

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adriana Aparecida Borin de Almeida

**NARRATIVAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Sorocaba/SP
2011

Adriana Aparecida Borin de Almeida

**NARRATIVAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Luiz Fernando Gomes

**Sorocaba/SP
2011**

Adriana Aparecida Borin de Almeida

**NARRATIVAS DE LEITURA LITERÁRIA: UM ESTUDO NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes - UNISO

Ass.: _____

1º Exam.: Profª. Drª. Maria Angélica Lauretti
Carneiro – Fundação Municipal de Ensino
Superior de Bragança Paulista - FESB

Ass.: _____

2º Exam.: Profª. Drª. Eliete Jussara Nogueira -
UNISO

Dedico este trabalho aos meus amados, Marco, Gabriela e João Victor, mas sobretudo, ao meu pai, Geraldo, em quem me inspirei para contar as minhas experiências no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre estar ao meu lado, iluminando o meu caminho ao colocar pessoas com quem posso aprender a entender melhor o sentido da vida.

Ao programa de Formação Continuada de educadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Bolsa Mestrado, especialmente, à Supervisora Maria Cristina Urban.

Ao meu orientador e amigo Professor Dr. Luiz Fernando Gomes, o meu reconhecimento e admiração pela sua sensibilidade e importância na reflexão deste trabalho. Obrigada pelo incentivo e por acreditar em mim no momento mais frágil: o “nascer” da pesquisadora.

Às professoras doutoras Maria Angélica Lurreti Carneiro e Eliete Jussara Nogueira pela participação na banca deste trabalho e pela contribuição para minha reflexão enquanto professora e pesquisadora.

Aos meus amados, marido e filhos, por acreditarem em mim na busca pelo conhecimento e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais e irmãos que viram em mim a oportunidade que a eles não foi dada.

A todos os meus amigos que me ofereceram a amizade e o carinho que precisei nos momentos mais difíceis - o meu muito obrigada, especialmente, a: Cláudio, Mário, João, Cleuza, Elisângela, Renata e Juliana.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pela troca de experiências e pelo apoio: Lúcia, Lenita, Lérida, Edilson, Edelcio, Cecília, Causin, Maria de Lourdes, Heloísa, Rosa, Sônia e Cleuza.

Aos queridos amigos e colegas de mestrado: Tatiane, Maria Luísa, Érica, Doramy, Charleny e Marcelo que comigo participaram e me apoiaram nos momentos de aprendizado.

Aos professores do Mestrado em Educação, o meu respeito e admiração, em especial, ao prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, que me orientou na primeira etapa deste trabalho e me fez aprender a olhar para mim mesma e encontrar respostas para os meus próprios limites.

Aos meus alunos, que comigo participaram desta jornada e que fizeram dela um marco na minha vida profissional e acadêmica.

Oh que grandes esperanças me dá esta sementeira! Oh que grande exemplo me dá este semeador! Dá-me grandes esperanças a sementeira porque, ainda que se perderam os primeiros trabalhos, lograr-se-ão os últimos. Dá-me grande exemplo o semeador, porque, depois de perder a primeira, a segunda e a terceira parte do trigo, aproveitou a quarta e a última, e colheu dela muito fruto. Já que se perderam as três partes da vida, já que uma parte da idade a levaram os espinhos, já que outra parte a levaram as pedras, já que outra parte a levaram os caminhos, e tantos caminhos, esta quarta e última parte, este último quartel da vida, porque se perderá também? Por que não dará fruto? Por que não terão também os anos o que tem o ano? O ano tem tempo para as flores e tempo para os frutos. Por que não terá também o seu Outono a vida? As flores, umas caem, outras secam, outras murcham, outras leva o vento; aquelas poucas que se pegam ao tronco e se convertem em fruto, só essas são as venturosas, só essas são as que aproveitam, só essas são as que sustentam o Mundo.

Sermão da Sexagésima
Padre António Vieira

RESUMO

Neste trabalho discuto o ensino de leitura e literatura no Ensino Médio numa escola pública estadual, em Porto Feliz, a partir da aplicação do kit Apoio Saber, enviado pela Secretaria do Estado de São Paulo, referente a obras clássicas como acervo pessoal do aluno. O kit foi utilizado nas aulas de literatura de dois primeiros anos, um diurno e outro noturno, no ano de 2009 e as diferenças de expectativas minhas e dos alunos com relação às atividades de leitura das obras levou-me a questionar as possíveis razões do desinteresse dos alunos e a refletir sobre minha própria prática pedagógica. O presente trabalho discute as seguintes questões: por que ensinar literatura no Ensino Médio, como ensiná-la, de qual literatura os alunos precisam, quais são os objetivos do ensino de literatura na escola, como lidar com os alunos que rejeitam as propostas de leitura literária e quais as subjetividades presentes nos discursos escolares. Trabalho essas questões procurando estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, a partir da minha formação como professora e das minhas histórias de vida. Recorro a Britto, Magda Soares, Kleiman, Lajolo, Zilberman, Theodoro, entre outros, para discutir a questão dos sentidos do texto e da leitura como participação social; Umberto Eco, Sartre, Cândido, Nunes, Britto e Vieira para tratar do ensino de literatura e sua função social; sobre a subjetividade presente no discurso utilizo Foucault e Costa; quanto à violência e ao preconceito no discurso escolar, recorro a Schilling, Chauí e Michaud; para refletir sobre a escola e o professor, Sacristán & Gomez, Gramsci e Saviani e, finalmente, para fundamentação teórica sobre a formação do professor de literatura, trago as contribuições de Ramos-Cerqueira e Lima, Celani, Gimenez, Cristóvão, Borges e Dalberio e Leahy-Dios. Metodologicamente, esse é um trabalho qualitativo e se inscreve como Pesquisa Narrativa, fundamentada em autores como Dewey, Clandinin e Connelly e Mello, onde ao recontar as histórias vividas pelos participantes, pode-se, por meio da linguagem metafórica, construir sentidos que ajudem a entender as questões propostas. Os instrumentos utilizados são as observações e as anotações da pesquisadora durante as atividades em classe, suas histórias de vida e também as dos alunos, numa perspectiva reflexiva (SCHÖN). Ao final, percebi que a forma

historicista de ensino de literatura clássica que aprendi durante minha formação escolar e profissional é redutora, fundamentada no livro didático, onde a leitura desempenha o papel apenas de decodificação do código alfabético geralmente pautada em objetivos ilusórios de arte e fruição, que acabam reproduzindo uma visão elitista do ensino de obras literárias e não como possibilidade de questionamento e reflexão. Essa perspectiva, que me parece também internalizada profundamente nos professores e na escola, desapropria alunos e professores de seu próprio discurso, alienando-os de sua classe social e dificultando sua emancipação. É inegável a importância da literatura na construção de identidades e na liberação dos sujeitos. No entanto, para que ela possa cumprir sua função, são necessárias mudanças na formação de professores aliadas à prática reflexiva no ensino, a fim de superar as lacunas entre a teoria e a prática, permitindo que o cotidiano escolar seja um espaço de construção do conhecimento cultural e histórico, a partir da tomada de consciência política entre os professores em relação a sua prática pedagógica.

Palavras – Chave: Literatura - Estudo e ensino. Leitura. Prática de ensino. Professores - Formação.

ABSTRACT

I discuss in this dissertation the teaching of reading and literature in a public high school in Porto Feliz (state of São Paulo-Brazil) from the kit Apoio Saber provided by Secretaria do Estado de São Paulo regarding the classic literary works as a student personal book collection. The kit was used during the literature classes of two groups of students, one in the morning and the other in the evening schedule of the school in 2009. The differences between my expectancies and the ones of the students in relation to the reading activities have made me wonder about some of the possible reasons of such lack of interest of the students and have made me think about my own pedagogical practice. The current research argues the following questions: why teach during literature in high school, how to do it, which is the literature students need, what are the objectives of teaching literature at school and what are the existing subjectivities inside school discourse. I have worked with these questions trying to establish a relation between the theory and the practice from my academic background as a teacher and from the histories of my life. I have turned to Britto, Magda Soares, Kleiman, Lajolo, Zilberman, Theodoro among others to discuss the issue of the meanings of the text and of the reading as social participation. And I have turned to Umberto Eco, Sartre, Cândido, Nunes, Britto and Vieira to get into the teaching of literature and its social function. In order to discuss about the existing subjectivities inside the speech I have depended upon Foucault and Costa; in relation to the violence and prejudice into the speech, I have turned to Schilling to Chauí and to Michaud, to think over the school and the teacher Sacristán & Gomez, Gramsci, Saviani and at last, to the theoretical basis about the academic process of formation for the teacher of literature, I have asked for the contribution of Ramos-Cerqueira and Lima, Celani, Gimenez, Cristóvão, Borges and Dalberio and Leahy-Dios. Methodologically speaking, this is a qualitative work and it is set as a Narrative Research which has been based on authors like Dewey, Clandinin and Connelly and Mello where it may construct senses that might help to understand the proposed questions through the metaphorical language which retells the stories that were lived by the participants. The means of getting it were the observations and the notes of

the researcher during classroom activities, the stories of life from her students and from hers under a reflexive perspective (SCHÖN). At the end of the research I have realized that the historicist view of teaching classical literature, I learnt during my academic process of formation and my professional one, is a reductive one posed by the textbook, where the reading only plays the role of decoding of the alphabetic code and it is usually based on delusive objectives of art and fruition which turned out to reproduce an elitist way of teaching literary and not as a possibility of questioning and reflection. This perspective that seems to me to be also deeply internalized in teachers and in school, disavows students and teachers from their own speech, diverting them from their social class and making their emancipation difficult. It has been undeniable the importance of literature for the construction of the identities and for the liberation of the subjects. It has been necessary changes in the academic teacher formation process in addition to a reflexive practice of teaching, to overcome the gaps between theory and practice, allowing the school routine is an area of knowledge building and cultural history, from the political awareness among teachers about their practice.

Key-Words: Literature – Study and teaching. Reading. Teaching practice. Professors formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O SEMEADOR, DE VINCENT VAN GOGH, 1888 (ÓLEO SOBRE TELA)	17
FIGURA 2 - PORTÃO PRINCIPAL- ENTRADA DOS PROFESSORES	41
FIGURA 3 - PORTÃO DE ENTRADA DOS ALUNOS	42
FIGURA 4 - ESTACIONAMENTO E JARDIM	42
FIGURA 5 - IMAGENS DA BIBLIOTECA "ERASMO BRAGA"	44
FIGURA 6 - LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	46
FIGURA 7 - PÁTIO DA ESCOLA COM REPRODUÇÕES DE OBRAS DE TARSILA DO AMARAL	46
FIGURA 8 - ACESSO ÀS SALAS DE AULA.....	47
FIGURA 9 - SALA DE MULTIMÍDIA	47
FIGURA 10 - ENTREGA DO KIT APOIO AO SABER.....	48
FIGURA 11 - REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA MÁGICA POR MAURO	92
FIGURA 12 - REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA MÁGICA POR PAULO.....	94
FIGURA 13 - TRIPLE AUTORETRATO MATERIAL: ÓLEO SOBRE LIENZO MUSEO: NORMAN ROCKWELL MUSEUM.	126
FIGURA 14 - LIVROS DO KIT APOIO AO SABER 1EM.....	131
FIGURA 15 - ENTREGA DO KIT APOIO AO SABER NA ESCOLA.....	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PLANEJANDO A SEMEADURA.....	12
2 COTIDIANO ESCOLAR: O RETRATO DO CAMPO	17
2.1 O Semeador	18
2.1.1 Minha formação: histórias e memórias – Ensino Básico e Médio	18
2.1.2 Minha formação: histórias e memórias - Ensino Superior	22
2.2 O Ambiente Escolar: A Terra.....	38
2.2.1 A Escola	41
2.2.2 Os alunos	48
3 REVISÃO TEÓRICA: PRÁTICA DA SEMEADURA.....	51
3.1 Leitura	51
3.1.1 Aspectos Gerais da História da Leitura	61
3.2 A Literatura	65
3.2.1 A Leitura da palavra a partir da Literatura	67
3.2.3 Função Social da Literatura – um olhar com os olhos dos outros	70
3.2.4 Por que a Literatura no Ensino Médio?	107
4 METODOLOGIA – AS TÉCNICAS DE PLANTIO	125
4.1 Metodologia Narrativa.....	126
5 COLETA DE DADOS: OS INSUMOS AGRÍCOLAS	131
5.1 Os livros do Kit Apoio ao Saber: As Sementes	131
5.2 Uma Experiência de Leitura Literária: Semeadura	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA	143
BIBLIOGRAFIA	148
ANEXOS	153
ANEXO 1.....	153
ANEXO 2.....	154

1 INTRODUÇÃO: PLANEJANDO A SEMEADURA

O Cio da Terra¹

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão
Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel
Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão*

Considerações Iniciais

As palavras dizem tudo e nossas escolhas e não escolhas revelam nossa maneira de ver e de dizer o mundo. Ao realizar a pesquisa que agora apresento, descobri que a linguagem acadêmica, pretensamente mais objetiva, não iria dar conta das minhas necessidades de expressão e optei pela linguagem literária e metafórica que, por ser polissêmica, poderá talvez melhor traduzir minhas reflexões.

A linguagem metafórica é parte fundamental da metodologia da pesquisa narrativa que fundamenta este trabalho, a qual pressupõe a composição de sentidos como proposta para o entendimento dos fenômenos analisados.

Padre Antonio Vieira, mestre barroco dos sermões e das metáforas, abre o presente trabalho, numa epígrafe, com um trecho do *Sermão da Sexagésima*. Recorrerei a essa epígrafe diversas vezes para contextualizar os sentidos construídos durante o percurso desta pesquisa e sua relação com as aulas de leitura literária no cotidiano escolar e minha formação como professora.

Na verdade, o Sermão da Sexagésima me remete às origens dos alunos que participam deste trabalho, pois a maior parte deles é proveniente da zona rural,

¹ Milton Nascimento e Chico Buarque de Holanda, Álbum Geraes, 1976- EMI- Odeon.

famílias que trabalham em lavouras de cana-de-açúcar ou em parreiras, que circundam a pequena cidade de Porto Feliz, interior de São Paulo. De fato, eu também venho de uma família agrícola.

Talvez seja por isso que, ao iniciar minhas reflexões sobre as minhas representações e subjetividades, como pesquisadora e professora e de meus alunos participantes da pesquisa, acabei recorrendo, mesmo sem me dar conta inicialmente, a metáforas relativas ao campo, à agricultura. Vi o professor como um semeador; os livros e a literatura como sementes; os alunos e o cotidiano escolar como o campo. As propostas didáticas são como insumos agrícolas que antecedem a semeadura, ou seja, as experiências de leitura literária ocorridas em classe e, finalmente, a colheita como sendo as reflexões e os sentidos construídos no percurso das aulas e da pesquisa.

Para explicar minhas motivações para a realização da presente pesquisa, também recorro a metáforas, desta vez, às presentes na música *Cio da Terra*, de Milton e Chico Buarque. Para mim, o ato de ensinar sempre esteve relacionado - e agora eu tomo consciência disso – ao trabalho de plantio, como diz a música: *debulhar o trigo, recolher cada bago do trigo e forjar no trigo o milagre do pão (...)*. Para mim, ensinar estava relacionado à sobrevivência para cada um de nós, ao pão de cada dia, e também como fonte de vida.

Assim, da mesma forma que existe uma possibilidade de *recolher a garapa da cana*, também eu, enquanto professora, almejava, a partir das aulas de leitura literária, encontrar *a doçura do mel*, isto é, através da arte, encontrar inspiração e sensibilização diante do reconhecimento da própria vida, a partir do trabalho com a linguagem presente no texto, construir os sentidos presentes nele, apontar as estratégias metacognitivas que contribuíssem, não só para a leitura de textos literários, mas para as demais leituras que os alunos realizassem.

Mesmo refletindo, agora, que as sementes germinam em tempos diferentes e cada uma é para o que é meu trabalho de professora/semeadora significava para mim, uma maneira de fazer *todas as sementes germinarem*, todas darem *frutos* e, talvez, a acreditar que a professora poderia, pelos insumos literários, não “perder” sequer uma *semente*.

Das imprevisibilidades do *clima e das estações e das sementes que não brotavam* como eu esperava, isto é, não liam ou não gostavam de literatura, comecei, como Vieira, a pensar: seriam *as sementes* ou o seria *o pregador*?

Assim, enquanto pesquisadora almejava mostrar que as formas tradicionais de ensino de literatura na escola, geralmente historicistas, voltadas para a caracterização das escolas literárias e dos “estilos” dos autores, tornam as atividades de leitura em algo mecânico e fragmentado e a apreciação da arte literária, uma obrigação para os alunos e para a professora.

Da mesma forma, pretendia mostrar que o trabalho com a linguagem, a partir das práticas pedagógicas tradicionais, aponta o descolamento entre a linguagem cotidiana dos alunos nos vários contextos de usos da língua e das obras literárias cria um abismo temporal que faz as obras clássicas parecerem “coisa de museu”, os estilos literários, em vez de belos, tornam-se empecilhos para a compreensão dos textos e a falta de objetivo do ensino de literatura, traz questionamentos como este, de um dos meus alunos: “Não preciso da escola para aprender sobre a vida, aprendo mais fora dela”.

Infelizmente, o quadro acima mostrado não me era estranho, pois em minha própria casa, com meus filhos, percebia a resistência na leitura de obras literárias, o que me instigava ainda mais a procurar respostas para os dilemas do ensino de literatura na escola.

Já como aluna do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, propus-me no ano de 2009, a aplicar um projeto que denominei *Leitura Literária*, utilizando os livros do kit Apoio ao Saber² enviados pela Secretaria de Ensino de São Paulo. Tal projeto pretendia trazer os clássicos literários para a sala de aula, onde os alunos, com a professora, poderiam ter contato direto com várias obras, sobre as quais se estudariam os gêneros literários, os estilos dos autores, a polissemia da linguagem literária e o debate sobre valores sociais implícitos nas obras. Para mim, esta seria a possibilidade da *fecundação da terra*, construir com os alunos um sentido para os estudos literários, ou seja, esses eram os meus objetivos enquanto pesquisadora: encontrar um meio de tornar as minhas práticas pedagógicas mais significativas.

O pretendido sucesso dessa experiência seria a minha dissertação de mestrado. Porém, conforme fui compondo sentidos a partir das narrativas dos alunos e minhas, percebi que ocorriam transformações, pois o formar e o transformar ocorriam tanto nos alunos quanto em mim mesma; à medida que fazia as leituras

² Kit Apoio ao Saber – acervo pessoal de obras clássicas aos alunos da rede estadual de São Paulo, distribuído em 2008 pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação).

acadêmicas, nascia uma nova professora, também mais sensível. Eu me tornara *semente* também.

Nesse momento, minha pesquisa mudou de rumo. Das esperadas respostas positivistas pela adoção de um novo *kit*, composto por obras canônicas, dos *insumos* enviados por especialistas, que, aliás, chegavam gratuitamente aos alunos, num pacote bonito de autores renomados, brotaram outras questões que, então resolvi trazer para esta pesquisa, como: se os alunos precisam de literatura, de que literatura precisam; qual seria o objetivo dos estudos literários para meus alunos; como lidar com aqueles que rejeitam as propostas, que preferem tantas outras coisas, filmes, músicas, à literatura; qual relação haveria entre minha formação como professora e minhas práticas pedagógicas?

Percebi, inclusive, que não conseguiria fechar minhas questões nas acima mencionadas, pois, de fato, já imaginava que muitas outras iriam surgir com as narrativas minhas e dos alunos. Essas serão também discutidas no presente trabalho.

Dessa forma, procurei referenciais teóricos que imaginei pudessem me ajudar a refletir e a entender os problemas da minha pesquisa. No que se refere às concepções de leitura e literatura, trago as contribuições de especialistas como Britto, Sartre, Eco, Cândido, Ezequiel Theodoro da Silva, Zilberman, Kleiman, Lajolo, Nunes, Soares, Freire, entre outros.

Para a discussão sobre a formação docente, a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar, as fundamentações estarão embasadas, principalmente, em Schön.

Quanto à Metodologia Narrativa, que utilizo para recontar histórias de vida e compor sentidos a partir delas, utilizando de comparações subjetivas para representá-las, trago Dewey, Clandinin e Connelly e Mello.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Cotidiano escolar: O Retrato do Campo traz narrativas sobre o semeador, no caso, a professora e pesquisadora: procuro refletir sobre minha formação docente e de que forma ela moldou, em certo sentido, as práticas pedagógicas que hoje coloco em questão nesse trabalho. Ainda, neste capítulo, descrevo o cotidiano escolar, tanto o espaço físico, como os problemas internos advindos das relações de trabalho e das expectativas sobre os frutos do trabalho docente. Os alunos, especialmente os participantes dessa pesquisa, também serão apresentados de modo a oferecer uma

visão do lugar de onde eles vêm e contextualizar seus discursos e ações.

Na Revisão Teórica: A Prática da Semeadura, faço uma revisão teórica sobre o ensino de leitura e de literatura na escola. Neste capítulo, discuto questões relativas à formação do professor de leitura e literatura e procuro situar a complexidade da contemporaneidade refletindo no e sobre o cotidiano escolar.

Em Metodologia Científica: As Técnicas de Plantio, explico a metodologia da Pesquisa Narrativa utilizada neste trabalho e procuro justificar a escolha dessa abordagem. Procurarei também mostrar que durante o desenvolvimento da pesquisa, foram necessárias adaptações e mudanças na metodologia, uma vez que minhas reflexões sobre minha prática pedagógica traziam inevitáveis mudanças de perspectiva, tornando, por vezes, inadequados alguns procedimentos metodológicos antes definidos.

Em Coleta de Dados: Os Insumos Agrícolas, traz esclarecimentos sobre as obras literárias (*sementes*) utilizadas nas leituras em sala de aula e a *fertilização do solo*, ou seja, as estratégias de literatura, leitura e interpretação de texto. Os dados “coletados” são, na verdade, as narrativas minhas e dos alunos, sobre as quais apresento uma composição de sentidos. Outras informações obtidas transversalmente no ambiente escolar serão utilizadas para sustentar os sentidos atribuídos às narrativas.

Já em Considerações Finais: A Colheita, procuro fazer uma amarração de todo o processo dessa pesquisa e dos sentidos que construí, mostrando que a semeadura ocorreu o tempo todo, não havendo uma linearidade, entre causa e efeito, mas buscando *colher os frutos que amadureceram*, tentarei entender ou explicar aqueles que ainda estão no *cio da terra* e *aqueles que não caíram, por ventura, em solo proveitoso*.

Aproveito para encher meu *balaio de esperanças, de coragem e de fé* na educação e no trabalho do professor, afinal:

é preciso o amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir,
é preciso a chuva para florir. (...)
Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz,
e ser feliz.³

³ Tocando em Frente, de Almir Sater. Som Livre, 2006.

2 COTIDIANO ESCOLAR: O RETRATO DO CAMPO



Figura 1 - O semeador, de Vincent Van Gogh, 1888 (óleo sobre tela)

Neste capítulo, procuro traçar um retrato do meu campo de pesquisa e trabalho e do cotidiano escolar em que eu e meus alunos participamos.

Assim como no quadro de Van Gogh acima, como *semeadora*, não me posiciono no centro, e também me flagro em plena ação, num caminhar no sentido anti-horário que por vezes parece abandono, saída de cena, mas não é; são apenas regressões e reflexões que faço enquanto semeio. Retomo um pouco da minha formação docente e a relação da teoria e prática. Falo também um pouco sobre o *campo*, o espaço escolar e os alunos, tentando compreender como a escola participa da vida da comunidade onde está inserida e, por conseguinte, qual o papel que lhe cabe na formação dos alunos. Tento entender também as expectativas dos alunos em relação à escola, a mim e à literatura.

2.1 O Semeador

*Das utopias*⁴

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

2.1.1 Minha formação: histórias e memórias – Ensino Básico e Médio

Irei, inicialmente, contar um pouco de como foi minha passagem pela escola, desde meus primeiros contatos com o ambiente escolar, até a conclusão do meu curso de licenciatura. Em seguida, procurarei refletir sobre as possíveis influências dessas passagens guardadas em minha memória e que colaboraram para minha representação como professora de literatura.

Para relatar tais experiências durante minha formação acadêmica e também as metáforas, utilizarei outro formato de letra, itálico, para separá-la das reflexões que faço a partir delas.

