

REFLEXÕES SOBRE OS IMPASSES NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LEITURA LITERÁRIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

REFLECTIONS ON THE IMPASSES OF RELATIONSHIP BETWEEN PORTUGUESE TEACHER AND LITERARY READING: A THEORETICAL DISCUSSION

Paula Renata Hanke da Silveira¹

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se refletir acerca dos impasses presentes na relação entre o professor de português e a leitura literária. Para realizar tal intenção, a metodologia deste trabalho se dá por meio de uma discussão teórica utilizando diversos autores que abordam questões relativas à natureza e função do texto literário, conceito de leitura e leitor, além do modo pelo qual se busca trabalhar estes textos em sala de aula. Abordam-se também os impasses suscitados pela relação entre professor de português e texto literário. Nota-se que estes impasses vividos pelo professor de português no que diz respeito ao texto literário são dois: o equilíbrio entre natureza inconstante da literatura e burocracia escolar; possível formação leitora insuficiente do professor como leitor que o leva a assumir uma postura mimética quanto ao uso do texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: Professor de português; Leitor literário; Texto literário.

Abstract: The aim in this study is to reflect on the impasses that exist in the relationship between the Portuguese teacher and the literary reading. To accomplish such intention, the methodology of this work is done through a theoretical discussion using many authors who address issues related to the nature and function of literary texts, the concept of reading and reader, beyond the way in which it seeks to work these texts in the classroom. It also addresses the impasses posed by the relationship between teacher and Portuguese literary text. It's possible to notice that these impasses experienced by Portuguese teacher with regard to the literary text are two: the balance between fickle nature of literature and school bureaucracy; possible reader insufficient training of the teacher as reader that leads to assume a metalinguistic posture when it uses literary texts in the classroom.

Keywords: Portuguese teacher; Literary reader; Literary text.

1 Introdução

Este artigo tem por intuito discutir a relação entre o professor de português e a leitura literária. Para realizar este objetivo, tecer-se-á um diálogo entre diversos teóricos que abordam questões a respeito da literatura, da leitura, da abordagem contemporânea do texto

¹ Mestre em educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente, Brasil, e-mail: paula_hanke@hotmail.com

literário em sala de aula e a relação entre o professor de português e a leitura literária por meio dos impasses por ela gerados.

Sobre literatura serão discutidas suas possíveis definições e funções. Para isso, serão usados autores como Lajolo (1995), Tavares (2002), Coutinho (2008), Candido (1972, 1995), entre outros.

Ao abordar a leitura, serão discutidos elementos como o ato de ler, a função do livro/texto literário e a definição de leitor adotada por este artigo. Serão utilizados autores como Barbosa (2009), Silva (1998), Arena (2006), entre outros.

Para discutir a abordagem atual do texto literário em sala de aula, será feito um recorte temporal, isto é, restringir-se-á a discussão ao momento contemporâneo de leitura literária em aulas de português. Para realizar este intento, utilizaremos fontes como Guedes (2006) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Enfim, para abordar os impasses criados pela relação entre professor de português e leitura literária, serão utilizados autores como Guedes (2006) e Silva (1998). Nesta etapa do artigo, serão discutidos quais impasses o professor de português enfrenta ao trabalhar com o texto literário e de que forma sua relação com a leitura, por vezes, também pode se tornar um impasse.

2 Literatura: definição e função

Neste artigo, primeiramente, faz-se necessário definir e apontar as funções de literatura. Em que consiste este objeto? Por que sua existência é importante?

Para delinear o que vem a ser literatura, Lajolo afirma que “não existe *uma* resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (1995, p. 25). Desta forma, é possível dizer que o que se define ou não como literatura estabelece conexão com a organização social de uma determinada época. Em outras palavras, o texto literário e o valor que se atribui a ele não surgem do texto em si mesmo, mas no contato que a obra estabelece com a sociedade e o momento histórico que a lê.

