um outro curso quanto estamos aqui na Faculdade de Educação. Porque em Letras (refere-se ao Instituto), somos apenas orientados para a pesquisa.”

- *“Essa disciplina (referindo-se ao Estágio Supervisionado II) exige coisas que não sabemos fazer, porque não fomos preparados para isso. Não sei aplicar toda teoria que dei até aqui, na prática com os alunos.”*

Algumas questões, que se impõem no diálogo, dizem respeito às aulas e aos professores que tiveram durante o período da formação acadêmica: *“Não que eu não tenha conhecido professores maravilhosos, ou que não tenha aprendido nada, muito pelo contrário, eu entrei uma menina (refere-se ao ingresso na Universidade) e hoje tenho uma bagagem que muitos professores não têm.”* Logo em seguida revela a visão romântica que tinha sobre a faculdade e que logo se desfez, ao adentrar nesse espaço, onde se sentiu deslocada e desiludida: *“Quando eu entrei na faculdade, não encontrei ninguém que me orientasse a esse respeito. Eu me sentia muito só. Foi mais pela mudança de colégio e de cursinho para a faculdade e as ilusões que rapidamente se desfizeram. A faculdade não era mágica e nem colorida como eu fantasiava e via nos filmes. Tudo era mais sério, mais complicado e a escola que eu havia deixado para trás, agora parecia mais atraente do que nunca.”*

Outro fator, apontado como relevante, diz respeito à falta de perspectiva para conseguir um emprego, aliada aos baixos salários. Essa preocupação se explicita quando a estudante F. declara, por exemplo, que: *“Não sei. Porque com todo esse desencanto eu me recuso a fazer um concurso público. E em escola particular vai ser muito difícil porque não me sinto preparada, porque também tem a questão do desinteresse dos alunos.”* E complementa o pensamento com um tom melancólico: *“Ensinar é maravilhoso! Quando lembro das minhas fantasias, onde eu me via numa sala como aquelas, onde eu era estudante! É maravilhoso ensinar para quem quer aprender.”*

Além disso, outras causas ainda são inseridas pelos alunos, como real problema da profissão. *“Eu não posso viver com um salário do Estado. É muito pouco.”* Em função disso, diz outro estudante: *“Sei que vou ter que me virar, dando aulas em vários lugares para conseguir me manter. Por isso, sei que não vou poder fazer um bom trabalho.”* Nesse aspecto, aponta a aluna P.: *“Para mim vai ser muito complicado, porque não quero me acabar numa profissão que é tão desvalorizada.”*

Com essas declarações pude perceber o quanto esses questionamentos afetavam o interesse e o desempenho dos estudantes em planejar e executar as aulas no período do estágio. À medida que falavam dos problemas inerentes à educação, no que diz respeito à falta de perspectiva futura, emergiam particularidades individuais que se expandiam em domínio público, provocando reflexão e críticas.

Tal impressão é corroborada quando os estudantes ainda comentam: *“Eu fico pensando durante todo esse tempo que estive na universidade. E, a sensação que tenho é de que muito pouco eu sei. Também acho que não preciso saber muita coisa para exercer uma profissão tão mal remunerada.”* Sentimento que foi rapidamente apoiado pela maioria dos alunos presentes. Assim diz, por exemplo, M.: *“É uma profissão sem valor de mercado, porque as pessoas, pelo menos no Brasil, não dão importância para o professor. Qualquer um hoje em dia é professor. Aliás, parece que os profissionais mais bem pagos nunca fizeram licenciatura. Conheço muito advogado, médico, engenheiro que dão aula sem ser professor.”* Em função dessas colocações a aluna P. toma a palavra para deixar claro o seu objetivo em fazer o curso de Letras. Assim, retoma o que já havia declarado em momento anterior:

- *“Eu volto a dizer. Eu preciso desse diploma, de nível superior, para fazer concursos em outras áreas. Em alguma coisa que me dê dinheiro.”*

O que logo surge também como inquietação para outros:

- *“Pois é. Eu já estou preparado para fazer outras coisas, porque sei que o salário de professor não vai dar.”*

- *“Acho que professor tem que dar aulas como “bico”. Tem que ter uma outra profissão.”*

- *“É vergonhoso o salário de professor.”*

Dessa maneira, os estudantes parecem reproduzir o pensamento que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) identifica como uma efemeridade das relações contemporâneas. Ou seja, aliado ao medo de se ficar para trás, de não se tornar ninguém numa sociedade em que o capitalismo suscita uma contradição humana, na qual o desapego, a versatilidade em meio à incerteza, os sujeitos vivem sob constantes mudanças. Nesse mesmo sentido pode ser compreendida a preocupação dos alunos com a profissão de professor, uma vez que o aspecto de ordem financeira se insere no rol dos problemas elencados, como relevante para o exercício da docência.

Por essa razão, o processo que ocorre no cotidiano das universidades quanto à “formação” dos alunos, não deve ser pensado isoladamente, sem referência do que está acontecendo na sociedade e na cultura. Pois, uma cultura que se converte em mercadoria, só pode ser admitida como valor de troca. Os sujeitos que se “formam” com o objetivo de aumentar o seu valor de mercado e não com o propósito de compreender e transformar a sociedade da qual fazem parte, tendem a ignorar a contribuição que dariam para a construção de um mundo, cujos ideais de justiça e igualdade representem a base para a liberdade individual dos seres humanos. Afinal, o que constitui o homem é, sobretudo, a sua dimensão particular, na qual tem a possibilidade de afirmar a sua singularidade e, assim, permitir que os

seus desejos movam as suas ações conforme a sua liberdade e a sua verdade. Contudo, sem perder de vista que a responsabilidade e o compromisso representam fatores imprescindíveis a toda e qualquer consciente escolha. Ou melhor, como diz Freire (2000, p. 112): “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, avalia, valora, que decide, que rompe.”

Por outro lado, a despeito da questão salarial, aparece outro aspecto que julgo relevante ressaltar por se constituir em um elemento novo. Diz respeito, sobretudo, à relevância do curso para a sua formação humana. Assim, em posição à fala da aluna que afirma ter aprendido muito pouco durante a sua formação, surgem entre os estudantes, alguns pontos positivos, quanto ao saber apreendido na universidade. Dentre eles, destaco:

- “Eu não me arrependo de ter escolhido Letras. Porque sinto que tive um avanço intelectual muito grande. A experiência na universidade abre outras possibilidades de pensar a vida. A gente fica mais crítica, mesmo com todos os problemas. Qual é o curso perfeito? Não existe! O estudante é quem tem que saber aproveitar.”

- “É muito fácil culpar os outros, o sistema. Dizer que a responsabilidade não é nossa. Acho que precisamos aprender também a olhar para si mesmo e ver o que é possível fazer.”

- “Devemos ter um compromisso pessoal também.”

Face essas declarações, portanto, a questão que parece se impor é: apesar dos problemas apontados, é possível abrir espaço para a atividade criadora, a fim de transformar a realidade na qual os alunos estão inseridos?

Nessa perspectiva, porém, creio que é preciso pensar na formação do profissional, refletindo sobre o próprio homem. Para Paulo Freire (1979), a raiz da educação está na busca constante do homem em procurar respostas que justifiquem a sua condição de ser inacabado. A possibilidade de refletir sobre o seu estar no mundo, saber-se pertencer a uma realidade, torna o sujeito um eterno caçador de si mesmo. E, é a partir dessa consciência, que o homem vê na educação “uma maneira de perceber a finitude da infinitude”, conclui o educador. Essa condição faz com que o homem caminhe ao encontro de “si mesmo” e, durante esse processo inesgotável de busca, a educação se inscreve como saber essencial para a sua própria superação. Assim, a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: a consciência do inacabamento. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é, portanto, a educação (FREIRE, 2000, p.114).

Os estudos empreendidos por Freire (2000) e Bauman (2007), nesse contexto, evidenciam preocupação semelhante quanto à formação dos sujeitos. A educação e a

aprendizagem são temas também de reflexão nas pesquisas empreendidas pelo sociólogo polonês no livro intitulado *“Vida Líquida”* (2007). Nele, o estudioso aborda a mesma questão, sobre a qual aponta o educador brasileiro, em perspectiva diferente:

No ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma re formação permanente e inconclusa (BAUMAN, 2007, p. 155).

É nesse sentido, porém, que Edgar Morin, em *“Diálogos sobre Conhecimento”* (2004), quem parece estar de acordo com a perspectiva de uma formação humana. Para o pesquisador, o objetivo da escola é “ajudar a aprender a viver”. De outro modo, embora certos ensinamentos não façam parte das disciplinas, é necessário integrá-los como, por exemplo, é preciso pensar: o que significa ser um “ser humano”? Pergunta Morin, para em seguida responder: “[...] no meu modo de ver, conhecer a nossa natureza humana é essencial. E isso passa, necessariamente pelo ensino da incerteza.” Ainda discorrendo sobre a importância desse tema, conclui: “A incerteza faz parte do destino humano, mas ninguém está preparado para enfrentá-la.” E finaliza dizendo: “Na minha opinião, a reforma do ensino deve, primeiro, caminhar nesse sentido” (MORIN, 2004, p 57).

Nas falas dos estudantes, contudo, a grande causa da insegurança, aliada às queixas mencionadas, refere-se à concepção de ensino que se deixa revelar ao longo dos diálogos. Essa percepção fica evidente, quando um dos alunos afirma, por exemplo: *“Eu não posso errar. Tenho medo de errar. E quanto ao erro do aluno, devo corrigir?”* Pergunta. Nesse sentido, pode ser compreendida preocupação semelhante apontada por mais duas alunas: - *“O meu problema é saber como as pessoas vão me olhar. Errar! Não devo errar. Sei que o erro é uma das variáveis de conteúdo da prática, mas não posso aprovar um aluno que não sabe escrever.”* Embora a aluna demonstre conhecimento da noção de “erro” como hipótese significativa, necessária à construção do conhecimento, ainda permanece confusa quanto ao julgamento que reprova, humilha e castiga.

Nessa mesma direção parecem seguir outros estudantes: - *“O curso de Letras da UFBA foi uma experiência interessante, grandiosa. Estudar a língua materna e as suas possibilidades de uso, tanto na linguagem falada quanto na escrita é importante porque promove o despertar do aluno que é o futuro profissional nessa área de ensino. Mas não ensina como fazer diante da diversidade linguística, na prática. Eu estou perdida, depois de*

estudar tanto, não sei como vou fazer. Por exemplo, eu não vou falar com os alunos sobre o “erro”, porque tenho que considerar o modo como ele fala. E aí, vale tudo? Não vou saber avaliar.”

E, assim, outras questões se sucedem paralelas no rol dos problemas ressaltados:

- *“Acho que vou ficar meio perdido, é muita diversidade.”*
- *“Eu não sei lidar com adolescente. Eles são muito problemáticos.”*
- *“Acho que é uma profissão que tem que se gostar muito, tem que haver muita dedicação, muito amor. É mesmo um grande desafio.”*

Como destaca Morin (2004) nas palavras do filósofo grego Platão: “Para ensinar é preciso eros.” O que vale dizer que, na sua etimologia, a palavra de origem grega “eros”, significa prazer, amor, paixão. Dessa forma, em diálogo com a concepção do filósofo, o pesquisador acrescenta: “não adianta cortar o saber em fatias, é preciso gostar do que se faz e gostar das pessoas que estão diante de você.” Creio que a questão do prazer em exercer a profissão de professor para os graduandos em Letras, é algo que não se confirma. Porque nas suas colocações a esse respeito, os estudantes tendem a destacar e valorizar os desafios, inerentes a toda e qualquer profissão, como pontos negativos. O que justifica, para muitos deles, a insegurança e, conseqüentemente, o desencanto com a graduação. Ou seja, em lugar de enfrentar a incerteza, estar consciente da complexidade daquilo que os cerca, assumir a responsabilidade por suas escolhas, sentir-se cidadão do mundo, compreender-se para melhor compreender o outro, são questões que parecem não dizer respeito ao processo de formação, no qual os alunos estão envolvidos. Formação essa que deve ser, antes de tudo, humana. Afinal, a vida é feita de escolhas, o que vale admitir incertezas, riscos, fracassos e também recomeço e reinvenção como sugere Cecília Meireles.

3.3 ROTAS ALTERADAS: A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

E se a alma perguntar: quão mais longe?
Deves responder: do outro lado do rio,
não este, o outro, logo adiante.

Alejandra Pizarnik

A fim de refletir sobre a leitura literária na formação do professor, necessário se fez criar atalhos que levassem a seguir por alterados caminhos. E, dentre as veredas percorridas, foi inevitável trazer para o debate e reflexão as experiências de leitura de textos literários

vividas no curso de Letras durante o período da graduação. Assim, nos encontros, os estudantes sempre se referiam às aulas das disciplinas de literatura cursadas no Instituto de Letras, com falas sugestivas de críticas, muitas vezes, depreciativas. Nesse sentido, considerei relevante dedicar um breve capítulo representativo das impressões dos alunos, a fim de pensar o ensino da literatura em nível de terceiro grau. A princípio, destaco o relato da aluna L. para quem, a experiência de leitura prazerosa, vivida durante a infância e adolescência, logo se perdeu após o ingresso na Universidade. Ao recordar dos primeiros livros de histórias infantis e das leituras dos romances preferidos, a estudante revela ter um forte sentimento de nostalgia, uma vez que esse passado rememorado não encontra eco no presente:

- *“Hoje não tenho mais tempo para viver esse prazer. Pois, na Universidade tudo que leio são fragmentos de textos literários, para analisar sobre a luz da teoria literária. Às vezes, compro um livro para ler nas férias, porque não tenho tempo durante o período das aulas.”*

No texto de abertura que apresenta a obra *Literatura em Perigo* (2009), do historiador e ensaísta Tzvetan Todorov, Caio Meira aponta essa mesma questão descrita pela aluna em referência, ao perceber que o “perigo”, do qual menciona Todorov, se encontra na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, durante a sua formação acadêmica. Nas suas palavras:

O perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional (TODOROV, 2009, p. 10).

O que parece confirmar essa afirmação de que nos fala o pesquisador acima citado, nos relatos que se seguem: - *“Na universidade a gente só lê fragmentos de livros. O único livro que eu li todo foi um livro técnico “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, aqui na FAGED. Noto, porém, que a aluna se refere ao livro do educador, como de outros estudiosos sem fazer distinção das leituras de obras literárias. E continua: – “O que eu estudei nas disciplinas de Literatura Brasileira em Letras foram fragmentos de textos de Roland Barthes e Compagnon. Sempre as aulas eram conduzidas para a problematização da literatura. Trabalhei com intertextualidade e com outros conceitos. Mas tem uma disciplina obrigatória que se chama “Cânone da Literatura Brasileira”, nessa eu estudei o conto de Machado de Assis, “A missa do galo” na visão de vários escritores, foi bem legal, porque fizemos um link com o ensino da literatura.”* Embora faça referência à leitura do texto literário na sala de aula, a experiência vivida diz respeito ao estudo crítico de autores sobre a obra de Machado,

portanto, interpretações sugeridas por estudiosos “autorizados” (grifo meu) para falar sobre literatura. Ao ser solicitada que esclarecesse o significado desse “link”, ao qual se refere, a aluna não soube como explicar.