Desde criança tinha admiração pelos meus professores, a arte de dividir o conhecimento com as pessoas; isso era tão nítido que ao chegar em casa, lembro-me perfeitamente dos meus alunos imaginários com quem estudava, além de fazer o mesmo na sala de aula com meus amigos reais. Essa talvez seja a razão pela escolha dessa profissão, a relação com as pessoas e com o conhecimento.

Além disso, o livro sempre foi mais do que um objeto comum, pois representava para mim quase que uma relíquia, bem como tê-lo era um privilégio, pois as leituras feitas, ou eram dos próprios livros didáticos, ou de livros de contos de fada e fábulas.

No entanto, como a primeira fase da minha formação, naquela época, denominada de primário, hoje de ensino fundamental, Ciclo I, em escola pública, ocorreu no final da ditadura, ainda era proibido questionar a autoridade do livro, aprendíamos a respeitar o que estava escrito ali, sem questionar. O professor

⁴ Mário Quintana, 80 anos de Poesia, 2008.

também tinha essa representação: ele detinha o conhecimento e, sinceramente, os alunos tinham medo de perguntar, afinal qualquer desvio poderia ser motivo de chacota.

No antigo ginásio, hoje ensino fundamental, Ciclo II, lembro-me de ler livros levados à sala de aula, que continham finais que escolhíamos de acordo com o nosso interesse ou da série Vagalume.

No colegial, agora denominado Ensino Médio, ficava seduzida pela literatura ao ver minha professora contar as histórias, geralmente pertencentes ao Romantismo e ao Realismo. Eu viajava no tempo e no espaço, fazia analogias, representações mentais de como as pessoas viviam e quais as relações que poderiam ser feitas com as experiências de vida que eu já tinha. Mesmo assim, as leituras solicitadas eram aquelas que correspondiam, para efeito de provas internas ou externas, como o vestibular e, por isso, fazíamos as leituras fora da sala de aula e depois, fichas de leitura, contendo resumos das obras.

2.1.1.1 Análise de minha formação no Ensino Básico e no Médio

A partir das memórias acima, irei tecer comentários nos três subitens abaixo, cada um deles, retomando uma fase da minha formação.

Olhando minhas histórias retrospectivamente, como pesquisadora, percebo que a professora que se formou reproduziu bastante o modelo de aula e dos estilos e práticas dos professores que teve. Hoje, porém, os desafios são outros, especialmente no que diz respeito à significância daquilo que é ensinado. Nos anos oitenta, os alunos pareciam mais obedientes e se rendiam ao autoritarismo na sala de aula – como eu, por exemplo – tempo em que o aluno era alijado da participação em praticamente todas as decisões referentes à sua vida escolar. Porém essas aparências são apenas uma leitura minha daquela época, pois é bem possível que houvesse muitos alunos questionadores e contestadores, e muitos também que não viam significado algum no currículo que lhes era oferecido. Importante destacar que eu, como professora, atualmente, não mantenho essa postura ditatorial e costume dialogar bastante com os alunos e compartilhar algumas decisões. Não consigo, porém, compartilhar outras, tais como a seleção de livros a serem lidos nas aulas de

literatura. Somente agora, com a realização da presente pesquisa, é que percebo quanto da minha prática foi herdada dos meus primeiros anos na escola.

Outro ponto: o livro. Para mim, o livro sempre teve muita força: ele traz a autoridade de quem fala e as dificuldades de acesso a ele e ao seu conteúdo valorizavam-no mais ainda. Assim era a lógica da aprendizagem: se o escritor teve a capacidade de redigir um livro é porque sabe o que diz, portanto não caberia aos alunos questionar o que ali estava escrito.

Penso agora no caráter autoritário da formação escolar que, para Zilberman (1993), se revela quando o leitor assume uma postura passiva diante do texto, não tendo noção de que este está impregnado de valores da sociedade. Isso ocorre porque o leitor considera a escrita um código fechado, que dispensa a sua intervenção, aceitando sem discutir o que está escrito, como um sistema dotado de normas já estabelecidas a que cabe obedecer. Esse é, certamente, um resquício do autoritarismo escolar que por muito tempo esteve presente em minha visão de texto e de leitura e que moldou muitas das minhas ações nas aulas de leitura.

Também o objeto livro utilizado para leitura detém um poder simbólico, pois para Bourdieu (1999), ele exerce poder sobre as estruturas mentais e, através dessas estruturas, sobre as estruturas sociais, ou seja, por meio de um livro pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo. Mas não foi assim que eu fui formada e nem era assim que eu via, inicialmente. Na verdade, nem meus alunos entendiam a leitura como algo transformador. Talvez seja essa mudança de perspectiva, de um leitor assujeitado, passivo, a um leitor crítico que se constitui durante a leitura, que as aulas de leitura e de literatura devam priorizar.

Essa é também a opinião de Soares (2001) ao dizer que cabe ao professor apontar os erros, as censuras e simplificações, instaurar o confronto, o conflito, o debate nos textos contidos nesses livros. A autora aponta para um leitor não como um mero receptor ou um decodificador da mensagem, mas um leitor que dialoga com a mensagem escrita.

Por isso vejo a necessidade de nós, como professores, desde os primeiros anos de aprendizagem, trabalharmos com a leitura de mundo que a criança já traz antes mesmo de ser escolarizada, dialogando, construindo o sentido dos textos, que precisam ser significativos para os alunos, como nas palavras de Freire (1986) a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Neste sentido é fundamental a intervenção do professor para construir uma leitura criativa com os alunos, que possa inseri-los no mundo da leitura e, conseqüentemente, no mundo da escrita, ajudando-os a não terem uma posição passiva diante do texto, mas contribuindo para a formação da criticidade do aluno enquanto ser humano no mundo.

Para tanto, o professor precisa explicitar aos alunos como os sentidos foram construídos no texto selecionado, quais os operadores de sentido, os apagamentos, os subentendidos e pressupostos, e as motivações do autor a fim de que o aluno possa transcender à materialidade da superfície dos textos e atentar para estratégias que possam ser utilizadas para a atribuição de sentidos dos textos. Esses são os objetivos de ensino de leitura literária que analisarei a partir da experiência empírica com os alunos neste projeto.

Lajolo (2001) diz que os exercícios e atividades propostos pelos professores devem trabalhar com os elementos do texto para que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto em particular e que proporcione um interrelacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor, a fim de que este leitor torne-se sujeito de sua leitura, como numa reescrita significativa daquilo que o autor deixou em silêncio ao escrever.

Portanto, o professor precisa se preparar para essas leituras, ou seja, ele também precisa ser um leitor e não um orientador de leitura, deixando de seguir roteiros e atividades, fichas de leitura que promovem o produto livro e confirma o seu despreparo, ainda mais quando o livro didático é o seu suporte pedagógico, como eu também sempre usava.

Ser leitor, isso eu não saberia dizer se aprendi na escola ou se faz parte da minha cultura familiar. Podem também ser ambas, mas, essa é uma questão que essa pesquisa talvez não consiga responder: qual é o papel da escola (e do professor) no desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura?

Retomando minhas reflexões sobre minha prática, lembro que, além do livro, a figura do professor também era bastante marcante, pois ele também representava uma autoridade, desde a sua postura que parecia estar na defensiva como pelo uso dos métodos tradicionais, aulas expositivas; o professor era o detentor do conhecimento, o aluno, um ouvinte.

Não era permitido ou mesmo ensinado a questionar os livros que líamos, nos meados da década de oitenta; afinal, parte dessa minha primeira formação foi em

plena ditadura militar, questionar, naquela época, poderia ser um afronte ao sistema político da época. Essa formação escolar inibidora colaborou para a minha visão mítica do livro como verdade absoluta e única forma de conhecimento, sem posicionamento por parte do leitor diante do texto. Partir dessa formação e promover mudanças no meu próprio modo de ler e de ensinar leitura e literatura não tem sido fácil, inclusive, porque se não vivemos mais em regime militar, muitas “propostas” sobre o que e como ensinar literatura e formar leitores, vem das Diretorias de Ensino e, via de regra, não chegam para ser discutidas, mas acatadas e implementadas. Esse é o caso do *kit* de livros sobre os quais falarei mais adiante.

Num outro viés sobre a formação do professor leitor, que somente agora percebo como pertinente a mim, Britto (2003) diz que os textos que o professor utiliza em suas aulas são também material para sua formação enquanto professor. Nesse sentido, em decorrência da função tanto das condições de trabalho, da dificuldade de formação e da própria imersão na cultura escolar, a leitura do professor, de um modo geral, acaba circunscrita aos produtos didáticos, tornando-se nesta perspectiva um leitor interditado.

2.1.2 Minha formação: histórias e memórias - Ensino Superior

Passo agora a relatar um pouco das marcas registradas em minha memória durante minha formação no Ensino Superior e o farei com outro tipo de letra (itálico) toda vez que recorrer as minhas memórias durante o texto.

Na graduação, no curso de Letras, também as aulas de literatura estavam voltadas à teoria da literatura, às características históricas e sociais de cada movimento literário, à vida e obra dos autores; as análises textuais apresentadas aos alunos eram, na maior parte das aulas, voltadas à metodologia de ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, vejo que o modelo de professor que tive tanto no Ensino Médio como no Ensino Superior, no qual me inspirei para ser a professora que era antes dessa pesquisa, reproduzia o pragmatismo.

No entanto, lembro-me de um professor na graduação que se tornou muito querido pelos alunos, pois nos incentivava a ler poemas e apresentar saraus, peças de teatro infanto-juvenis, confecção de livros infantis – essas atividades eram as que

mais despertavam em mim a sensibilidade e a criatividade. Esse professor nos dava espaço para a criação e para experiência estética, quando incorporávamos os personagens ficcionais das narrativas ou os eus-líricos dos poemas; talvez ele tenha sido o primeiro modelo de docente em quem me inspirei para a reflexão de minha prática para o ensino de literatura – hoje compreendido por mim como possibilidade de sensibilização.

Conforme fui lecionando em escolas públicas e também privadas, percebia que havia muitos entraves aos quais minha formação na graduação não conseguia me responder, como: a pouca valorização do professor pelo próprio sistema educacional ou pela sociedade como um todo; as más condições de trabalho; as intervenções metodológicas que não respondiam às demandas, principalmente concernentes ao ensino da leitura. Na verdade, essas foram as questões que me despertaram para a pesquisa e trouxeram os objetivos na busca pela pós-graduação: encontrar um meio de dar sentido às minhas práticas, entender o cotidiano escolar que exauria minhas forças e, muitas vezes, até a minha tomada de posição diante da vida.

Talvez um dos questionamentos que mais marcaram essa busca teve a colaboração de uma amiga, professora de História, também de minha escola, que um dia me disse: “as aulas de Língua Portuguesa não devem estar voltadas apenas ao estudo da gramática, onde se visa ensinar, por exemplo, qual é o sujeito da frase, mas elas devem estar mais comprometidas com o sujeito histórico que aprende a gramática”. – confesso que este questionamento era um desafio para mim, afinal, onde eu estava falhando enquanto professora de Língua Portuguesa?

Assim, no primeiro dia de aula no curso de pós-graduação, meu professor perguntou para cada um dos alunos, quais eram as razões que nos levavam à pesquisa e eu disse que era entender o que estava por trás de nossas ações, enquanto professores, pois não sabia por que, mesmo fazendo o melhor que podíamos, não conseguíamos mudar a realidade educacional em que estávamos inseridos, além disso, disse a ele que o que descobrisse pela pesquisa, debateria com meus colegas de escola. Tal professor me respondeu que eu devia fazer política e que a pesquisa não resolveria os problemas que eu estava disposta a investigar.

Realmente, fiquei desapontada já no primeiro dia de aula, mal sabia quantas contrariedades estariam por vir, pois não entendi no primeiro momento o enfoque

que o professor deu à palavra política; fiquei confusa, achei que ele estava me fazendo uma crítica, ao confundir com politicagem, além disso, achava que talvez encontrasse receitas prontas para tais dilemas – tais concepções revelavam que realmente eu não sabia o conceito de política, estava imbuída do senso comum e da concepção ingênua de que a leitura teórica poderia resolver os problemas escolares; não que tais leituras teóricas não tenham contribuído para as transformações que ocorreram em minha formação, mas porque não me trouxeram respostas imediatas, pois tive que aprender a construir o saber que elas apontavam.

Hoje vejo que este professor, ao tornar-se o meu primeiro orientador deste trabalho, sempre apontava a minha visão ingênua da vida (a concepção ingênua de leitura) e do ensino. Confesso que não foi nada fácil compreendê-lo, mas com ele aprendi a olhar os meus limites, principalmente minha formação como professora. Vejo agora que a professora que sou, depois desta pesquisa, não é mais a mesma, pois ao tornar-me mais questionadora diante dos fatos, exerço a função política como este professor me disse no primeiro dia de aula. Portanto, este professor orientador tornou-se meu segundo modelo de docente, pois com ele aprendi que as aulas de leitura eram um meio de participação social na vida.

Tais constatações podem ser percebidas, por exemplo, quando fui explicar para os alunos por que estava estudando e quais eram as finalidades dessa pesquisa. Lembro-me de que disse a eles que como somos seres humanos incompletos e estamos sempre em busca de compreender a vida e dar-lhe um sentido, o quanto ler literatura com eles e também voltar a estudar poderia nos possibilitar esse entendimento, inclusive quanto às nossas aulas; no entanto, um aluno me questionou: “professora, para que estudar tanto, se você não sabe quanto tempo vai viver, talvez amanhã nem esteja viva, do que adiantou tudo isso”? A resposta que lhe dei era que não importava quanto tempo, mas o que eu não podia era passar uma vida fazendo a mesma coisa, sem aos menos saber por quê. Tal questionamento não me era estranho só entre os alunos, pois, muitas vezes, até alguns de meus próprios colegas de trabalho deixavam implícito em seus olhares que todo aquele esforço em estudar e aplicar um projeto na escola era uma grande bobeira, não mudaria nada, os alunos continuariam da mesma forma e eu teria que continuar a “obedecer” o sistema, sem sequer a vantagem de um aumento significativo em meu salário.

Mesmo me deparando com tantas pedras no caminho como diz Drummond em seu poema, eu ainda estava disposta a pagar o “preço” pela mudança; como dito anteriormente, não sou mais a mesma professora, que aceitava tudo e me comprometia a realizar tarefas acriticamente. Hoje, antes de tentar fazer o melhor que posso, verifico a quem estou representando, a quais finalidades de ensino estou me submetendo, quais práticas farão do aluno sujeito de sua própria história.

Percebia que assumia uma postura diante dos fatos pedagógicos discutidos nas reuniões pedagógicas semanais, aprendi a usar a palavra, o conhecimento que fui adquirindo a partir da teoria, nas palavras de um amigo, professor também de História que trabalhava comigo na mesma escola: “você não é mais a mesma professora, desde que começou a estudar na Pós-Graduação. Antes você se dedicava ao ensino de Língua Portuguesa, hoje você se dedica a entender o que está por trás do ensino, você está desenvolvendo a visão política”.

De fato, sempre tive afinidade com os professores de História, porque sempre gostei de acompanhar o processo histórico do desenvolvimento humano, mas compreendo que o que nos unia não era a disciplina em si, mas o enfoque que dávamos a ela, o sentido de buscar na história a construção do ser humano enquanto um ser político, de opinião.

Dessa forma, na Pós-Graduação, houve muitos choques e contradições entre minhas crenças e práticas já instaladas, enquanto exercia a docência, minhas concepções que remontavam ao tempo do Ensino Fundamental e Médio; as lacunas do Ensino Médio e principalmente, da Graduação, onde a pesquisa apontava a sua análise e crítica.

Estas constatações podem ser vistas a partir das ideologias que trazia comigo no início da pesquisa e que foram sendo transformadas, conforme fui aplicando a pesquisa e analisando-a pelas leituras teóricas, exercendo o papel de professor reflexivo. Este modelo de professor, que repensa sua prática e a reinventa, teve início quando conheci o segundo orientador deste trabalho. Com ele aprendi não só a olhar para a minha prática, mas, a partir dela, enxergar os preconceitos enraizados em minha formação, que revelavam o autoritarismo presentes nos discursos de que me apropriei e reproduzi; desse olhar, aprendi a ser pesquisadora, desvelar a palavra na intenção de respeitar o outro, o meu aluno – este foi o terceiro modelo de professor que me inspirou a ser a professora que me tornei após a pesquisa.

2.1.2.1 Análise de minha formação no Ensino Superior

Diante das concepções de leitura que construí ainda no Ensino Básico, vejo, hoje, como pesquisadora, que elas continuaram a persistir mesmo na Graduação, pois continuava a entender acriticamente o ensino de literatura desvinculado da leitura, portanto uma aprendizagem redutora, voltada aos modelos normativos e prescritivos de ensino, seguindo os padrões de uma elite dominante.

A fim de compreender as concepções que norteavam tal modelo de ensino-aprendizagem, os estudos na Pós-Graduação apontavam, entre tantas razões, a questão da profissionalização docente, a influência do Positivismo nas Ciências, a perda de espaço da Filosofia dentro dos cursos educacionais, a diferença entre o ensino público e o privado.

Estudando a questão da profissionalização dos professores, percebi que as condições de trabalho apontadas pelos especialistas Ramos-Cerqueira e Lima (2002) concernentes ao Ensino Superior também eram as mesmas do Ensino Básico. Tais autores demonstram que o profissional que ingressa na carreira docente encontra um caminho difícil. Ele se depara com departamentos estruturados há muitos anos, com disciplinas já organizadas, métodos estabelecidos, rotinas implantadas e é colocado nas engrenagens de um processo de trabalho já existente. Isolado dos demais professores e, muitas vezes, distante da prática, precisa demonstrar que detém todo o conhecimento, transmitindo-o aos estudantes, como no modelo jesuítico, no qual os padres representavam o total poder no setor educacional.

Voltando às minhas memórias, agora quanto à prática, lembro-me que quando ingressei na carreira docente. Senti-me perdida, pois o que aprendi no Ensino Superior não abrangia as contradições de toda uma estrutura de ensino já implantadas, tive assim, que aprender na prática, buscando nos colegas respostas para experiência que ainda não tinha e, além disso, mostrar-me confiante para que os alunos pudessem me respeitar.

Minha formação enquanto docente revela, dessa forma, que, na verdade, fui treinada a ensinar os padrões de uma elite hegemônica que dita o que devemos ensinar em sala de aula, não considerando a importância da inserção cultural e histórica de nossos alunos e nem mesmo a nossa, enquanto professores.

Vejo também, que este modelo de professor detentor do conhecimento era aquele que reproduzia em minha prática como citei nas histórias de minha formação tanto no Ensino Básico, Médio, como também na Graduação.

O professor, detentor do conhecimento, tal qual o modelo que tive em minha formação como leitora de literatura, não proporcionava o diálogo entre nossas leituras e aquelas que o texto trazia à tona, os textos estavam ali como modelos: deveriam ser memorizadas as características dos Movimentos Literários, fatos históricos, estilos dos autores, figuras de linguagem, entre outros exercícios mecânicos de reconhecimento do uso da linguagem.

Apesar da superficialidade histórica e da não valorização do elemento ético-estético em nossos estudos literários, não havia também a distinção filosófica entre leitores e não leitores, mas de reprodutores do estudo acrítico e superficial de literatura.

Assim, para discutir a formação do professor de literatura, trago as contribuições de Leahy-Dios (2001).

Segundo esta autora, numa pesquisa sobre o modelo brasileiro de educação literária de professores do Ensino Médio, aponta que há uma formação acadêmica deficiente. Nesta pesquisa, a autora mostra que as formandas do curso de habilitação pedagógica exemplificaram seu acervo de leitura com os títulos apresentados na disciplina literária: Gonçalves Dias, Castro Alves, Machado de Assis – eu também havia lido apenas alguns dos livros dos autores mais renomados de nossa literatura, o que se tornou um fator dificultador para estabelecer um diálogo com a cultura que os alunos traziam para a sala de aula.

Neste sentido, durante a aplicação desta pesquisa, conscientizei-me das minhas deficiências quanto ao meu investimento cultural, apontando para mim mesma, a necessidade de que para ser professora de literatura é preciso, acima de tudo, continuar a ler ao longo da carreira.

Para esta autora, as futuras professoras haviam, na realidade, apenas lido os excertos encontrados em seus livros didáticos, como pôde apurar na conversa informal que se seguiu à entrevista gravada.

Leahy-Dios (2001) concluiu a partir dessa pesquisa, que essas futuras professoras já estavam imbuídas do perfil seletivo dominante no magistério, bem como o modelo de professor de literatura que tive e que fui.

Tal concepção de ensino presente neste modelo reprodutor e pragmático nos desapropria de nosso próprio discurso enquanto sujeitos de nossa prática, de nossas leituras, levando-nos ao ensino mecânico, superficial, contendo valores que não são os nossos enquanto classe social, a fim de atender à demanda do mercado de trabalho, e conseqüentemente a reproduzir a mesma estrutura social.

De acordo com Osakabe (1982, p. 150),

[...] há uma dimensão do uso da escrita que se coloca no plano de uma necessidade pragmática, em que saber ler importa para a produção, para a reprodução dos valores hegemônicos para a organização da vida diária, pois, para além disso, a alfabetização não parece tão necessária: a manipulação ativa da escrita se faz dispensável pela imposição de fórmulas prontas, por modelos estabelecidos e já consagrados.

Fazendo a crítica de minha formação, a aprendizagem da leitura, principalmente, a literária era necessária somente para cumprir as normas preestabelecidas e não como um espaço de debate de visões de mundo, de resistência.

Assim, Celani (2001, 2003) aponta que a formação de professores não é um treinamento no qual se aprende a usar técnicas. Pelo contrário, deve-se criar um ambiente para o professor refletir sobre a natureza social do seu trabalho.

Nesta mesma perspectiva, Gimenez (2005) e Cristóvão (2004) discutem alguns desafios da formação de professores, utilizando a imagem de paredes e pontes, a fim de representarem “as desigualdades da sociedade brasileira (as paredes) e a formação de professores, parte fundamental do projeto educacional e possível elemento de superação dos fossos existentes (as pontes)” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 87). Conforme as autoras, as paredes, no curso de Letras, foram construídas pelos currículos responsáveis por separar as disciplinas que tratam da pedagogia, impossibilitando a interdisciplinaridade; pela distância entre a teoria e a prática; por não incorporar a pesquisa como componente da formação.

Neste sentido, voltando para as fundamentações que direcionavam minha formação universitária, buscava nela compreender as diferenças na relação teoria e prática, uma vez que, desde que me formei na Graduação, muitos eram os questionamentos enquanto professora em sala de aula durante a prática, apontando as lacunas, o distanciamento do que aprendi enquanto teoria e o que seria viável para cada situação de aprendizagem.

Na Pós-Graduação, os estudos da teoria apontavam como um dos fatores para este distanciamento entre teoria e prática a formação para especialistas, voltados à concepção do trabalho e, a formação de profissionais voltados à execução.

Para Britto (2003), a expansão das vagas na universidade e a profunda transformação do sistema universitário, cuja razão não é mais ou apenas formar quadros dirigentes, como até meados do século XX, ou mesmo de produzir conhecimento, revelam que o sistema universitário subdivide-se em nichos de excelência e, de outro, grandes conglomerados de treinamento pessoal para o mercado de trabalho e para a adaptação a determinado tipo de sociedade.

De acordo com as considerações de Britto, o curso de Graduação em Letras, no qual me formei professora de Língua Portuguesa e Literatura, estava voltado ao ensino de treinamento pessoal, ou seja, à execução e não para pensar as concepções do trabalho, ou seja, a formação de professores estaria voltada a atender à demanda para o mercado que exigia tais profissionais para a educação.

Além disso, na época em que estudava, a faculdade não tinha um centro de pesquisa, a não ser no último ano em que cursava a Graduação, fator que dificultava ainda mais a crítica das concepções de formação do professor, principalmente como devolutiva àquela instituição.

Outro fator, que também considero, é que os centros de excelência não estavam voltados aos alunos da classe trabalhadora, mas de uma elite que já estudava em escolas privadas, com uma formação inicial diferenciada e que não só disponibilizava tempo para os estudos, mas também condições sócio-econômicas para dar prosseguimento a tal formação. Em contrapartida, a maior parte dos alunos provenientes de escolas públicas, como eu, filha de agricultores ou classe operária, quando tinham a opção de continuar os estudos, procuravam uma faculdade na região, o que se justificava por problemas trazidos pela distância, transporte ou moradia.