Outra definição de literatura bastante pertinente é a de Tavares (2002, p. 33): “a arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade com os dados profundos, singulares da intuição do artista” fazendo-se referência à era moderna e em sentido restrito deste termo. Mediante esta afirmação, nota-se que a literatura é a criação de realidades paralelas repletas de verossimilhança, criatividade e fantasia. Acrescido a estes fatores,

podem-se notar as impressões que o artista tem em relação àquilo que conta e/ou descreve, isto é, as representações que se desenvolvem na dialética entre o eu e o outro.

Deste modo, o mesmo assunto, quando inserido em textos literários de autores diferentes, pode ser abordado por meio das tintas da afinidade ou da contraposição. Isto dependerá de sua maneira particular de analisar o mundo ao seu redor e de sua capacidade de criação artística influenciadas por sua época, sua sociedade, além das crenças e valores atrelados a elas.

Coutinho (2008, p. 23), ao definir a literatura como obra de arte atemporal, diz que ela é

[...] um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outras partes, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o sentimento estético. O que a Literatura proporciona ao leitor, só ela o faz, e esse prazer não pode ser confundido com nenhum outro, informação, documentação, crítica. Não fora isso, não fossem a natureza específica da literatura e o prazer que dela retiramos, e as obras literárias não resistiriam ao tempo e às mudanças de civilização e cultura.

Observa-se, pois, que a literatura é definida por este autor como obra de arte, elemento de fruição estética em que pode se discutir questões históricas, sociais e/ou religiosas. No entanto, o texto literário não se confunde com uma discussão teórica ou crítica sobre determinado tema. O que diferencia estes textos dos não literários é justamente o seu caráter de obra de arte, a criação estética, original, criativa feita com as palavras.

Além disso, Coutinho afirma que se a literatura prega, ensina ou doutrina acerca de algum assunto, isto se dá de modo secundário. Expressando-se desta forma, suas ideias vão ao encontro das palavras de Compagnon (2010, p. 37): “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo”.

Percebe-se, então, que a literatura age como uma força intelectual e artística capaz de captar aquilo que a sociedade é e o seu devir. Dito de outra forma, a literatura pode tanto ajudar a manter o *status quo* de uma sociedade quanto subvertê-lo. Contudo, não se deve

esquecer de que a literatura é fundamentalmente obra de arte, isto é, o que ela pode desencadear como reação social é secundário em relação ao seu papel estético.

Portanto, mediante estas definições de literatura apresentadas, observa-se que sua definição não depende somente da materialidade da obra literária, isto é, o texto. Depende, pois de seu contexto de produção, de quem o produz, de quem o recebe e em que contexto o recebe. Além disso, é, acima de tudo, uma produção artística e, por isso, define-se como objeto de prazer e de fruição estética.

As definições de prazer e de fruição em texto literário estão ligadas à forma pela qual a sociedade se mantém ou se modifica. Sobre este aspecto, são importantes as contribuições de Barthes (1973, p. 21-22):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura.
Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Logo, nota-se, por meio da citação acima, que há dois tipos de textos: aqueles que auxiliam a manutenção da sociedade como ela se encontra e os que podem suscitar mudanças no modelo social mantido até então. Ademais, percebe-se que os textos que mantêm o *status quo* de determinado grupo social são tidos como “uma prática de leitura confortável”, ou seja, um terreno seguro, aquilo que já é conhecido. Já os que podem causar algum tipo de modificação social a partir de sua leitura e interpretação são tidos como “desconfortáveis”, que “faz vacilar” as crenças e valores que constituem uma sociedade. Assim, é possível afirmar que o prazer e a fruição do texto literário também são influenciados pela sociedade na qual foi produzido e nas quais foi recebido.

No que diz respeito às funções da literatura, Candido afirma serem duas: “satisfazer a necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade” (CANDIDO, 1972, p. 986). A primeira função diz respeito a uma necessidade que, de acordo com o mesmo autor “é coexistente ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares” (CANDIDO, 1972, p. 804). A segunda caracteriza-se por sua “capacidade de confirmar a humanidade no homem” (CANDIDO, 1972, p. 803). Isto significa que a literatura tem por intuito suprir a necessidade

que qualquer ser humano tem de prazer e fruição estética, além de sensibilizar os seres humanos.