Alfredo Bosi, em entrevista que compõe a pesquisa feita pela professora Maria Tereza Fraga Rocco (1981), admite ser insatisfatório o nível pedagógico que tem sido realizado com a leitura literária. Nas suas palavras: “Há uma distância entre o discurso e a experiência literária do aluno, que nós não encontramos ainda o melhor meio de superá-la. [...] Fica muita coisa por fazer e não sabemos como suprir essa falta.” (ROCCO, 1981, p. 107-108).

Essa percepção se manifesta evidente quando um dos alunos diz, por exemplo: - *“Na faculdade eu li Memórias Póstumas de Brás Cubas, romance de Machado de Assis, todo. Também foi o único.” Eu também li outros livros, independente da Faculdade. Lá (em Letras) eles estão preocupados em formar pesquisadores. Agora, na UNEB já se trabalha a pesquisa junto com o ensino. Mas, aqui na UFBA, não. Eu, mesma, me sinto discriminada por não pertencer a um grupo de projeto de pesquisa. Vou tentar o mestrado. Mas já sei que não terei chances. Apenas os alunos que desde o primeiro semestre estão colados nos professores, desenvolvendo pesquisas, é que passam na seleção.”*

Em outro trecho da entrevista (ROCCO, 1981, p.100), o professor Bosi assim comenta: “Tudo depende da acuidade e da capacidade integradora da pessoa que usa uma determinada metodologia, porque a metodologia não é uma receita. Se for uma receita, teremos então só metade do caminho.” Para complementar o seu pensamento com uma proposta de ensino que tenha como mote a leitura de textos literários, diz ainda o professor:

A gente tem que ter paciência no sentido de ficar mais tempo com um texto, ficar mais tempo com uma interpretação, porque o que se chama hoje de decodificação de um texto literário é uma operação muito mais espinhosa e complexa do que em outras épocas (BOSI *apud* ROCCO, 1981, p.102).

Em virtude dessa possibilidade da qual nos fala o Bosi, como experiência enriquecedora e inédita, a aluna S. destaca com bastante entusiasmo, uma disciplina na qual a leitura da obra literária, em diálogo com a teoria, contribuiu de maneira significativa de aprendizagem: - *“Na universidade, já fiz disciplina de literatura que me deu prazer. Teve uma que eu tive que ler dois livros por semestre. Eu tive que ler “Os Lusíadas” todinho, pois, tem professor que trabalha o livro junto com a teoria, de forma bastante contextualizada. Respeitando o tempo de cada um. Isso é bem legal. Mas, na verdade, eu li porque eu quis, porque ela (a professora), só trabalhou mesmo o Canto 1 e, dele, tirou todos os pontos*

principais do livro. Porque um semestre é muito pouco para uma leitura mais trabalhada. Como, na verdade, deve ser.”

A empolgação inicial dá lugar a um sentimento de perda desse prazer aliado ao conhecimento, que fora revelado: -“*Eu estou lendo, para a Faculdade, apenas as leituras obrigatórias. Eu não tenho tempo para ler por prazer. Eu gosto de literatura, mas tenho que ler 18 textos para a prova de gramática, não sobra tempo para outras leituras.*” A fim de concordar com o relato da aluna S., o estudante A. toma a palavra para confirmar essa experiência que também foi sua: “*Na faculdade, fiquei assustado com as disciplinas de Teoria Literária, pois só via as leituras das leituras dos críticos, sem a oportunidade de ler a obra. Mas, é mesmo, essa disciplina de Literatura Portuguesa eu também gostei muito, li Os Lusíadas de Camões, todo. Essa, sim, foi muito boa.*”

Como descreve Caio Meira no texto de abertura da obra de Todorov (2009, p.10), já citada neste capítulo, na visão dos alunos, o estudo da literatura passou a ser muito mais uma matéria escolar a ser apreendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública. Afinal, é necessário que os alunos sintam nos textos tudo aquilo que a cultura e a civilização têm produzido como expressão humana. Ou seja, valores morais, políticos, afetivos. Considerando ainda o que diz Bosi (1981), como uma espécie de co-educação estética, os textos devem ser apresentados também nas suas características estilísticas.

Parece-me digno de nota, destacar as palavras da pesquisadora Leila Perrone-Moisés, em entrevista concedida ao Jornal *A Folha de São Paulo*, em 02/08/1998, ao trazer para o debate a mesma preocupação exposta por Meira e por Bosi, quanto ao tratamento outorgado ao estudo do texto literário nas universidades:

Os alunos de Letras passaram a ler cada vez mais teoria e menos obras literárias, ou só as obras daquele seu autor isolado, e se desinteressaram da militância crítica universalista. Ao mesmo tempo, os críticos literários passaram a se manifestar muito menos junto em canais que têm comunicação com o grande público como o jornal, por exemplo (PERRONE-MOISÉS, 1998).

Nesse sentido, as declarações prosseguem no contexto acadêmico com as revelações das experiências trazidas pelos estudantes: - “*Eu tinha a sensação de não compreender os livros que lia sozinha na escola. Achava que lia, mas não entendia. O pior é que isso não mudou muito na Universidade, não.*” Revela o estudante L. e logo encontra ressonância com outras falas que confirmam essa mesma impressão. – “*Eu só leio teóricos que comentam o*

texto literário”. – “*A nossa interpretação raramente é aceita. Temos que concordar sempre com os críticos literários. Mesmo que não os compreenda.*”

A propósito, no estudo crítico sobre a leitura de textos literários com o título “*Por que ler os clássicos*” (1993), Ítalo Calvino apresenta catorze definições do que sejam as obras denominadas de clássicas. Na primeira delas, o escritor se refere aos livros clássicos como aqueles dos quais geralmente se ouve dizer: “estou relendo”, e nunca “Estou lendo”. Entretanto, é na busca por encontrar definições e razões que justifiquem a leitura dos clássicos, que Calvino chama a atenção para o ensino de literatura no contexto escolar e acadêmico:

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

Na esteira do crítico-escritor, trago outra perspectiva sobre a complexidade do ensino de leitura de textos literários em nível de terceiro grau, trazida pela professora Regina Zilbermam:

A questão do impasse do ensino da literatura diz respeito ao modo como os cursos de Letras formulam a noção de literatura que lidam: encaram como mediadora, trampolim da aprendizagem do outro, que pode ser a história da literatura, as normas relativas ao bom emprego da língua nacional, a mensagem renovadora ou documental do texto. Em resumo, concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor (ZILBERMAM, 1991, p. 143).

Nesse mesmo estudo, ainda acrescenta: “A acusação de uma não leitura ou não aprendizagem pode radicar na escolha que as Letras e o ensino da literatura em todos os graus têm feito: a de evitar a presença da literatura viva na sala de aula” (ZILBERMAM, 1991, p.143-144). Ao abordar a mesma questão em ângulo diferente, Carlos Reis, por sua vez, ressalta:

Com a crescente especialização metodológica que, já no nosso século atingiu a crítica literária, em parte por força da interação do sistema de ensino (sobretudo do universitário) com os estudos literários que nele se

incorporaram, modificou-se a feição da atividade crítica e colocaram-lhe exigências novas (REIS, 1999, p. 34-35).

Por outro lado, entretanto, a aluna L., toma a palavra em favor de uma professora que lhe fez vivenciar uma metodologia diferente quanto à abordagem do texto literário no contexto de ensino de literatura: *“Em letras eu vi muita teoria, mas também têm disciplinas que eu li livros, sim. Por exemplo, a professora M. M. me abriu a cabeça para ler o texto literário.”* Questionada sobre o que significa a expressão *“abriu a cabeça”*, tenta esclarecer: *“Ah, porque ela lê o texto na sala de aula. Diferente dos outros professores que, supondo que nós já conhecemos os textos, faz uma leitura superficial. E tem outra coisa importante, ela chega com os livros, isso é fantástico, pois, a maioria só trabalha com fragmentos dos textos através de módulos xerocados. É muito diferente quando a gente pega o livro, olha a capa, a orelha. Parece que acreditamos mais no que estamos lendo.”*

A fala da aluna traduz a carga simbólica que o objeto livro pode representar para o universo imaginário do leitor à medida que lhe é concedido o direito ao seu acesso. O fato de a professora levá-los e apresentá-los aos seus alunos nas aulas de literatura, evidencia o quanto se faz necessário o contato direto com o objeto que comporta a obra literária. Nesse sentido, vale destacar um trecho do Dicionário de Símbolos (1998, p. 555), no qual o objeto livro é descrito em analogia aos segredos inerentes aos do coração:

Um livro fechado significa a matéria virgem. Se está aberto, a matéria está fecunda. Fechado, o livro conserva seu segredo. Aberto, o conteúdo é tomado por quem o investiga. O coração é assim comparado a um livro: aberto, oferece seus pensamentos e seus sentimentos; fechado, ele os esconde (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998).

Por essa via, creio na contribuição inscrita nas palavras do escritor argentino, Jorge Luis Borges (1996), ao dizer que tiramos a mudez dos livros quando o abrimos, apesar de neles encontrarmos, encantados, os melhores espíritos da humanidade. É, portanto, a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, referenciado por um tempo e um espaço, que a leitura acontece. E essa leitura só dura no tempo do leitor, pois, segundo Wittrock, é ele quem determina o sentido que a leitura irá provocar. O sentido para si mesmo, aquele que não está ligado com a intenção do autor, pois, para o autor do texto o sentido também foi pessoal. Portanto, o sentido que a leitura tem para o sujeito leitor poderá ser tantos quantos a sua subjetividade permitir.

A dinâmica desse processo, entretanto, implica em algo totalmente novo ao longo do tempo. Em outras palavras, é possível reler agora um livro como se essa experiência jamais fosse vivida. Para Calvino (1993, p.11), “se os livros permanecem os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é totalmente novo.” Concepção que confirma na sua narrativa ficcional, intitulada *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), através das palavras do Leitor, personagem principal.

Por isso minha leitura não acaba nunca: leio e releio sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras da frase. [...] sinto necessidade de reler os livros que já li, mas a cada releitura me parece estar um livro novo. Será que continuo a mudar a ver coisas que antes não percebera em outra leitura? Ou será a leitura uma construção que ganha forma reunindo um número de variáveis e não consegue repetir-se duas vezes obedecendo à mesma configuração? (CALVINO, 1999, p.258).

Por essas razões, a literatura se afirma na capacidade de renovar-se por força da linguagem que se afirma como movimento vivo, em constante fluxo. Dessa forma, a aproximação e, sobretudo, a leitura a partir do contato com a obra materializada no objeto livro é fundamental, para que o leitor possa adentrar no universo de possibilidades que vão além da análise crítica literária. É Rocco (1981, p. 273) quem chama a atenção para uma excessiva dosagem de vocabulário técnico-crítico que acaba por levar o indivíduo a confundir o aparato da crítica com a própria essência do conhecimento. Na sua expressão, cria uma “sofisticação metodológica” para a análise literária, sem que se perceba a enorme distância que separa o objeto básico de estudo: o texto.

Ao traçar um perfil das experiências de leitura literária, vividas ao longo da formação acadêmica, pude perceber a imensa frustração que os alunos apresentam, sobretudo, porque isso aparece muito claramente na medida em que se apropriam dos textos literários como recurso indispensável de elaboração das aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Nas palavras do estudante C., encontro uma representação do quanto a sua concepção a respeito desse tema, evidencia, de maneira confusa, a formação recebida:

-“*Eu acho muito difícil trabalhar com literatura, porque existe um apelo muito grande para trabalhar a escola literária. Isso é literatura, trabalhar dessa forma. O cursinho e a escola particular cobram isso. Acho que trabalhar de outro modo que não seja esse, é um grande desafio, que eu não sei ensinar porque também não aprendi.*”

A respeito da valorização da história literária, da qual nos fala esse aluno, Regina Zilberman (1991) estabelece uma relação entre o ensino e as exigências do mercado de trabalho. Para a pesquisadora, o curso de Letras formula uma concepção de literatura pragmática e intermediária. “Pragmática, porque o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou deve lecionar; intermediária, porque instrumento daquela aprendizagem”. Trago, a seguir, a ideia de Zilberman literalmente transcrita no trecho:

A progressão histórica da formação na área de Letras tem estado profundamente atrelada ao mercado de trabalho. [...] o ensino da literatura é indicador do processo histórico, na medida em que em primeiro lugar, converteu-o em literatura para o ensino, segundo uma visão pragmática e unidirecional que contraria o conceito de literatura – esta sendo criação autônoma e perene – que a própria universidade, através da Teoria da Literatura, advoga, talvez até como modo de defender-se dos avanços incontroláveis do mercado de trabalho (ZILBERMAN, 1991, p. 142).

Já Maria Tereza Fraga Rocco, na obra intitulada *Literatura e Ensino: uma problemática* (1981) discute acerca das questões que permeiam a literatura e o ensino nas instituições escolares numa perspectiva um pouco diferente. Dentre os aspectos abordados, a estudiosa ressalta a relevância desses estudos para a compreensão da obra. Em suas palavras:

Sem qualquer sombra de dúvida, o estudo da história literária é, a meu ver, tão imprescindível à compreensão da obra quanto o são as estruturas formais que compõe a sua essência. Por tal razão esse estudo deve ser mantido. Pois, se não pela história literária, todas as possíveis explicações das passagens e mutações de formas irão se perder por total gratuidade (ROCCO, 1981, P. 274).

De forma análoga à visão de Rocco, Nelly Novaes Coelho em entrevista transcrita nesse mesmo estudo (1981), ao ser indagada sobre a presença da história da literatura no ensino responde:

Estou certa de que o estudo da história da literatura é um dos elementos que devem ser focado paralelamente ao das próprias obras, desde o momento em que o estudo da literatura comece a ser sistematizado. Acho extremamente negativo o método de excluir a história da literatura do ensino de letras, seja em que nível for. [...] Sem localizar a obra no tempo, o seu estudo ficará necessariamente epidérmico, pois nós roubaremos inúmeros e imprevisíveis caminhos para sua análise e compreensão. Inclusive, desligada do tempo, a literatura não poderá dar aos jovens aquela consciência do fluir histórico existencial que eles devem adquirir para se reconhecerem gente (ROCCO, 1981, p.210).