Essa reflexão fez-me voltar às minhas origens familiares, considerando que fui a única da minha casa entre seis filhos que pôde continuar os estudos. Para mim, era um privilégio cursar a faculdade, tendo em vista que meus irmãos tiveram que parar no caminho, terminando apenas o Ensino Médio; meus pais, menos ainda, cursaram o Ensino Fundamental incompleto. Em ambos os casos, a história de alguma forma se repetia, talvez com alguns regalos a mais para meus irmãos

perante os meus pais, no entanto, todos tiveram que trabalhar desde muito cedo para ajudarem no orçamento da casa. Formar-me na Graduação e agora na Pós-Graduação era realizar a oportunidade que a eles não foi dada a seu tempo e entender onde estavam as raízes sociais que nos condicionaram ao trabalho desde cedo.

Continuando a reflexão sobre a divisão na formação acadêmica entre especialistas e profissionais, notei que ainda há uma corrente filosófica que vigora no sistema educacional como um todo: o positivismo.

Torna-se válido explicitar o conceito de positivismo:

Uma filosofia das ciências, uma política e uma religião: a primeira é conhecida por querer substituir a explicação 'teológica' por uma causalidade transcendente ou a explicação 'metafísica' por um simples conceito (a papoula faz dormir porque tem uma 'virtude dormitiva') uma explicação positiva visa a instaurar uma ordem social adaptada à 'idade industrial', onde o poder espiritual distingue-se do político, onde a classe especulativa (sábios, artistas, filósofos) acha-se oposta à classe ativa (comerciantes, industriais, agricultores); finalmente, a religião positiva não tem por objeto um Deus transcendente e inacessível, mas é a religião da Humanidade. (JULIA, 1964, p. 258)

Partindo desse conceito, os autores Borges e Dalberio (2007) constataam que as ciências denominadas de duras, ciências naturais são mais valorizadas em detrimento da filosofia e da teologia, bem como de qualquer interpretação metafísica da realidade ou da experiência. Consequentemente, os fenômenos sociais passam a ser observados e analisados dentro de uma nova ótica, muito mais experimental e quantitativamente, guiada somente pela razão.

Nesse sentido, Borges e Dalberio mostram que o positivismo decapitou o pensar filosófico, pois a Filosofia, entendida como um todo unificado e indivisível de todos os seres, abrangendo uma ordem significativa do Ser e dos problemas a ele referentes, foi abandonada; com isso, as questões referentes ao pensamento e à razão, campo específico da metafísica, estão situadas na concepção de Ciência, isto é, nos domínios poderosos da Ciência e do espírito científico é que se decide sobre o significado último de todo o Conhecimento – mesmo não tendo consciência de que eu também agia assim, quando não me importava em discutir os textos literários, percebia que algo estava errado e que este não era o caminho que queria seguir: a falta de reflexão do homem sobre ele mesmo diante da vida e do seu

comportamento, porque contradizia toda a formação humanística que por menor que tenha sido, ainda me orientava no mundo.

Pelo fato de ocorrer o afastamento da Filosofia e da Ciência, o que resultou foi a “redução progressiva da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência com o conseqüente encastelamento da Filosofia, seja num saber absoluto, seja num saber existencial, oferecendo substitutos totalizantes à margem das ciências”. (GAMBOA, 1996, p.11)

A Filosofia foi reduzida a um saber absoluto ou existencial e a Teoria do Conhecimento a Teoria da Ciência, fragilizando e interferindo nas “condições da validade do conhecimento científico”. (MULLER, 1981, p.13)

Dessa maneira, a Filosofia vai se distanciando da “ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas”. (GAMBOA, 1996, p. 18)

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade.

Esta visão positivista na educação é que influenciou minha formação acadêmica, pois refletida em minha prática, todo conhecimento precisava ser mensurado de alguma forma, inclusive nesta pesquisa, quando de forma absurda, sem entendimento das finalidades do ensino de literatura, me propus no primeiro momento a aplicar um questionário composto de cinquenta e quatro perguntas que visavam entender quais eram as probabilidades da influência das condições sócio-econômicas de meus alunos, que pudessem justificar a falta de leitura por parte deles. Aspecto este que considero hoje, extremamente preconceituoso, pois queria, na verdade, apenas confirmar o que já sabia, eram alunos com defasagem de leitura, com um capital cultural restrito, mas muito semelhantes ao meu capital cultural, pois nossas condições sócio-econômicas e históricas não, eram tão diferentes.

Outro fator que colaborou para a aplicação de tal questionário foi o meu despreparo metodológico de pesquisa, hoje tenho consciência de que uma pesquisa como essa em questão, que envolve pessoas e suas visões de mundo, não poderia ser realizada nos padrões da Ciência Positivista, pois se espera em tal ciência que os resultados sejam imediatos, o que não ocorre com as Ciências Sociais, que visam, pela observação das representações de mundo, a compreender o processo de como as relações entre os sujeitos se constroem, diferentemente do resultado que aponta causa e efeito e trata as pessoas como objetos de pesquisa.

Outra característica desse paradigma orientador da pesquisa científica é o desprezo por qualquer tipo de subjetividade, julgamentos de valores, sentimentos ou emoções. Impõe-se, desse modo, o rigor da ciência, que para a precisão científica precisa ser neutra, objetiva, exata e livre de julgamentos de valor. Assim, “o rigor científico afere-se ao rigor das medições. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. (SANTOS, 2004, p. 27-28)

De acordo com as explanações acima, minha pesquisa era menos subjetiva e mais positivista, ao almejar que os alunos a partir da leitura literária pudessem ter um melhor desempenho escolar, revelava que o que estava em pauta eram as relações de causa e efeito; a pesquisa tinha portanto, esse viés, porque sou fruto dessa formação pragmática, sem a Filosofia para o debate de nossas subjetividades.

Ainda, para Borges e Dalberio (2007), o paradigma vigente comunga com as idéias do liberalismo, acreditando que “a melhor maneira de garantir as necessidades de todos é deixar os indivíduos procurarem na concorrência e sem restrições, seu interesse pessoal, e que do interesse pessoal dos mais empreendedores decorreria o interesse de todos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 96). Essa idéia comunga com a crença da teoria do darwinismo social, que também pode ser constatada quando inicio a análise da minha prática nesta pesquisa e me deparo com o preconceito, a reprodução da desigualdade, o sucesso dos mais fortes, a exclusão que cometemos em assumir um discurso acriticamente, que não representa o nosso enquanto classe social.

Assim, os autores mostram que o paradigma liberal acelerou a produção das riquezas e o crescimento econômico, com os objetivos explícitos da elite dominante, cujos valores foram difundidos por toda a sociedade, que deveria se convencer das ideologias sócio-político-econômicas emergentes. O sistema educacional como um

todo, imbuído também dessa ideologia, serve aos interesses da classe dominante e, desse modo, não poderia deixar de aderir às idéias positivistas.

Norteadado pelo paradigma do positivismo, o sistema educacional brasileiro implanta na escola a grade curricular, organizando as áreas do conhecimento por disciplinas isoladas, menosprezando os saberes sobre o homem e a sua existência, bem como os valores contemporâneos da humanidade.

As aulas, com essa orientação, tornam-se repetitivas e pobres. O conhecimento, dividido por disciplinas, forma especialistas em suas áreas, mas com muito pouco conhecimento sobre a Filosofia, a Didática, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, que são dimensões importantes e imprescindíveis para a formação docente.

Dessa maneira, a escola oferece aulas curtas, entre quarenta a cinquenta minutos, com conteúdos descontextualizados e fragmentados. O professor, conforme a visão da escola tradicional deve 'dar' a matéria pronta, e não há tempo para argumentações e discussões, e muito menos para se construir um conhecimento novo ou para se desenvolver as habilidades de elaboração do pensamento crítico, da expressividade e da criatividade.

As constatações acima mostram num recorte, que as origens de minha formação docente estavam pautadas nessa formação positivista que visava de forma estatística mensurar conhecimentos fragmentados, de forma mecânica e pragmática, colocando em segundo plano, a formação humanística pela Filosofia em detrimento de conhecimentos pautados nas ciências duras, distanciando inclusive a reflexão da prática pela teoria.

Esta formação docente precária provavelmente gera a competitividade entre os professores que ao assumirem sua responsabilidade individual na busca pela sua capacitação, não percebem que perdem sua noção crítica enquanto classe social, a compreensão das origens desse processo, mas interpretam como um fato natural a busca de atualização para atender às demandas do mercado.

Neste sentido, o processo de emancipação do sujeito, enquanto ser humano, pertencente a uma classe social, fica comprometido, tendo em vista que sua emancipação ocorre no momento em que há a tomada de consciência política diante da apropriação do discurso e de suas ações, tornando-se mais participativo nas decisões sociais na comunidade em que pertence, podendo contribuir para mudanças de pensamentos e atitudes.

Refletindo sobre a emancipação do professor é que busco a formação reflexiva, fundamentada em Schön (1992) que aponta o professor reflexivo, quando assume sua visão política da prática pedagógica, reflete e interpreta sua ação, no momento em que elas acontecem de forma coletiva.

Schön (1992) entre outros autores filiados às bases teóricas do movimento reflexivo, pretende discutir sobre uma formação profissional sustentada numa epistemologia da prática, interpretada como construção da prática.

Segundo este autor, a formação não tem se colocado entrelaçada a um currículo normativo em que se apresenta a ciência, sua aplicação e, em seguida, um estágio onde o aluno aplicaria o que aprendeu durante o período de formação na universidade. Schön afirma que esse profissional não daria conta de lidar com o não esperado, o imprevisível, situações que atravessam o dia-a-dia, pois elas não encontrariam repouso na ciência ou nas respostas técnicas.

Dessas primeiras contribuições desse autor, vejo a importância das aulas de metodologia de ensino estarem sendo trabalhadas concomitantemente com projetos de pesquisa ainda na Graduação, como forma de debate e de preparação dos futuros professores.

Lembrando ainda da minha formação na Graduação, vejo que os estágios como eram oferecidos, com preenchimento de fichas, a partir da observação das aulas e do conteúdo, pouco me ajudaram a me preparar para enfrentar os dilemas da sala de aula, pois não havia uma orientação por parte dos professores das áreas de metodologia de ensino fundamentadas em embasamentos teóricos, conseqüentemente, além do despreparo para o cotidiano, também tal estágio não surtia crítica da prática das aulas observadas.

Os livros de Schön abrangem discussões sobre a formação de professores e as teorias que corroboram a epistemologia da prática. No entanto, as idéias de Schön sofreram críticas. Pimenta (2002) analisa que o fato de dar ao professor o papel de protagonista pode supervalorizá-lo como indivíduo; promovendo o desenvolvimento de um “praticismo”, não sendo suficiente só a prática para a construção do saber docente.

Para Giroux (1990), apenas a reflexão sobre o trabalho do professor não dá conta de uma compreensão mais apurada dos elementos e situações que insurgem da prática profissional. Tal como compreendemos, os problemas enfrentados pelo

professor no cotidiano das aulas não podem ser direcionados unicamente ao lugar de origem, a discussão deve sair do individual e passar para uma prática reflexiva coletiva.

Na busca da superação desses problemas, Zeichner (1992 apud Pimenta 2002) realizou várias pesquisas com diferentes grupos de professores e estabeleceu três categorias que, segundo esse autor, devem ser ativadas ao mesmo tempo. A primeira: a prática reflexiva do professor precisa abarcar sua ação pedagógica e também considerar as condições sociais do em torno. A segunda: o professor deve perceber que seus atos são essencialmente políticos e que as contradições que emergem a cada aula carregam novas oportunidades emancipatórias. E a última: não pode haver uma prática reflexiva sem ação e esse movimento precisa, necessariamente, acontecer em comunidades de aprendizagem, no coletivo. Para Zeichner, esses laços de comprometimento possibilitam e constroem caminhos; mobilizando, assim, uma teia de relações que poderão (re) configurar as práticas discursivas, modelos pré-construídos; enfim colaboram com mudança individual, local, social e institucional.

Oliveira (2006) alinha suas idéias com Zeichner (2003) e argumenta que o professor crítico deve reavaliar suas propostas constantemente, não perder de vista as reais necessidades de seus alunos, repensar os conteúdos escolhidos e apreciar as trilhas que irá percorrer para realizar a transposição didática; fortalecendo a autonomia e crescimento pessoal, social e cognitivo.

As considerações desses autores é que me levaram à conscientização de minha formação e à crítica de minha prática antes e durante este projeto, considerando, principalmente os modelos de discurso que trazia para a prática em detrimento dos discursos dos meus alunos. Tais reflexões também mostraram a relevância deste trabalho, que foi acompanhado pelo coletivo escolar, as contribuições teóricas de certa forma, eram repercutidas não só em sala de aula, mas também nos planejamentos e reuniões semanais.

Autores como Zeichner (1992); Liberali (2000); Charlot (2001); Magalhães (2004), entre outros têm delineado em seus estudos a necessidade de buscarmos novas interlocuções com o arcabouço teórico educacional que sustenta as propostas de formação de professores.

Liberali (2000) aponta para a necessidade de apreendermos os olhares multifacetados que encontramos sobre o conceito de reflexão crítica na formação de

professores. Ela destaca também ser a relação entre a teoria e a prática uma das grandes dificuldades na formação de um professor reflexivo. Por um lado, o profissional poderia abrir mão da teoria que fundamenta suas ações, planejamentos, instrumentos avaliativos; enfim seu fazer pedagógico e, por outro, a teoria ocuparia um lugar muito alto e espaçoso, afastando-se por vezes da prática.

Esta reflexão vai ao encontro de minhas angústias em sala de aula, quando não encontrava na teoria que embasou minha formação direcionamentos para tais questões.

Charlot (2001) narra que não percebe um entrave entre teoria e prática, mas na falta de diálogo entre duas maneiras de interpretar a teoria. Para esse autor, o que encontramos é uma teoria estreitamente ligada às práticas e outra, que se encontra em movimento no espaço de pesquisa e das idéias que circulam entre os pesquisadores. O autor nos alerta para observarmos os percursos que os professores organizam para dialogar sobre suas práticas, pois embutidos nesses percursos também se constrói uma teoria implícita.

Charlot (2001, p.94) escreve:

[...] não se trata de diálogo entre uma teoria e uma prática. Falar de diálogo entre diálogo entre teoria e prática é abrir duas possibilidades de teorismo ideológico: o teorismo do pesquisador que está dizendo “Eu sei, eu conheço a verdade, tenho uma prova” e o teorismo da prática, o teorismo do professor que diz “Eu sei por que tenho a minha experiência em sala de aula”. E, para sair do teorismo, temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria.

Por isso, vi na formação do professor reflexivo uma possibilidade de unir tais perspectivas, a partir da minha prática pedagógica como professora, investigá-la e analisá-la, embasando-a com princípios teóricos como pesquisadora.

Em outras palavras, ao buscarmos uma formação de professores reflexivos, estão atrelados aos nossos interlocutores o grupo social, a época a que eles pertencem, bem como os saberes pré-contruídos.

Esse foi outro fator determinante para a discussão da importância da formação do professor reflexivo, pois ao considerar que a investigação presente, onde visio, pela análise da prática, à construção de um saber teórico que respeite os

sujeitos históricos, constituídos de suas subjetividades, seu discurso, não os trato como objetos estáticos de estudo, mas busco sua emancipação social.

Por isso, quando analisamos as práticas docentes, precisamos considerar sua memória discursiva e a relação que eles estabelecem com a teoria e a prática que fundamentam suas ações em sala de aula. Na verdade, trata-se de um vasto campo de estudo que contribuirá com o desenvolvimento da prática docente, trará *frutos não degustáveis*, em algumas situações, mas certamente *saborosos em inúmeras outras*.

A formação de professores reflexivos precisa estar articulada às formações sociais, ideológicas, aos já-ditos; remetendo-nos a uma formação discursiva já existente, bem como pretendo demonstrar durante a discussão que faço sobre o ensino de literatura na escola.

Os professores reflexivos se constroem em práticas de linguagem imbricadas em teorias e práticas já internalizadas. Por isso, o momento de formação continuada não é uma arena neutra, ele resgata outras cenas que podem gerar conflitos. Signorini (2006) diz que o enfrentamento desses conflitos e tradições compõe o jogo discursivo na interação professor e formador; formador e formando. Nessa perspectiva, o profissional formador deve criar possibilidades e garantir a interlocução entre os diferentes pontos de vista, pois a linguagem, enquanto discurso, constrói pontes de sentidos entre os sujeitos envolvidos nas práticas discursivas. Esta é outra fundamentação que tento fazer ao dizer que, quando nós, professores, reproduzimos um ensino que reflete o discurso de uma elite e não nosso, desapropria-nos de nosso próprio discurso enquanto classe social.

Para finalizar, exercitar uma reflexão crítica implica planejamento cuidadoso de nossas ações, abrir um espaço de reflexão coletiva onde todos os envolvidos se coloquem abertos para reconstruir, ressignificar suas práticas e como diz o poeta Manoel de Barros “*é preciso apalpar as intimidades do mundo [...] e desaprender oito horas por dia*”.

É neste sentido que aprendi, nesta pesquisa, a importância de que cada professor precisa exercer o papel de pesquisador de sua própria prática voltada à comunidade a que atende, observando a cultura e as necessidades de seus alunos, dando a eles oportunidade de se fazer ouvir, para assim estabelecer um debate com os demais colegas de trabalho e juntos pensarem e encontrarem rumos para tornarem suas práticas mais significativas, em busca de uma visão política de

educação, compreendendo também, que a formação docente é um processo contínuo, que não termina na Graduação, mas que demanda disponibilidade, maturidade e investimento cultural por parte do professor durante sua carreira profissional.

Discorro agora sobre a escola e os alunos que participaram comigo deste projeto.

2.2 O Ambiente Escolar: A Terra

No meio do caminho⁵

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra

Assim como toda terra precisa ser arada, retirada as pedras para o plantio, assim também ocorre na *semeadura*/processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, considerando que muitas são as *pedras* que dificultam este *caminho*.

Dessa forma, o professor antes de levar a *semente*, o conhecimento para a sala de aula, também precisa se aproximar de seus alunos, conhecê-los a partir de suas experiências e expectativas, além de verificar as condições do espaço físico em que se encontra: a escola e seu funcionamento.

Partindo desse princípio é que após tê-los conhecido, infelizmente superficialmente, é que selecionei as *sementes*, os livros, os *insumos agrícolas que fertilizaram o terreno*, compreendidos como as estratégias metacognitivas que dirigiram as leituras dos textos, sendo assim, considerados *nutrientes* fundamentais que sustentam qualquer leitura de texto.

Diante desse panorama, descrevo rapidamente o funcionamento da escola nos dias atuais.

⁵ Carlos Drummond de Andrade, Poesia Completa, 2007.

Início com as reflexões de Sacristán & Gómez (2000) que apontam a escola como instituição social que espelha a sociedade de classes regida por/pelos interesses do capital e a sua funcionalidade de acordo com este modelo social. Em contrapartida, esses mesmos autores apontam a escola como fator de acesso ao saber formal, contribuindo na formação de alunos participativos.

De acordo com a visão desses especialistas, percebo a influência da escola como instituição promotora do saber histórico; no entanto, vejo que nela também há contradições, pois é reflexo da sociedade, não é uma instituição isolada de tais influências. É nesta perspectiva que nós, professores, temos que refletir a nossa prática, para que os conhecimentos que nela são construídos possam não só preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas para a vida, através da reflexão sobre valores e tomadas de atitudes perante os fatos, foi dessa forma que pensei o presente trabalho.

Seguindo a mesma ideia, Gramsci (1991, p.117) diz que “ a escola é o local destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida”.

Refletindo sobre a concepção de escola nos dias atuais, principalmente a pública, atacada por críticas dos pais e da sociedade em geral ao questionarem sua ineficácia, temos sim, enquanto professores e educadores, que assumirmos uma postura política diante de tais questionamentos, buscarmos um sentido em nossa prática como sujeitos participativos e não como meros participantes.

Essa reflexão me fez lembrar de um dia em que um dos meus alunos disse-me: *“para que vir à escola, aprendo mais fora, do que nela”*, minha resposta para ele foi: *“realmente fora da escola você aprende um conhecimento chamado tácito, fruto da experiência de vida, mas precisamos do conhecimento científico, cultural que foi constituído ao longo dos anos pela humanidade, assim vir à escola deixa de ser uma obrigação para nota e passa a ser uma oportunidade de conhecer experiências ainda não vividas por nós e através delas você pode reconhecer-se enquanto pessoa e se constituir como tal”*.

No entanto, vejo hoje que aquele questionamento estava mais ligado aos conhecimentos transmitidos acriticamente, talvez para ele não tinham razão de ser, porque esse era um aluno crítico, conforme falarei sobre ele mais adiante, no entanto vejo que sua fala era a representação do senso comum, que desvaloriza a escola como provedora de um saber histórico, colocando em numa posição muito

desprivilegiada o papel do professor, como um reprodutor de conhecimento que pode ser adquirido em qualquer lugar.

De acordo com Saviani (2007, p. 31),

[...] o educador tem nas mãos uma arma de luta capaz de permitir aos alunos o exercício de um poder real, ainda que limitado (...). Do ponto de vista prático trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Depreende-se pelas considerações de Saviani, que os professores precisam assumir uma posição política educacional e permitir que os alunos a reconheçam e também lutem por uma educação de qualidade que possibilite sua participação social.

Embora a escola seja a principal instituição formal responsável pela formação do aluno, ela não é a única que participa desse processo, ao lado dela está a família, a convivência com os amigos e a influência da mídia. Portanto este é o primeiro fator que deveria ter sido considerado por mim enquanto professora-pesquisadora, tendo em vista que o aluno não é uma tabula rasa, ele traz consigo leituras de mundo e com elas faz associações à medida que aprende o que lhe é significativo. Entretanto, percebo que por muitas vezes, não considerei os aspectos históricos e culturais que os alunos traziam para a sala de aula ou quando os considerava era de maneira superficial e preconceituosa.

Enquanto professora, sei que tenho que dar conta de um conteúdo programático que compõe o currículo escolar, hoje, definido pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apresentam ideias do “que se quer ensinar”, “como se quer ensinar” e “para que ensinar”, ligados ao Ministério de Educação (MEC).

Estes documentos objetivam estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das unidades escolares integrantes dos sistemas de ensino, por meio de debates para mobilizar o ambiente educacional (convocando pareceres de pessoas, instituições e associações sobre versões do documento) e, também para atender às ações variadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

(LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, desenvolvimento de equipamentos.

Além dos fatores que compõem a matriz curricular da escola há aqueles ligados a sua organização, frutos do conhecimento tácito, tais como o número excessivo de alunos matriculados nas salas de aulas, a falta de preparo dos professores, bem como tenho demonstrado pela minha prática durante o trabalho, que reflete minha formação acadêmica, a precarização do trabalho docente, a inadequação do material didático, o funcionamento da biblioteca, a pouca participação da família dos alunos. Esses motivos estão entre os geradores da violência da escola, exclusão, repetência, evasão; e na escola, entre os alunos e seus colegas, entre professores e alunos e vice-versa.

Mesmo diante de minhas retinas fatigadas ao encontrar essas *pedras* no meu caminho de professora, há quinze anos, agora mais do que nunca, estava disposta a conhecê-las mais de perto, saber suas origens para poder removê-las, na medida do possível, para só assim poder *semear*. Porém quanto mais eu as encontrava, mais elas pareciam se avolumar.

Dentro desse contexto é que passo agora a descrever a *terra* deste trabalho, a escola e os alunos.

2.2.1 A Escola

Para descrever a escola onde trabalho e apliquei este projeto de pesquisa, inicio mostrando algumas fotos para melhor visualizá-la.



Figura 2 - Portão principal- entrada dos professores



Figura 3 - Portão de entrada dos alunos



Figura 4 - Estacionamento e jardim

A escola estadual em questão, “Escola Estadual Coronel Eugênio Euclides Pereira da Motta”, foi fundada em 7 de maio de 1953, é a maior da cidade em número de alunos, 944. Nela trabalham 94 professores, em 29 classes e 17 salas de aula; é bastante arborizada, com áreas para os alunos sentarem e se socializarem.

Essa escola fica numa das saídas principais da cidade; dá acesso à Rodovia Marechal Rondon, onde está localizada uma boa parte das indústrias. Localiza-se num bairro periférico, onde se situam alguns dos principais supermercados da cidade, oficinas mecânicas, casas de construção, estabelecimentos onde nossos alunos, geralmente, após terminarem o Ensino Médio, passam a trabalhar. Ressalto ainda que os muros da escola trazem as propagandas das lojas, as quais pagam para isso e esse rendimento é revertido para a APM da escola.