Sobre a função humanizadora da literatura, Candido (1995, p. 249) diz:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

A partir desta afirmação, percebe-se que as duas funções da literatura estão interligadas: o ser humano tem necessidade de fantasia pelo fato de que as expressões artísticas são aquelas que os tornam mais humanos, isto é, mais sensíveis consigo mesmos e com aquilo que os rodeia. Em suma, seres humanos com mais sensibilidade para com a vida em um aspecto geral.

Mediante estes fatores podemos definir a literatura como um objeto artístico atemporal, que tem por meio de manifestação a linguagem verbal e que o seu valor e conceito é atribuído por dois fatores: época e sociedade. Além disso, sua função é a de humanizar os seres humanos, não só satisfazendo sua necessidade de fantasia, como também, tornando-os mais compreensivos e sensíveis de um modo geral.

3 Leitura: o ato de ler, o livro e o leitor

Neste artigo discute-se que a literatura, além da satisfação do prazer e da fruição, pode ou não manter o *status quo* de uma sociedade. Entretanto, isto pode acontecer somente por meio da leitura do texto e de sua interpretação. Torna-se possível fazer esta afirmação pelo fato de que

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática de leitura, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo. (BARBOSA, 2009, p. 35)

Nota-se, pois, que o livro ou o texto em si, apenas produzido, mas sem que alguém o tenha lido, cumpre seu papel pela metade: há o contexto de produção, seu produtor e a obra em si, mas falta o contexto de recepção, quem o recebeu, de que forma o que foi escrito foi interpretado e quais os desdobramentos esta leitura proporcionou. O ato de leitura depende de tempo, espaço e agentes tanto de produção como de recepção.

Além disso, algo que endossa a relação de interdependência entre o eu, o tempo e o espaço no ato de ler, é o valor cultural e social do livro. Neste artigo, compreende-se este objeto no sentido não apenas de livro, mas qualquer texto literário. Acerca do valor atribuído a ele, Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 51-52, grifos do autor) dizem que,

O livro é um objeto social e cultural. Seu conteúdo é, em graus diversos, um reflexo da sociedade, de suas normas e valores. O livro transmite uma experiência, um saber, uma visão de mundo e de funcionamento desse mundo.

O livro é portador de um *dizer* que não é somente linguístico, informativo, literário, mas é também social e cultural. Esse livro, suporte material do texto e do discurso, reflete contradições da sociedade.

O trecho acima é passível da seguinte compreensão: o que se encontra nos livros reflete as representações daquilo que os seres humanos foram e aquilo que tem condição de ser atualmente somado às contradições construídas ao longo da história humana, refletindo conseqüentemente suas crenças e valores.

No que se refere ao texto ou livro literário, estas representações aparecem de modo secundário, porém não inconsciente. Justifica-se isto pelo fato de que se o texto literário reflete a capacidade humanizadora existente nos seres humanos, buscando portar um dizer múltiplo – inclusive social e cultural – primeiramente o faz para exprimir sua força artística. Esta expressão de cunho artístico pode ou não auxiliar a manutenção do que existe em sociedade ou antecipar possíveis mudanças.

Outro aspecto importante a ser abordado neste artigo é um dos elementos presente no ato de ler: o leitor. O é necessário para se definir um leitor? Ao refletir sobre este questionamento, a definição de Arena (2006), ao discutir “a criticidade como atributo do leitor”, conceituando-o como “crítico” ou “sênior”, mostra-se bastante pertinente:

Este leitor sênior não teria, [...] estabilidade, nem desempenho padronizado, porque esse desempenho dependeria de suas relações com os gêneros, textuais, de seu domínio, da intensidade de suas relações com esses gêneros orientadas pela satisfação de suas necessidades. Visto deste ponto, o estatuto

do leitor sênior ou crítico teria estreita relação com alguns gêneros, com alguns temas, mas não com a totalidade, o que afastaria a ideia da existência isolada desse leitor, em categorização imóvel e intocável. Com isso, [...] o leitor crítico ou sênior ou expert não é sempre e em qualquer situação o mesmo leitor, com a mesma performance. Encontra-se sempre em estágios diferenciados de sua educação e, portanto, de desempenho. E, por essa educação, quero entender o leitor sempre em movimento ininterrupto, aprendendo a abordar, de modo diverso, os diversos gêneros, conforme a capacidade e a necessidade (ARENA, 2006, p. 422).

Nota-se que o “leitor sênior” ou proficiente é alguém que está longe de ser uma pessoa que por dominar o código linguístico compreende qualquer gênero textual, independente de seu grau de dificuldade ou assunto abordado. Logo, sua construção como leitor depende de suas experiências de vida, conhecimento de mundo e leituras anteriores. Isto significa que o leitor vai além da decodificação: a compreensão da dimensão de um dado texto ocorre por meio da conexão estabelecida entre o ato de leitura de um texto e sua relação com os outros elementos que envolvem a leitura.

Ademais, ao citar a criticidade como característica de um leitor, faz-se necessário discorrer sobre como se tem acesso a ela. Para isto, as palavras de Silva (1998, p. 66, grifos do autor) são fundamentais:

O estatuto da criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: o CONSTATAR, o COTEJAR (REFLETIR) e o TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuições de significados, a partir de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual) mesmo porque as experiências, a origem, a história, etc. dos leitores nunca são iguais – daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura da mesma maneira, destacando exatamente as mesmas idéias. Essa diferenciação ou des-semelhança no processo de atribuição de significados contribui sobremaneira para a compreensão e o aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação.

Em outras palavras, o desenvolvimento da criticidade se dá por meio da constatação do que está escrito, da reflexão por meio do entrelaçar desta leitura com o conhecimento de mundo e as leituras anteriores de determinado leitor e a transformação de si e, eventualmente, do que o rodeia a partir do ato de ler.

Percebe-se, então, que o leitor crítico pode ser compreendido como uma definição mais ampla de leitor, pelo fato de que não apenas decodifica, reflete sobre a nova leitura feita

por meio daquilo que já conhece e tem possibilidade de agir a partir desta leitura. Além disso, a definição de leitor crítico definida por Arena (2006) desfaz a ideia cristalizada de que todo leitor, por saber decodificar, precisa necessariamente ter o mesmo grau de compreensão sobre qualquer texto que venha a ler. É seu conhecimento de mundo e leituras anteriores que vão construindo este grau de compreensão, tornando-o um leitor único.

4 A abordagem do texto literário em sala de aula

Neste artigo não será realizado um estudo das diferentes abordagens do texto literário em sala de aula em ordem cronológica. O recorte apresentado neste texto restringe-se a textos atuais que discutem a abordagem que se busca utilizar nas escolas recentemente.

Quando se discorre sobre abordagens do texto literário, é importante destacar as diferenças entre Ensino Fundamental e Ensino Médio no que diz respeito à aula de português, especificamente à abordagem do texto literário. Torna-se necessário afirmar isto pelo fato de que são etapas diferentes da Educação Básica com objetivos distintos no que se refere à leitura literária.

Segundo Guedes (2006, p. 85) esta diferença consiste no fato de que

[...] no ensino fundamental, o aprofundamento literário vai principalmente enriquecer o acervo de elementos expressivos do aluno, ampliando sua capacidade de entender o mundo e de expressar essa compreensão; no ensino médio, vai ter um papel muito importante na inserção da leitura do aluno na história fornecendo-lhe os elementos teóricos básicos com que avaliar suas leituras (além, é claro, de cumprir o mesmo papel anterior).