A contribuição de Coelho assim como a de Rocco evidencia a importância das condições de produção na qual a obra se situa sem, no entanto, perder de vista o papel do leitor. Ou seja, o contexto em que a obra foi escrita é imprescindível no processo de compreensão do texto para que possa contribuir na constituição dos sentidos. Afinal, a supremacia do texto literário não depende somente da linguagem na qual está escrita. Como sugere o escritor Mario Vargas Llosa (2004, p.15): “depende também do seu sistema temporal, da maneira como nele se reflete a existência: quando se detém, quando se acelera e qual é a perspectiva cronológica do narrador para descrever esse tempo inventado.” O ensaísta Antoine Compagnon, (2009), se posiciona a esse respeito imaginando uma “hélice tripla”. Ou seja, para o autor os fios da teoria, da história e da crítica são essenciais para o estudo literário, ou para “reatar com ela na plenitude do seu sentido”.

Por essas razões, o tempo histórico tem papel relevante na construção do sentido do texto. Entretanto, não deve ser concebido como único como parece ser a concepção sobre ensino de literatura apontada pelo aluno C. porque o estudo de fatos do passado deve ser visto sob a luz das experiências, expressões ou produções do presente, contemporânea do estudante. Assim, a linguagem literária representa uma teia de experiência, memória, pensamento e imaginação que se cruzam e fertilizam continuamente para fazer do leitor um sujeito da interpretação, cuja prática interativa deve caminhar para a produção de sentido(s).

Finalmente, vale adentrar por caminhos que nos leve a um breve passeio pelo “bosque do espelho”, no qual nos sugere Alberto Manguel (1997), para lembrar o que toda criança já tem conhecimento, ou seja: “o mundo da experiência que não tem nome, para percorremos por ele num estado de atordoamento, com a cabeça cheia de murmúrios de aprendizado e intuição”. Nessa mesma direção, em entrevista ao jornal espanhol El País, em 29 de novembro de 1998, o escritor português José Saramago também concebe o bosque como metáfora para representar a sua iniciação com a leitura. “Começar a ler foi para mim como entrar num bosque pela primeira vez e dar de repente com todas as árvores, todas as flores, todos os pássaros.”

Diante do exposto, resta, contudo, apropriar-me, mais uma vez, das palavras do escritor argentino Jorge Luís Borges (1996, p.5), para quem “o livro é uma extensão da memória e da imaginação”, a fim de percorrer os labirintos que confirmam a relevância do contato com o livro. Ou melhor, com esse objeto que comporta a forma de expandir as possibilidades de sentidos que, como num jogo de espelhos, são multiplicados a fim de propagar o mundo dos homens, por intersecções com vivências e com outras formas de expressões humanas. Finalmente, vale ressaltar que, enquanto arte, a literatura pertence ao domínio da comunicação

do belo e do estético. O que significa dizer que, por essa razão, não podem ser estabelecidos critérios objetivos, uma vez que isso implica, antes de tudo, o domínio prioritário que compõe a subjetividade e a sensibilidade dos leitores.

4 DIÁLOGOS QUE SE CRUZAM

4.1 NAS MARGENS DA LEITURA

A vida também é para ser lida. Não literalmente, mas em seu supra-senso. E a gente, por enquanto, só a lê por tortas linhas.

João Guimarães Rosa

É pelo viés da literatura que os diálogos se cruzam num jogo de aproximação e distanciamento que atravessam o curso do tempo para se fazer presente neste capítulo. Assim, percorrer os caminhos da ficção é também estreitar os laços da experiência de maneira particular e inesperada, sobretudo, porque entre o imaginado e o vivido escondem-se prazeres secretos. Como propõe Iser, necessário se faz rever a relação do pensamento binário, o qual define a literatura como ficção que se opõe à realidade. Por essa razão, declara o quanto esse entendimento reprime e nega a importância do fictício. Nesse sentido, diz o teórico: “há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas também pode ser de ordem sentimental e emocional” (ISER, 1979). Assim, adentrar pelas veredas literárias não é opor literatura à realidade, mas estabelecer os modos de relação entre esses dois mundos, a fim de romper conceitos dicotômicos.

Para Larrosa, toda obra literária cobiça um silêncio, uma obscuridade. E é isso que a diferencia da linguagem não literária, dessa linguagem arrogante e dominadora que pretende explicar, esclarecer, dar conta das coisas, dizer tudo (LARROSA, 2004, p.75). Deste modo, *Infância* do escritor brasileiro Graciliano Ramos, obra literária escrita em 1945, transita entre a ficção e a autobiografia para definir os seus afetos, seus desafetos e os seus chamados. A narrativa retrata experiências acionadas por lembranças ora mais nítidas, ora fugidias. Acontecimentos evocados pela memória representam a passagem do século XIX e XX, no interior de Alagoas e Pernambuco. Porém, não se trata apenas de rememorar fatos vividos, mas de reconstruir uma formação de cidadão, de leitor e de escritor transposta “da vida em obra de arte”, como sugere Antônio Cândido. Entretanto, sem pretensão de analisar a veracidade dos fatos, muito menos em fazer uma análise literária minuciosa da obra, destaquei

experiências que julgo ter favorecido algumas possibilidades, se não convergentes, ao menos sugestivas de interação com as falas dos estudantes de Letras, sujeitos dessa investigação. Sobretudo porque, embora vividas em tempos e espaços distintos dos nossos, emergem situações e imagens muito próximas àquelas vivenciadas nos dias atuais.

Ao deixar que o fio da memória conduza a narrativa e o leve de volta às lembranças de cenas antigas, as primeiras recordações de leitura do menino e do adolescente, que já escreve os primeiros manuscritos literários, são postas em questão. Inicialmente, pelo seu pai, alfabetizador informal, quem lhe apresentou os primeiros materiais de leitura, o que aos olhos da criança, aparecia-lhe como “faixas”, “borrões”, sem qualquer possibilidade de significado. “Quando menino queria entender o significado dos sinais pretos no papel amarelo” (RAMOS, 2008, p. 110). Fato que, por imposição, transformou-se rapidamente numa tortura: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me” (p. 111).

Embora essa experiência retrate o ano de 1945, na infância vivida no interior de Alagoas, as palavras do garoto ainda ecoam na contemporaneidade. As palavras do menino ressoam no túnel do tempo para se atualizar nas falas dos estudantes de Letras, quando relatam a sua formação de leitor: - *“Tinha verdadeiro pavor, não conseguia juntar as sílabas para formar as palavras. Diante da professora de “banca” eu recebia muita ameaça da minha mãe. Ela, por ser analfabeta, valorizava ao extremo os estudos. Acho que tinha medo que eu fosse igual a ela.”* E lembra com certa emoção: *“Aí eu me sentia mais incapaz, ainda.”*, diz a aluna P.

Assim como para a estudante P., lembranças que o tempo não conseguiu apagar são reveladas como experiência negativa pela voz de J. - *“Eu vivi momentos terríveis, tomei muita palmada. Para eu ir à escola tinha que ser arrastada, eu detestava. Não conseguia entender o texto, porque eu sempre estava pensando em outra coisa quando ela me mandava ler. Eu suava quando chegava a minha hora de ler alto e em bom som, porque eu trocava as letras e ela me corrigia com um tom de reprovação. Fora os colegas que faziam a maior gozação.”*

Nesse mesmo sentido, outras declarações se fizeram presentes como forma de deixar registradas as fortes e, portanto, marcantes experiências que permanecem vivas nas lembranças desses alunos. - *“Ah, para mim também a hora de ler em voz alta representava sempre uma tortura, porque, ficava muito nervoso e não acertava,* diz L. Enquanto que o estudante A., ao ouvir o relato da colega, toma a palavra para falar de si, abordando reação um pouco diferente: *“Eu, uma vez, emudeci completamente. Durante vários anos, fiquei sem*

conseguir ler para outras pessoas. Demorou um tempão para curar isso.” Para, pensa e ressalta: -“Na verdade, nem sei se estou curado.”

Por desconhecer o código escrito, o garoto estudante do início do século XX, assim como os alunos de Letras, quando em processo de aquisição da língua, não tinham ainda o conhecimento de decodificação – fator imprescindível no processo de decifração da leitura. É, nesse sentido, que destaco as concepções de Vicent Jouve (2002) e Angela Kleiman (1989), sobre a importância do conhecimento do código escrito para a efetivação da leitura verbal. Para Jouve, como para Kleiman, ler é um processo que se dá anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos. Ou melhor:

O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem na página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, daí, chegar a uma síntese. Também, a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 1989, p.17-18).

Para o menino Graciliano, entretanto, os argumentos trazidos pelo seu pai não eram suficientes de forma a atribuir sentido que justificasse a importância dos estudos e da leitura: “Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não houve conselhos raras as vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele no final da carta”. Na tentativa de desvendar a presença sem sentido do Terteão, buscou em Mocinha, professora de soletração, a resposta:

- Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: Terteão por alguém.”

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai” (RAMOS, 2008, p. 114).

Essa tristeza atravessou o tempo e o espaço para dialogar com o nosso contexto de investigação nas palavras da aluna L. que diz: -“Para minha mãe eu tinha que frequentar um reforço escolar. Era uma forma de agilizar a minha alfabetização. Eu não gosto nem de

lembrar o quanto sofri, era um castigo atrás do outro. Minha mãe gritava, ficava nervosa. Aí eu fazia letras enormes, só para me ver livre. Só que era aí que ela mandava fazer tudo de novo. E perguntava: você quer ser alguém na vida? Eu não entendia muito bem o que ela queria dizer com aquilo, mas obedecia. Ela, por ser pobre e sem estudo, tinha muito receio de que eu não fosse ser “alguém na vida”, e sempre me dizia, eu nunca esqueci: não queira ficar igual a mim, você precisa estudar para ter poder.”

Na concepção dos pais, aqui representados, a única garantia de ascensão social parece estar restrita à aquisição de um saber institucionalizado. A esse respeito, o aluno J. demonstra compartilhar de sentimento semelhante: -*“Comigo não foi diferente. Eu era lembrado o tempo todo das pessoas que eram pobres por não terem estudado, não terem frequentado a escola. Aquilo era como se fosse um castigo. Dava até medo.”*

No desejo de sistematizar historicamente essas revelações quanto ao valor atribuído à aquisição da leitura e da escrita, a todo custo, retomo a concepção da pesquisadora Regina Zilberman ao apontar os Iluministas para quem o conhecimento era concebido como a ponte para a liberdade e para ação libertadora. Dessa forma, porém, responsáveis pela promoção da leitura e do valor da escola. Por verem o livro como instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória transcrevo: -*“Ah, eu queria que eles (os alunos) usassem a língua para conseguir um emprego, verbalizar, passar numa entrevista de concurso”*. Revela a aluna P. que já exercia práticas pedagógicas, na condição de professora, em uma escola da Rede Particular de Salvador, com alunos do Ensino Básico.

Nessa perspectiva, pude perceber o quanto a ideia de libertação e emancipação que nos aponta os Iluministas era vista por todos os estudantes, sem exceção, com bastante otimismo e concordância. Assim, durante as discussões a respeito da importância do livro e da leitura, os alunos diziam claramente que, sem a educação escolar, não havia perspectiva de mudança, no sentido de, ao menos, diminuir as diferenças sociais e econômicas. Na visão dos estudantes, os sujeitos que compõem a maioria da população são facilmente manipulados por um sistema cruel de dominação face à ignorância, resultado da falta de um ensino de qualidade. Ao mesmo tempo, a aluna S. toma a palavra em sentido de discordância: -*“O professor pensa que tem poder, mas eu vejo que as pessoas têm senso crítico, elas não são tão ingênuas assim.”* Porém, em relação à leitura como forma de dominação e poder, são unânimes: -*“Sem ler livros não é possível se fazer educação. É por isso que a escola tem a obrigação de formar leitores, para que as pessoas não sejam manipuladas,”* afirma.

Diz Larrosa, (2004, p. 196), que talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido a responsabilidade de dona do futuro para a construção do mundo, porque “a pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e por fabricar.” Nesse sentido, a narrativa inscrita em *Infância* segue seu tom de confissão. Confissão de um garoto que se via pressionado a desbravar os caminhos apontados e impostos pelo pai para significar e valorizar a importância da leitura e dos livros:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo (RAMOS, 2008, p.109).

Diante do estranhamento da criança frente ao texto lido, o ato da leitura não representa um processo de elaboração de significado, uma vez que não há uma relação dialógica entre o leitor e o texto. Por essa razão, passo a considerar os estudos propostos por W. Iser sobre o papel desempenhado pelas possibilidades nas interações humanas. Em artigo intitulado “*A Interação do texto com o Leitor*” (ISER, 1979, p. 83), o pesquisador afirma: “A leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação.” Ou seja, na relação a dois, é impossível a cada parceiro saber o que está sendo recebido pelo outro. Portanto, a dificuldade de uma transparência mútua, nos obriga à prática constante de interpretação. A fim de dialogar com essa concepção, na esteira do pensamento do estudioso Ezequiel Teodoro da Silva (1992), destaco o trecho da epígrafe, no qual João Wanderley Geraldi se vale para abrir o seu texto introdutório, denominado “*O ensino é livresco, mas sem livros*”:

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja, o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias do mundo (GERALDI *apud* SILVA, 1992, p. IX).

Assim, ao impor a palavra escrita, valendo-se da justificativa de poder que a leitura pode representar, os vazios se inscrevem na representação do leitor. Para Iser, ainda no estudo antes citado, o processo de interação se realiza através da dialética movida e regulada pelo

que se mostra e se cala. Em outras palavras, a dimensão de absurdo com a qual a criança, personagem de *Infância*, concebe o conceito de “arma” poderosa para emancipação dos sujeitos, não encontra ressonância de sentido naquele contexto. Afinal, as palavras e os textos nos introduzem em mundos com os quais se tropeça tanto no silêncio da vida de cada um, quanto no estardalhaço das situações e notícias, que teimam em evocar o distante e o estranho para dentro de nós (LAJOLO, 1993).

Experiência, parecida com a do garoto, ressurgiu nas lembranças da estudante F., para quem: - *“A professora de banca ficava perguntando o tempo todo o que eu entendi do texto. Só que quando eu fazia a minha interpretação, ela vinha com um monte de questionamento que me deixava confusa: - É isso que o escritor diz? Você tem certeza? Leia de novo? Assinale o trecho onde você achou isso? - Aí eu via que não entendi o texto, porque nunca a minha resposta estava certa.”*

Enquanto isso, no interior de Alagoas, no início do século XX, sentimentos semelhantes invadem o pequeno leitor. Para a personagem que conta a história desse garoto, a experiência da leitura se inscreve nas dores, mais que nos prazeres, através da escrita que compõe a experiência narrada. Assim, a voz ecoa nas páginas escritas no jogo que busca esquecer e lembrar os acontecimentos e os seus significados.

Desejo perdido. Recebi um livro corpulento, origem de calafrios. Papel ordinário, letra safada. [...] Desse objeto sinistro guardo a lembrança mortificadora de muitas páginas relativas à boa pontuação. Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável (RAMOS, 2008, p.132).