Seu funcionamento acontece nos três períodos (manhã, tarde e noite), sendo que no noturno funciona além do Ensino Médio, o Ensino para Jovens e Adultos.

Em 2008, a escola deixou de atender à demanda do Ensino Fundamental I, que passou apenas a funcionar no mesmo prédio, pertencente hoje à “Escola Zilda Thomé de Moraes”, nome dado pela rede municipal, assim o prédio comporta as duas redes ao mesmo tempo: a estadual e a municipal.

A disposição de suas salas é bastante complicada, pois as primeiras salas foram construídas há cinquenta e oito anos e as demais, há aproximadamente vinte anos, ou seja, não há integração entre elas, pois ficam em prédios independentes, o que dificulta o controle da entrada e saída dos alunos, uma *pedra* bastante representativa para a continuidade do *caminho*, pois os alunos encontram facilidade para cabular as aulas, visto que o número de inspetores é insuficiente para dar conta do tamanho da escola.

Quanto à biblioteca, *paio!* do conhecimento, embora contenha um acervo variado e rico em obras é constituído por um espaço físico pequeno, com duas mesas para os alunos lerem, quatro professores readaptados, que se revezam, mas não têm formação de bibliotecários, um computador usado para pesquisa na internet. Os livros estão dispostos em prateleiras com nomes das áreas afins, quando consultados ou retirados por alunos ou professores, são registradas as saídas em um livro de controle, conforme as fotos abaixo.



Figura 5 - Imagens da biblioteca "Erasmus Braga"

Muitas são as *pedras* que ainda precisam ser removidas neste espaço, entre elas, a preparação dos professores que ali atendem aos alunos, chamados readaptados.

Considerando que o prefixo *re* significa novamente, surge a dúvida, adaptados novamente a qual função, pois não exercem mais a função de professores de sala de aula, tendo em vista que já saíram dela porque algum problema de saúde relacionado à precarização do trabalho houve e também, não são bibliotecários, não têm preparação metodológica para organização e atendimento ao público leitor.

Tais considerações talvez expliquem porque muitas das vezes também não dão conta do recado que a eles foram dados, conseqüentemente o uso da biblioteca fica comprometido, os alunos não encontram as obras que lhes interessam. Cabe aqui ressaltar que a biblioteca não é informatizada, os funcionários que ali trabalham fazem todo o trabalho de tombamento e controle dos livros manualmente e no caso do kit utilizado nesta pesquisa (Apoio ao Saber), nem havia sido feito o trabalho de tombamento.

Além disso, esses professores que ocupam esta função também funcionam como “guardiões do tesouro”, termo utilizado por Lajolo (2001), os livros, consideram que algumas obras não podem ser emprestadas aos alunos e os professores das diversas disciplinas também desconhecem o acervo que serviria de *adubo para a terra*.

Outro fator relevante é a reforma do prédio: salas esburacadas, fiação, encanamento e telhados em condições precárias.

Assim há tempos esperávamos e solicitávamos por uma reforma do prédio. No ano da aplicação dessa pesquisa, 2009, tivemos a surpresa ao receber a visita do governador do Estado, José Serra, ali estava à representação do patrão, figura da autoridade, que ao visitar os compartimentos da escola apontou uma série de críticas relacionadas ao uso da sala de informática, da biblioteca e da conservação do prédio.

Todos, alunos, professores e gestão, ficaram lisonjeados pela visita, mas as intervenções que o representante do governo fez não nos eram estranhas, sabíamos muito bem em que condições estávamos *caminhando*, e, por isso a diretora nos representou em uma carta dando a devolutiva sobre nossa realidade escolar – percebo hoje que exerceu o papel político ao dar a devolutiva ao Estado, não assumindo sozinha, mas com o apoio da equipe escolar as *pedras* que encontrávamos em nossa *terra*.

Embora as críticas representassem não mais uma *pedra*, mas uma *pedreira*, a escola recebeu uma série de investimentos para a sua tão esperada reforma, que durou praticamente o ano todo. Como toda reforma, quantas não foram as dificuldades, como ler para e com os alunos ao som de marretadas e som de música alta dos pedreiros, como se ali nem fosse uma escola! – são momentos como esse que me fazem pensar: onde está a valorização da educação, do ensino? Parece, em situações como essa, que a escola não é uma instituição, é um lugar como outro qualquer - esta lembrança me remete à fala do senso comum, repetido pelo meu aluno “para que vir à escola, se aprendo mais fora do que nela”?

No entanto, após as *pedras* removidas, terminadas as reformas, o espaço físico da escola ficou mais acolhedor e bonito, valeu a pena tanto desgaste.

As fotos abaixo demonstram os espaços escolares depois das reformas: salas pintadas, computadores novos, piso, trocas de fiação e do telhado, a escola adquiria outro *clima* para o prosseguimento da vida escolar.

É importante ressaltar que já existiam antes dessas reformas o laboratório de informática, as pinturas das obras da pintora Tarsila do Amaral no pátio e também sala de multimídia.



Figura 6 - Laboratório de Informática



Figura 7 - Pátio da escola com reproduções de obras de Tarsila do Amaral



Figura 8 - Acesso às salas de aula



Figura 9 - Sala de multimídia

Os ambientes retratados pelas fotos acima mostram que a escola possui vários recursos investidos pelo Estado, que podem ser utilizados como instrumentos de aprendizagem.

Passo agora a retratar um pouco dos alunos, que comigo caminharam e participaram dessa *semeadura*.

2.2.2 Os alunos

A foto que utilizarei aqui ilustra uma parcela dos alunos da escola onde trabalho. Nesse dia, estava ocorrendo a entrega do kit Apoio ao Saber aos alunos do período diurno no laboratório de multimídia, no mês de abril de 2009, onde houve a exposição por parte de alguns alunos das séries envolvidas sobre as intenções do governo estadual na entrega do kit – a constituição do acervo pessoal do aluno - e a apresentação dos autores e suas respectivas obras. Ressalto, porém que a direção, os pais e os alunos já estavam cientes da aplicação do projeto e suas finalidades para a pesquisa e dissertação, assim as fotos utilizadas tem a aprovação deles.



Figura 10 - Entrega do Kit Apoio ao Saber

De maneira geral, os alunos que frequentam esta escola são provenientes de bairros periféricos que a circundam ou das zonas rurais, informações essas que já sabia a partir de minha experiência docente nesta escola há quase dez anos.

Parte dos alunos provenientes das zonas rurais trabalha em parreiras, haras ou no cultivo da cana-de-açúcar. Os alunos da zona urbana, quando trabalham, geralmente são serventes de pedreiros, atendentes em lojas ou balconistas em supermercados. Realizam esse trabalho em meio período; de alguns anos para cá, depois que o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem) foi implantado na cidade, muitos desses alunos, fazem curso técnico no período inverso.

Os alunos que estavam envolvidos neste projeto de pesquisa pertenciam a dois primeiros anos, IC (diurno), ID (noturno) do Ensino Médio.

A fim de saber um pouco mais sobre eles, antes mesmo de iniciarem as aulas, procurei pela diretora da escola e expus a minha intenção de aplicar o projeto. Com a autorização dela, visitei o site da PRODESP (Portal de Produtos e Serviços de Tecnologia e Informação do Estado de São Paulo) e nele encontrei o nome, a idade, a etnia, a constituição familiar, a cidade e bairro em que residiam.

Notei, a partir desse levantamento de dados, que as classes eram bastante heterogêneas, pois o que mais me chamava à atenção é que os alunos do período da manhã correspondiam à idade adequada à primeira série do Ensino Médio, enquanto que os do noturno apresentavam uma defasagem no que corresponde à idade e série.

A sala do diurno era composta por trinta e nove alunos e terminou com quarenta alunos freqüentes; a classe do noturno iniciou com quarenta e cinco e terminou com cinquenta e cinco, sendo que mais da metade dos alunos se transferiram por motivos diversos, entre eles, trabalho ou evadiram-se da escola.

Consequentemente, conclui a partir disso, que os alunos do noturno ou eram repetentes ou evadidos dos anos anteriores e iniciei o projeto já temendo qual seria o tamanho da *pedra* que teria de retirar do caminho, ou seja, como adequar o mesmo projeto para realidades tão diferentes.

Porém vejo hoje como expliquei anteriormente, que esses levantamentos embora nortegassem um pré-conhecimento dos alunos, também revelavam o preconceito cristalizado em minha formação docente (darwinismo social, onde só vencem os melhores), pois pude perceber que o fato de conhecer a etnia dos alunos

e sua constituição familiar não contribuiria em nada para esta pesquisa, voltada ao ensino de literatura.

Assim, fazendo análise desta primeira etapa da pesquisa, vejo que desconhecia as origens de minhas intenções, revelando o meu despreparo para a metodologia científica e mostrando que a minha formação docente estava pautada no positivismo, como já discutido no capítulo que trato sobre minha formação no Ensino Superior.

Partindo das descrições do ambiente escolar onde traço um panorama sobre cotidiano escolar que envolve tanto o espaço físico, como os problemas internos advindos das relações de trabalho e das expectativas sobre os frutos do trabalho docente é que agora passo a fazer a revisão teórica para analisar a questão do ensino de leitura e literatura na *prática da sementeira* na escola, onde os alunos, especialmente os participantes dessa pesquisa também serão apresentados de modo a oferecer uma visão do lugar de onde eles vêm e contextualizar seus discursos e ações.

3 REVISÃO TEÓRICA: PRÁTICA DA SEMEADURA

Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar a minha prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável.⁶

Das palavras de Paulo Freire, depreende-se que pensar a prática não pode ser um ato individual, por exemplo, só meu enquanto professora e pesquisadora, pois o que pretendo neste capítulo é trazer a discussão teórica que embase a análise não só da minha prática pedagógica, mas que, de certa forma, represente um todo, o trabalho coletivo entre os demais professores em sala de aula, que poderiam através desse projeto continuar as discussões concernentes às práticas pedagógicas aqui propostas.

Assim, estudar a teoria nesta pesquisa é, para mim, como a busca por complementar e analisar a prática e vice-versa; é perceber como Paulo Freire, ao dizer que o educador e o educando se formam juntos durante o processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, discutirei nos subitens abaixo as teorias que embasam o ensino de leitura e literatura.

3.1 Leitura

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida”.⁷

Neste capítulo pretendo mostrar que a leitura não é um ato neutro, pois ao lermos, trazemos à tona toda nossa leitura de mundo e é, neste sentido, que vejo a importância da escola em possibilitar que o aluno ao aprender a ler vá além do processo de decodificação do alfabeto ou de interpretações restritas, mas possa

⁶ Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

⁷ Marisa Lajolo, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 2001.

através da leitura dialogar com o texto, com as visões de mundo que estão ali presentes e aquelas que o constituem como leitor, fazendo da leitura uma construção de sentidos em busca de sua própria identidade.

Para tanto, trago as contribuições de Lajolo, Britto, Proust, Sartre, Zilberman, Aguiar e Kleiman para confrontar com minhas práticas pedagógicas neste trabalho.

Depreende-se a partir das palavras de Lajolo, que abrem este capítulo, que a leitura é uma prática que construímos a partir de nossas vivências, o que significa que antes mesmo de sermos alfabetizados já trazemos uma leitura de mundo.

Considerando que a maior parte do conhecimento humano está registrado pelo código alfabético e o acesso a ele se dá pela leitura, a tarefa de incluir o indivíduo no mundo letrado é designada à escola, que o faz por diversas práticas, a fim de que ele possa ampliar seu conhecimento de mundo, dos outros e de si mesmo para participar da vida em sociedade.

Segundo Zilberman (1993, p.19), “a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Esta ação se expressa pela elaboração de um código, o qual por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua circunstância”.

Para Britto (2003), ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que trazem representação de mundo com as quais o leitor vê-se obrigado a negociar, já que ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de informação: aquelas que construíram sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto.

Neste sentido, a leitura não se resume em decifrar o código alfabético e por isso, não pode ser vista como uma atividade mecânica, em que o leitor aceita passivamente o que está escrito no texto ou mesmo tira suas próprias conclusões sem antes interagir com o texto.

Proust (2001) considera a leitura como um ato de amizade, porque nos dirigimos a alguém ausente, numa atmosfera de silêncio, enxergamos a marca de nossos próprios defeitos, pois entre o pensamento do autor e o nosso, ele não interpõe estes elementos irredutíveis, refratários ao pensamento de nossos diferentes egoísmos.

Ainda para este autor, a própria linguagem do livro é pura; torna-se transparente pelo pensamento do autor que dela retirou tudo o que não era ele

próprio até torná-lo sua imagem fiel; cada frase, no fundo, se parece com as outras, pois todas são ditas pela mesma inflexão de uma personalidade; daí uma espécie de continuidade que as relações da vida e aquilo que elas misturam com o pensamento de elementos que lhe são estranhos excluem e que permite rapidamente seguir a própria linha do pensamento do autor, traços de sua fisionomia que se refletem nesse espelho calmo.

Assim, o leitor, ao ler, dialoga com a visão de mundo do autor e a relaciona com as suas próprias representações, podendo construir e reconstruir outras, descobrindo e formando um sentido e constituindo, dessa forma, sua própria identidade.

Nas palavras de Lajolo (2001, p.106),

O leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. Assim, sendo conhecedor das interpretações de um texto é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a eles a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. O significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros.

Por isso, Aguiar (2001) afirma que existe um horizonte de expectativas da obra e do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura. O cruzamento de novos horizontes ocorre quando os textos concretizam-se na história das leituras.

Para essa autora, o ato de ler ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos. De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido.

De acordo com as considerações desses especialistas, ao lermos, ativamos a nossa biblioteca mental, onde estão guardadas as nossas lembranças, nossas experiências de vida; assim, ao fazermos associações entre elas e o texto, estaremos dialogando com ele e construindo um sentido. Foi dessa maneira que tentei realizar as leituras com meus alunos, a partir de estratégias metacognitivas, ativar a memória e a percepção dos alunos no “jogo” que a leitura propõe.

Para Kleiman (1999) o leitor necessita da interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, textual, conhecimento de mundo para construir o sentido do texto e assim, compreendê-lo.

A autora explica que o conhecimento linguístico corresponde ao conhecimento implícito, não verbalizado, abrange desde a pronúncia, conhecimento de vocabulário e regras da língua até o conhecimento sobre o uso dela.

Kleiman aponta que o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível. Portanto, esse conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto, atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas – constituintes da frase (as palavras precisam ser agrupadas, segmentação).

Refletindo sobre minha prática pedagógica nesta pesquisa, vejo que ao ler os textos com os alunos, buscava levantar hipóteses com eles sobre o que o texto estava propondo, destacando também palavras cujos significados não eram de domínio da parte deles, procurando com eles entendê-las a partir do contexto, de sua origem pelo radical, prefixos e sufixos antes de buscar o significado delas, em última instância no dicionário, para só depois verificar diante do trabalho com o texto se tais hipóteses estavam certas ou não.

Na visão desta autora, o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas de ambiguidade e obscuridade no processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor (interativo e compensatório).

Corroborando com a mesma ideia de Kleiman (1999) sobre o trabalho com o texto, Zilberman (1993) diz que toda ação de ler estabelece um vínculo íntimo não somente com o mundo dos objetos, mas principalmente com a linguagem através do texto escrito. No entanto, não ocorre mecanicamente, nem faz supor que a escrita mimetiza fielmente a expressão oral, pelo contrário configura um universo independente, cuja significação advém da intimidade de suas fronteiras, como à ocasião de sua gênese ou às intenções que o produziram.

Seguindo esse raciocínio, Proust (2001) afirma que o fim da sabedoria do autor nos parece senão como o começo da nossa, é o momento que ele nos disse tudo que podia nos dizer, fazendo nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disse. Portanto, para Proust o preço da leitura é esta sua insuficiência, a leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui.

Neste mesmo viés, Sartre (2003) diz que o escritor “engajado” sabe que a palavra é ação e que por isso, abandonou o sonho impossível de fazer uma pintura

imparcial da sociedade e da condição humana.

Considerando os componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor), a leitura não é uma ação neutra e nem pode ser considerada um hábito, entendido como ato mecânico, pois para ler exige-se do leitor todo um trabalho complexo com o texto na produção de sentidos que refletem “posicionamentos, propósitos, sentimentos, atitudes”. (THEODORO, 1999, p.13)

Kleiman (1999) também confirma a ideia de que nos textos o autor deixa marcas formais, cabendo ao leitor se dispor a escutar momentaneamente o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob estes pontos de vista de interação é que se distinguem os discursos (narrativos descritivos ou argumentativos).

A partir dessas considerações é que vejo que ao ler com os alunos e com eles ir construindo o saber que o texto nos propunha pelo entendimento do vocabulário, pelas ambiguidades, ironias, conotações, pelas referências que o título nos apontava, conectivos, pontuações dentro do contexto, fazíamos da leitura um exercício metacognitivo, preparando os alunos também para outras leituras, não só na área de Língua Portuguesa, mas sobretudo nela, em textos literários.

Assim Kleiman (1999, p.20) diz que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, as expectativas do leitor em relação aos textos, que exercem um papel considerável na compreensão.

Por isso, acredito na relevância da reflexão sobre nossas práticas para que como professores, possamos estar sempre atentos às atividades de leitura que realizamos na escola, evitando, assim, incentivar práticas redutoras e simplistas. Mas buscando estratégias de leitura com discursos variados para que o leitor vá se apropriando das estruturas textuais e possa transitar em qualquer tipo de discurso. Infelizmente, vejo que não foi esta a minha proposta, quando apliquei a pesquisa, pois embora trabalhasse com estratégias de leitura, não coloquei em confronto os diversos tipos de discurso.

Kleiman (1999) ainda aponta que o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto, o que significa que aprender um nome não é o mesmo que aprender um conceito, pois a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão, a

qual se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido formalmente ou informalmente como ocorreu comigo quando interpretei a palavra política na minha formação já na Pós - Graduação.

Assim a compreensão, durante a leitura, é decorrente do nosso conhecimento de mundo, relevante para a leitura do texto e que deve estar ativada, num nível ciente e não perdida no fundo da nossa memória.

Kleiman explana também que a partir do título de um texto também se pode antecipar informações antes de ler o texto, pois as palavras do texto passam a ter significados precisos, porque os referentes foram identificados, estes referentes não estão no texto, eles são extralinguísticos (fora do texto) e a sua recuperação se deve ao conhecimento de caráter enciclopédico, que o leitor tem sobre o assunto – essa informação se torna acessível quando utilizamos esse conhecimento, quando a ativamos.

Segundo Kleiman (1999, p.22),

O texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à ativação do conhecimento prévio, devido à procura na memória (repertório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto.

O interlocutor preenche os vazios, o que está implícito com a informação certa pelo fato de possuir esse conhecimento (estruturado e parcial) sobre um determinado assunto, evento ou situação.

Dessa forma, o conhecimento parcial ou estruturado determina, em grande parte as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas permitem grande economia na comunicação, pois pode ficar implícito aquilo que é típico de uma comunicação. Para a autora a ativação do esquema funciona como se já houvesse uma referência anterior, trazendo a informação ao nível ciente, próprio dos objetos na nossa mente, foco de nossa atenção.

Vejo também que ao trabalhar com textos literários pude proporcionar aos alunos possibilidades de inferências com as informações implícitas no texto, pois sabe-se que o texto literário por seu caráter polissêmico é rico em lacunas deixadas pelo autor e as palavras podem ter outro significado que não ao de uso comum. Além disso, o trabalho com o texto não era feito a partir de perguntas condicionadas a respostas pré-concebidas, mas desde o título a cada parágrafo, fazia pausas e

discutia o que o autor estava nos propondo naquela leitura. Logo fazíamos várias leituras do texto, que ia ganhando forma a partir dos sentidos que construíamos juntos.

Em contrapartida, gostaria de falar um pouco mais sobre as chamadas práticas de leitura redutoras ou simplistas, uma vez que, por várias vezes, detectei algumas delas em minhas propostas de leitura.

De acordo com Theodoro (1999), as práticas redutoras são aquelas em que o leitor/destinatário recebe a mensagem sem muito empenho ou esforço, de forma passiva. Os professores desconsideram o repertório prévio e interesse dos alunos, o que colocá-os na condição de entidades vazias - de conhecimentos e sentimentos – a quem cabe somente decodificar e “engolir” as mensagens dos múltiplos textos estudados.

Para este autor, essas práticas estão relacionadas ao *behaviorismo* psicológico que se fundamenta no estímulo (texto), resposta (leitura) e que ainda vigora no sistema educacional de nosso país. Neste tipo de prática de leitura o professor espera que o aluno responda aquilo que já está premeditado por ele, não permitindo assim outras interpretações ou sentidos, mesmo porque uma resposta protocolar, firmada pelos professores em guias de respostas dos livros didáticos, pode servir de correção e controle, o que revela uma prática, portanto, autoritária.

De acordo com a visão desse autor, vejo que antes de aplicar este projeto de pesquisa era assim que delimitava o trabalho com o texto, porque foi assim também que aprendi; a mudança veio com os questionamentos que fui aprendendo durante o estudo na Pós-Graduação, que colocava em cheque tais práticas.

Sobre a obtenção de informações do texto durante a leitura, Theodoro alerta que quando o leitor precisa localizar a parte essencial do texto para atender os propósitos do professor, faz parecer que “extrair” uma ideia no texto é mais importante que as outras, o que na verdade depende da organização textual, pois há textos em que é necessária a aglutinação de várias partes no sentido de constituir um sentido mais geral para um documento escrito.

Por isso há necessidade de se trabalhar com o contexto em que tais ideias estão inseridas, procurando evitar fragmentações, mas entender o todo proposto por cada parte que constitui o texto.

Outro fator apontado pelo mesmo autor é o uso do livro didático. Para ele as práticas de leitura fundamentadas nos livros didáticos, nada mais é que uma

fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição estruturada da seguinte forma: leitura do texto silenciosamente ou em voz alta; sublinhamento de palavras desconhecidas; verificação do vocabulário; questionário de interpretação/compreensão; gramática e redação – práticas que revelam uma ideia distorcida e errônea do processo de leitura, pois fará que o leitor em formação pense que ler é oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir. Tais práticas eram, como falei anteriormente, as mais comuns no meu dia-a-dia escolar.

Theodoro traz outra contribuição importante para esse trabalho, ao comentar sobre a leitura de clássicos e dizer que um leitor maduro e crítico precisa conviver com diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, a fim de que não se promova a formação de um leitor “manco” pelo apego dessas concepções de leitura escolar.

Voltando a esta pesquisa, percebo que ao privilegiar somente as leituras clássicas também estava contribuindo para uma visão redutora, mesmo considerando a relevância do conteúdo discursivo apresentado nessas obras, não proporcionei espaço para o diálogo com outros tipos de discurso que também seriam relevantes para a construção do leitor escolar.

Ainda para Theodoro (1999) a leitura que supera aquela redutora, simplista ocorre quando o leitor dialoga, interage com o texto, isto é, através de seu repertório prévio de experiências (conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais, etc) articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilitando a produção de determinados referenciais.

Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório, o que significa que o texto age sobre o leitor e este sobre o texto.

Além disso, o autor aponta que a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores, tendo em vista que quando um texto inicia sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá.

Assim, o entendimento de que repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto, a menos que, como ocorre na escola, muitas vezes, um único significado protocolar seja o privilegiado para efeito de reprodução e avaliação. Propostas como essa são responsáveis pela formação do leitor ingênuo e reproduzidor de significados, assim como ocorreu em minha formação e depois reproduzi

enquanto professora.

Nesta perspectiva, há necessidade de mudança de mentalidade que supere as visões e comportamentos não-condizentes com o momento histórico para que o leitor se posicione diante do texto fazendo da leitura uma prática social.

Importante ressaltar aqui, que, conforme já relatei no capítulo onde falo da minha formação que, esse entendimento da leitura como prática social não me era claro. Foi, inclusive, com uma visão mais behaviorista que iniciei minhas atividades com os alunos, tais atividades são objeto de minhas reflexões nesse trabalho de pesquisa.

Vale comentar que os apontamentos que Theodoro destaca como causa para a predominância de práticas alienantes de leitura, são, de fato, as mesmas que vejo em minha própria história. O autor fala da falta de condições de trabalho dos professores brasileiros e das responsabilidades de um magistério de qualidade, coisas que, como mostro nesse trabalho, são minha preocupação constante.