É possível afirmar, então, que o Ensino Médio dá continuidade e fortalece a construção do acervo de leitura do aluno, buscando aprofundar tais leituras. Faz isto ao fornecer elementos históricos e teóricos para que possa analisar suas leituras.

Além da afirmação de Guedes (2006), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio corroboram esta diferença entre estas etapas da Educação Básica afirmando que “quando se focaliza a leitura literária dentro do Ensino de Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada.” (BRASIL, 2006, p. 61)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 61) estabelecem, também, as distinções entre a função do estudo do texto literário nestas duas etapas da Educação Básica. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, afirma-se:

O ensino de Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa o segundo segmento dessa etapa de escolaridade [...], caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo nos últimos anos desse segmento [...].

Percebe-se, pois, que esta afirmação confirma o estabelecimento do Ensino Fundamental como aquele em que se amplia o acervo de leitura. Em outras palavras, são os textos que, integrados ao conhecimento de mundo do leitor, auxiliá-lo-ão a interpretar textos cada vez mais complexos e analisá-los de formas cada vez mais acuradas. Isto vem ao encontro do objetivo da leitura de textos literários no Ensino médio, uma vez que “supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária” (BRASIL, 2006, p. 63).

A construção, a ampliação e o aprofundamento do repertório de leitura estão de acordo com as ideias de Koch, Bentes e Cavalcante (2007), fazendo uso das palavras de Bakhtin (1986):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (em contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986, apud KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p. 09).

Esta afirmação acaba por desmistificar a crença no texto escrito “como auto-suficientes sem referi-lo a nada além dele mesmo” (SAVELI, 2003, p. 57), uma vez que, ao acreditar nisto, o papel do Ensino Fundamental – estendido e mais complexo no Ensino Médio – quanto à leitura literária poderia ser considerado desnecessário.

Ao estabelecer este nível mais complexo de compreensão textual para esta etapa de ensino, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 63) afirmam que

É necessário apontar [...] que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no

tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se deve democratizar na escola.

Entretanto, é importante ressaltar que, não é pelo fato de as leituras literárias atingirem um nível mais complexo, bem como suas análises, que se deve deixar de lado a leitura dos textos literários e passarmos a nos preocupar com os outros elementos que envolvem o ato de ler. Isto quer dizer que não adianta enfatizar o contexto de produção e seus autores em uma linha cronológica de estudo sem estudar o que foi dito de fato e como foi dito, ou seja, o texto literário em si.

Logo, a leitura do texto literário em sala de aula tem por objetivo a construção de um leitor crítico, visto que busca ampliar sua experiência de leitura para dar condições de torná-la cada vez mais complexa. Contudo, é necessário lembrar que outros gêneros textuais contribuem para a formação leitora. A leitura literária é o recorte feito neste artigo.

5 O professor de português e a leitura literária: os impasses desta relação

Chega-se, enfim, ao centro da discussão deste artigo: os impasses suscitados pela relação entre o professor de português e o texto literário. Primeiramente, sob a ótica de Martha (2005, p. 96), ele sofre um impasse em sala de aula ao trabalhar estes textos. A autora afirma que

[...] após anos de discussão a respeito de leitura e leitura do texto literário, sabemos que o professor ainda sente insegurança quanto à forma de trabalhar, com a literatura em sala de aula. Como realizar o trabalho com um objeto de natureza extremamente livre, no caso, a literatura, em uma instituição marcada por normas e exigências que, por mais democrática e libertadora que se proponha ser, não consegue se desvencilhar de questões de caráter burocrático e de suas ligações com a ordem estabelecida?

Pode-se notar, então, que de um lado, o professor trabalha com um fenômeno estético que torna os seres humanos mais sensíveis, uma vez que a função da literatura é a de humanizar os seres humanos; por outro lado, o professor deve acreditar que tem o poder julgar se tal modo de interpretar é melhor ou pior do que outro. Para isto, seria necessário estabelecer um padrão imaginário de interpretação. Ao fazer isto, padroniza, também, o conhecimento de mundo de seus alunos. Desta forma, acaba classificando estes conhecimentos como adequados ou inadequados.