Ao analisar, do ponto de vista da recepção, as práticas de leitura nos dois casos, estão aliadas com a afetividade inicial frente ao objeto. Torna-se claro o quanto podem ser de aproximação ou recusa. No primeiro caso, o livro representa fonte de prazer, sobretudo, por ser o objeto de desejo da leitora que irá provocar desejos nos alunos de sua tia. Quanto à rejeição vivida pelo menino de Alagoas, reforça uma forma de resposta compatível com a imposição com a qual o seu pai lhe cobrava conhecimento e domínio na fluidez da leitura.

Uma noite, depois do café, meu pai me mandou buscar um livro que deixara na cabeceira da cama. [...] Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar. [...] Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir

gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos (RAMOS, 2008, p.206-207).

Entretanto, para maior desespero do garoto, os momentos de leitura vividos em família significavam apenas o começo do que estava por vir. Ao ingressar na escola, sob as ordens da professora D. Maria, as práticas de leitura ainda continuavam retratando um exercício penoso, acompanhado por sentimentos de medo e frustração. Antes de tudo, foi intimado pela “mulher gorda” a ler: “Chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa [...]. Em seguida abriu uma caixinha branca, retirou o folheto: - Leia. – Não senhora, respondi confuso.” No entanto, aos poucos, o medo rendeu-se à sedução e, com ajuda da professora no que diz respeito ao esclarecimento das dificuldades apresentadas com “as letras finas, menores que as da carta de A B C.”, a autonomia necessária para adentrar no mundo da leitura verbal foi, aos poucos, se fazendo presente.

Mas obedeci. Obedeci realmente com satisfação. Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso, a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável (RAMOS, 2008, p.122).

“O livro não é mais que o meio de alimentar o ódio ou o desejo”, afirma Sartre (2006). É também na linha da emoção que F. comenta: -“*Eu tinha verdadeiro ódio dos livros indicados pelo colégio. Bastava a professora exigir tal leitura para eu não gostar. Era incrível*”. No entanto, é L. quem traz uma experiência de felicidade com a leitura, entretanto faz questão de esclarecer que as leituras prazerosas eram aquelas indicadas por sua tia, sem compromisso de mostrar o que aprendeu a partir do texto. “*Era puro prazer*”. -“*Os livros que li com maior gosto, foram aqueles das férias, na casa de minha tia. Ela deixava um monte deles espalhados pelo chão e aí, eu e a minha prima íamos escolhendo livremente.*” Para dialogar com a fala das alunas, tomo as palavras do estudante A. como relevante para ilustrar o quanto a leitura pode estar no limiar da dor e do prazer: “*Eu não tinha desejo de ler, porque era sempre por obrigação. A escola, sempre autoritária, determinava as nossas leituras.*” E questiona: “*Quando que uma coisa imposta vai despertar um desejo?* Ao tempo que responde: “*Nunca*”.

A propósito do “desejo” de que nos fala Sartre e que parece ser também uma preocupação dos estudantes, a professora Dinéia Maria Sobral Muniz (MUNIZ, 1999), em sua tese de doutoramento em educação, propõe o desejo como ingrediente novo para a pedagogia. Trata-se da “*Pedagogia do desejo de Ler*”, título do seu trabalho de pesquisa. Para tanto, a

referida professora, foi buscar no discurso psicanalítico um aporte teórico de sustentação, no qual o desejo é objeto de estudo e reflexão, a fim de fazer emergir os pontos de aproximação entre a teoria pedagógica e a psicanálise. Embora a sua investigação esteja voltada, sobretudo, para as práticas de ensino de leitura, como esclarece a autora, nas suas palavras finais, Muniz destaca o ensino da literatura também para falar do desejo de ler. Nas suas palavras, destaco:

Quando se considera “ensino da literatura”, o que se poderia perguntar é se este não dependeria, para existir, do desejo de ler. Desejo que revela o oco onde a literatura, da mais prestigiada à mais refinada, fica à espera do leitor, para quem a pedagogia pode revelar o caminho. Esse poderia ser o da transformação da escola que temos na escola que queremos (MUNIZ, 1999, p. 360).

Como concebe a professora e como é reconhecido também por outros pesquisadores como, por exemplo, o escritor e crítico literário Mario Vargas Llosa (2004, p. 18): “[...] os livros de ficção aplacam transitoriamente a insatisfação humana e também a atizam, esporeando os desejos e a imaginação.” Nesse sentido, a fala da aluna S., se aproxima das concepções apontadas pelos estudiosos e aqui transcritas: - *“Eu mesma só consigo dar sentido ao texto, quando a leitura me desperta desejos, ou quando confirmam com os que já tenho. Então, para mim, o sentido está relacionado com a minha vida, com as minhas escolhas.”* Assim, a força do desejo parece se confirmar nas palavras da estudante, quanto ao processo que envolve a significação da leitura, de acordo com Muniz (1999, p. 362), ao comentar sobre as pesquisas em educação que tenham como foco a leitura. Assim, transcrevo suas derradeiras palavras com a intenção de fazer ressoar o poder que move os desejos humanos para além dos estudos acadêmicos: “se com desejo não se puderem alcançar melhores resultados do que os que foram alcançados, sem desejo, muito provavelmente, é ainda mais impossível.”

Felizmente, a força que move os desejos, da qual nos fala a professora, não cessa. O que permite ao homem manter sempre viva as suas aspirações. Como signo de insistência, o leitor afirma-se num processo de aproximação e distanciamento da palavra, materializada no texto literário. Assim, aos poucos, a letra impressa reforça a magia inscrita nas narrativas, para ganharem luminosidade, a fim de despertar no pequeno leitor de *Infância*, a curiosidade e o interesse pelos livros: “Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassas sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente. (RAMOS, 2008, p. 210). O que confirma o pensamento de Jean-Paul Sartre (2006) “O livro não é, como ferramenta, um meio que vise a algum fim: ele se propõe como fim para a liberdade do

leitor”. A propósito, para Ítalo Calvino (1999), a renovação do significado é um dos valores frequentemente louvados nas obras que analisa.

Ler significa despojar-se de toda a intenção e todo preconceito para estar pronta a captar uma voz que se faz ouvir quando menos se espera, uma voz que vem não se sabe de onde, de algum lugar além do livro, além do autor, além das convenções da escrita: do não-dito, daquilo que o mundo ainda não disse sobre e ainda não tem as palavras para dizer (CALVINO, 1999. p. 243).

Nesse sentido, a palavra rompe a linha do tempo para ganhar vida no relato permeado por intensa emoção, evocado pelas felizes lembranças da aluna L., para quem os livros e a leitura passaram a ter significado a partir das ofertas e influências da sua tia: - *“A minha maior referência de professora foi uma tia. Tia Maria que, apesar de ser educadora, não foi minha professora formal, mas era ela quem me apresentava à literatura infanto-juvenil todo final de ano, nas férias, quando nos encontrávamos. Percebo agora o quanto ela estava à frente do seu tempo, apesar de não ter concluído, na época, o nível superior, estava ingressando na Faculdade de Pedagogia. Mas era através daqueles livros: “O pequeno Príncipe”, “As Brumas de Avalon”, “Sidarta”, “A História sem Fim”, “Coleção Vagalume”, entre outros, que eu me enchia de prazer e felicidade. E aí eu via que não precisava da gramática que era ensinada na escola, para me aventurar na leitura”*.

Nas leituras realizadas fora das obrigações escolares, finalmente o ato de ler aparece como fonte de grande prazer. A aluna diz que a sua tia lhe oferecia os livros para a sua aprovação antes de apresentá-los aos seus alunos, já que era professora do ensino básico. Uma vez, por ela autorizados, o sucesso das suas aulas estava garantido. A responsabilidade, em escolher os livros a serem utilizados, transformou-se em atividade prazerosa que lhe permitiu conhecer uma boa parte da literatura. Assim, o engajamento afetivo se inscreve como nos diz Jouve, em componente essencial da leitura.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção (JOUVE, 2002, p. 19).

É o garoto de Alagoas para quem, a despeito da educação repressora da família e da escola, a literatura ganhou um significado singular. Afinal, o tortuoso caminho percorrido pelo leitor aprendiz, Graciliano Ramos, escondia o futuro de um dos maiores escritores da

Língua Portuguesa. O que já previa Mario Venâncio, agente do correio, que “Via em mim sinais de Coelho Neto, de Aluísio de Azevedo – isso me ensoberbecia e alarmava. [...] Sem dúvida, afirmava o adivinho. Eu faria romances.” (RAMOS, 2008, p. 249). Em meio às leituras impostas, o olhar infantil encontra-se agora na visão do adulto, para que a memória traduza, em palavras, o despertar do desejo que aos poucos se tornou latente:

Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito (RAMOS, 2008, p.207).

Ao “mastigar as palavras”, indiferente à pontuação, percorria por entre as veredas das páginas impressas. Assim, a dependência inicial, vai dando lugar à autonomia para garantir a confiança necessária ao processo de leitura: “Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emilia respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho? (RAMOS, 2008, p. 209). Nesse sentido, para ampliar a concepção de leitura, Maria Helena Martins (1994, p. 23), assim expressa: “Ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem”.

Conquistada a independência, novas páginas da vida são escritas. Com a mudança da família, da fazenda para a vila, no sertão de Pernambuco, outras leituras se impõem. O espaço, até então desconhecido, representa um universo novo que deverá também ser lido. Afinal, os olhos e ouvidos já leem o mundo muito antes da leitura grafada. Pela cronologia da formação, os episódios deságuam em outros episódios para se deixar levar pelas correntezas das lembranças, por motivos que fogem à linearidade dos acontecimentos. Na escrita, a narrativa solidifica a existência porque narrar se constitui num jeito efetivo de afirmar ou, quem sabe, reinventar a vida.

Por essa razão, a leitura supõe exposição ao inusitado, ao inesperado, à surpresa e ao sofrimento. “Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com as histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas” (RAMOS, 2008, p. 210). Entretanto, desejava as narrativas cujas histórias vinham ao encontro dos esperados valores de moral e de justiça. “Não me importava a beleza: queria distrair-me com aventuras, duelos, viagens, questões em que os bons triunfavam e os malvados acabavam presos ou mortos” (p.247). Para dialogar

com essa ideia, tomo como aporte teórico, especificamente, Umberto Eco (2003), quando assim escreve:

Ler um conto também quer dizer ser tomado por uma tensão, por um espasmo. [...] é a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar esta frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino (ECO, 2003, p. 20).

A liberdade de leitor permitia vivenciar narrativas, cujas histórias confirmavam a sua sede de valores de moral e de justiça: “Não me importava a beleza: queria distrair-me com aventuras, duelos, viagens, questões em que os bons triunfavam e os malvados acabavam presos ou mortos” (RAMOS, 2008, p.247). Arrebatado pelo texto, o pequeno leitor se distancia dos afazeres e prazeres cotidianos, para afirmar a leitura no jogo da linguagem, num processo contínuo de construir e desconstruir as histórias humanas: “Os fugitivos, os lobos, e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voavam. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas” (RAMOS, 2008, p. 207).

Apesar da feliz descoberta, a leitura não era a mesma diante do poder opressor do pai. “À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu; leitura emperrada, mal-entendidos, explicações” (RAMOS, 2008, p. 208). No entanto, na noite em que foi buscar o livro por vontade própria, “o velho estava sombrio e silencioso” e o afastou com um “gesto carrancudo”. Para o garoto leitor, “era como se estivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse.” Entre ele e o livro havia um pacto de permissão que não podia ser rompido. Como ingrediente da memória, os alunos trazem, para a pauta dos diálogos, acontecimentos semelhantes às passagens alusivas de *Infância*. A estudante P., por exemplo, relembra a impossibilidade de ler a coleção inteira de Monteiro Lobato, que recebera de presente de aniversário, para não “*estragar*” os exemplares. “*Ganhei, eram meus, mas não podia usá-los. Eles deviam compor a estante.*”

Porém, o leitor que fora tocado pela natureza e força estética da linguagem literária, sempre encontra uma maneira de fazer valer o seu desejo. A literatura, enquanto expressão da vida tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito tem de suas experiências e do seu mundo (SILVA, 1993). Desse modo, o pequeno leitor descobre como fazer para afirmar a sua vontade: “E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador” (RAMOS, 2008 p.209-210). Para a aluna P., entretanto, as barreiras impostas continuaram erguidas na

imponente estante da sala. Na sua memória, resta apenas a frustração do desejo de ler não realizado.

Evidentemente que para cada pessoa a experiência é singular e as sensações de felicidade, de dor, de êxito, de fracasso são únicas. Ao leitor cabe a liberdade de ler de várias formas, para as quais não existem leis que as determinem as escolhas e as preferências. Para o pequeno leitor, entretanto, a necessidade de ler consiste na inquietação originada pelo mistério: “Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas.” (RAMOS, 2008, p. 229). No âmbito dessa questão é que a voz de Mario Vargas Llosa (2004) se faz ecoar. Sob o seu ponto de vista, destaco:

Por si só, a ficção é uma acusação terrível contra a existência, sob qualquer regime ou ideologia: um testemunho contundente das suas insuficiências, da sua inépcia para nos satisfazer. E, portanto, um corrosivo permanente de todos os poderes que quiseram manter os homens satisfeitos e conformados (VARGAS LLOSA, 2004, p. 26).

Ao divagar absorto pelos bosques da ficção, comenta Umberto Eco (1994): “A fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para a sua própria experiência de vida, ou para outras histórias” E, ao leitor, propõe, nos seus “*Protocolos Ficcionalis*”, tentar ler a vida como se fosse uma ficção, já que essa parece mais confortável que aquela.

Por outro lado, num interior de um ônibus, o estudante L. percorre as ruas e as avenidas de Salvador. Entre um trajeto e outro, quando sentado, se dá ao prazer da leitura. Assim revela que foi a maneira que encontrou para ler o romance, “*Viva o povo brasileiro*”, do escritor baiano, João Ubaldo Ribeiro. Ressalta, porém, que era necessário porque precisava “*arranjar um tempo de lê-lo*”, uma vez que essa leitura era exigida, como conteúdo específico, para a prova de vestibular. Em Alagoas, à luz da lâmpada de querosene, o garoto “estirava-se na rede e lia até cansar. O espírito fugia do livro: necessário reler páginas inteiras. Inquietação inexplicável, depois meio explicável. O diagnóstico pouco a pouco se revelava” (RAMOS, 2008, p. 262).

Enfim, as razões que movem os desejos são muitas e variadas. Em cada uma delas, os interesses pessoais falam mais alto. Dessa maneira, as singularidades se inscrevem nos relatos apresentados, o que me permitiu traçar, não apenas um perfil do estudante em formação em Letras da UFBA, mas pensar a formação para o exercício de práticas pedagógicas em leitura de textos literários a partir da própria literatura. Assim, a distância temporal que separa a infância do leitor em formação, vivida no interior de Alagoas, no início do século XX, parece

se atualizar nas lembranças das experiências de leitura descritas pelos alunos do século XXI. Nas falas, uma suspensão do tempo. O passado se presentifica na tentativa de fazer emergir as concepções de leitor e leitura. Dessa forma, evidencio o quanto a linha tênue que separa esses dois contextos históricos tão distintos e, ao mesmo tempo, tão consonantes, se cruza e se reconhece. As histórias da formação de leitura aqui expostas na voz do menino-narrador de *Infância*, e nas vozes dos estudantes, produzem um rodopiar de ecos que evidenciam, sobretudo, a dimensão flutuante da linguagem. Assim, o livro não é mais que um meio de alimentar o ódio ou o desejo, como nos aponta Sartre (2006). Portanto, ao encontrar com o texto, o leitor também o constrói; ele também cria e produz movimentos que, por si só, tendem a afirmar, ou não, os seus afetos.