Sinto falta, por exemplo, em minha escola, de ações da organização escolar como um todo, entre as quais, a discussão coletiva sobre a promoção da leitura a partir do projeto pedagógico da escola e da estruturação ou melhoria do acervo da biblioteca, uma reflexão sobre o currículo de leitura ao longo das diferentes séries para evitar redundâncias e permitir o planejamento de uma sequência mais pedagógica e menos improvisada. Os questionamentos abaixo se tornaram tão familiares para mim, no decorrer dos meus estudos para essa dissertação, que até parecem meus:

Ao professor cabe se perguntar o tempo todo: o que espero do meu aluno com esta tarefa – que ele faça inferências? que faça previsões? que argumente e justifique sua leitura? que aborde intertextualmente um texto dado? que perceba a ambigüidade de uma palavra? que elabore uma opinião a partir do que leu? que faça julgamentos? que interprete metáforas? que descubra as possíveis intenções presentes nos textos? que faça analogias? que identifique implícitos relativos à ironia e ao humor? que identifique diálogos subjacentes ao texto? que consiga rastrear o texto em busca de pistas, e, encontrando-as, lhes atribua significado? que faça um balizamento. (LEAL, 2001, p.266)

Assim, entendo que com os questionamentos acima, na perspectiva da prática reflexiva, o professor pode superar o papel de transmissor de informações, valendo-se da pesquisa e do estudo constante, permite-se colocar em outro plano de condutas pedagógicas.

Percebi que a leitura, pensada como prática social, deixa de ser uma obrigação escolar e passa a ser fonte de conhecimento, de ampliação de mundo, que exige esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentidos e permitir aprendizagens.

Outro aspecto relevante para Theodoro (1999) e que está em sintonia com o que tenho sentido e pensado é que a escola deve enfrentar a nova ética que em tempos de conflitos, de desordem ou da instituição de uma nova ordem em todos os campos, mesmo que pareça ser um risco é relevante discutir valores, que até para nós mesmos nos pareçam confusos. Confesso que ainda não estou segura de como promover essas mudanças no meu cotidiano escolar, mas espero que esse trabalho de pesquisa me ajude a encontrar caminhos para isso.

Seguindo as concepções de leitura de Theodoro, ao defender que aquele que se dispõe a ensinar a ler sabe que não pode se excluir do debate, que não se pode negar a enfrentar conflitos e procurar identificá-los com seus valores dentro de uma sociedade que prima pela autonomia, é que aprendi que o professor precisa antes de tudo tomar a palavra contida no texto como um elemento de resistência à reprodução de técnicas mecanicistas de leitura, mas de construção de pontos de vista e de apropriação do próprio discurso.

É nesta perspectiva que Theodoro defende a ética, quando a partir da leitura como participação do sujeito na construção dos sentidos que o texto propõe, forma sua opinião, sendo por este autor, a grande tarefa do professor que ensina a ler pela linguagem, mostrar que ela tem o poder de velar, desvelar, construir, de mostrar o que não sabemos sobre nós mesmos.

Ao fazer uma revisão teórica sobre as questões da leitura no cotidiano escolar, descobri ou redescobri o valor e o papel do ensino de leitura e literatura na escola. De fato, sua importância vai além de questões sobre o “entendimento do texto” e das escolas literárias e seus autores. A leitura é um ato político; é um ato revelador e transformador. Pensar em mim como *o semeador* e em meus alunos como *sementes* parece um tanto reducionista: se a individualidade e a alteridade deles vai se constituir na leitura, como saberei para o quê brotarão? Não estaria eu sendo behaviorista? Não irei desfazer meu jogo de metáforas, mas começo a me questionar e a ousar atribuir outros sentidos às figuras que escolhi. Tais discussões pretendo mostrar adiante ao refletir sobre o poder das palavras e aquisição do discurso por meio da literatura.

A partir da compreensão da leitura e da sua importância no currículo escolar, passo a contextualizar a leitura no processo histórico no qual ela foi sendo constituída e como se apresenta hoje.

3.1.1 Aspectos Gerais da História da Leitura

Faço, a seguir, uma breve discussão sobre a história da leitura para tentar mostrar como sua origem burguesa fundada na disseminação e reprodução de ideais favorecedores dos poderes hegemônicos foi incorporado às práticas de leitura no cotidiano escolar até nossos dias, tanto por propostas oficiais, como por iniciativas individuais dos professores que, talvez desconhecendo as ideologias implicadas em suas práticas, acabaram por perpetuar um ensino de leitura e de literatura alienante, especialmente quando falamos de escolas inseridas em comunidades rurais e operárias, como ocorre neste trabalho.

Para Zilberman (1988) a prática da leitura se difunde enquanto hábito e necessidade em decorrência de fatores, a maior parte de ordem social. Ela se integra ao processo de escolarização das massas urbanas e operárias a partir do século XIX, na Europa.

Os motivos para tal empreendimento seriam:

- A horizontalidade da escrita que prepara o trabalhador para a fabricação em série, tornando-o competente para atuar dentro do sistema industrial de produção;
- A escrita e a leitura que introduzem o trabalhador numa realidade mediada por signos abstratos, diferente do empírico que estava habituado;
- Habilitação do trabalhador a obedecer a instruções por escrito e deixar de orientar-se pela experiência ou intuição;
- A filosofia Iluminista que sedimentou, no plano das idéias, o papel relevante da leitura na sociedade, atribuindo-lhe as qualidades do saber e de civilidade. Assim, virtudes e hábitos burgueses poderiam ser propagados no que concerne ao modo de vida doméstico (conduta pessoal moderada); postura racionalista e atitude científica que rejeita a religião dada aos acontecimentos,

filtrando a tradição, questionando o passado e submetendo a experimentação.

Consequentemente, Zilberman (1988, p. 35) diz:

O padrão de vida burguês passou a ser alvo alcançado pelos outros grupos sociais, especialmente as camadas mais baixas, tornando-se modelo a ser imitado por todos sem discriminações. Aburguesar-se necessitava da adoção não só dos valores da nova classe dominante, mas da organização social.

Neste contexto a leitura completava o quadro, já que dela advinha o conhecimento e expandia-se o racionalismo, concebidos não só como alavancas do progresso, mas também como meio de contestar os valores que legitimavam o domínio da nobreza feudal. Além disso, a leitura correspondia a uma atividade efetivamente integrada ao ambiente familiar, de caráter doméstico e privado da ação de ler e o novo apreço conferido ao objeto livro.

O livro torna-se o instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade circundante – caráter utilitário dado pelos iluministas, ao mesmo tempo em que sublinham sua natureza libertadora.

Nesta perspectiva é que se origina a Enciclopédia destinada à exposição do saber acumulado pela cultura ocidental ao longo de sua história, arranjada de modo didático e convincente, a fim de torná-la popular e acessível. A Enciclopédia constitui-se, portanto, no clímax do processo de expansão do pensamento racionalista, desde o final do século XVII. No entanto, essa obra foi considerada subversiva para a época e por consequência proibida e banida pelo Estado absolutista francês.

Assim, Zilberman aponta a visão distorcida da função da cultura pelo Iluminismo que valorizava sobremaneira seu elemento pragmático, desdobramento da ideologia que até hoje sedimenta a validade da leitura em nossa sociedade: tendência emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal depositado nas obras escritas, em que o conhecimento é concebido como a ponte para liberdade e para ação emancipadora.

É neste sentido exposto por Zilberman que vejo o quanto eu valorizava o livro como fonte de saber, mas ao valorizá-lo sobremaneira estava desenvolvendo uma visão mitificadora sobre este objeto, como se apenas o acesso a ele fosse suficiente

para proporcionar a emancipação que desejava. Este pressuposto tinha, na verdade, como foi explanado pela autora acima, razões históricas de ser e que sem essa consciência acabava reproduzindo em minha prática com os alunos.

Na verdade, o que não entendia é que a emancipação desejada por mim, enquanto professora, só ocorreria quando houvesse todo um trabalho com a linguagem presente no texto, ou seja, pelo entendimento e apropriação do discurso proposto pelo livro, logo uma concepção bastante diferente daquela que eu tinha sobre leitura e o seu acesso.

Corroborando com essa ideia, Zilberman (1988) diz que o acesso à leitura neste contexto significou estimular uma indústria nascente, a da impressão, que deu margem ao aparecimento de gráficas e editoras em desenvolvimento acelerado no período, além do livro outras formas de expressão foram descobertas, o jornal, o folhetim, o cartaz ou o almanaque – industrialização da literatura.

A literatura, portanto, sofreu os efeitos da revolução industrial, efeitos internalizados, já que o livro representa o processo mesmo da produção em série.

Refletindo sobre a produção em série do livro é que percebo agora o quanto nós, professores, acriticamente colaboramos para a promoção da leitura que vem de encontro com os interesses do mercado editorial.

Além disso, Zilberman afirma que houve outros efeitos decorrentes desse processo para a leitura e a literatura como:

- O fenômeno crescente de democratização da leitura, que se converteu num direito inalienável do indivíduo, a ponto de possibilitar medir-se o maior ou menor grau de liberdade e democratização de um governo pelo nível de quantidade de escolarização oferecida à população.
- A cisão experimentada pela literatura, decorrente da industrialização, a literatura teve a necessidade de estimular seu próprio consumo. As obras que aceitavam essa condição foram rotuladas de literatura de massa e tiveram cassado seu direito a algum tipo de reconhecimento artístico; este foi concedido antes a textos que, recusando o consumo como meta primeira da criação literária, optou pela via da vanguarda e da experimentação.
- A literatura, destinada ao consumo, procurou sua liberdade por outros meios: reivindicou a autonomia da arte, mas fundamentou unicamente em termos abstratos, legando o problema para a Teoria da Literatura, que se divide em isolar a arte da sociedade ou reconhecer sua dependência aos mecanismos

de consumo e circulação. Lega também o problema para a Crítica Literária, que não consegue evitar a atitude preconceituosa perante a literatura que se dobra às ingerências do mercado, perseguindo-a com o banimento das histórias literárias. Portanto, a autora afirma que as relações entre a leitura e o contexto histórico sugerem que o hábito de ler, ainda que consista numa ação individual, somente pôde se expandir e se afirmar, quando se impôs certo modelo de sociedade, a do capitalismo, cuja economia sustenta-se no crescimento industrial e num sistema democrático.

Dessa forma, a leitura ocorre numa sociedade industrial e colabora para a sua expansão, estimulando o consumo da matéria impressa e transmitindo valores e hábitos, muitos deles convenientes à consolidação da camada burguesa nos poderes político e financeiro.

É neste contexto que teço a crítica de minha prática pedagógica neste trabalho: ao acreditar que pelo acesso a obras clássicas, distribuídas gratuitamente aos alunos pelo governo, no kit Apoio ao Saber e com o trabalho que faria com o texto, estaria possibilitando aos alunos uma forma de emancipação social; no entanto, vejo agora que o caráter discursivo dessas obras não condizia com o que os meus alunos traziam; por isso muitas vezes, pouco compreendido por eles, pois não possibilitava diálogo com suas experiências de vida social, tais práticas continuavam sendo reprodutoras do modelo burguês de ensino. A aprendizagem que lhes propunha não fazia sentido a eles, estaria apenas contribuindo para aprenderem a ler para serem úteis ao sistema e não para a crítica e formação de sua própria identidade como pessoa e como classe social.

Assim, percebo que a escola reproduz valores sociais burgueses em seus conteúdos para classes sociais de operários, esses sem compreender tais discursos, sem compreender seu sentido, vão reproduzindo esse saber acriticamente, assim como eu, enquanto um modelo de bom gosto, de cultura a ser copiado, no mesmo tempo, que desvaloriza suas origens culturais e por conseguinte, se desapropriam delas. Tal discussão será retomada no próximo capítulo, quando explico quais ideologias trazia comigo sobre o ensino de literatura.

Zilberman (1988) continua explanando que assim como, a burguesia foi responsável pelas primeiras decisões na direção da implementação de um modelo político democrático, também a leitura é fruto e agente dessa democratização, pois torna o saber acessível a todos e, como tal dessacraliza tabus e investe contra o

estabelecido, quando este prejudica a comunidade (fator emancipador). Quando a leitura tem esse valor emancipador, ela contribui para a afirmação de um pensamento crítico, favorece a atitude que desmitifica valores e luta pela remoção de concepções arcaicas ou conservadoras.

Essa concepção de leitura é um idealismo que compramos em nossa prática pedagógica behaviorista, predominante na educação, pois a leitura como se dá no ambiente escolar não exerce a emancipação do sujeito, até porque para que tal fato ocorresse, principalmente os professores também precisariam ter outra atitude diante do texto e de suas práticas. No entanto, como já discutido no capítulo Análise de minha formação docente no Ensino Superior, onde retrato e analiso a partir de minha formação a formação docente de forma geral, onde tentei mostrar o pouco estímulo à reflexão presente no currículo, apontando para a preparação de mão-de-obra voltada à demanda do mercado, é um ciclo vicioso no qual estamos inseridos e que para interpretá-lo de forma crítica necessitamos nos afastar para poder olhá-lo.

Por isso a importância da reflexão sobre a leitura na escola, para que saibamos quais são os interesses que estão por detrás dessa prática escolar e a quem estamos, enquanto docentes, representando.

Tais considerações que levanto neste trabalho é que compõem a sua relevância, pois elas podem contribuir para o debate e visão diferente sobre o ensino de leitura e literatura que vigoram na escola entre os professores.

Terminada a discussão teórica sobre o ensino de leitura, passo agora a discorrer sobre o ensino de literatura.

3.2 A Literatura

A PALAVRA MÁGICA⁸

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.
Procuro sempre, e a minha procura
ficará sendo
a minha palavra.

Para refletir sobre o ensino de literatura , inicio com a discussão sobre a busca pela *palavra mágica*, entendida por mim como apropriação do discurso pela leitura e construção de significados a partir da *palavra* como expressão de arte: reflexo e reflexão da própria *vida* contida num *livro raro*.

Em seguida, estabeleço uma relação entre a influência da literatura na formação humana dos sujeitos-leitores, ao principal questionamento que norteia esta pesquisa: como transformar o ensino de literatura numa prática significativa aos alunos.

Tais perspectivas me levarão a discutir adiante por que fiz a opção pelo ensino de literatura no Ensino Médio, quais são as leituras literárias comumente trabalhadas em sala de aula e análise das práticas pedagógicas por mim realizadas no presente trabalho.

Assim, a partir desse estudo, surgirão outras questões relevantes como havia dito na introdução deste trabalho, é o caso da apropriação do discurso pelo sujeito por meio da palavra, revelando o preconceito presente no discurso escolar ao desapropriar os alunos de seus próprios discursos. Outras questões surgirão e serão analisadas para a contribuição da reflexão sobre o ensino de literatura na escola.

⁸ Carlos Drummond de Andrade. A Palavra Mágica. Poesia, 1997.

3.2.1 A Leitura da palavra a partir da Literatura

Assim a linguagem: ela é nossa carapaça e nossas antenas, protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um prolongamento de nossos sentidos. (...) Existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos isso se dá no curso de uma atividade, seja de mim sobre os outros, seja de outro sobre mim.⁹

Partindo das considerações iniciais que introduzem esta dissertação, onde digo que as palavras dizem tudo e revelam a nossa maneira de ver e dizer o mundo, entre a *“palavra vivida e a encontrada”*, como diz Sartre, é que compreendo a literatura como arte da palavra, de acordo com a definição do Dicionário Aurélio “a literatura é a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou em verso”. Busco assim, na literatura como na música de Milton Nascimento e Chico Buarque, a *doçura do mel*, inspiração e significado para o ensino dessa disciplina na escola.

Pretendo analisar a partir das contribuições de especialistas, como Massaud Moisés, Sartre, Umberto Eco, Lajolo, Britto e Vieira como a palavra, expressão de arte, poderia através da análise de minha prática pedagógica e das que ocorrem na escola, contribuir para o desenvolvimento da criticidade, criatividade e sensibilidade dos meus alunos/leitores, não só diante do texto, mas da própria contemplação da vida.

Entendendo que as palavras são um *“prolongamento de nossos sentidos”*, segundo a explanação de Sartre, é que considero que elas podem revelar ou escamotear muitas intenções, pois ao comunicar seus sentimentos, pensamentos e ações, o homem as utiliza, entre outros meios de expressão, a fim de ser ou não compreendido pelo seu semelhante.

O estudo da literatura em sala de aula seria, para mim, a maior expressão da palavra escrita, da compreensão do outro, pelo caráter polissêmico que a constitui e, por consequência a experiência estética que proporciona.

Segundo Massaud Moisés (1971, p.25), “a literatura é um tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente, sendo, portanto, ficção, ela é a expressão dos conteúdos da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal”.

Para este autor a literatura tem uma maneira diferente de existir das outras artes, pois a considera a “arte por excelência”, sendo a única a utilizar a palavra para

⁹ Jean-Paul Sartre, O que é literatura? 2003.

expressar os pensamentos e explicá-los, podendo trazer o passado para o presente num livro e tê-lo em qualquer lugar, diferentemente de outras peças de arte que só se encontram em museus.

Neste mesmo sentido, Sartre (2003) aponta que o escritor toma a palavra como instrumento e trabalha com significados, o que não é possível às outras artes.

De acordo com a explanação destes autores, o uso da palavra na literatura pode provocar outra conotação no apreciador do objeto de arte, pois revela pela linguagem além do que podemos ver, despertando a imaginação e a sensibilização.

Outro fator relevante para a escolha da literatura é que ao lermos a palavra do outro, numa perspectiva artística, podemos ter outras experiências de vida, que ainda não vivenciamos, nos identificando ou não com elas, a partir da experiência estética.

A experiência estética que a arte nos proporciona, leva-nos ao reconhecimento enquanto seres humanos contraditórios perante alegrias e tristezas, prazeres e dores contribuindo para a nossa formação humana, construção de nossa identidade e apropriação de nosso próprio discurso.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção do autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 1979, p.46)

Vieira (1995), ao explicar a concepção do autor acima, diz que a compreensão fruidora e fruição compreensiva é a concepção de prazer na recepção do texto literário, que envolve a razão e a emoção ao mesmo tempo, pois a razão a partir do aspecto cognitivo da leitura se manifesta pelas diversas estratégias de construção de sentido, que permitem a compreensão do texto; enquanto que a emoção é estimulada pelo prazer de elaborar imagens mentais, de recriar realidades e situações distanciadas do cotidiano, reinventar o inventado, de compreender o lido.

Tomando estes sentidos que a *palavra* pode provocar no leitor é que vi na literatura a possibilidade de trazer a luz aos leitores, o estímulo cognitivo, pelas estratégias de construção de sentido do texto, tanto quanto despertar sua consciência na participação do processo de construção de sua própria história, enquanto sujeitos na busca de se encontrar e junto com eles, encontrarmos o nosso

próprio lugar no mundo.

Nas palavras de Lajolo (2001, p.106), “a literatura, como linguagem e instituição, é a ela confiada os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos pelos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias”.

Para esta autora, a importância da literatura no currículo escolar é tornar o cidadão capaz de exercer plenamente sua cidadania, pois ao apossar-se da linguagem literária e alfabetizar-se nela, tornar-se-ia seu usuário competente, mesmo que nunca escrevesse um livro, mas porque precisaria ler muitos outros ao longo de sua vida.

Fazendo uma leitura das considerações de Lajolo, considerava no primeiro momento deste projeto de pesquisa, que ao proporcionar a experiência literária em sala de aula, poderia contribuir para que os meus alunos pudessem desenvolver um melhor desempenho escolar, ao apropriar-se dos sentidos das palavras, tornando-se ao mesmo tempo, cidadãos mais críticos, que lutassem por mais igualdade social - esta era a minha utopia, como professora/*semeadora* tornar o *solo* preparado para não perder nenhuma *semente*.

No entanto, conforme fui aplicando este projeto, observei que tal conhecimento não poderia ser mensurável, e que esse objetivo não deixava de ser um fim pragmático: melhorar a compreensão leitora e por consequência a produção de texto na escola.

Além disso, fui tomando consciência durante o trabalho, de que o resultado que esperava naquele momento, demandaria tempo para ser observado, um ano de observação não seria suficiente, inclusive, não teria condições de avaliar se os efeitos da apropriação da arte repercutiriam nos alunos em questão a finalidade que desejava, mesmo quanto à apropriação da palavra.

Na verdade, vejo agora que almejava, enquanto professora e pesquisadora, encontrar na literatura um meio mais significativo de leitura da palavra contida em textos escolares.

Essa intenção teve origem durante a minha formação enquanto leitora, ao longo de minha vida acadêmica, pois fui notando em mim mesma o quanto a palavra, principalmente aquela contida nas obras de arte, representava uma oportunidade de reflexão, questionamento sobre a vida tal como ela se apresenta e proporcionar essa oportunidade aos alunos, poderia representar a busca pela *senha*

da vida, um sentido para aquele conhecimento no ambiente escolar.

Afinal este era o objetivo que buscava, tornar as aulas de leitura mais participativas e significativas, no sentido de desenvolver um processo de formação de opinião entre os alunos e de reconhecimento enquanto seres humanos - a literatura seria o meio pelo qual alcançaria tal intento, mesmo que ainda não soubesse quais rumos metodológicos seguir.

De acordo com este contexto, vejo agora enquanto pessoa, professora e pesquisadora que buscava a essência do poder das *palavras* como forma de expressão e comunicação; para mim, conhecê-las e apropriar-se delas, contribuiria para a formação humana e, conseqüentemente, para a atuação social. A leitura neste viés assumiria outra conotação, que não a utilitária, sendo que a escola não poderia eximir sua responsabilidade neste processo.

Para tanto, passo agora a analisar a recepção do leitor diante da polissemia da palavra em um texto literário.

3.2.2 O compromisso do leitor perante o texto literário

“Todo texto é uma máquina preguiçosa, pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”.¹⁰

Para debater sobre o compromisso do leitor perante o texto literário, procurarei demonstrar a relevância dos sentidos que as palavras ganham dentro de um texto polissêmico – literário e as representações de mundo que ele contém, tentando provar o quanto do contato com este tipo de texto, nas aulas de Língua Portuguesa, pode possibilitar uma maior experiência de autonomia ao leitor, quando transitar entre textos literários e não literários, não só no ambiente escolar, mas no decorrer de sua vida.

Tendo em vista que o texto literário possui lacunas deixadas pelo autor, trazendo consigo representações de mundo e de sociedade, Umberto Eco (2003), ao escrever sobre *Algumas Funções da Literatura*, explica que a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.

¹⁰ Umberto Eco, *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*, 1994.

Para este autor, as obras literárias nos convidam a esta liberdade, ao nos propor um discurso com muitos planos de leitura, colocando-nos diante das ambiguidades da linguagem e da vida.

Antes de me aprofundar neste debate, a liberdade de interpretação do leitor, faço um parêntese para definir qual é a posição do sujeito e de suas subjetividades diante de um discurso; para tanto, trago as contribuições de Michel Foucault (1995) e Marisa Vorraber Costa (2000).

Foucault (1995, p.235), em sua conferência, O Sujeito e o Poder, aponta dois significados para o termo sujeito – “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

Na primeira instância, o autor se refere a um sujeito capturado, que nas tramas históricas do poder e do discurso torna-se um sujeito a, ou seja, um sujeito assujeitado, submetido. Na segunda proposição, o sujeito se assume quanto tal ao constituir-se no interior da história a que está intimamente conectado – sendo esta a perspectiva que pretendo mostrar a posição do leitor, enquanto sujeito histórico.

Neste sentido, Marisa Vorraber Costa (2000) aponta que a partir de uma visão pós-moderna, os discursos estão implicados naquilo que as coisas são, onde as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos passam a fazer parte deste processo.

A autora mostra neste lugar teórico que a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, para ela, eles instituem as coisas como são, inventando a sua identidade, transformando a realidade como o resultado desse processo em que a linguagem tem um papel constitutivo e que para entender nossa atuação, mesmo fora do mundo da linguagem, precisamos compreender seu significado.

Vorraber Costa para exemplificar tal processo que envolve o discurso, mostra que a obra de Edward Said (1990, 1995) ao tratar da fabricação de uma identidade do Oriente, de um jeito de ser homem oriental e de ser mulher oriental, aponta que textos literários, ficções, imagens pictóricas e narrativas científicas, entre outras produções acabam por constituir a própria identidade de uma cultura, a partir da combinação estratégica e hierárquica dos elementos que a posicionam como a “outra cultura”, subordinada e defasada em relação àquela que toma para si a tarefa de dizer como a outra (supostamente) é.

Para esta autora é nesta relação de culturas que está implicado o poder, visto não como dissimulado, mas um poder produtivo que se exerce na “vontade de saber” que é também “vontade de poder”.