Esta padronização acaba ocorrendo no ambiente escolar. Acerca disto, Barbosa (2009) afirma que

Muitos textos lidos em sala de aula, ou recomendados aos alunos de ensino fundamental e médio, além de não irem ao encontro de suas expectativas, carregam, desde o movimento da recomendação, uma pressuposição de entendimento prévio. Isto é, um entendimento que deveria ser alcançado e não descoberto.

A ideia de existência de um sentido acabado pode fazer com que a leitura adquira, para o aluno leitor, um caráter de coisa obrigatória que, além de não ser de livre escolha, traga embutido um conhecimento que, por razões as mais diversas, esse leitor não pode alcançar ou aceitar. Essa ideia de existência de uma expectativa a ser sistematicamente alcançada afasta o prazer que a prática da leitura poderia proporcionar e transforma essa prática em geradora de conflitos (BARBOSA, 1998 apud BARBOSA, 2009, p. 37).

Logo, nota-se que ao estabelecer uma padronização para a interpretação de um texto, torna-se possível para o professor avaliar burocraticamente o aluno, visto que se estabelece uma meta, ou seja, uma busca pelo sentido único no texto como se fosse uma caça ao tesouro. Ao proceder desta maneira, as normas burocráticas são atendidas, isto é, é possível quantificar sua interpretação. Entretanto, as noções de construção de repertório de leitura, de análises textuais cada vez mais acuradas, de sensibilização/humanização por meio da leitura literária e formação de leitor crítico se esvaziam.

Há, ainda, outro aspecto que perde valor quando se estabelece uma padronização para a compreensão de um texto literário. Zilberman (1984, p. 19) afirma que

[...] sua estrutura, marcada pelos vazios e pelos inacabamentos das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada principalmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação.

Assim, estabelecendo o já citado padrão de interpretação, o papel do leitor se torna bastante desconsiderado, uma vez que ele deve alcançar algo que teoricamente preexiste e sua função passa a ser apenas a de buscar ou, ainda, a de acertar o que foi preestabelecido como resposta adequada. Todavia, não é pelo fato existirem lacunas no texto literário que se pode afirmar o que quiser sobre um texto alegando ser uma possível interpretação.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) citam Eco (2003). O autor afirma que

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (ECO, 2003 apud BRASIL, 2006, p. 67).

Neste trecho, o autor define claramente a diferença entre interpretar um texto fazendo uso do conhecimento de mundo em leituras anteriores, porém respeitando a leitura atual. Em outras palavras, o texto, no jogo de preenchimento de lacunas, dá pistas de como estas podem ser preenchidas. É necessário que o sejam, mas com cautela e atenção às possibilidades de preenchimento.

Pode-se perceber, assim, que o professor de português se envolve em um trabalho bastante complexo: equilibrar-se entre a liberdade e a padronização. Liberdade que deve ser vista com cautela, visto que os textos indicam os caminhos para seu entendimento. Padronização que auxilia o encaixe de um objeto tão livre e humanizador quanto o texto literário nas normas burocráticas do ambiente escolar, mas que muitas vezes prejudica o desenvolvimento da formação leitora do aluno.

Existe, também, outro fator que também se configura como impasse no que diz respeito ao trabalho com a literatura em sala de aula: o desenvolvimento do professor de português como leitor literário. Supõe-se que um professor que exerce a função de trabalhar com língua, linguagem, gêneros textuais e, especificamente neste artigo, a literatura, precisa ser um leitor experiente deste gênero.

No entanto, nem sempre o fato de alguém ser professor de língua portuguesa significa ser um leitor que possui grande repertório de leitura, sejam elas simples ou complexas. A respeito deste aspecto, Guedes (2006, p. 28-29), ao discutir a formação do professor de língua portuguesa no curso de Letras, afirma que

A tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura [...] numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em formação metalinguística. Certamente abstrações como enredo, personagem, conflito, cenário etc. dificilmente serão concebidas por quem

não dispõem de um mínimo de leitura de romances, contos, novelas; [...] O aluno acaba avaliado pela sua capacidade de memorizar os nomes que as teorias estudadas dão aos conjuntos de fatos muito particulares que examinam, o que reforça a prática escolar de reproduzir o discurso do professor.