4.2 NAS MARGENS DA LITERATURA

O que chamamos << literatura >> não tem outra essência nem outra finalidade do que antepor entre nós e o chamado real, obstáculo ou ameaça, a teia sem começo nem fim da ficção, o único estratagema positivo que concebemos que somos, para escapar do que tocado ou visto nos destruiria.

Eduardo Lourenço

Nas margens da literatura permanecemos. Ali ficamos com as nossas reflexões, questionamentos e concepções sobre o texto literário. Para tanto, dois contos foram lidos como mote provocador das discussões. Por apresentarem narrativas cujas temáticas dizem respeito à leitura, o leitor e, sobretudo, à literatura, os textos *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector (1998) e *A aventura de um leitor* do crítico-escritor italiano Italo Calvino (1992), apresentam considerações relevantes sobre o processo de leitura. Embora com ênfase distintas, o livro e a literatura têm destaque significativo em ambas narrativas, razão que justifica essa escolha.

É, portanto, a partir dessas duas histórias que iniciamos os debates interativos. Para fins de contextualizar as narrativas, trago de forma concisa os enredos que as compõem, porque já descritos no capítulo 1 desta dissertação. O primeiro refere-se à menina-leitora, personagem criada por Lispector que, na ânsia de possuir o livro *Reinações de Narizinho*, do escritor brasileiro, Monteiro Lobato, submete-se aos caprichos e humilhações da filha do dono da livraria. Essa, por crueldade, adia sempre a promessa de emprestá-lo. À leitora resta esperar, até que um dia o seu desejo de possuir o objeto livro seja enfim realizado. Quando o

sonho se torna possível, a aflita garota se vê “não mais uma menina com o livro, mas uma mulher com o seu amante.”

Já em *A aventura de um leitor*, Amadeo, protagonista da narrativa, não consegue interromper a leitura para aventurar-se numa relação afetiva. Na narrativa, escrita por Calvino, o leitor-personagem não soube transferir a leveza que encontrara na literatura para a vida. Por essa razão, frente ao romance a ser lido e o encontro a ser vivido, a solidão da leitura prevalece.

Sem pretensão de fazer um estudo teórico-crítico sobre as obras, o procedimento metodológico, da leitura dos contos, aconteceu de forma não dirigida, acompanhadas por comentários dessa mesma natureza. Assim, os estudantes se sentiram à vontade para fazer livres associações e projeções pessoais a respeito das histórias narradas, bem como suas considerações sobre literatura, leitor e leitura.

Como forma de representação inicial, seleciono alguns comentários relevantes, dentre eles: -“*Eu não sinto amor pelo livro, como essa personagem sente.*” -“*Creio que para amar tanto a literatura, a vida deve estar bem ruim.*” -“*Eu não quero fazer da minha vida apenas isso.*” -“*Acho que é pura solidão dessas personagens.*” - “*Na verdade, ninguém precisa de literatura para viver. Acho que num país como o nosso, as prioridades são outras. Infelizmente, mas é verdade.*” O fato de não apresentarem nas suas falas outras impressões que não aquelas superficiais sobre as narrativas, me fez perceber o quanto esses sujeitos, futuros profissionais das letras e do ensino, ainda não descobriram o quanto a literatura caminha ao encontro de uma necessidade. Ou seja, uma necessidade humana de fantasia, de sonho, de aventura, de imaginação.

Na concepção da aluna L., ao apontar para uma perspectiva diferente, sinto, quando diz: -“*Para a minha vida a literatura é importante. Se muda a minha vida, com certeza, vai mudar a de outras pessoas. É isso que eu penso*”, uma aproximação com o pensamento de Antônio Cândido em *O Direito à Literatura* (1995), no qual faz uma distinção entre bens “compreensíveis” e bens “incompreensíveis”. Para o pesquisador, os bens incompreensíveis estão inscritos na ordem das necessidades profundas do ser humano. Ou seja, “as demandas que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” numa organização social que se quer justa. Quanto aos bens “compreensíveis”, estariam aqueles que asseguram sobrevivência física em níveis adequados, como: alimentação, moradia, saúde, vestuário etc.

Da ótica de Cândido, a literatura corresponde a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura,

desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995). Dessa forma, a literatura é, evidentemente, entendida como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Dentro dessa concepção ampla, portanto, sobre o objeto literário, o autor busca pensar a literatura como uma vertente que corresponde à necessidade humana “incompreensível”. Em suas palavras:

Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui como um direito (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

O que vale dizer que, nessa perspectiva, a criação ficcional ou poética está presente em cada um de nós independente da escolaridade, uma vez que não existe povo nem homem que possa viver sem ela, isto é, sem que possa entrar em contato com alguma espécie de narrativa. Afinal, somos seres de linguagem, portanto, as nossas manifestações são sempre representadas por narrativas. São elas que dão corpo à civilização, através delas produzimos, construímos e nos reconhecemos nas histórias. Nesse sentido, ao longo do seu trabalho, Cândido expõe a importância da literatura como fator indispensável de humanização, na medida em que nos deixa mais receptivos para com o semelhante, a natureza e a sociedade, embora reconheça que ela pode se apresentar também como uma poderosa ferramenta de revelação da miséria, da servidão e da mutilação espiritual. Por essa razão, ao tempo que possibilita vivermos dialeticamente os nossos conflitos, torna-se indispensável porque, em sentido amplo, nos faz viver.

A partir da ideia humanizadora da literatura, comenta ainda o pesquisador: “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador. Para concluir logo em seguida, “talvez humanizador porque contraditório” (CÂNDIDO, 1995, p.244). As proposições de Cândido foram pensadas ao longo desse estudo com vista às considerações apresentadas pelos alunos de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa e Literatura. Ou seja, o tema da literatura e a sua relevância para a subjetivação dos sujeitos em formação, se constituiu em objeto de provocação e reflexão durante todo o processo investigativo.

Assim, outras questões se impuseram ao diálogo, na tentativa de fazer compreender e situar a literatura no contexto pessoal e profissional. Dessa forma, nasceu a necessidade de conceituar a literatura, como também indagar sobre outros aspectos como, por exemplo: o que

é mesmo literatura? Para que serve? Existe uma necessidade humana de ficção? A literatura está em crise? Com essas indagações, os comentários feitos pelos estudantes foram ampliados por alguns críticos literários e por escritores consagrados que além de escrever textos literários também se dedicam ao trabalho de analisar a literatura à luz da teoria.

Em 1947, Jean-Paul Sartre já inquiria sobre o tema. Sob o título *Que é a literatura?* o pensador francês publica, originalmente, na revista *Les Temps Modernes*, a obra de cunho investigativo. Nela, apresenta reflexões à luz de questionamentos, acerca da essência da criação literária. Para tanto, põe em discussão a natureza e a função da literatura, organizadas em três perguntas básicas: “*Que é escrever?*”, “*Por que escrever?*” e “*Para que se escreve?*” Questões que analisa a partir de uma visão anti-individualista do escritor e, conseqüentemente, contra a noção de arte pela arte. Embora faça parte de um grupo extenso de escritores que se preocuparam em escrever sobre a complexidade que envolve o fenômeno literário, esse autor busca falar, nesse livro, de um tempo específico, no qual a Segunda Guerra Mundial e as marcas do terror nazifascista sobre a Europa constituem como pano de fundo, para defender a tese do engajamento do escritor como forma de interferir na coletividade e, dessa maneira, relacionar-se com a História.

“*Que é a literatura?*”? Não por se tratar de uma pergunta nova, afinal procurar definir o fenômeno literário tem sido matéria de discussão não apenas no âmbito acadêmico, como também fora dele, sobretudo, por críticos-escritores que se preocuparam e muitos que ainda se preocupam em tecer considerações sobre o processo que envolve a escrita literária. Chama a atenção, porém, o fato de a questão, inscrita no referido título, não trazer o artigo definido “O”, uma vez que, a supressão desse artigo, pode sugerir uma marca de indeterminação. Qual seria o propósito desse escritor ao lançar o tema da literatura de forma indefinida? Seria questão tão somente de tradução? De qualquer modo, o texto de Sartre inquieta e, portanto, impulsiona buscar outras fontes. Ou seja, será a literatura algo que se possa definir, conceituar, colocar em um formato específico, determinado? O que move o fazer literário? Por que e para que histórias são escritas? A fim de tentar responder essas perguntas, ou quem sabe abrir para tantas outras, o diálogo sinalizava novas e desconhecidas vias de acesso.

-“*Vejo a literatura como arte. Nós precisamos de arte para viver. A estética é necessária a nossa vida, mas ela não é utilitária no sentido de utilidade que temos hoje em dia, numa sociedade de consumo.*” Assim conceitua a literatura a estudante S. Do ponto de vista da sociedade contemporânea, no qual as informações se apresentam em inúmeras e diversificadas formas e suportes, o espaço para a literatura está cada vez mais dividido. Esse excesso, no entanto, faz com que as pessoas permaneçam, muitas vezes, indiferentes para

aquilo que exige mais tempo e dedicação, sobretudo, pela rapidez com que as informações são apresentadas. Contudo, como lembra a aluna, o homem precisa muito mais do que sobreviver. Ou melhor, a literatura, assim como as demais atividades artísticas, representa a possibilidade de o homem viver integralmente, o que significa dizer alimentar os seus sonhos e as suas fantasias.

Nesse sentido, o professor Alfredo Bosi, em entrevista concedida à Maria Tereza de Fraga Rocco (1981), ao ser indagado quanto à função libertadora da literatura, responde de acordo porque se trata de uma experiência individual. Entretanto, faz questão de ressaltar outra questão, que julga importante perceber. Nas suas palavras: “Essa função libertadora não é única: é uma delas e que tem seu lugar de estudo específico na relação obra/leitor. Ela existe, logo deve ser objeto de estudo”, enfatiza o professor.

“*Escassez do tempo*”, a “*falta de dinheiro*”, o “*cansaço*” são outras causas apontadas pelos estudantes, como justificativas para explicar a distância que revelam manter do texto literário. Vale ressaltar, porém, algumas contribuições que caminham nessa mesma direção da qual nos fala os alunos. Por exemplo, ao analisar a formação do leitor no Brasil, o pesquisador Ezequiel Teodoro da Silva (1992), atribui a crise da leitura, valendo-se de problemas semelhantes àqueles destacados pelos estudantes, porém, dessa vez, em relação ao professor. Segundo Silva, a baixa qualidade da leitura é resultado do ínfimo salário e às várias funções que o professor se vê obrigado a acumular. Ou melhor, diz o pesquisador: “Não lhes sobra tempo e muito menos energia para ler. Não há dinheiro para aquisições frequentes de livros”. Com essa afirmativa, em diálogo com as falas dos alunos, é fácil perceber o quanto o problema da “falta de dinheiro” e de “tempo”, parecem ser os principais motivos a fim de justificar a distância que se instalou entre o profissional e o livro, fato esse que, conforme declarações, o acompanha desde a formação.

A professora Regina Zilberman (1991), entretanto, aborda o ensino e o descompromisso do aluno, como fatores responsáveis pelo baixo nível de leitura na formação dos estudantes. Porém, as razões que justificam essa problemática, talvez seja apenas as consequências dos entraves que os estudantes revelam como causadores e que é amplamente enfatizado pelo professor Ezequiel Teodoro no parágrafo anterior. Nas palavras de Zilberman:

O impasse do ensino de literatura supostamente adviria de dois problemas básicos: de um lado, dos programas de Língua e Literatura nos 1º e 2º graus; de outro, porque as pessoas (que podem ser alunos do 1º e 2º graus ou estudantes de Letras) não lêem, lêem pouco ou lêem o que não deveriam ler (ZILBERMAN, 1991, p.143).

Por outro lado, quanto à crise pela qual passa a literatura, é a professora Nelly Novaes Coelho que, nesse mesmo trabalho, comenta ser esse um sintoma da desintegração dos valores do mundo, que herdamos do passado. Na sua percepção “é o mundo que está em crise. Portanto, a literatura que o reflete está necessariamente em crise.” Ainda nesse contexto, em que o tempo e a literatura aparecem como incompatíveis, diante da veloz sociedade de consumo, Rocco cita Coelho:

O convívio direto e íntimo com o texto lido silenciosamente é das práticas que a crise dos nossos tempos veio destruir em favor de uma intensificação no obrigar o indivíduo a sair de dentro dele e aderir às formas visíveis e concretas de um novo mundo: o da técnica e da automação. [...] O progresso da sociedade de consumo (que tanto bem tem trazido e traz à humanidade, no plano material) precisa ser contrabalanceado com o progresso do reencontro do Homem com o seu Espírito. E esse reencontro essencial poderá ser feito (entre outros caminhos), através do estudo da literatura, pois esta é, sem dúvida, consciência da experiência vital, expressa de maneira específica – através da função poética da linguagem (COELHO *apud* ROCCO, 1981, p.214-215).

Face às concepções que foram apontadas pelos alunos, os temas sugeridos pelos estudiosos Antoine Compagnon (2009) e Tzvetan Todorov (2009), nas suas respectivas obras intituladas “*Literatura para quê?*” e “*Literatura em Perigo*”, se inscrevem aqui como arcabouços teóricos atuais e significativos. Sobretudo, para que o jogo do diálogo entre as considerações sugeridas nesses estudos possam ressoar nas falas dos estudantes, no sentido de pensarmos o lugar da literatura na contemporaneidade.

Ao longo da conferência realizada no Collège de France, Antoine Compagnon (2009) expõe algumas explicações que justificam o poder da literatura. Assim, parte do conceito clássico, baseado na concepção aristotélica, cuja definição atribui à literatura o “deleite” e a “instrução”. Nesse sentido, argumenta que: “a narrativa é insubstituível para configurar a experiência humana, a começar pela experiência do tempo. O conhecimento de si pressupõe a forma da narrativa.” Ao Século das Luzes e ao Romantismo, o pesquisador atribui uma segunda definição que fundamenta o prestígio da literatura, indo um pouco mais além. Ou melhor, os filósofos dessa época a consideram como uma forma que liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades. Em suas palavras, representa um “instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia”. Dessa forma, “contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo.” E, por fim, considera a linguagem como uma terceira versão para a força da literatura, o que a faz uma língua particular – poética ou literária. Assim, a questão-título sugerida por Compagnon em - *Literatura para quê?* (2009) – se

inscreve no rol do mote que conduziu as indagações, cujo propósito maior foi fazer com que a liberdade de expressão revelasse as concepções dos alunos acerca da literatura e da sua relevância como objeto de ensino. Por essa razão, transcrevo algumas falas recolhidas a partir dos nossos diálogos:

- *“Ah, a literatura serve para conhecer as obras literárias, mas também para conhecer o ser humano.”*

“A literatura serve para amadurecer”.