Assim, a autora mostra que quando se descrevem, explicam, desenham ou contam coisas, variadas textualidades que falam sobre pessoas, lugares ou práticas, estes estão sendo inventados conforme a lógica, o léxico e a semântica vigente no domínio que produz o discurso.

Nas palavras de Foucault (1989, p.12),

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Em contrapartida, na visão teórica de Britto (2009) ao escrever sobre Literatura, Conhecimento e Compromisso com a Liberdade, demonstra que a palavra liberdade contaminou de um equívoco pseudo-individual e de uma subjetividade que é expressão de alienação, pois para a ideologia dominante, liberdade confunde-se com fazer o que se quer, realizar vontades, desejos, pensar sem indagar as próprias origens e motivos do pensamento, sem compromisso político – tornando-se em concepção ingênua de leitura.

Compreendendo as contribuições destes autores, mesmo que com embasamentos teóricos diferenciados, percebo que ao tratarem sobre a atuação do sujeito diante do discurso, de suas subjetividades, nos mostram que nós, enquanto professores, precisamos abandonar a concepção ingênua de leitura que fazemos sobre o ensino, e atentarmos para quais finalidades estamos trabalhando: para a reprodução dos valores de uma elite que dita o seu discurso ou para a tomada de consciência dos alunos enquanto sujeitos que precisarão lutar para participarem da sociedade.

Para que o leitor possa operar com o discurso que ali está exposto e constituir o seu próprio, é preciso que o professor trabalhe numa outra lógica, trazendo à tona as construções semânticas, léxicas para revelar não só o que está oculto no texto, mas o modelo diferente, muitas vezes, do discurso que não só o aluno, mas

também, o professor traz como único e verdadeiro.

Nesta mesma direção, o professor também precisa saber a quem o discurso do texto se dirige e por quem foi dito, isto exige do professor que ele entenda quais textos serão utilizados em sala de aula, para que o aluno possa conhecer os vários tipos de discurso e como são constituídos – ou seja, exige que o professor seja um leitor também autônomo.

Nesta direção é que vejo que nós, professores, precisamos trabalhar os textos partindo dos discursos presentes no nosso cotidiano, para que nossos alunos ao entenderem como se opera com eles, possam transitar não só entre eles, mas ao trazerem a aprendizagem dessas leituras estabeleçam significados aos lerem outros textos, como os literários, constituindo-se em leitores autônomos e em busca de sua identidade.

Para exemplificar essa constatação, vejo que mesmo tendo obras renomadas através do kit para cada aluno, sem a devida capacitação e apoio pedagógico, a prática pedagógica deixa de ser significativa, para tornar-se mais uma “escolarização da literatura”, termo usado por Magda Soares (2001) e que pretendo discutir mais a fundo no capítulo sobre a formação de leitores literários.

Assim, explanada a questão do sujeito perante o discurso, continuo a discutir sobre o texto literário e suas ambiguidades.

Segundo Umberto Eco (2003, p.13) , diante do jogo de ambiguidades que este tipo de texto apresenta, é necessário que haja um respeito sobre a intenção do texto, ou seja, para ele “os textos literários assinalam com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres”.

Depreende-se, a partir da explanação do autor acima, que para se entender a intenção do texto é preciso saber como o discurso foi constituído, qual a representação de verdade que nele aparece como dito por Foucault e a partir disso, entender que o texto necessita ser trabalhado pelo leitor.

É neste momento que a recepção do leitor diante do discurso apresentado pelo texto, inclui desde suas estratégias de leitura, como sua visão ontológica, revelando sua postura ingênua ou autônoma diante das relações não só com o texto, mas com o mundo.

Para exemplificar essa situação de leitura trago a recordação de um aluno que chamarei de Nelson, nome fictício, que sempre se destacava durante as leituras

que fazíamos juntos durante o desvelamento do texto, íamos construindo hipóteses e confirmando-as ou não dentro do próprio texto e certa vez ele foi o único aluno que pelas inferências do título e pela leitura dos primeiros parágrafos antecipou o final da história.

O texto tratava de uma crônica do autor Moacyr Scliar, “A insônia dos justos”, do livro O imaginário cotidiano. Nelson foi bastante perspicaz e disse-me: “os justos têm insônia porque são muito certinhos e para tranquilizá-los o diabo dará um remédio, uma droga para que durmam, assim poderão cometer erros e não se arrependerão depois, não ficarão com a consciência pesada”. Não posso deixar de comentar que estava ficando surpresa com este aluno, pois já o conhecia de anos anteriores e ele não demonstrava interesse pelas atividades, talvez porque fosse repetente na mesma série e os conteúdos os mesmos, mas agora estavam sendo estudados de uma outra forma, por exemplo não mais pela leitura do livro didático e também sem a obrigação de responder a perguntas com respostas já preconcebidas, além de considerar que por ser mais velho que os demais alunos, talvez tivesse uma experiência de vida mais diferenciada.

Desta recordação percebo que ao lermos dialogamos com a visão de mundo que já construímos enquanto sujeitos e não tomamos o texto como pronto e acabado, mas como um diálogo com lacunas a serem preenchidas pelo leitor, ao fazermos essas inferências estamos revelando nossa postura não só diante do texto, mas também da vida.

Para Britto (2003), a concepção ingênua de leitura é aquela que mascara a sua dimensão política, considerando a leitura como uma ação neutra, sem a percepção de que os textos são discursos e como tais trazem uma ideologia, uma representação de verdade, uma visão de mundo.

Lembro-me também de uma produção de texto que pedi para que os alunos fizessem sobre qual era a importância de ler e uma aluna muito atenciosa, comprometida com os estudos me respondeu no texto: “leio para ficar informada, poder escrever melhor e mais tarde ter um bom emprego, porque quem não estuda, hoje não consegue sequer ter uma profissão” – analisando a fala dessa aluna, vejo que este é o discurso presente na escola, a leitura como forma de ascensão do sujeito na vida, “quem estuda consegue vencer na vida, professora”, essa era a fala de muitos alunos no texto – eu também sempre pensei assim, que quem lesse se apropriaria da cultura e conseqüentemente, lutaria pelo bem social de todos – visão

ingênua da leitura de mundo que trazia não só para a minha profissão, mas para a vida.

Refletindo sobre este argumento utilizado pelo autor acima quanto à concepção ingênua de leitura, vejo agora que ao aplicar este projeto, trazendo para a sala de aula somente livros considerados clássicos, eu também tinha uma concepção ingênua de leitura, pois como disse anteriormente, trouxe um modelo de discurso sem saber que aquele não promoveria a concepção autônoma como pretendia, principalmente pelo fato de como estava sendo trabalhado: sem estabelecer conexões com outros tipos de texto, como músicas, filmes e até mesmo leituras consideradas cultura de massa.

Na verdade, acreditava acriticamente no poder do discurso dos clássicos, como um diferencial, um modelo a ser seguido de questionamento, de língua e até mesmo de valores, já que estes representavam a sociedade letrada, mas o que eu não sabia era na perspectiva de quem e com que finalidade estes eram trabalhados, como, por exemplo, quando não trazia à tona o diálogo entre as perspectivas ali apresentadas com os demais tipos de texto.

Umberto Eco (2003, p.15) diz que: “[...] o mundo da literatura é um universo no qual é possível fazer testes para estabelecer se um leitor tem o sentido da realidade ou é presa de suas próprias alucinações”.

Portanto, o autor acima nos alerta em suas considerações que as obviedades que aparecem no mundo da literatura inspiram em nós a confiança de que algumas proposições não podem ser colocadas em dúvida, pois refletem um modelo imaginário de verdade, às vezes já até aceitos como verdadeiros coletivamente no decorrer do tempo.

Eco exemplifica tal atitude do leitor quando certos personagens literários determinam nossos comportamentos, como modelos de vida, dos quais, muitas vezes, tomamos como verdadeiros e nos identificamos com eles, mesmo que nos textos literários, muitas vezes, não seja possível encontrar nenhuma afirmação, sugestão ou insinuação que permita o abandono de tais derivas. Aspecto este apontado pelo autor que vi apenas em mim, pois parecia me identificar com alguns valores ali expostos, já meus alunos não viam semelhança alguma com a vida, a não ser em algumas experiências que pretendo relatar onde enxergaram a realidade social em que estão inseridos.

Assim, Sartre diz sobre O que é Literatura (2003, p. 47),

[...] o escritor decide apelar para a liberdade dos outros homens para que, através das implicações recíprocas das suas exigências, eles reapropriem a totalidade do ser para o homem e fechem a humanidade sobre o universo.

Este autor mostra que o leitor precisa comprometer-se com a obra, tomando-a como forma de indagação da vida, na busca da liberdade:

Escritura e leitura são as duas faces de um mesmo fato histórico, e a liberdade à qual o escritor nos incita não é uma pura consciência abstrata de ser livre. A liberdade não é, propriamente falando; ela se conquista numa situação histórica; cada livro se propõe numa libertação concreta a partir de uma alienação particular. (SARTRE, 2003, p. 57)

Compreende-se a partir deste autor que o termo liberdade usado por ele no excerto acima, não está ligado a qualquer interpretação por parte do leitor, de suas próprias subjetividades, mas como um processo de construção da própria consciência que o leitor vai se apoderando a partir do diálogo que trava entre a obra e a sua visão de mundo – um trabalho, portanto com o texto polissêmico.

Da mesma forma Lajolo (2001, p. 106, 107) diz que:

[...] a leitura, principalmente a literária constitui ao mesmo tempo um tecido individual e coletivo, pois cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando.

Neste sentido, a autora mostra que cada leitor tem a história de suas leituras e cada texto traz as suas histórias.

Lajolo (2001) aponta que o leitor por ela chamado de maduro (autônomo) é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado do texto que está lendo, o significado de todos os textos que leu, isto é, o fato de ser conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, torna-se livre para aceitá-las ou recusá-las e até mesmo se sobrepôr a elas de acordo com o diálogo que estabelece com o texto, “o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros”. (LAJOLO, 2001, p.107)

Hoje percebo que os alunos no Ensino Médio ainda não têm experiências de vida suficientes, às vezes, para estabelecerem um diálogo com o texto; confesso

que eu também estou ainda nesta busca e quanto mais estudo, mais vejo que minhas concepções de vida estão sendo mudadas a partir da influência da visão de mundo dos autores que encontro nas leituras, tornando-me também *semente*.

No entanto, não posso deixar de ressaltar que a relevância do ensino de literatura está no fato da disposição da linguagem, como o texto literário se apresenta e que apropriar-se dela, dos seus mecanismos polissêmicos na construção do sentido é um meio de interagir não só com o texto, mas de assumir a linguagem para atuar em sociedade.

Observando a questão da recepção do texto pelo leitor, durante a aplicação desta pesquisa, vi que a partir do momento em que fui junto com os alunos construindo o sentido que o texto nos propunha, levantando hipóteses a partir da nossa leitura de mundo (minha e dos alunos) e confirmando-as dentro do próprio texto, não se embasando apenas em nossas subjetividades, muitas vezes falhas, as aulas tornavam-se mais interessantes e, conseqüentemente, mais significativas.

Britto (2009) defende que ao assumir o compromisso político, o leitor constrói a sua própria condição humana, como realização da liberdade, a leitura (literária) como ação ético-política, tal ação diante do texto literário como arte de tornar a vida possível, compreendida como uma ação social, de construção do espaço da possibilidade humana, segundo o conceito aristotélico.

Nesta mesma direção, Antônio Cândido (1972) diz que é necessário assumir a literatura como um direito, sendo este para mim, o real objetivo de por que nós, professores devemos ensinar literatura na escola, pois ter acesso e entender como se opera com o conhecimento cultural acumulado na história de um povo, do reconhecimento como ser humano é tornar o ensino de literatura uma forma de respeito aos direitos humanos, em que a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável.

Tais autores referidos acima mostram o caráter político que o leitor precisa assumir ao ler literatura, considerando as subjetividades que o texto traz, dialogando com as suas construídas a partir de outras leituras. O leitor pode se constituir em leitor autônomo ao se apropriar do discurso e fazer da arte uma possibilidade de reflexão sobre a vida, tornando-o mais experiente para sua participação em sociedade.

Seguindo esta linha de pensamento, durante a exposição deste trabalho vou mostrar que não soube como operar com o discurso, embora desejasse que meus

alunos se apropriassem do discurso que lhes apresentava, aquele modelo não correspondia ao deles, o que dificultava a compreensão e resultava no desinteresse pela leitura de textos literários.

Dessa forma, passo agora a debater quais eram as minhas subjetividades ao escolher livros clássicos para serem lidos em sala de aula, como modelo de discurso.

3.2.2.1 Leitura de Clássicos e Cultura de Massa

“Ao longo do tempo, nossa memória vai formando uma biblioteca desigual, feita de livros ou páginas cuja leitura foi uma felicidade para nós, e que gostaríamos de compartilhar”.¹¹

Pretendo mostrar aqui que, enquanto fui me constituindo em pesquisadora, percebi que não precisava excluir outras formas de arte, poderia sim ter trabalhado de maneira dicotômica, clássicos e cultura de massa, a fim de que meus alunos construíssem o próprio discurso deles.

Estabeleço assim quais leituras teóricas embasavam minha prática e sua análise, concernentes às obras clássicas e as consideradas cultura de massa.

Vejo hoje que o modo como interpretei as leituras teóricas que defendiam os clássicos geraram em mim a discriminação entre a leitura de clássicos dos demais tipos de texto, a ponto de assumir uma postura preconceituosa com escolhas que não condissessem com a dos clássicos.

Lembro-me que apresentei tal perspectiva no Congresso da ALB em 2009 e, diante da exposição de meus argumentos, fui inquirida por uma professora que me disse: *“professora, achava pelo que estudei que devemos também considerar outros tipos de leitura em sala de aula, o que devemos fazer, na sua perspectiva, quando os alunos querem ler Harry Potter”?*

Fui categórica: *“essas leituras são consideradas leituras de descanso, de entretenimento, porque estão pautadas no senso comum, não produzem nenhuma indagação da vida e, por isso, podem ser lidas fora da sala de aula e ao longo da vida dos alunos, o que a escola precisa promover é a cultura clássica que traz uma discussão de sociedade”.*

No entanto, percebi que não convenci nem aquela professora e nem alguns

¹¹ Jorge Luís Borges, Introdução à Biblioteca Personal, 1988.

outros ali presentes. Tal questionamento me fez procurar, em outros teóricos, respostas para tal indagação, que explicassem, de certa forma, o resultado de minha prática.

Analisando minhas leituras quanto aos pressupostos teóricos percebi que ao excluir um ou outro discurso estava limitando a apropriação do discurso dos alunos, transformando-os em sujeitos passivos, enquanto que se estabelecesse uma conexão entre os discursos presentes em vários textos poderia ter transformado a aula num espaço de “vontade de poder”, ou seja, conhecer se transformaria em poder autônomo.

Assim, para entender essa discussão, faço a distinção entre leitura de clássicos e leitura de textos considerados cultura de massa para ponderar quais ações realizei neste projeto e quais poderia ter realizado para a compreensão e compromisso do leitor com o texto literário.

Para tanto, utilizo autores como Umberto Eco, Calvino, Sartre, Britto, Vieira para estabelecer a análise de minha prática. Início, portanto, dizendo o que são clássicos.

Para Umberto Eco (2003) os livros clássicos são aqueles que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo e individual. Para Eco, um clássico nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Os clássicos são, para este autor, aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa atrás de si, os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram e que quanto mais lidos, mais se revelam como novos, inesperados, inéditos.

O autor mostra a partir dessas considerações que os clássicos podem exercer uma função formativa, ao mesmo tempo, apontam experiências futuras, modelos, recipientes, comparações, escala de valores, paradigmas de beleza, deixando claro que mesmo que se leia um livro clássico na juventude e não seja entendido nesta fase de nossas vidas, os livros clássicos continuarão valendo da mesma forma, pois na maturidade poderão ser lidos numa outra perspectiva e encontraremos ali as constantes que já fazem parte dos nossos mecanismos internos, cuja origem havíamos esquecido.

Assim, os livros clássicos eram vistos por mim como uma experiência

diferenciada e impactante para a formação dos alunos; via neles o seu caráter universal e atemporal, por isso acreditava que a leitura deles era o que a escola deveria promover além de toda a discussão pragmática de modelo de língua e seleção de obras para alguns vestibulares, mas atendendo principalmente à concepção de literatura que acreditava: uma oportunidade de discussão de valores e experiências de vida.

Os livros que não eram clássicos representavam para mim, uma discussão de senso comum, com uma linguagem colada no cotidiano e que não proporcionaria a reflexão sobre a vida, por isso descartado do estudo nesta pesquisa.

Tal concepção de leitura estava fundamentada na ideia de que, segundo Britto (2009), na lógica da existência moderna o tempo de entretenimento é o tempo de consumo ligeiro, o tempo em que, supõe-se, ficamos sem responsabilidades. Tempo de distração, evasão e gosto imediato.

Seguindo a lógica deste autor, há um conflito indissolúvel entre a literatura que se faz para conhecer a vida e a literatura para o simples entretenimento, sem compromisso existencial, em que se busca a satisfação e, em certa medida, o esquecimento – arte alienada, abandono da crítica, onde nos tornamos prisioneiros do pragmatismo das explicações ligeiras, que não põe em questão o modo de viver e o funcionamento do mundo que o cerca, mas funciona como convite ao consumo e ao prazer ligeiro, onde não há espanto diante da existência, formas de convite para ficar sem pensar, para não ver a vida nem indagar sobre ela.

Calvino (2004, p.73) diz que “somos bombardeados por tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão”. O que significa que não indagamos o que nos faz deixar de ver, em outras palavras do autor “o mundo é transformado em imagens, numa fantasmagoria de jogos de espelho”.

Tal constatação demonstra, nas palavras do autor, tanto quanto Britto que ocorre perda da constatação da vida, de indagações perante os modos de ser e estar no mundo, pois tudo pronto e acabado não exige das pessoas reflexão como na leitura dos clássicos.

No mesmo sentido, Jean-Paul Sartre (2003) defendia a necessidade de a literatura comprometer-se com a humanidade, pois para este autor, a literatura redescobre sua função na sociedade quando a sua percepção da realidade passa a ser constituída pela consciência de historicidade.

Para Sartre (2003, p. 47) pode-se falar em liberdade que a arte proporciona quando:

[...] recupera este mundo, mostrando tal como ele é, mas como se tivesse origem na liberdade humana [...] O escritor pode apelar para a liberdade dos outros homens para que, através das implicações recíprocas das suas exigências, eles reapropriem a totalidade do ser para o homem e fechem a humanidade sobre o universo.

Para Britto (2009), depreende-se da constatação de Sartre que as determinações da cultura de massa reproduzem obedientemente o que estabelece o sistema, ao acreditar que formar-se é incorporar informações presas no senso comum, por mais complexa que se manifeste a emoção e a razão.

Neste sentido, Britto aponta que a dinâmica desse sistema é regida pela competitividade desumana determinada pelo princípio de *agir certo* (*grifo do autor*), ou seja, certo absoluto, sem origem ou autoria, importando dominar a técnica e cumprir o que se determinou de forma inacessível e inanimável, entendendo que basta reproduzir a vida em sua materialidade, tornando a leitura uma atividade sem criticidade, sem espanto e indagação.

A leitura que fiz, seguindo o pensamento desses autores, na aplicação deste projeto, é que a escola por promover a cultura e o saber na formação do aluno, não teria a responsabilidade de disseminar a cultura do entretenimento, pois tal cultura poderia ser consumida pelos leitores a qualquer momento de suas vidas – a função da escola para mim era, neste sentido, fazê-los pensar a vida de forma crítica.

O fato de viver apenas situações cotidianas não permitiria estabelecer pontes com o universo da vida, tornando as análises apenas fragmentárias, distantes da possibilidade de pensar o mundo.

Hoje, analisando minha prática, vejo que para haver a crítica é preciso conhecer os “*dois lados da moeda*”, ou seja, partir do que os alunos já conhecem e dominam para depois se estender àquilo que os provoca pelo estranhamento, para então estabelecer comparações e tirar suas conclusões.

Conforme expliquei anteriormente, a necessidade de saber como operar com outros tipos de texto para responder a tal questionamento que me foi dirigido durante o Congresso da ALB, na busca de entender como estabelecer um paralelo entre clássicos e cultura de massa é que embasa tais práticas a partir das concepções de Vieira.

Segundo Vieira (1995) os alunos constroem o conceito de literatura a partir de

suas leituras, comparando textos literários e não literários, debates realizados, das intervenções do professor, mostrando aos alunos que a literatura passa por modificações e transformações através da história e do tempo, bem como de suas relações com a organização cultural, política e social em que é produzida e consumida.

Para tanto, a autora aponta que circula entre os alunos a lista dos livros mais vendidos, a chamada literatura de consumo ou indústria cultural que se opõe à literatura clássica ou tradicional, pelo menos entre os críticos.

A referida autora mostra em linhas gerais a diferença entre cultura erudita e cultura de massa e indústria cultural.

Para ela, a cultura erudita ou clássica abrange a literatura, a pintura, a música, a arte em geral e a mitologia (humanidades e religiões) que sempre estiveram relacionadas com a “elite” da sociedade. Tal cultura ainda hoje está voltada a um público selecionado, segundo os padrões elitistas ou pseudo-elitistas, pois parte desse público é intrinsecamente erudito, enquanto outra parcela reveste-se de intelectualismo – como quando nós, professores, queremos fazer com nossos alunos de escola pública ao desejar que se apropriem de um discurso que não é o deles. Muito embora, eles tenham que conhecer este discurso para poder se posicionar em sociedade, mas não da maneira como trabalhamos em sala de aula de forma acrítica e até mesmo como tentei realizar nesta pesquisa.

Vieira (1995) explica que termos como meios de comunicação de massa, cultura de massa e indústria cultural, são usados como sinônimos devido à estreita relação que mantém entre si, a fim de explicá-los, a autora recorre a teóricos com perspectivas diferentes, mas que delimitam tal relação entre esses termos.

Vieira, ao discorrer sobre a origem de tais termos, recorre a Teixeira Coelho (1980) que aponta que a invenção da imprensa por Gutemberg, possibilitou a reprodução em série de uma obra, marcando o início dos meios de comunicação de massa, o que não correspondia ainda a cultura de massa, pois apenas uma parte da população era alfabetizada e tinha acesso aos livros impressos.

O termo cultura de massa surge, para Teixeira Coelho, nos meados do século XIX, quando os produtos como o romance de folhetim, os jornais, o cartaz, o teatro de revista e a opereta são consumidos por quem não os produziram.

Ainda para este autor, o termo indústria cultural só existirá a partir da Revolução Industrial e da existência de um mercado de consumo, própria dos

regimes capitalistas, criando bens de consumo que serão usados e rapidamente trocados por outros. Assim, bens culturais e bens materiais se confundem e são consumidos sem critérios e seleção.

Vieira aponta também a perspectiva de Eco (1979) que define a iniciação da indústria cultural com a publicação dos primeiros jornais, condicionados a fatores externos como a obrigatoriedade de sair todos os dias, número determinado de páginas e matérias.

Para este autor, a reprodutibilidade em série, bem como o fato de a clientela aumentar numericamente e ampliar seu raio social, impunham uma rede de condições suficientemente fortes para caracterizar a fundo esses libretos, a ponto de fazer deles um gênero, adaptado ao gosto e ao ethos de um consumidor médio.

Dessa forma, Vieira mostra que embora os dois autores por ela citados não se distanciem quanto à natureza da abordagem, Eco abre horizontes para maiores abrangências no que se refere aos meios de comunicação de massa e cultura de massa, enquanto que Coelho mostra um perfil mais direcionado ideologicamente vinculando capitalismo e indústria cultural.

Além disso, Vieira, a partir da constatação de Morin (1962), mostra que há uma dicotomia entre os adeptos da direita quanto da esquerda sobre a cultura de massa ou cultura industrial, pois para os primeiros, a cultura de massa ou cultura industrial é considerada como barbárie plebéia e os da esquerda a consideram como desvio das massas de seus verdadeiros problemas, de forma hipnotizante.

No entanto, embora seja constatada tal dicotomia, não há solução para a oposição entre a cultura clássica e a cultura de massa. Assim, Vieira recorre ao pensador Moles (1975, p.19) que diz:

[...] a cultura de nosso século , ou cultura mosaico, nos chega pelos meios de comunicação de massa, pela imprensa, pelo exame superficial das revistas técnicas, pelo cinema, rádio, televisão, conversa, por uma multiplicidade de meios que agem sobre nós, cuja massa submerge e dos quais nos sobram apenas influências transitórias, pedaços de conhecimentos, fragmentos de ideias: ficamos na superfície das coisas, somos impressionados ao acaso pelos fatos que agem sobre nosso espírito, não exercemos nem censura, nem esforço.