Deste modo, se o professor de português, em sua trajetória como estudante e como pessoa, não teve muitas oportunidades de contato com a leitura literária, ele não construiu um repertório vasto e rico de leitura. Sem esta trajetória leitora, torna-se muito difícil a realização de leituras de textos literários mais complexos e as análises mais acuradas. Logo, o professor de português que não pôde desenvolver sua trajetória de leitura não se configura como um leitor crítico ou sênior – conforme Arena (2006) – no que diz respeito aos textos literários.

Isto faz com que estes professores assumam uma postura “metalinguística” (GUEDES, 2006) quanto ao ensino de literatura. Esta postura pode ser delineada como a aula sobre literatura e não de literatura. Em outras palavras, discute-se a biografia do autor, a época em que o texto foi produzido e, no Ensino Médio, as características das escolas literárias. Contudo, a leitura integral do texto literário raramente é realizada ou, por vezes, não chega a ser feita.

Se existem professores que chegam ao curso superior sem ter um vasto repertório de leitura, significa que por algum motivo não tiveram acesso a ela. Desta forma, pode-se inferir que esta postura metalinguística quanto ao ensino de literatura se dá como uma reprodução do modelo de aula de literatura – melhor dizendo, aula sobre literatura – às quais teve acesso em sua trajetória escolar. Guedes (2006) denomina esta reprodução de modelos didáticos conhecidos por meio de observação como “mimética”.

O discurso sobre literatura e a reprodução do que foi feito em sala de aula vão de encontro ao que foi mencionado neste artigo sobre a abordagem do texto literário em sala de aula no que diz respeito aos objetivos dos Ensinos Fundamental e Médio no que diz respeito a seu uso. No referido trecho deste artigo, afirma-se que a construção do repertório de leitura e o desenvolvimento do leitor crítico se dão por meio do ato de ler.

Sobre o aspecto da postura metalinguística quanto ao ensino de literatura, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), baseadas em Osakabe e Frederico (2004) afirmam que, a tendência, ao ensinar literatura no Ensino Médio, consiste em substituir leituras ditas difíceis por outras mais simples, restringir a aprendizagem literária à influência de fatores externos à obra e a substituição da leitura da obra de fato por seus resumos ou paráfrases.

Infere-se, pois, que estas atitudes eclodem no ensino de literatura do Ensino Médio por causa de dois fatores: a falta da formação leitora crítica do próprio professor de português e à carência da construção do repertório de leitura dos alunos de Ensino Médio durante o Ensino Fundamental.

Contudo, o professor de português, quando não é possuidor de um vasto repertório de leitura ou não é um leitor proficiente deste gênero, não precisa continuar trabalhando com literatura em sala de aula de modo metalinguístico e mimético. Segundo Guedes, o professor

Precisa atrever-se a ler com a precariedade de sua leitura, dar ao texto lido, em primeiro lugar, a própria contrapalavra, sem permitir que ela seja atropelada pela interpretação correta do manual ou da crítica especializada ou de quem quer que seja. Precisa começar a permitir-se gostar ou não gostar, tentando entender por que gostou ou não gostou antes de querer saber por que ao texto em questão a tradição atribui tal ou tal valor. É o exercício da interpretação pessoal – ao lado da quantidade de leitura – que possibilita a leitura em profundidade. Não é nem a anulação da própria leitura pela assimilação passiva de leituras outras, mais autorizadas, nem, é claro, da ignorância das leituras já feitas que se forma um leitor; o leitor qualifica-se no confronto entre a profundidade possível de sua leitura pessoal e a leitura trabalhada pela tradição. (GUEDES, 2006, p. 63)

Nesta citação, o autor resume as qualidades da leitura literária crítica e proficiente. Para ser desenvolvida, é necessária quantidade de leitura, tentativa de preenchimento de lacunas de acordo com as pistas encontradas no texto para isso, justificativa baseada no próprio texto da razão pela qual ele foi acolhido ou rejeitado pelo gosto pessoal do leitor, buscar compreender o motivo por que a tradição ou o manual didático atribuiu determinada interpretação ou valor a uma obra e saber posicionar-se a favor ou contra isto justificando de modo plausível.