- *“A literatura serve, a partir do momento que você cria uma relação com o mundo exterior. Vai fazer você refletir.”*

- *“Eu penso que a literatura serve para aproximar, para conhecer outras formas da vida.”*

A respeito da “*serventia*”, da qual se referem os estudantes, encontro considerações dignas de nota, na visão do professor Antenor Gonçalves Filho (2000) e na percepção do escritor português José Saramago, em entrevista concedida ao Jornal El País, em 29 de novembro de 1998 e publicada no livro “*As palavras de Saramago*” (SARAMAGO, 2010). Ao pensar o papel da literatura na contemporaneidade, diz o professor: “Parafrazeando Nietzsche, diria que a literatura serve para tudo e para nada. Hoje, para um mundo que parece tomar conta de todos os nossos sentidos e prazeres, talvez para nada.” Porém, em outro trecho comenta, admitindo o paradoxo:

A importância da literatura como matéria formadora humana é que talvez, paradoxalmente, ela não tenha importância alguma. E é nessa sem-importância que ela permanece e se preserva como um dos últimos resquícios da humanidade que sobrevive em cada um de nós (GONÇALVES FILHO, 2000, p.18).

Em analogia Saramago destaca o papel do escritor, para quem deve ter a responsabilidade desse empenho. Ou melhor, nas suas palavras: “O compromisso existe, será o dessa pessoa que é o escritor. A literatura não pode ser instrumentalizada. Não se pode dizer que sirva para isso ou aquilo” (SARAMAGO, 2010, p. 184). Porém, na visão do homem, para quem “escrever é fazer recuar a morte, é dilatar o espaço da vida”, a literatura deve ocupar um lugar de destaque para que possa justificar o trabalho e o compromisso de quem a produz:

Se a literatura nesta terra ainda serve para alguma coisa, isto é, se for mais do que alguns estarem ainda a escrever para alguns estarem ainda a ler, torna-se urgente recuperá-la já que a nossa sociedade corre o risco, devido aos audiovisuais, de emudecer, ou seja, de haver cada vez mais uma minoria com grande capacidade para falar e uma maioria crescente limitada a ouvir,

não entendendo sequer muito bem o que se escuta (SARAMAGO, 2010, p. 181).

Sobre a função atribuída ao escritor, muitos críticos-escritores teceram considerações relevantes que envolvem o fazer da sua criação. Pois, parece uma obsessão de todo escritor indagar sobre o processo de escrita. De acordo com Jean Paul Sartre, a cada palavra dita, o homem se engaja um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passa a emergir dele um pouco mais. Assim, o escritor se constitui como o sujeito que decidiu desvendar o mundo e, especialmente, o homem para os outros homens, a fim de que esses assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade. Desse modo, a sua função “é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele” (SARTRE, 2006, p. 21). Para o escritor, a literatura deve ter como intenção primordial, interferir no mundo através da palavra. Assim, como toda e qualquer sensação está impregnada de significação, “somente o significado pode conferir às palavras a sua unidade verbal; sem ele, os vocábulos se dispersariam em sons ou em traços de pena” (SARTRE, 2006, p.14).

Para Barthes, as forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua. Em suas palavras: “é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 2007, p.17).

Contudo, são ainda as vozes dos estudantes que ecoam entre os contos: *Felicidade Clandestina* e *A aventura de um leitor*, para discorrer o que pensam sobre esse fenômeno que tanto move a sua produção e a sua recepção. Assim, comentam:

-“A nossa cultura não está voltada para a literatura. Eu mesma aprendi a gostar de literatura depois, com a leitura dos livros para o vestibular.” Expressa a aluna P.

- “Eu penso que a literatura aproxima as pessoas porque representa a vida. É uma forma específica de falar das coisas da vida. Das relações humanas.” Na visão da estudante L.

- A literatura é uma forma específica de falar da vida, e também das relações.”

-“É necessário, claro! Porque amplia os horizontes. Ler o autor tal nos dá uma bagagem intelectual de um outro tempo, mesmo que seja só imaginado.” Diz o estudante A.

_ “Vejo também as questões políticas. Em cada livro há uma tendência da sociedade, vivenciada pelo escritor e que nós podemos ter acesso, mesmo sem ter vivido.”, nas palavras da aluna F.

Tais falas, aqui literalmente transcritas, revelam o que o escritor e também crítico literário Mario Vargas Llosa discute no trabalho intitulado “*A verdade das Mentiras*”, no qual

defende a tese de que a ficção é uma cópia imperfeita da realidade. Ou seja, para o escritor, embora regida pelas próprias leis, a ficção consiste na arte de dizer a verdade. Para tanto, nessa obra, analisa mais de trinta livros, a fim de argumentar sobre o lugar que as consagraram no imaginário do leitor.

Para quase todos os escritores, a memória é o ponto de partida da fantasia, o trampolim que impulsiona a imaginação em seu vôo imprevisível até a ficção. Recordações e invenções se misturam na literatura de criação, de maneira freqüentemente inextrincável para o próprio autor, que sabe, mesmo que pretenda o contrário, que a recuperação do tempo perdido que a literatura pode realizar é sempre um simulacro, uma ficção em que o recordado se dissolve no sonhado, e vice-versa (VARGAS LLOSA, 2004, p. 19).

Embora conceituar o fenômeno literário seja um grande desafio para os pesquisadores e estudiosos, essa citação elucida a aguda percepção do escritor sobre a especificidade que o envolve. Afinal, identificar alguns traços característicos dos textos literários tem sido possível, haja vista a literatura ser um objeto de caráter estético. Dessa forma, a sua linguagem ultrapassa a linearidade semântica do discurso cotidiano, para romper e fundar outras e diversas possibilidades significativas. Por essa razão, embora o texto literário possa abrigar a presença de elementos identificadores de um real concreto, a criatividade e a liberdade do escritor permitem que a conotação se constitua em seu traço dominante.

O professor Antenor Filho (2000), nas suas considerações iniciais, comenta que: “toda grande obra, no fundo, não nos ensina o que é o mundo, sua força é provocar a busca do conhecimento do mundo ou pelo menos seus fagos e fugidos sentidos” (GONÇALVES FILHO, 2000, p.32). E, ainda, nesse mesmo texto, ressalta no capítulo intitulado “*Ideologia e Literatura*”:

Penso que a literatura não é um componente cultural endereçado na tarefa de distinguir o falso do verdadeiro, e anunciar para nós a verdade ou a falsidade dos atos. A literatura se situa no plano da emoção, sua “teoria” compreende uma estética da paixão, do artesanato do estranho, daquilo que nos causa espanto e admiração (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 37-38).

Feitas essas considerações, necessário se faz trazer para a pauta do debate a preocupação do estudioso Todorov (2009), quanto ao “perigo” em que a literatura se encontra face às engenhosas análises sugeridas pelas teorias literárias. A partir da paixão declarada pela literatura, o autor tece os fios da memória para relembrar experiências de leitura vividas na sua casa repleta de livros. Ali, entre as histórias que o fazia viver aventuras, experimentar

temores e alegrias, sem que para isso fosse necessário se submeter às frustrações que espreitavam as suas relações com os garotos e garotas da sua idade e do seu meio social, que decidiu estudar Letras e “falar de livros” como profissão (TODOROV, 2009, p. 16). Ao tempo em que esclarece a razão de todo esse afeto: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é porque ela me ajuda a viver.” Ressalta, contudo, que agora não mais para se preservar das supostas feridas dos encontros reais, mas para descobrir mundos e melhor compreendê-los.

Contudo, ao longo dos estudos universitários, as coisas se revelaram um pouco diferente das suas expectativas. Segundo o escritor, ele se “habituara a identificar elementos das obras literárias que escapassem à ideologia: estilo, composição, formas narrativas, enfim, a técnica literária” (TODOROV, 2009, p.18). Fato que se aproxima muito das experiências que foram mencionados pelos estudantes de Letras da UFBA, ao comentarem sobre o estudo da literatura na universidade. De acordo com as colocações aqui transcritas no capítulo anterior, intitulado “*Rotas alteradas: a leitura literária na formação do professor.*”

A sua preocupação se dá, sobretudo, porque nas escolas não se aprende acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Logo, indaga o pesquisador: “Por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise?” E, enfatiza de maneira bastante pessimista, ao concluir que: “Ao término de seu percurso, de fato, os estudantes de Letras se vêem diante de uma escolha brutal: ou se tornam, por sua vez, professores de literatura, ou partem para o desemprego” (TODOROV, 2009, p.39).

Na concepção de alguns estudantes, entretanto, a licenciatura em Letras representa a garantia de um título superior, contudo, não equivale dizer que essa será a profissão principal. Haja vista alegarem que, em posse do diploma, outras possibilidades poderiam surgir, como, por exemplo, prestar concursos públicos, para exercerem outros papéis, em áreas distintas. Ou ainda, fazer da profissão professor “um bico” para complementar a renda.

Essas colocações, no meu entendimento, são indicativas do quanto os alunos se encontram inseguros frente ao objeto de estudo e de ensino, uma vez que não veem o texto literário como tudo aquilo que a cultura e a civilização têm produzido como expressão humana em favor do próprio homem. Ou seja, valores morais, políticos, afetivos. Em outras palavras, como uma espécie de co-educação estética, devem ser apresentados também em suas características estilísticas, como sugere Bosi, no trabalho apresentado por Rocco (1981).

Por essa razão, retomo, mais uma vez, o pensamento do pesquisador Todorov (2009), quando assim propõe: resta aos leitores que continuam a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida se rebelarem contra professores, críticos e escritores que lhes

dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Enfim, penso que à literatura cabe seguir desempenhando o seu papel, ou seja, ao contrário de impor uma ordem, sugerir outras possíveis. Assim, a sua função é subversiva, no sentido de desequilibrar a ordem vigente. Sobretudo, porque provoca o exercício da imaginação, a fim de permitir ao leitor a liberdade de preencher o seu mundo com outras palavras e com outros silêncios e com muitas perguntas.

4.3 NAS MARGENS DO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS:

Uma coisa que não podemos fazer é forçar o tempo interior. Cada coisa tem seu momento de maturação, e apressá-la significaria debilitá-la, uma fatal distorção.

José Saramago.

-*“Eles (os alunos) têm uma dificuldade imensa em saber o que você quer que ele aprenda com o texto lido. E eu não sei como interferir nesse processo, é muito difícil. Eu forço ele a pensar, mas não adianta, esse é o meu grande problema.”* No dizer dessa aluna, o amadurecer do tempo interior de que nos fala o escritor português na epígrafe que abre este capítulo, parece estar esquecido. Trabalhar com o ensino da leitura, na concepção da estudante, evidencia uma suposta materialidade imposta ao que já inquietava Jorge Luis Borges (1996). Para o argentino, “o silencioso rio do tempo corre nos campos, pelo espaço, flui entre os astros.” Essa fusão semântica entre o tempo e o rio é inevitável. O tempo aqui metaforizado em rio aproxima a potência simbólica que faz do movimento sucessivo do curso das águas desembocarem no tempo das memórias individuais. Assim, querer intervir no processo silencioso do tempo da leitura que pode oscilar entre a vagarosidade e a rapidez é, sobretudo, negar ao leitor a liberdade do encontro. Como nos diz Sartre, “o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 2006, p. 35).

Nesse mesmo texto, ainda discorrendo sobre o tema, o pensador francês salienta o quanto o tempo da leitura não acontece de forma linear, como faz crer a aluna de Letras, no relato anterior. Para Sartre, “Ler implica prever, esperar.” Nesse sentido, reitera a ideia no trecho em destaque:

[...] os leitores estão sempre adiantes da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. Sem espera, sem futuro, sem ignorância, não há objetividade (SARTRE, 2006, p. 35-36).

Portanto, pensar em leitura de textos literários é reduzir a possibilidade de um processo mecânico, estático. Sobretudo, porque a linguagem literária convida o leitor a movimentar as peças do jogo, no qual a liberdade se constitui como uma maneira de afirmar a sua soberania individual. “A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser temporal” (JAUS, 1979, p. 25). Por essa razão, é que a leitura é “criação dirigida”, expressão usada por Sartre (2006), no trabalho citado. Sendo assim, ao leitor cabe seguir as balizas, interligar os espaços vazios, deixados pelo autor, para ser o produtor de sentido(s). Acrescenta que, por um lado, o objeto literário não tem outra substância a não ser a subjetividade do leitor.

[...] para o leitor tudo está por fazer e tudo já está feito; a obra só existe na exata medida das suas capacidades; enquanto lê ele cria, sabe que poderia ir sempre mais adiante em sua leitura, criar mais profundamente; com isso a obra lhe parece inesgotável e opaca como as coisas (SARTRE, 2006, p. 38-39).

Para os alunos, no entanto, as concepções a respeito do ensino da literatura parecem ressoar como uma prática desprovida de sentidos. Uma vez que as suas falas evidenciam a irrelevante importância dada ao leitor estudante no processo de aprendizagem. Talvez, essa compreensão seja um reflexo do desconhecimento das questões referentes ao processo receptivo que apontam a literatura enquanto produção, recepção e comunicação. A propósito, transcrevo algumas falas que comprovam essa impressão:

-“*Eu sei que devo fazer o meu aluno gostar de ler, mas não sei como fazer isso. Eles sempre acham chato e dizem que preferem ler o resumo dos livros na internet. Aí eu fico frustrado, porque eles não sabem interpretar, não entendem a literatura que estudamos na Universidade, os livros de valor estético. É sempre um banho de água fria.*”

-“*Eles não respondem, não sabem responder!*”

-“*A literatura deve ser trabalhada de maneira cronológica, levando em conta as obras mais importantes. Acho muito importante estudar literatura. Não sei se é arcaico o que vou dizer, mas acho que é importante por causa do vestibular. Esses três anos do Ensino Médio têm que ser para trabalhar e preparar o aluno para o vestibular.*”

A preocupação com a leitura direcionada para esse determinado fim – “o vestibular” – é tema recorrente nos diálogos que têm como mote o ensino da literatura no nível médio. – *“Acho que devo fazer com que o meu aluno saiba melhor, seja leitor e saiba interpretar. A concorrência é muito grande, não dá para ficar trabalhando com literatura sem um objetivo definido.”* – *“O aluno do Ensino Médio cobra isso do professor.”* A tensão aumenta quando as demandas externas são vistas como o grande impasse entre o ensino e a leitura literária: – *“Na escola particular a gente não tem escolha. Os pais cobram, a coordenação cobra, os alunos também cobram. Então não resta outra alternativa, a não ser trabalhar os livros exigidos no vestibular.”*

Em *Ensino de Literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas*, Leticia Malard, (1985), aborda questões teóricas e práticas sobre o ensino da literatura. Para tanto, discute sobre assuntos pertinentes àqueles, levantados pelos estudantes. Alguns dizem respeito à solidão do professor, diante de um programa a ser cumprido de cuja elaboração não participou. Assim, como ensinar literatura a quem muito pouco ou quase nada leu de literatura, pergunta Malard. Com esse questionamento, a professora aponta os entraves psicológicos e burocráticos que dificultam o trabalho do professor. Dentre eles, a exigência, dos conteúdos adotados no terceiro ano do Ensino Médio, no qual o programa é voltado para o vestibular. Em suas palavras:

Se está atuando na terceira série, o programa é o do ou dos vestibulares – impostos e amarrando-o numa camisa-de-força, como louco ou como super-homem/mulher-maravilha. Aí de professor consciente e criativo em seu trabalho didático, você se transforma num robô comandado que prepara candidatos aos exames vestibulares. E dispara em ensinar coisas em que não acredita, contrárias à sua vontade e às necessidades dos estudantes. O objetivo é habilitá-los a determinado curso superior, por métodos e técnicas didáticos discutíveis (MALARD, 1985, p. 14).