De acordo com as considerações de Moles, Vieira diz que sem preconceitos ou tentativas de alijar ou considerar uma cultura melhor ou pior para a formação dos alunos é que, enquanto educadores, teremos que nos apoiar na constatação da realidade como um conjunto de valores que se completam, superpõem-se e

contrastam entre si – ação esta que vejo que deveria ter feito no presente trabalho.

A autora mostra que o *best-seller* pode conviver com a literatura chamada clássica e outras formas de arte e o papel da escola e do professor deve ser de mediador entre a literatura de consumo e a clássica, diminuindo a distância entre os dois tipos de leitores, para que a literatura de consumo seja uma opção e não a opção.

O professor, ao promover debates e trabalhos feitos com os alunos, a partir de leituras e pesquisas pode explicitar os mecanismos de produção de textos literários e da arte em geral, mostrando, por exemplo, o papel desempenhado pelos editores, principalmente ao longo dos séculos.

Além disso, o professor ao discutir o conceito de *best-seller* e o espaço que este ocupa na sociedade moderna, mostrando as críticas que recebem, ao escolher um *best-seller* lido pela maioria dos alunos, pode realizar a análise do texto junto com os alunos, levantando as possibilidades de leitura que ele permite.

Nesta direção, vejo que tal prática poderia ter sido realizada por mim, a fim de possibilitar a construção de significados com os textos considerados cultura de massa, dando um enfoque não como lazer ou entretenimento, mas como um trabalho com o texto como considerava na aplicação deste projeto para depois, gradualmente, trazer a literatura clássica para estabelecer uma relação comparativa entre essas obras, principalmente no que concerne à linguagem.

Vieira (1995) aponta que, ao fazer esse tipo de atividade, o professor pode comparar textos ficcionais que abordem temas semelhantes com autores que apresentem concepções diferentes quanto à criação literária, apontando os recursos de composição ficcional, estilísticos e linguísticos das obras.

Para esta autora, o professor precisa propiciar situações e atividades para que os alunos vejam a literatura como algo dinâmico, envolvente, fascinante, fazendo parte de sua realidade e não algo distante e muitas vezes sem sentido.

Consequentemente, a formação de leitores e a construção de um saber literário serão os objetivos do ensino de literatura, para que os alunos possam descobrir visões de mundo multifacetadas pela linguagem e desenvolvam seu potencial imaginário.

Das considerações de Vieira e dos demais especialistas, percebo que assim como a vida é feita de ambiguidades, também elas ocorrem com a arte dependendo do enfoque dado pelo escritor em cada obra, representando questionamentos sobre

a vida, como também o distanciamento dela, sendo uma forma de escape ou sonho. Dessa forma, cabe ao professor assumir-se como um agente político que na busca pela formação do leitor literário, no processo de desenvolvimento de sua própria biblioteca, a partir de leituras diversificadas, revelar as perspectivas expostas pelo discurso através do trabalho com o texto.

Por isso, continuo acreditando que as aulas de literatura precisam entrar em contato com os clássicos por toda a sua representatividade e pelos atributos que contêm, mas também não podemos, enquanto professores, nos alienar, no sentido de nos separar do cotidiano, pois, na verdade, é preciso fazer com que a teoria busque caminhos para tornar a prática possível e mais eficaz.

Neste caso, buscar a intertextualidade para que os textos dos clássicos e os demais textos ao se conversarem, seja pelos temas que abordam, pelos gêneros, léxico, semântica, pelas concordâncias ou discordâncias de pontos de vista possam levar o aluno/leitor a reconhecê-las e, a partir delas, formar sua própria opinião e apropriar-se de seu próprio discurso.

Entendendo como operar com o discurso, pretendo agora demonstrar que a literatura possui uma função social – a formação humana e como esse processo tem ocorrido dentro do espaço escolar.

3.2.3 Função Social da Literatura – um olhar com os olhos dos outros

*“A velhice dos homens e o acaso, os sonhos e a vida, o correr do tempo e da água”.*¹²

Entendendo que a literatura proporciona o estudo da condição humana por meio de sentimentos e conflitos existenciais presentes nas personagens de ficção, provocando no leitor a reflexão sobre sua própria existência, é que passo agora a discorrer sobre a função social da literatura, a partir da concepção deste termo defendido por Antônio Cândido (1972) como um valor ao priorizar a formação humana: o homem se reconhecendo como tal e se apropriando de seu discurso na construção de sua própria história.

Nesta perspectiva é que procurarei refletir quais embasamentos teóricos fundamentam as práticas pedagógicas escolares.

¹² Jorge Luiz Borges, Introdução à Biblioteca Personal, 1988.

Assim, inicio com as contribuições de Antônio Cândido, Umberto Eco, Lajolo, Britto, Nunes e Zilberman e estabeleço um diálogo entre esses autores sob este ponto de vista, a formação humana e a prática escolar, a partir da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, com o intuito de analisar minha prática pedagógica em sala de aula.

Tomando a discussão feita por Antônio Cândido em 1972, em uma conferência que tratava sobre a literatura e a formação do homem, o referido autor diz que a formação humanizadora é aquela capaz de confirmar a humanidade do homem e aponta que o conceito de função não está muito em voga, pois as correntes mais modernas priorizam a estrutura, demonstrando que há uma incompatibilidade metodológica entre o estudo da estrutura e o da função.

Cândido mostra, a partir dessa explanação, que o estudo da estrutura não considera a função da literatura, pois o que importa é o modelo a ser seguido, de forma estática, enquanto que o estudo da literatura, no sentido de sua função, torna-se um valor, pois evoca a atuação, o processo, a história.

Segundo este mesmo autor, a ideia de função não provoca apenas certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que produz a obra) e o leitor, coletivamente, o público (que recebe o seu impacto).

No entanto, o autor mostra que os estudos modernos de literatura voltam-se para a estrutura focando a permanência como sistemas básicos e princípios de organização, escapando até certo ponto à história, na medida em que são modelos, mas integrando-se nela, quando vistos em suas manifestações particulares – assim como ocorre na escola, o texto é estudado como um modelo de língua a ser seguido e a história memorizada sem reflexão do contexto em que autor e leitor fazem parte.

Cândido continua sua explanação dizendo que a noção de função passa de fato por certa crise, já que o modelo estruturalista priva-se dos apoios tradicionais mais sólidos, como o estudo da gênese, a aferição do valor, a relação com o público, sendo este modelo responsável pelo maior avanço que os estudos literários conheceram em nosso tempo.

De acordo com as explanações desse autor, percebo que as práticas pedagógicas correntes na escola, inclusive as minhas, seguiam este modelo estruturalista de estudo da literatura, pois o que estava em pauta não era a discussão das obras sob o ponto de vista das ações históricas, como um processo dinâmico que revela ideologias presentes nas relações entre o escritor e o leitor,

mas um estudo que mesmo considerando os movimentos históricos estava ali apenas para ser memorizado e reproduzido, tal qual um modelo exige.

Lajolo explica (2001) que quando história e teoria literárias são transformadas em autoridade, quer como justificativa para a inclusão de determinado autor no currículo escolar, quer como endosso de interpretação deste ou daquele texto, podem ser práticas de leitura paralisantes, cabendo ao professor o difícil equilíbrio de mover-se entre a interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo.

O ensino de literatura com a intenção de promover a experiência humana é aquele que para Cândido não está voltado apenas à produção de obras consideradas projeções, transformadas em modelos profundos a serem seguidos, mas pelos elementos contextuais que nos levam a preocupação com nossa identidade e o nosso destino, tornando-se, portanto um valor.

Nas palavras de Umberto Eco (2003, p.10), “a literatura é um bem imaterial, que se consoma *gratia sui*, e, portanto não deve servir para nada, a não ser em primeira instância manter em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio”; a meu ver, enquanto pesquisadora de minha prática pedagógica, este é um aspecto estruturalista, utilitarista, que sem saber direito o porquê, reproduzia em sala de aula.

É neste sentido que Lajolo (2001) mostra que o professor se vê investido da função sagrada de *guardião do templo*, o texto literário, e fora dele, os *fiéis*, alunos na porta. O professor, assumindo esta postura, não sabe o que fazer: se entra ou se sai desse templo, ou ainda se é melhor que a multidão se disperse, pois tal prática gera sempre desinteresse e enfado dos *infiéis* e torna o ensino de literatura uma tarefa, obrigação a ser cumprida.

A constatação dessa autora fez-me lembrar do sermão da Sexagésima, epígrafe deste trabalho, quem seria o culpado por não atingir tal intento: o pregador/ professor ou os fiéis/ alunos?

Analisando as concepções de Cândido e Umberto Eco sobre a função da literatura, vejo que as minhas práticas diante do texto literário reproduziam o modelo estruturalista, até mesmo no início desta pesquisa, pois como disse anteriormente visava a que meus alunos pudessem ter um melhor desempenho na escola, concepção ingênua, pois este objetivo acrítico apenas transformaria o ensino de literatura num modelo de língua a ser reproduzido, sem saber, portanto, que o

estudo da literatura não se volta a este fim, mas apenas como uma forma de sensibilização, reflexão diante da condição humana.

Entretanto, Cândido (1972, p.804) mostra que, para conhecer a estrutura, é preciso saber como o texto se forma a partir do contexto de forma independente e, ao mesmo tempo, dependente, pois “mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos”.

O autor ainda define que há o estudo analítico de cunho científico, estruturalista, que deixa em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, reforçando o estudo da obra como objeto de conhecimento, como no início desta pesquisa; enquanto que o estudo literário quanto a sua função indaga sobre a validade da obra como síntese e projeção da experiência humana, como tentei refletir com os alunos durante a leitura dos textos neste trabalho.

Fundamentada na minha prática enquanto professora e na leitura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (1998) para a disciplina de Língua Portuguesa, percebo hoje como pesquisadora, que a prática escolar, quanto à leitura da literatura está mais voltada à questão de apresentar um modelo de texto, do que a partir dele proporcionar uma situação de aprendizagem que discuta os valores sociais que ele traz consigo.

Segundo a Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa (1998) o estudo da história da literatura no ensino já está cristalizado, pois dá ênfase à tradição literária, pautada no contexto histórico-social e cultural da obra e do modelo de língua a ser seguido, embora seja relevante, não viabiliza, contudo, o contato direto com a obra e, conseqüentemente, com as condições de produção a que estaria subordinado o discurso literário.

Em contrapartida a essa prática fundamentada no estruturalismo, Cândido (1972) explana que a função do estudo literário pode atuar como força humanizadora, pois exprime o homem e depois atua na própria formação dele mesmo.

Um exemplo disso é quando o autor mostra que uma das funções da literatura é a função psicológica, que ocorre quando a literatura atende à necessidade universal de ficção e fantasia do homem ao se deparar com as questões mais elementares de sua vida, contribui para a formação de sua personalidade e produz o

conhecimento do mundo e do ser.

A fantasia é sempre relacionada a alguma realidade, ou seja, a uma estreita ligação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo, que para Cândido (1972, p. 805) são “as camadas mais profundas da nossa personalidade, podem sofrer bombardeio poderoso das obras que lemos e atuam de maneira que não podemos avaliar”.

No entanto, vejo, a partir do estudo teórico, que as consequências na formação da personalidade pela leitura da literatura, além de não poderem ser medidas, também são transformações que demandam tempo para serem percebidas e que nem sempre poderão garantir que estarão voltadas para os ideais sociais que pretendia, ou seja, que todas as *sementes* darão o seu *fruto*.

Assim, Cândido demonstra que a literatura expressa em contos populares, historietas ilustradas, romances policiais, cinema, atua tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente, o que comprova a sua função formativa de tipo educacional.

Considerando as explanações do autor acima, vejo agora, depois de ter aplicado o projeto, que poderia ter intercalado a leitura dos textos literários a outras formas de arte como o cinema para estabelecer um paralelo não só entre a linguagem utilizada em cada forma de arte, mas também a discussão histórica pertinente em cada obra.

Uma das minhas ações neste sentido foi tentar levá-los ao teatro em Sorocaba para assistirem à peça Dom Casmurro que vinha ao encontro do nosso projeto, pois estávamos lendo tal obra em sala de aula; no entanto, qual não foi minha decepção, ao ver que os alunos não davam valor a esta representação de arte, pois alegavam ou não ter dinheiro suficiente para a condução ou porque utilizariam tal investimento em diversões no fim de semana.

Refletindo sobre essas práticas pedagógicas, vejo que desconsidere as origens históricas de meus alunos, pois reproduzi um modelo de literatura em que o discurso além de não ser o deles, também apresentava representações de mundo que não condiziam com as suas expectativas para a formação de uma maior consciência humana.

Cândido explica ainda que a função educativa da literatura ultrapassa o ponto de vista estritamente pedagógico, pois é mais complexo: afasta a ação que exerce nas camadas profundas, a noção convencional de uma atividade delimitada e

dirigida segundo os padrões vigentes que englobam ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida.

É neste sentido que Zilberman (1998, p.52) mostra que a crença da cultura transmitida nos livros como um dos portadores mais prestigiados e difundidos pela leitura, corresponde a um conjunto cristalizado de criações artísticas e intelectuais que aos indivíduos resta apenas absorver e utilizar.

Para Zilberman tal perspectiva de cultura tem tido passagem livre pela escola, quando a literatura é encarnada por clássicos convertidos em exemplo de valores ideais, aos quais cabe se submeter sem discussão. Para esta autora, o ensino de literatura, seguindo esta direção, indicava o *status* dos destinatários e não o seu próprio, por consequência, via ser marginalizado ou omitido o seu conteúdo renovador, para ser submetida aos estudos da história literária como eu mesma reproduzia em sala de aula antes e também durante a aplicação desse projeto.

Vejo que mesmo com empenho e com a melhor das intenções, não entendi a função da literatura como arte em sala de aula, pois ao ler as obras enviadas pelo kit Apoio ao Saber, considerava que o fato de o aluno ter contato direto com o texto pelo livro de literatura e trabalhado sem focar o estudo da história, estaria despertando sua consciência política; não foi o que aconteceu, como esperava.

Entretanto, observei que, durante o projeto, houve alguns momentos em que a função da literatura ocorreu mais efetivamente, por exemplo, quando uma aluna das classes em questão, após termos lido o poema *Das Utopias* de Mário Quintana e buscado um texto de apoio na internet que conceituasse o termo utopia, produziu um texto que fazia uma crítica à sociedade acomodada perante o sistema que aqui se impõe. Ao me relatar oralmente como fez tal produção de texto, ela me disse: *“professora, resolvi por conta própria entrevistar alguns adultos, entre eles, um professor e ele me disse que não tinha utopias, pois já estava adaptado ao sistema”*. O desapontamento da aluna era ainda mais nítido ao falar: *“Como pode, professora, um professor dizer isto”?*- foi quando disse a ela: *“você está realizando minha utopia ao tomar posição diante do texto e da vida”*.

Esta aluna se destacava entre os demais e, conforme fomos nos conhecendo, percebia que a sua leitura de mundo era mais aguçada, pois ouvia músicas que transitavam entre compositores como Renato Russo, Cazuza, Tom Jobim e ainda tinha o hábito de dialogar com os pais o que aprendia em sala, exercendo, portanto,

a função política da leitura. No entanto, vejo hoje que esta aluna e alguns outros representavam uma pequena parcela que compreenderam e fizeram as conexões que esperava, diante do número de alunos que faziam parte do projeto, pois até agora, depois de dois anos, ainda escuto de um ou outro aluno: “*lá vem aquela professora que gosta de ler aqueles livros chatos*”.

Embora ainda sinta certo gosto amargo por não ter conseguido que todas as sementes dessem *fruto* como esperava, hoje, com mais clareza, percebo que desapropriei o discurso de meus alunos ao propor a eles obras clássicas de reconhecimento por parte da crítica literária, mas que não traziam à tona a percepção das condições de sua própria vida e de tomada de posição diante disso, a não ser em situações como essa que vou descrever, em que, às duras penas, tive que aprender *a olhar com os olhos dos alunos* e “desemparedar a palavra” (SCHILLING, 2004, p.95) dos discursos, nos quais eu acreditava.

3.2.3.1 O olhar com os olhos dos alunos: experiência pedagógica

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem são opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina; expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1985, p.96)¹³

Passo agora a relatar duas das atividades deste trabalho, que mais me foram significantes com os alunos, repercutindo em reflexão sobre minha postura nas práticas pedagógicas quanto à apropriação do discurso.

Chamo tal reflexão em *olhar com os olhos dos outros*, pois a sensibilização que esperava provocar em meus alunos, também ocorria em mim mesma, quando a partir da observação, passei a entender melhor quais eram as representações de mundo que meus alunos traziam para a sala de aula. Com esta análise, descobri que a mudança de meu *olhar* enquanto pesquisadora mudaria também meu *olhar* enquanto professora ao repensar de agora em diante os futuros planejamentos das aulas, refletindo na posse da *palavra mágica* pelo discurso.

A primeira atividade iniciava exatamente com a leitura do poema que abre este capítulo, *A palavra mágica*, de Drummond.

¹³ História da sexualidade. A vontade de saber.

Após ter lido e feito as inferências sobre o texto, pedi que cada aluno expressasse, por meio de uma ilustração, uma palavra que lhe fizesse sentido, que representasse para ele a senha da vida.

Muitas foram as respostas, como imagens de crianças, casais, moças atraentes, libido, natureza, mas as que mais me surpreenderam e trouxeram a mim reflexão foram de dois alunos do noturno. Ambos não eram assíduos às aulas e muito inquietos, geravam indisciplina; quando não estavam nas aulas, sentia que a aula fluía, mas quando chegavam, geralmente atrasados, com aquele *jeito soberbo de quem manda aqui somos nós*, logo pensava “*é hoje! como vou trazê-los para perto de mim?*”

No entanto, quando propus a eles tal atividade, percebi que aceitaram em fazê-la e atribuíram a ela um significado, pois a partir da ilustração, trouxeram à tona uma discussão sobre a representação de mundo e de significado no silêncio daquelas imagens; bastava apenas que eu fosse sensível a ponto de entender a mensagem que queriam me dizer e me aproximar deles, deixando também todo um preconceito já cristalizado, de que como não faziam nada, aquela atividade seria mais uma, revelando a soberba de minha parte.

Assim, para mostrar e analisar tais ilustrações, entendidas por mim como representações de mundo de tais alunos, dar-lhes-ei nomes fictícios.

Entre as imagens, as mais surpreendentes foram as dos alunos Mauro e Paulo, alunos do primeiro ano noturno.

Mauro escolheu a seguinte imagem:

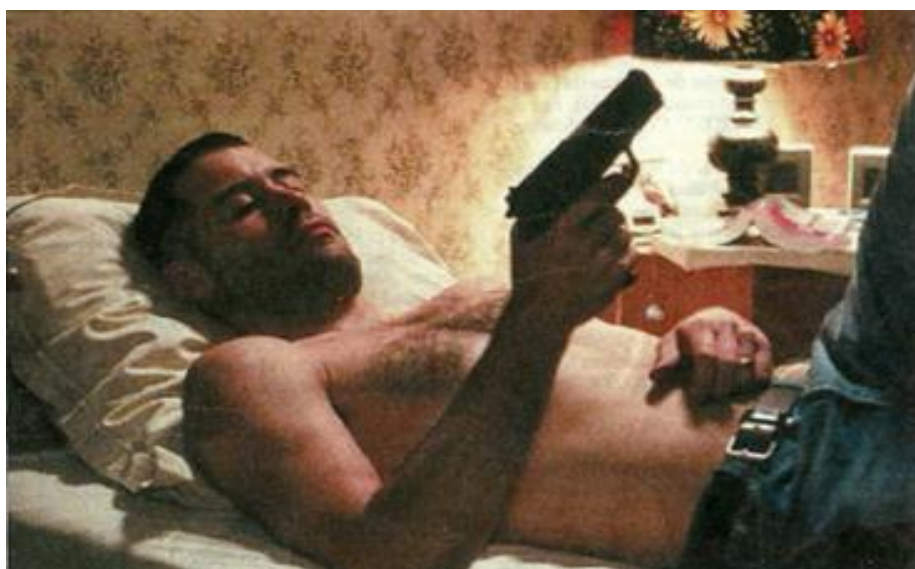


Figura 11 - Representação da *palavra mágica* por Mauro

A minha leitura sobre tal escolha demonstrava que *Mauro* poderia estar convivendo com muitos dilemas, entre eles a violência, a falta de compreensão, desemprego entre outros problemas existenciais, que pudessem levar alguém ou até ele mesmo ao suicídio ou homicídio.

Foi quando um colega dele me disse, ao perceber minha fixação no trabalho, *“professora, você sabe por que Mauro colocou esta imagem para representar a palavra dele?”* eu disse que imaginava, mas que gostaria de ouvir a opinião dele, já que ele conhecia Mauro há mais tempo; foi então que me confirmou: *“ele está mostrando um pouco do que ele vive, pois o lugar onde mora tem muita briga, tráfico de drogas, acho que é o que ele vê todos os dias”*.

Aquela atividade poderia ter resultado em outra, completando seu sentido, de forma mais crítica, se eu propusesse aos alunos usar a palavra escrita para debater o que expressaram pela imagem, em uma produção de texto. No entanto, com essa atividade, embora simples, consegui captar de certo modo, as entrelinhas das subjetividades dos alunos, a partir da leitura de cada imagem, conhecer um pouco do que pensavam e de como enxergavam o mundo.

Nesta perspectiva, é que percebo, com mais clareza, as diferenças entre as representações dos alunos da manhã e dos do noturno, pois apontavam o modo de pensarem e enxergarem a vida, tais representações de mundo, exigiriam de mim um planejamento e tratamento, muitas vezes diferenciados, ações que não ocorreram, pois as mesmas atividades realizadas no diurno eram propostas no noturno. Além disso, tais atividades demonstravam o quanto era pertinente trabalhar textos que debatessem sobre o tema: violência.

Schilling (2004, p.92) ao escrever sobre a Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola, aponta que uma parte da violência que ocorre na escola é a face mais visível da violência socioeconômica: desemprego, má distribuição de renda, de terras.

A autora mostra que a situação vivida no Brasil, onde há concentração de renda e enorme desigualdade social, repercute no cotidiano escolar, nos alunos e nos professores, pois a angústia do desemprego reflete-se não só no ambiente familiar de todos, mas também na escola.

A pertinência do tema violência estava implícita nas representações de meus alunos, principalmente os do noturno, pois eram alunos com defasagem de idade e série, trabalhavam durante o dia, a maior parte eram pedreiros, vinham para as

aulas cansados ou inquietos.

Além disso, a sala do noturno pelo menos no diário de classe estava documentada como sala lotada, com aproximadamente, cinquenta e cinco alunos, no entanto, durante o ano letivo ocorreram diversas transferências, por conta de mudança de trabalho, localização e, infelizmente, mais da metade dos alunos evadiram-se.

Nesta mesma atividade outra imagem que me chamou a atenção foi do aluno *Paulo*, que demonstrava bastante agressividade ao falar com seus colegas de classe e mesmo comigo, pois queria toda a atenção da sala para ele, bastante inquieto só parava se eu me propusesse a passar matéria na lousa.

Entretanto, quando propus essa atividade de ilustrar a palavra que representava a senha da vida para eles, *Paulo* também me mostrou um pouco da sua visão de mundo, a partir da imagem a seguir:



Figura 12 - Representação da *palavra mágica* por Paulo

Ao ler a imagem acima, percebi que *Paulo*, assim como *Mauro*, no exemplo acima, vivia um conflito interno, talvez de prostração diante dos seus medos, pensamentos, desejos, diante da realidade que lhe era apresentada, a sua agressividade em sala de aula era uma forma de dizer que existia, sendo a violência verbal, a intimidação - sua palavra, forma de resistência ao discurso imposto pela sociedade e pela escola.

Schilling, no mesmo livro diz que não há como se separar o que se vive no mundo maior do que se vive na escola.

Para esta autora, os alunos impactados com a precariedade que vivem familiarmente e a incerteza do mundo do trabalho modelam sua expectativa de futuro: “haverá um lugar para ele/ela? O quanto a escola poderá (ou não) contribuir para que sua vida possa ser uma vida de superação da pobreza”? (p.92)

Tendo em vista a pertinência de debater sobre a questão da violência, discriminação, desigualdade é que iniciei o projeto com a leitura de contos que colocassem em pauta a discussão de tais problemas enfrentados no dia-a-dia das pessoas.