Se estes podem ser definidos como atributos do leitor literário crítico ou proficiente, quem se dispõe a ensinar utilizando textos literários precisa praticá-las saber orientar seus alunos o modo pelo qual elas são praticadas. Por esta razão, “o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler” (GUEDES, 2006, p. 75).

Além disso, Silva (1998, p. 65-66) afirma que os professores

[...] precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os

textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Em outras palavras, existe a necessidade de o professor saber a razão pela qual utilizará um texto literário em determinada série/ano, os fatores externos a ele no que diz respeito a sua produção e recepção, além de conhecer o texto em si por meio de sua leitura efetiva e busca por preenchimento de suas lacunas. Desta forma, ao trabalhar com um texto literário em sala de aula, o professor abrange todos os elementos que envolvem o ato de ler. Isto faz com que a formação do leitor crítico torne-se mais propícia, uma vez que não há fragmentação dos elementos que envolvem a leitura, buscando torná-la mais fácil e menos profunda.

6 Conclusões

O objetivo principal deste artigo é o de refletir acerca da relação entre o professor de português e a leitura literária. A partir das discussões teóricas sobre literatura, leitura, abordagem do texto literário em sala de aula e os impasses vividos pelo professor com relação ao texto literário, são possíveis tecer algumas considerações importantes.

A primeira é o impasse que o professor de português vivencia ao equilibrar-se entre estabilidade burocrática do espaço escolar e a instabilidade de um objeto de estudo tão imprevisível quanto os próprios seres humanos. Por este motivo, a padronização de uma interpretação que deve ser identificada e alcançada nos textos literários acaba surgindo por inúmeras vezes. Entretanto, ao estabelecer um padrão de interpretação, desconsidera-se o leitor como participante do processo de significação e não se dá a ele a possibilidade de formar-se como leitor literário proficiente, uma vez que desenvolvimento leitor requer leitura efetiva de textos.

A segunda é a de que nem sempre o professor de português é aquilo que se imagina: leitor experiente e proficiente em leitura literária. Infere-se que ele não tenha construído uma trajetória leitora vasta e complexa pelo fato de não ter tido acesso a textos literários em sua história de vida.

Por este motivo, os que não puderam desenvolver sua trajetória leitora de modo amplo agem de modo mimético, ou seja, reproduzem em sua sala de aula o discurso sobre literatura. Esta postura metalinguística, além de desconsiderar a leitura literária que ele talvez não tenha, ou seja, em pequena quantidade e profundidade, desconsidera a formação leitora de seus

alunos ao desconsiderá-los no processo de aquisição da leitura como elemento participante do ato de ler.

Referências

ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 409-422.

BARBOSA, R. L. L. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos**. São Paulo: Ciência e Arte, 2009.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, v. 28, n. 55, p. 48-54, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANDIDO, A. A literatura e a Formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972, v. 24, n. 9, p. 803-809.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 13. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: Diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAIJOLO, M. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTHA, A. A. P. A recepção do texto literário no ensino: uma experiência em poesia. **Revista diálogo educacional**. Curitiba, v. 5, n. 16, p. 95-104, set./dez. 2005.

SAVELI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. **Revista leitura: teoria e prática**, v. 21, n. 40, p. 52-59, mar. 2003.

SILVA, E. T. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, Série Ideias, n.5, 1998, p. 63-70.

TAVARES, H. **Teoria literária**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2002.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na escola**: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 09-22.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.