Por outro lado, uma aluna toma a palavra para ir de encontro à ideia da literatura estudada de forma restrita para atender à demanda do vestibular, mesmo que reconheça o seu estudo para esse fim. Sugere ser possível desviar o caminho pré-estabelecido. E diz: *“Temos a literatura como ferramenta de trabalho, mas a usamos para outras coisas. Eu posso até trabalhar com a relação de livros do vestibular, mas vou tentar mostrar aos alunos a riqueza da literatura. Porque é um dever nosso, enquanto professor, principalmente para aqueles alunos que não têm a literatura em casa.”*

Quando os estudantes inserem os problemas enfrentados nas aulas destinadas ao ensino de leitura literária, outras questões se impõem. Algumas já bastantes conhecidas para

quem vive o cotidiano da sala de aula. Em função das práticas pedagógicas, algumas causas são apontadas como responsáveis pelas dificuldades, sobretudo, por se sentirem incapazes de exercerem o ofício de professor:

-“*Eu não sei chegar ao equilíbrio. A vida é um processo de aprendizagem, mas as pessoas (os alunos), estão aprendendo o que você aprendeu, entende? Eu quero saber como ter esse equilíbrio, eu não sei fazer isso.*”

-“*Por exemplo, eu detesto usar o quadro, porque não gosto de dar as costas para os alunos, mas se não escrever no quadro eles vão achar que eu não estou dando aula, aí eu escrevo.*”

-“*Sei que a minha aula é confusa, tenho que ter uma aula orientada. Eu não consigo, sinto que estou melhorando, mas ainda não consegui.*”

Tais impressões são corroboradas quando o assunto se refere, basicamente, ao tratamento que devem dar à literatura e ao seu ensino. Afinal, esses estudantes estão, em tese, em processo de formação para exercerem o lugar de professor de Língua Portuguesa nas escolas de ensino básico. O texto literário, portanto, será instrumento de trabalho para elaboração das suas práticas.

-“*Eu acho difícil trabalhar com literatura, porque existe um apelo muito grande para trabalhar a escola literária.*”

-“*Dizem que não devemos trabalhar a história na literatura. Mas eu não sei fazer de outro modo. Porque também estudei e ainda estudo a literatura assim.*”

-“*Eu forço o aluno a gostar de literatura, mas não adianta.*” “*Acho que trabalhar com a literatura é trabalhar com as escolas literárias. Não sei ver de outro modo.*”

Nesse sentido, recorro, mais uma vez, ao texto de Letícia Malard (1985), para quem a questão se apresenta como impasse no processo de ensino da literatura. Para a professora, a literatura é uma prática social que reflete os modos humanos de ser. Por essa razão, no sentido de atividade humana, expressa a relação do homem com o mundo, logo, se constitui como prática social tanto para quem escreve como para quem lê. Trata-se, portanto, de uma prática historicizada, cuja influência dos valores defendidos pela classe que domina a sociedade e pelos da classe que a ela se contrapõe, se encontram inscritos em tempo e espaço históricos definidos. A partir desse estudo, Malard discute sobre alguns objetivos do ensino da literatura, dentre eles, a sua compreensão parte da premissa de que o fato literário está inserido em um contexto histórico-socioeconômico. Relacionar a Literatura a seu contexto externo é compreendê-la como um trabalho humano, que tem a sociedade como matéria-prima e a língua como instrumento imprescindível, comenta a pesquisadora (MALARD, 1985, p. 16).

É digno de nota perceber o quanto os estudantes demonstram ver a literatura como fim em si mesmo, uma vez que presos à sua formação acadêmica, tendem a reproduzir o que viram e aprenderam nas aulas de literatura vividas ao longo da vida escolar. Essa visão permanece em nível de terceiro grau, haja vista, os depoimentos aqui transcritos:

-“*Eu adoro literatura, mas não sei como vou ensinar. É a mesma coisa que paixão, você idealiza e depois perde o encanto. Você vai para aula, achando que aquele texto que você escolheu, junto ao plano que você elaborou para trabalhar determinado assunto é o máximo. Mas quando você chega lá os meninos não se interessam. É frustrante.*”

-“*Eles não sabem interpretar o que leem.*”

-“*Às vezes é difícil fazer com que eles entendam a intenção do texto.*”

A tensão parece ser geral entre os alunos frente à necessidade de avaliar a leitura. Ou seja, as práticas desenvolvidas para fins de cobrança, no sentido de testar a compreensão do texto, baseada naquilo que o “autor disse” ou “queria dizer”, resultaram em sentimento de frustração. Em nome de uma suposta aproximação do aluno com a literatura, tais procedimentos têm causado repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e distanciamento das práticas sociais de leitura porque, o texto literário, embora fechado em sua forma, é aberto na sua fruição. Assim, a forma se torna esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo perspectivas múltiplas, manifestando riquezas de aspectos e ressonâncias, sem deixar de ser ela própria. Como nos aponta Umberto Eco (2003, p. 12), “As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois, propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos coloca diante das ambigüidades da linguagem e da vida.”

A percepção dos alunos parece ser a de que a relação dos jovens com a leitura mudou. Ao se referir aos estudantes da educação básica, com expressões, como, por exemplo: “*eles não gostam de ler*”, “*preferem o computador, os jogos*”, “*não se interessam pela leitura*”, são indicativos de insegurança diante da profissão. Nesse sentido, lançam mão de recursos mais atrativos como forma de chamar a atenção dos estudantes para explorarem outros assuntos. Em função dessas práticas, ressaltam:

-“*Eu uso pedaços de peças e de filmes para discussão, aí eu trabalho com pronomes, com verbos. As aulas ficam bem legais porque são feitas diferentes interpretações, e isso amplia a visão de mundo do aluno.*”

-“*Os alunos não gostam de ler, a internet é bem mais interessante. Aí eu procuro filmes pequenos que tenham a ver com o tema de algum livro, ou de algum poema que estou trabalhando, e passo. Eles adoram.*”

-“*Sinto que os alunos se interessam quando eu peço para encenar os textos que trabalhamos.*”

Por essa via, porém, pode ser compreendida a opção dos alunos por práticas que tenham a liberdade como eixo principal de conduzir a leitura:

-“*Faço da leitura de literatura apenas entretenimento, não cobro nada.*”

-“*Acho que a literatura deve ser trabalhada de forma bastante lúdica.*”

“*Eu vejo a literatura como prazer, como passa tempo.*”

A partir dessas concepções trazidas pelos estudantes e de outras como, por exemplo, “*Acho que a literatura é apenas deleite, diversão, entretenimento*”, ou ainda, “*Eu gosto de mandar os alunos trocarem o fim da história, principalmente, quando eles não gostam do desfecho.*” que destaco um trecho da obra de Compagnon (2009), que sintetiza o seu ponto de vista a esse respeito:

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado de leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola no fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que doravante se ensinasse não mais a confiar a ela, mas a desconfiar dela como uma armadilha (COMPAGNON, 2009, p.43-44).

A propósito do que nos apontam os alunos, como também o que salienta o estudioso Antoine Compagnon, vale destacar as considerações do escritor Todorov ao lembrar que: “*Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano*” (TODOROV, 2009, p.24). Todavia, enfatiza essa ideia, quando nesse mesmo trabalho, reitera:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p.31).

Na esteira de Compagnon e de Todorov, é o crítico-escritor Umberto Eco que discorre sobre o assunto em questão, em analogia diferente. Segundo Eco, “*ler um conto também quer dizer ser tomado por uma tensão, por um espasmo.*” Na visão do escritor, é preciso aceitar a frustração. Ou melhor, saber que as coisas aconteceram como aconteceram significa ir além dos nossos desejos. Por essa razão, experimentar o calafrio do destino é admitir as leis

inexoráveis da vida. E, ressalta, ainda: “as práticas que propõem modificar as histórias podem nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo.” Sobretudo porque “as narrativas “já feitas” (grifo do autor), nos ensinam também a morrer”, conclui.

[...] certamente jogar criativamente com hipertextos, modificando as histórias e contribuindo para criar novas, pode ser uma atividade apaixonante, um belo exercício a ser praticado na escola. Acho que poderia ser interessante, e mesmo educativo, tentar modificar as histórias que já existem. [...] Mas esses jogos não substituem a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz á transmissão de idéias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo (ECO, 2003, p. 19).

A esse respeito de que nos fala Eco, os alunos comentam que o trabalho com a literatura em sala de aula com as classes do ensino básico, que correspondem ao Ensino Fundamental e Médio, se não for “*atrativo*”, “*não acontece*”. Na tentativa de aproximar os estudantes do texto literário, dizem “*fazer de tudo*”. Ou melhor, os deslocamentos, os disfarces para chamar a atenção do aluno, levam os licenciandos a lançarem mão de outras linguagens como, por exemplo, o teatro, o cinema, a música etc, em defesa de despertar um mínimo de interesse pela literatura.

Surge o relato empolgado da aluna P. que nos conta como exemplo de uma experiência bem sucedida, a prática pedagógica utilizada para trabalhar com o Barroco na turma do primeiro ano do Ensino Médio: -“*Quando eu dei poesia barroca foi muito desinteressante, porque eles pensam em classificar. Mas quando contextualizei com o momento atual, percebi que eles (os alunos) se interessaram, ficaram mais interativos*”. A concepção de ensino de forma contextualizada da qual nos fala a aluna, reflete o que Nelly Novaes Coelho (2000), propõe como “*concepção emergente*” (grifo da autora). Ou seja, uma concepção sistêmica da vida, cujas incertezas, lacunas e interrogações, deverão corresponder a um ensino dinâmico, aberto, interdisciplinar. Por essa razão, a literatura como prática individual e social está integrada num contexto que se quer significativo para o sujeito. Necessário se faz, portanto, levar em conta a realidade dos estudantes, explorar e estabelecer os pontos que se aproximam e os que convergem com o seu momento presente. Para que, através de uma relação dialógica, o ensino de literatura se transforme em uma coisa viva e operante, no qual o leitor possa finalmente interagir com o texto rumo à construção do sentido(s). Ou melhor, nas palavras de Jauss, “considerar que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre leitura e leitor” (JAUSS, 1979).

Em nome da aproximação entre a obra e leitor, os estudantes voltam a culpar a formação recebida na universidade, a fim de justificarem as concepções de ensino da leitura literária. Por essa razão, vale ressaltar, mais uma vez, alguns relatos específicos sobre as experiências vividas ao longo do curso: -*“Acho que o ensino trata a literatura como algo distante, inacessível. É como se a literatura estivesse em um pedestal. É assim que a gente estuda na universidade.”* -*“Na escola a literatura está distante, em um pedestal. Falta proximidade. Falta intimidade.”* -*“Há sempre uma distância, mesmo que silenciosa.”*

Além disso, essa percepção se explicita quando um dos alunos afirma, por exemplo: -*“Há uma falha enorme no curso de licenciatura. Vou me formar em Letras e não sei como trabalhar com a literatura na escola.”* Na esteira desse aluno, outros comentários seguem, ainda, em direção às críticas sobre a formação conduzida em âmbito universitário:

-*“No Estágio I, a gente não viu isso (referindo-se a questão de como trabalhar a literatura em sala de aula). A gente estudou leitura, concepções, gêneros textuais. Não me lembro de ter visto teorias que abordassem a questão do ensino de textos literários. Há uma lacuna enorme nessa disciplina. É preciso que ela nos prepare para trabalhar a literatura na escola.”*

-*“Existe alguma proposta para trabalhar a literatura de modo diferente? Eu não conheço nenhum teórico que aponte uma nova abordagem de ensino de literatura. Não estudei nada sobre o ensino da literatura especificamente.”*, expressa o estudante A. Vale, no entanto, ressaltar que esse aluno diz lecionar em cursos de preparação para o vestibular, aproximadamente, há quatro anos.

Em contrapartida, a palavra ressoa na voz da estudante S. a fim de retomar o debate sobre a especificidade do ensino de literatura: -*“A literatura é linguagem artística. E a arte é importante na construção de vida das pessoas.”* Entretanto, face às considerações da colega, a aluna P. pergunta: -*“Mas se a literatura ajuda na construção do humano, ela não é utilitária?”* O que S. logo responde: -*“Nas relações humanas ela, a literatura, é essencial. A estética é necessária à nossa vida, mas ela não é utilitária no sentido de utilidade que temos hoje em dia. Mas é claro que podemos viver sem ela. Mas penso que a gente quer e precisa mais do que sobreviver.”*

Nesse sentido, a fala de S. evidencia uma aproximação com a práxis pedagógica no sentido de entender a educação como transformação. Pois, logo se posiciona criticamente: -*“Eu não penso dessa forma”*. E continua: *Para mim educação é transformação, tem que ser para preparar o aluno para a vida. De outra forma, não tem sentido. Devemos sempre aproveitar o que o aluno traz. Por isso, acho que o plano não deve ser rígido. A improvisação*

faz parte da aula para atender uma demanda. Porque a realidade da sala de aula ultrapassa as paredes.” A aluna diz gostar do educador Paulo Freire, pois, na sua visão, “ele propõe um pensar dialógico, uma educação para a vida, uma educação que fala de “gente”. Por isso, acho que podemos tentar.” E conclui o pensamento: “Devemos tirar aquilo que significa para nós e para o aluno. Eles (os alunos) ensinam muita coisa para a gente.”

Ao lado dessa concepção de ensino que nos aponta a estudante, a literatura deve caminhar. Entretanto, esse percurso, para muitos, ávidos que são, ou que se tornaram, não se permitem perceber o quanto o saber é um longo, lento sabor. A propósito, sobre o papel do leitor, comenta Saramago: “[...] o leitor deve ter um papel que vai mais além de interpretar o sentido das palavras. O leitor deve pôr a sua música, interpretar a partitura do texto de um modo muscular, de acordo com a sua respiração e o seu próprio ritmo” (SARAMAGO, 2010, p.330).

Por outro lado, o ensino de leitura de textos literários, paralelo a uma sociedade que, movida pela consagração do imediatismo, não percebe o tempo necessário de cada leitor. Finalmente, para que a “práxis da vida” – expressão utilizada por Jaus (1979) aconteça de forma significativa, é fundamental que a circulação do imaginário esteja garantida, sobretudo, porque é ela que permite ao leitor – ao habitar as suas páginas - preencher os espaços de gozo, de dor, de inquietação, de solidão que a linguagem literária tende a comportar.

TRAVESSIAS INCONCLUSAS

Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para essas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens.

João Guimarães Rosa

Assim são os rios: lugar de renovação da alma humana, das variações dos seus desejos e emoções. Estado transitório de incertezas e dúvidas que cria uma situação permanente de ambivalência. A corrente da vida e da morte. O retorno à Nascente divina, ao Princípio de onde tudo vem e para onde tudo retorna. Heráclito, o filósofo grego, ao observar o curso das águas, conclui: em um mesmo rio, jamais é a mesma água que corre; observação esta que lhe servia de base para sua teoria sobre a perpétua evolução dos seres, e sobre o paradoxo do pensamento que pretende imobilizar as coisas móveis nos limites de definições fixas (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998).

Eleger a Literatura como uma terceira margem na formação dos graduandos em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia é também tentar aproximar do “fio de Ariadne” percorrido pela ensaísta Nelly Novaes Coelho, para adentrar no labirinto atual do ensino. No seu livro *Arte, Conhecimento e Vida* (2000), a autora diz ser a Literatura uma das mais importantes “ciências do imaginário”. Nesse sentido, poderia ser o “eixo organizador de determinadas unidades de estudo – uma espécie de “fio de Ariadne”, não apenas para encontrar a porta de saída do “labirinto”, mas como meio de transformação para aqueles que o percorre. Pois, assim como no conto de Guimarães Rosa, no qual a personagem se refugia no isolamento de numa canoa no meio das águas flutuantes dos rios, rumo a uma viagem que simboliza a busca da sua verdade, da procura e da descoberta, a formação dos sujeitos por uma via literária representa a possibilidade de adentrar pelos caminhos da linguagem simbólica como forma de apreensão do mundo, do outro e de si. Sobretudo, porque não importa em que lado da margem nos encontramos uma vez que, enquanto os seres e as situações cotidianas mudam e se dissolvem, no ciclo contínuo da vida e da morte, a ficção se mantém palpitante através dos tempos. Como nos lembra o pesquisador: “o texto só pode dizer uma única verdade, a saber: que a verdade não existe ou que ela se mantém sempre

inacessível (TODOROV, 2009, p. 40). Por essa razão, é sempre um ato de rebeldia contra a vida real para àqueles que desejam sair da prisão de sua existência, a fim de protagonizar outras, mais ricas ou mais sórdidas, mais puras, ou, quem sabe, mais terríveis.

A Literatura é hoje a fonte a partir da qual os mitos se fertilizam, brotam, da qual fluem e invadem as almas. Ela é a grande Lira do homem moderno. Enquanto ela tocar, teremos conforto para o frio, o escuro, a solidão e a insônia dos tempos hostis. Ela nos conduzirá sempre para a vitalidade pujante dos inícios, lá onde o poeta proclama, a cada nova vez e sempre (BRUNEL, P. (org.) 2005).

Tal ideia, aqui literalmente transcrita, reflete o pensamento do professor de História da Cultura, da Universidade de São Paulo, Nicolau Sevcenko. Com essas palavras retiradas do parágrafo conclusivo do prefácio que compõe o *“Dicionário de Mitos Literários”* (2005), o historiador justifica e valida a força da Literatura, sobretudo, porque as histórias dos homens comportam um princípio de individualização que merece e deve ser respeitado.

Por essa razão, apontar para a relevância da literatura e do seu ensino no mundo contemporâneo é também refletir sobre essa possibilidade da qual nos fala Sevcenko, principalmente, numa época em que os valores visam atender exclusivamente aos interesses e necessidades imediatas. Assim, num mundo povoado pelas diferenças humanas nas quais são reveladas as mais diversas formas de desejos e sonhos, a literatura se constitui como promessa de satisfação que só permanecerá sedutora, enquanto o desejo continuar irrealizado; “o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito (BAUMAN, 2007). Nesse sentido, enquanto pulsar a insatisfação, haverá espaço para que a literatura cumpra o seu papel como uma experiência de transformação. Afinal, o que realmente importa numa travessia humana é a afirmação do indivíduo, com todas as suas contradições, em face de uma sociedade regida por dogmas e modelos.

As palavras aqui transcritas, nos relatos dos alunos, nos aportes teóricos selecionados em nome de professores, escritores e críticos literários, asseguram o poder da linguagem que filtra, organiza e alimenta os diálogos, para que tudo aquilo que se encontra sedimentado se transforme em memória viva. Por essa razão, ressaltar a relevância do texto literário na formação dos estudantes de Letras é saber que, embora as análises se aproximem do objeto em estudo, elas nunca se esgotam completamente, uma vez que a linguagem da literatura tem o poder de se multiplicar na subjetividade de seus leitores.

Nas *Cinco Visões Pessoaís* (1996, p.48), Jorge Luis Borges também recorre ao filósofo grego, a fim de discorrer sobre o tempo, e, assim, comenta: “Somos sempre Heráclito,

vendo-se refletido no rio e pensando que o rio não é o rio, porque suas águas mudaram”. Portanto, entre aquele último momento em que o rio foi visto e este, nem o rio nem Heráclito não são mais os mesmos. Aliás, a voz do jagunço Riobaldo ainda ecoa nas veredas do grande sertão, para fazer ressoar aos nossos ouvidos que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior” (ROSA, 2006, p.23). Nesse sentido, ousou afirmar que nessa travessia que não se encerra, certamente, nada permanece o mesmo. Para a aluna, a professora e a pesquisadora que, imersa na correnteza da linguagem, buscou atar as pontas do tempo, a fim de estreitar as margens que separam a Faculdade de Educação – FAGED – e o Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, através do fluxo contínuo que envolve o processo de formação de professores.

Nesse período, pude perceber o quanto o sentimento de medo, aliado a uma forte insatisfação predominam o universo imaginário dos estudantes. Nas suas falas, um desabafo de quem segreda um receio latente. Nos diálogos travados sobre a profissão de professor de língua materna com destaque para a leitura de textos literários, a evidente marca de uma possível lacuna que se estendeu durante o período de formação em licenciatura cursado na universidade. No entanto, a falta de referência para o exercício da prática pedagógica me faz voltar ao início dessa escolha. Ou melhor, os estudantes demonstraram que a opção pelo curso de Letras foi algo que não passou pelo desejo, não afirmou a sua vontade, conforme deixam transparecer nos relatos transcritos no capítulo 3.1, desta pesquisa, intitulado “*Rumos dispersos: a profissão professor.*”

As concepções apontadas sobre leitura, literatura e ensino deixam perceber um excesso de especialização que faz da literatura um pretexto para os estudos literários que envolvem as práticas de leituras das análises críticas, em detrimento do texto. Ao aluno, futuro professor, resta a árdua tarefa: interiorizar o que aprendeu na universidade, porém, em vez de ensiná-lo, fazer com que os conhecimentos e técnicas apreendidos se transformem numa ferramenta invisível. Para Todorov: “Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Ao tempo que esclarece a indagação: “Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento” (TODOROV, 2009, p. 41). A esse respeito enfatiza: “Literatura não é teoria, é paixão.”

Em vista disso, assim como as paixões, são as palavras. A propósito, de acordo com o jagunço Riobaldo, nada no mundo é absolutamente estável. Sobretudo as palavras que, relacionadas com outras, nos permitem fazer relações e significar sobre tudo aquilo que nos acontece, afinal: “a natureza da gente não cabe em nenhuma certeza” (ROSA, 2006). Nessa

via não existe sentido único, uma vez que em todo e aparente “vazio”, uma nova vibração de sentido(s) pode retornar para se (re)constituir como dado novo. Ou melhor, o silêncio que de alguma forma batizou a escrita desse texto, selou aqui um pacto. Como diria o Príncipe Míchín, espécie de Dom Quixote russo - personagem do romance *O Idiota* (1868), do escritor Dostoiévski: “há coisas que as palavras não dão conta”, o que comprova o quanto a linguagem humana é mais misteriosa do que podemos conceber. Por essa razão, cabe ainda uma pergunta. A mesma feita pelo jagunço ao seu possível interlocutor: “O senhor sabe o que o silêncio é?” Com o jagunço, respondo: “é a gente mesmo, demais” (ROSA, 2006, p.422). A fim de preencher essa quietação silenciosa, destaco o ruído das palavras do pesquisador:

As histórias ocupam o lugar de nossa inquietude, o vazio essencial e trêmulo em que se abriga nossa ausência de destino. Talvez os homens não sejam outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorremos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (LARROSA, 2004, p. 22).

Embora impregnada e rodeada pelas sombras imprecisas das palavras, esta pesquisa ressalta a necessidade de traçar outros rumos na formação do professor de Letras Vernáculas. Outros rumos que tenham a literatura como eixo norteador. Porque a força que a move pode provocar um turbilhão de sentidos, mobilizar o imaginário, expandir as possibilidades de relações, nos aproximar de outros seres humanos e deslocar as nossas verdades.

Afinal, os que acreditam que a realidade é uma matéria melindrosa, que frequentemente se empenha em imitar a ficção e que, assim, pode vir ao encontro da vida, sabem que não é possível separar a literatura dos seus leitores, uma vez que, cada um a seu modo, imprime uma forma particular de afirmar a força que move as suas paixões e os seus desejos no mais complexo e profundo que isso possa significar. Nesse sentido, creio que pesquisar a travessia da formação de professores que é, evidentemente, humana, com toda carga conotativa que isso representa, é trabalho que não se esgota. Na certeza de que ainda há um longo caminho a percorrer, penso que todas as experiências têm um propósito, sobretudo, quando nos transformam e nos fortalecem. Creio que a finalidade deste trabalho só será alcançada, se as considerações aqui contidas provocarem outros desejos, outras inquietações.

Frente a este mundo corrido, sou alguém que, na contramão da história, acredita que as pausas, os vazios e os silêncios representam necessidades humanas indispensáveis. De acordo com Antoine Compagnon, suponho que a Literatura não é a única forma de pensarmos as questões que envolvem o homem e os seus mistérios, mas que ela é uma forma de

representação da Vida, eu não tenho dúvidas. Todavia, penso que o exercício jamais fechado da leitura pode garantir o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, não de uma descoberta de uma personalidade fechada, imutável, mas de uma identidade humana que se constitui sob o signo da eterna e incansável procura.

E, na margem dessa inconclusa travessia, é ainda a voz do jagunço que ressoa aos meus ouvidos se impondo como minhas, afinal, “No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor, assim. Pelejar por exato dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso...” (ROSA, 2006, p.85). É, portanto, para você, caro leitor, que apresento esta pesquisa, na esperança de que talvez você ache mais do que eu a minha verdade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. [e outros]. *Leitura em Crise na Escola*. (Org.) Regina Zilberman. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1993.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. *Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Ed. Almedina. 1968.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo. Musa Editora, 2001.
- ARAPIRACA, Mary. *Prólogo de uma Paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. Maria Margarida Barohona. Portugal: Edições 70, 1973.
- BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmund. *A arte da vida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. *Cinco Visões Pessoais*. Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: _____. *Céu/Inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- BOSI, Antonio. *Leitura de Poesia*. Ed. ática. São Paulo. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC. 1999.
- BRASIL. *PNLL: Plano Nacional do Livro e da Leitura*. Brasília: Ministério da Cultura, Ministério da Educação, 2005. Disponível para *download* em: <<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso em: 03.06.2010.
- BRUNEL, Pierre. *Dicionário de Mitos Literários*. Trad. Carlos Sussekind...[et al]; prefácio à edição brasileira Nicolau Sevchenko; [capa e ilustrações Victor Burton]. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.
- CÂNDIDO. Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos, Duas Cidades*: São Paulo, 1995.

- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Italo. *Amores difíceis*. Trad. Raquel Ramallete. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante em uma noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. ECO, Umberto. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad. Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. São Paulo: Quíron, 1976.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil – das origens indo-européias do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice Paes B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- EVANGELISTA, Aracy Alves M. et al. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 800.
- FOLCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *A linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura – (o que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro: DP&, 2000.
- GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.
- HOISEL, Evelina. *Grande sertão: veredas – uma escritura biográfica*. Assembléia Legislativa do Estado da Bahia. Academia de Letras da Bahia, 2006.
- HUMBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto, 2007. *Vida de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. In: *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Seleção, Tradução e Introdução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUS, Hans Robert. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial*. Salvador: EDUFBA, 2004.

- MALARD, Letícia. Ensino de Literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MASSAUD. Moisés. A criação literária. São Paulo: Cultrix, 1968.
- MINAYO, Maria C. de Souza. (Org.) *Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MONTERO, Rosa. *La louca de la casa*. 1ª Ed. Buenos Aires: Punto de Leitura, 2007.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1997.
- MORIN, Edgar. *Diálogo sobre o conhecimento; [entrevistadores] Alfredo Pena-Vega, Bernard Paillard*. Trad. Maria Alice Araripe Doria. São Paulo: Cortez, 2004.
- MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. 397 p. (Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- NÓVOA. Antonio. *Formação do professor e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- NÓVOA. Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In. NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.
- ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni P. *Texto, Crítica e Escritura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, 1993.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Unicamp, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1993.
- PERRONE-MOISÉS, Leila. *Literatura contra a barbárie*. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 de agosto de 1998. Caderno Mais.
- PNLL. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.com.br>> Acesso em: junho 2010

- PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 39ª ed. revisada. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina, 1999.
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura e Ensino: uma problemática*. São Paulo. Ática, 1981.
- ROSA, João Guimarães. *A Terceira Margem do Rio*. In: -. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *Quem ama literatura não estuda literatura: Ensaio indisciplinado*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- SARAMAGO, José. *As palavras de Saramago: Catálogo de Reflexões pessoais, literárias e Políticas*/ Fernando Gomez Aguilera (Sel. e Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura*. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SILVA, Tadeu Tomaz. *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: SILVA, T.T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos fulcaoltianos*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Coleção debates. Ed Perspectiva. 1970.
- TODOROV, Tzvetan. *Literatura não é teoria, é paixão*. *Revista Bravo*, Nº 150, Ano 12, Fevereiro 2010, p.38-39.
- VARGAS LLOSA, Mário. *A verdade das mentiras*. Trad. Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.
- VIGOSTSKY, L. S. *Psicologia Del Arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.

WOLFGANG, Iser. Os atos de fingir ou o que fictício no texto ficcional. In: LIMA, Costa. (Org.) *Teoria da literatura e suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.