Nesta direção, Cândido mostra que a literatura atua com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras, com atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza, levando a duas atitudes tradicionais: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos, “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama e, por isso não pode funcionar como os manuais de virtude e boa conduta”. (CANDIDO, 1972, p. 805)

Refletindo sobre a atuação do texto literário na formação humanizadora do aluno, vejo que mesmo durante a aplicação do projeto, por várias vezes, ao escolher textos, contos que envolviam a discussão da violência, fruto da desigualdade social, embora me sentisse atraída a ler e debater tais questões tão presentes em nosso cotidiano, confesso que também era movida pelo receio em ler tais textos com os alunos, principalmente observando a reação de uma boa parte deles que pareciam rejeitar tal leitura em primeiro instante.

Neste sentido, eu tinha a impressão de que estaria sendo mal interpretada não só pelos alunos, mas também pelos pais ao levar tais textos para a sala de aula, como se estivesse incitando ainda mais a violência, provando minha inexperiência teórica quanto ao sentido da Arte.

Britto (2009) mostra que a arte literária promove um conjunto de valores necessários para a própria condição humana, pois possui caráter catártico (dor, sofrimento, indagação da vida), representa o encontro do sujeito num espaço de formação de identidade.

Cândido (1972, p.805) diz que a literatura também tem a função de formar a personalidade:

As obras consideradas indispensáveis à formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir, desempenhando uma espécie de contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe, muitas vezes agindo como excitante da imaginação erótica.

Portanto, o autor acima demonstra que há paradoxos que mostram o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores, assim como eu.

Cândido afirma ainda que a literatura não corrompe, nem edifica, mas traz livremente em si o que chamamos de bem e mal, humanizando em sentido profundo, porque faz viver, contribuindo também para o conhecimento de mundo e do ser.

No mesmo enfoque, Umberto Eco (2003) afirma que a função educativa da literatura não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou a transformação do sentido do belo. Na verdade a sua função está na descoberta de que as coisas acontecem de forma a não atender muitas vezes os desejos do leitor, que precisam aceitar esta frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino, bem como na vida real.

Assim Eco (2003, p. 21) mostra a função dos contos imodificáveis:

Contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-los, e assim qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos, lição repressiva, esses contos já feitos nos ensinam também a morrer – educação ao fado e à morte é uma das funções principais da literatura. – aceitar as coisas dispostas no texto como elas são tal qual a realidade.

Em decorrência de apropriar-me também do discurso que a literatura nos propõe, percebia mudanças ocorrendo em mim, como o despertar de minha sensibilidade para *olhar* a vida e o ensino como meus alunos *olhavam*.

Esta perspectiva ocorreu quando, durante a segunda atividade que aqui relato, foi a leitura de contos como o de Rubem Fonseca, “Passeio Noturno” e “Feliz Ano Novo” investigados no presente projeto de pesquisa.

Assim como na concepção de Britto, Cândido e Eco, a literatura não está para ensinar ideais morais, do belo. A atividade aplicada em sala de aula, mostrou-me a reação de choque por parte dos alunos, revelando-me certa repulsa e horror em relação à violência presente nos textos, como se dissessem em seus olhares que aqueles não eram textos literários.

Compreendo que para eles talvez não fossem mesmo, pois assim como eu, estavam acostumados a ler textos mais brandos, em que a situação de violência não estava tão escancarada e real.

Em contrapartida, resolvi ler estes mesmos textos com outra sala que não fazia parte do projeto, segundo ano do Ensino Médio, queria observar a reação dos alunos perante os mesmos textos.

A escolha daquela sala foi proposital, pois aqueles alunos me davam muito trabalho por conta dos seus questionamentos fundamentados desde em por que tinham que aprender literatura, considerada por eles “coisa de museu”, a para que debater textos se aprenderam a copiar e não a pensar, achavam que aula mesmo era aquela de giz e lousa ou mesmo as intrigas entre eles mesmos ao discordarem e não respeitarem o ponto de vista de seus amigos.

No entanto fiquei surpresa com as intervenções desses alunos perante os textos de Rubem Fonseca, pois ainda que lhes parecessem estranhos muitos deles vibravam com o decorrer dos acontecimentos no enredo das histórias e um deles me disse *“essa foi a melhor aula de literatura, professora porque estes textos demonstram a desigualdade social, como a vida é”* – esta classe, embora não fizesse parte do projeto parecia ser o espelho das minhas práticas e da professora que estava se formando junto com eles a partir da experiência estética à reflexão de minha prática por meio da sensibilidade – um *olhar com os olhos dos meus alunos*.

A análise de minhas ações apontava o preconceito implícito, muitas vezes, em nossas ações pedagógicas enquanto professores, quando ao reproduzirmos conhecimentos e práticas que nos são ditos como ideais pelo currículo, desejamos que os alunos “consumam” uma ideologia presente nos discursos que não lhe fazem sentido, não considerando dessa forma o significado daquele conteúdo para eles – um ato de violência, portanto.

Um exemplo disso é podá-los de forma direta ou indireta, aquietá-los, quando se rejeitam a aprender ou questionam saberes que para eles não fazem sentido.

Para entender o enfoque que discuto sobre a violência cometida pela prática

pedagógica, trago além das contribuições de Schilling, autores por ela estudados como Michaud, Chauí.

Segundo Yves Michaud (1989, p.13), a violência introduz o desregramento e o caos no mundo estável e regular – sentido geral, como uma força que vai além dos limites e escapou das previsões, uma ruptura com o mundo considerado “estável e regular”, mas o mesmo autor propõe ainda uma definição de violência que é apropriada para nossa sociedade e para outras do mesmo tipo:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

A violência neste sentido é compreendida não só como a física, mas como psicológica ou moral, como danos à pessoa ou a sua extensão atingindo a sua integridade moral, afetando sua participação simbólica e cultural na sociedade.

Seguindo este raciocínio a discriminação também é uma forma de violência, por exemplo, no ambiente escolar, quando não consideramos os alunos como sujeitos históricos, que trazem consigo uma representação de mundo e tentamos enquanto professores tratá-los como objetos que precisam ser trabalhados para alcançarem os objetivos que nos propomos a fazer.

Neste mesmo viés, Marilena Chauí (1999) contrapõe violência e ética dizendo que a violência é um ato de brutalidade, de abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror, opondo-se à ética ao tratar seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, mudos, inertes ou passivos. – lembro-me o quanto me era incômodo os questionamentos do aluno, que chamarei de Lucas, que sempre se colocava, num tom agressivo, debatia os conteúdos trabalhados em sala de aula “para que aprender isso, se fora da escola aprendo mais do que aqui” – aquela era mais que uma afronta a minha prática pedagógica, colocava em questão a existência da escola e, por conseguinte, as divergências entre as leituras feitas por mim da teoria e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Vejo hoje com mais clareza que a fala de Lucas demonstrava o esvaziamento no discurso sobre a escola, que para Schilling (2004) é o discurso que revela a

desistência em ensinar e aprender tanto da parte dos professores, quanto da parte dos alunos.

Para esta autora a escola é um lugar cercado de ambiguidades, que apresenta-se desde como um lugar para a socialização, como provedora de alimento, mas dificilmente é vista como o lugar onde se tem o acesso irrestrito aos bens culturais, científicos e tecnológicos, acumulados pela humanidade.

Schilling mostra que essas relações ambíguas refletem as transformações contemporâneas do mundo do trabalho e do emprego, que esvaziam o papel tradicional da escola, que é também a preparação para este mundo.

Esse fato pode ser facilmente visto em Lucas, pois não era compreendido por quase todos os professores, principalmente por mim; no início, nós debatíamos os temas com visões diferentes e demandou tempo para que eu entendesse o que estava acontecendo e soubesse lidar com aquela situação.

Aparentemente, Lucas atuava como um líder negativo, pois os demais alunos se aproveitavam de tais questionamentos para não fazerem nada em sala de aula. Os colegas de classe, diferentemente dele, pareciam nem saber por que estavam ali, talvez por que os pais os obrigassem e esses também obrigados por lei faziam seus filhos frequentarem a escola, inclusive responsabilizando-a por toda formação de seus filhos. Outros motivos também os traziam à escola: obter um diploma para inserção no mercado de trabalho ou porque a escola lhes representava um momento de socialização com os amigos, mas raramente como um espaço de saber e de debate como visto acima pela especialista Schilling.

No entanto, percebia que Lucas não tinha esta postura em seus questionamentos, suas perguntas não eram sem nexos, havia uma lógica, parecia querer entender qual era sentido do que aprendia, rejeitava qualquer conhecimento que não lhe trouxesse significado, gostava das aulas de História e Filosofia e eram raras às vezes que faltava às aulas.

Embora fosse muito conflitante para mim, pois, muitas vezes, meus argumentos não eram suficientes para convencê-lo, via nele a criticidade que procurava, a utopia que almejava, tornava-se real com a presença dele na escola.

Ao aproximar-se dele para conhecer de onde vinha tanta argumentação, Lucas me disse que já havia lido Nietzsche, Schopenhauer, Marx, autores que eu apenas conhecia superficialmente. Isso me mostrou o quanto nós, professores, não somos detentores do saber, podemos encontrar um aluno como esse, que desafia o

conhecimento que trazemos e nos convida a continuar aprendendo. Além disso, Lucas gostava de ouvir e compor músicas; no entanto, eram músicas que demonstravam descrédito de tudo, falta de expectativa na vida, tais representações podem ser vistas num depoimento que ele trouxe de uma das bandas que ouvia:

“Terminamos cientes de que conseguimos arremessar muitas almas na chama da revolta contra o Criador, e que muitos conosco compartilharam da terrível e libertadora visão de um universo sem Deus; um universo onde nossa única chance de dignidade está em permanecer de pé, firmes e altivos, sobre as ruínas; um universo que nos lança um desafio perpétuo, que podemos aceitar ou não: o desafio de continuar vivendo quando a ausência de sentido de tudo se mostra radicalmente presente. Eis o universo trágico que, ao longo destes sete anos, nos desafiou e também nos apaixonou, e para o qual decidimos dizer um sonoro e vibrante "sim", uma afirmação sem tréguas para este Vazio que nos envolve - este Vazio onde tudo é permitido”. esse era um trecho da declaração sobre o fim do ‘Life is a Lie’” (Banda de música com gênero Black Metal / Grindcore).

Realmente, para mim parecia “grego”, não conhecia este gênero de música. De início senti até uma certa rejeição, batia de frente com meus valores pessoais, mas ao tentar pelo menos estar aberta para o diálogo, logo percebi que havia uma forma de resistência, de agressão aos valores comumente aceitos pela sociedade, além de demonstrar a perda de sentido das coisas.

Estes valores presentes no discurso das músicas que trazia para mim pareciam refletir como num espelho a sociedade em que vivemos, onde tudo é efêmero, o ter impera sobre o ser, as pessoas tornaram-se mecânicas, não param mais para ouvir umas as outras, a sensibilidade é algo raro, o esvaziamento e a violência tornam-se presentes no cotidiano das pessoas, que parecem não mais se assustar com nada, tudo é natural, valores reproduzidos como já vistos até mesmo no ambiente escolar.

É neste aspecto que acredito que a discussão de valores em sala de aula é bastante produtivo, pois os jovens nesta fase estão se constituindo enquanto pessoas, assim como adultos e formadores de opinião, vejo que nós, professores, precisamos utilizar os conteúdos para que eles reflitam sobre a vida, isto não quer dizer que devemos nos impor, mas saber lidar com as contradições, se posicionar através da reflexão também é uma forma de resistência à violência.

Essas contradições também eram vividas por Lucas, embora fosse tão observador, perspicaz e crítico, se mostrava tão incompreendido, como não se encontrasse um lugar no mundo, talvez aquelas músicas eram uma forma de dar

voz aos seus sentimentos, tais atitudes lembravam-me o Ultrarromantismo, do século XIX.

Como disse anteriormente, a criticidade desse aluno não era bem-vinda, nem mesmo por mim e aí estava o meu grande dilema se queria que os meus alunos fossem críticos, quando encontro pelo menos um, não sabia como interagir com ele, pois minha função parecia não ter mais sentido, necessitava que eu saísse da condição de “detentora do conhecimento” e passasse a *olhar* para os questionamentos desse aluno, suas origens, seus direcionamentos e a partir deles dialogar com o conhecimento que me propunha a ensinar.

Realmente foi muito difícil lidar com as diferenças de credo, de filosofias, de discursos, mas hoje vejo que com Lucas também aprendi a ser mais sensível, a me aproximar mais dos meus alunos, no sentido de conhecer suas subjetividades e respeitá-los por isso, mesmo que seus valores não fossem os meus, ouvi-los e estabelecer relações com o conhecimento que propunha era também uma forma de educar a sensibilidade deles e a minha. Tudo isso só pôde ocorrer porque nas aulas de literatura havia espaço para o debate, que para mim deixou de ser visto como afronta e passou a ser reflexão, crescimento.

Aprendi também com essa experiência, que mesmo sem perceber o contexto histórico, muitas vezes, reagimos enquanto professores com indiferença e contribuímos para a exclusão desses alunos da escola, como foi o caso do aluno Lucas, transferiu-se para outra escola, em uma outra cidade. É claro, que havia outros determinantes para essa transferência solicitada por ele, como seu relacionamento familiar e a falta de limites, pois mesmo sendo crítico, não sabia ainda lidar também com as diferença, bem como eu no início. Acho que o limite é algo que devemos pensar enquanto professores, penso que não está claro nem para os alunos e nem para os professores, pois é imposto de forma autoritária ou pela indiferença, eu ainda acredito que o limite deva existir por meio do diálogo, mesmo quando a situação exigir a intervenção de outros meios.

Assim, Lucas foi para mim, um *divisor de águas* em minha carreira pedagógica, um grande desafio, que colocou a prova este projeto de pesquisa, com ele aprendi que a literatura possibilita o embate e a sensibilidade, que o professor precisa sempre buscar o significado do conhecimento que se propõe a ensinar, a entender que nunca sabe tudo e a amadurecer também enquanto pessoa e profissional, pois precisamos discernir os conflitos e não tomá-los sempre como

peçoais, mas uma tomada de posição diante da vida, inclusive minha, enquanto professora e ser humano, pois tive que aprender a *olhar com os olhos* daquele aluno e, conseqüentemente, dos outros para *enxergar* o que eles *enxergavam* e a partir daí planejar minhas aulas.

A visão que tinha de violência dos questionamentos apontados por Lucas tem origem histórica, embasada desde minha formação pessoal, familiar, que sempre me mostrou que devemos respeitar os mais velhos, os “detentores do saber”, condicionados pelas experiências de vida, que ainda não conhecia, determinava o meu silêncio, como forma de respeito aos saberes desconhecidos ou diferenciados dos meus pontos de vista, ou mesmo minha postura passiva ao acatá-los como verdade, já que não teria argumentos para discuti-los, lembrava-me a concepção ingênua que meu primeiro orientador sempre apontava.

Tais perspectivas podem ser explicadas na gênese da nossa cultura enquanto cidadãos brasileiros.

Segundo Marilena Chauí (1996/1997, p.120) há a necessidade de quebrar este preconceito muito brasileiro, que nos informa que somos não-violentos, pacíficos e ordeiros por natureza.

Este preconceito apontado pela autora é datado desde a época da descoberta das Américas, quando os descobridores julgavam ter encontrado o Paraíso Terrestre e descreveram a nova terra como primavera eterna habitada por homens e mulheres em estado de inocência.

Chauí mostra que é dessa visão do Paraíso que provém à imagem do Brasil como “país abençoado por Deus” e do povo brasileiro como cordial, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe, raça e credo.

Diante dessa ideologia já enraizada em nossa cultura, a autora nos propõe o seguinte o questionamento: como encarar a violência real existente no país?

Chauí (2004, p. 120) mostra que a postura que tomamos diante da violência é a acomodação, a neutralidade: “exatamente não a encarando, mas absorvendo-a no preconceito da não-violência”.

Diante da explanação de Chauí, percebo por que muitos de nós, inclusive eu, enquanto professores, nos calamos diante das diversidades e das desigualdades das quais também somos vítimas, ao aceitar acriticamente tudo o que o sistema educacional nos dita como modelo, aderimos ao comodismo da reprodução mecanicista de ensino.

Esta consciência aponta que como formadores de opinião, precisamos enquanto professores, lutar por um ideal de educação que vise ir além da preparação para o trabalho, para as demandas do mercado, mas por uma educação que esteja voltada à formação humana do aluno e assim como ele, nós também possamos participar mais em sociedade através da luta por nosso espaço, apropriação de nosso discurso e, conseqüentemente, reconhecimento de nossa profissão, pela nossa própria emancipação e de nossos alunos.

É neste sentido que agora compreendo, refletindo e analisando minhas ações pedagógicas neste trabalho, que elas estavam embasadas nestes critérios, reprodução da violência e da acomodação diante dela, pois mesmo que eu não os visse ou assumisse tal postura, não percebia, por exemplo, que ao entregar um kit de livros clássicos e a me propor a ler com eles, não estava entendendo que a realidade discutida naqueles livros, muitas vezes, não condizia com a realidade dos alunos, pouco fazendo, até mesmo enquanto pesquisadora, para mudar esta lógica de educação, na intenção de me aproximar, reconhecer e conhecer quais leituras teriam significado para meus alunos.

Outra ação acrítica foi quando, ao aplicar um questionário fechado, visava confirmar dados que de certa maneira só esperava uma confirmação sobre status social do meu aluno, corroborando para a violência de desapropriá-los de sua linguagem, de seu próprio discurso.

De acordo com a concepção de violência esclarecida por Chauí, Schilling (2004) a violência é compreendida como ações, condutas que ultrapassam a violência física atingindo também a psíquica, quando incorporam a humilhação, a discriminação, ao tratarmos sujeitos livres, racionais e sensíveis, como coisas.

Hoje reconheço que não conhecia leituras que estabelecessem um diálogo com as experiências de vida que os alunos traziam para a sala de aula, pois toda a minha formação estava pautada nos livros didáticos. Tal consciência mostrou-me que ao me tornar uma professora mais participativa e sensível exigirá, ao longo de minha carreira profissional, maior investimento de minha parte na busca pelo conhecimento da cultura erudita e popular.

Considerando a explanação de Chauí sobre a questão da violência e do preconceito é que percebo que na escola, ao reproduzirmos um conhecimento pronto, arranjado, sem questionamento, sem preocupar-se em trazer a consciência e apropriação do próprio discurso quanto à vida social e seus entraves é ainda um

processo de colonização e domesticação, palavras da autora, que ainda perdura nos dias de hoje.

Um exemplo disso nas práticas de leitura acontece quando o professor torna-se, segundo Britto (2003, p.155), “um gerenciador da aula, com a função de apenas garantir a normalidade do processo ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados”.

Neste sentido, estamos cometendo um ato de violência, de preconceito, principalmente ao excluirmos a participação mais efetiva não só dos alunos, mas a nossa própria, quando não nos decidimos quanto a nossa postura como professores diante do currículo e dos objetivos que queremos alcançar com nossos alunos a partir da educação, que para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.218-238), é “um campo preferencial de confronto de diferentes significados, onde estão em jogo, nesta luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico e do educativo”.

Assim, entendo que planejar leituras literárias que provoquem questionamentos entre o entretenimento e a arte considerada erudita pode trazer à tona os diferentes significados sociais presentes nos textos, diante dos quais professores e alunos não podem ficar indiferentes.

Nas palavras de Durkheim (1972, p.82): “a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência”.

A educação ao possibilitar “tomar a palavra”, reconhecendo nela nossas condições existenciais como seres humanos, contidas, para mim, na leitura de obras literárias, seria a criação de um saber, para Schilling.

Este saber, para autora, corresponde ao saber sobre o outro e sobre si mesmo. A partir do momento em que tomamos a palavra, nosso discurso, falamos a respeito de todo o processo em que participamos, passamos a lutar pela resistência, como um direito humano na sociedade em que impera a insegurança.

Schilling diz ainda que os direitos humanos se constituem em um conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

As violações dos direitos humanos individuais ou coletivos são vistos, progressivamente, como dimensões da violência, bem como o fato expresso por Britto (2003) ao dizer que o excluído da literatura não é aquele que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que não tem terra, não tem emprego, não tem habitação.

Seguindo este raciocínio vejo que a educação pode ser uma possibilidade de refletirmos sobre as atitudes cotidianas, sobre a prática dos direitos humanos, entre eles o acesso as diferentes formas de arte como uma das formas de apropriação do nosso discurso enquanto cidadãos participativos da vida social.

A leitura literária nesta concepção de educação passa a exercer a sua função social, como um valor, acima de tudo ético.

3.2.3.2 A dimensão ética da literatura como um valor social

“Desatar¹⁴
Reatar
Nós”

De acordo com o debate que venho trazendo neste trabalho, a leitura da literatura na escola seria um meio pelo qual o aluno ao trabalhar com o texto vai construindo seu discurso e se constituindo como sujeito, ampliando sua visão de mundo numa dimensão ética.

Essa dimensão ética será discutida no mesmo sentido que Schilling enfoca que ao desatar alguns *nós*, problemas com o discurso, representando as *amarras* que nos mantêm presos ao currículo e depois reatá-los, no sentido de recriar os *laços* que nos une como seres humanos, a literatura poderá tornar-se espaço de construção de identidade coletiva.

Para sustentar a perspectiva ética da leitura literária, trago as contribuições teóricas defendidas por Britto, Nunes e Leahy-Dios.

Na concepção de Britto (2003), a literatura proporciona à volta para dentro de nós mesmos para conhecer e lembrar, para indagar e conhecer a vida, refletir, sentir o silêncio para o descontentamento: o conhecimento da vida e o reconhecimento da morte.

O autor esclarece que a estética literária é uma prática social, uma ação coletiva, pois elabora a crítica da própria sociedade em que se está inserido, bem como da própria existência, principalmente porque há um esforço humano em transcender-se e compreender-se, exercer a resistência dentro de um momento

¹⁴ Schilling. Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola, 2004

histórico.

Corroborando com essa mesma ideia, Nunes (1999) define as obras literárias como aquelas do discurso a que falta a imediata referencialidade da linguagem corrente, destruindo o mundo circundante, pela função irrealizante da imaginação que os constrói, devido ao poder de apelo estético que seduz o leitor ao mundo irreal.

No entanto, para Nunes à adesão a esse “mundo de papel”, ao retornarmos ao real torna a nossa experiência ampliada e renovada pela experiência estética da obra, à luz que nos revelou, possibilitando redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o pelo insight que em nós provocou.

É neste momento que, para Britto, se encontra a dimensão ética da literatura, pois para o autor ela representa a dimensão de pensar e construir a condição do humano, assumindo-se como descoberta e renovação da experiência cultural, intelectual e moral, como conhecimento de mundo, de nós mesmos e do outro.

Bem como Britto, Nunes (1999) diz que os textos ficcionais de caráter literário podem contribuir para a ética da leitura, tomando ética no sentido amplo de *ethos* como modo de ser e agir do homem.

Nunes esclarece que a prática da leitura é solitária, pois quem lê isola-se por momentos do mundo e recolhe-se na companhia do livro, à escuta de sua silenciosa conversa. Esse recolhimento, provocado por outra voz que não a nossa e daqueles que nos rodeiam, trava uma singular dialética entre nós mesmos e o outro.

Ao considerar a literatura como forma de arte e também ser uma disciplina que faz parte do currículo, estudá-la com os alunos seria uma possibilidade de ampliar o conhecimento de nossa cultura, enquanto coletividade e colocar em questão valores éticos presentes nas obras sendo, portanto, reflexos da sociedade como um todo.

Além disso, o fato de os alunos de escola pública, muitas vezes, não terem acesso a esse tipo de cultura fora dela, fazia com que eu, como professora de Língua Portuguesa, me sentisse ainda mais responsável em proporcionar a aprendizagem desse conhecimento, de forma que os alunos, assim como eu, pudessem entender e experimentar o texto literário como uma forma de vivência e de significado.

Como afirma Bosi (2002, p.8),

A arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Essas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o ser da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

Foi a partir desta reflexão sobre a arte é que escolhi ler literatura com os alunos e não outro tipo de texto, pois queria provocar questionamentos sobre os problemas sociais e seus decorrentes valores presentes no nosso cotidiano turbulento.

Neste viés, a literatura poderia ajudar a preparar os alunos a encarar os problemas inesperados e imprevisíveis, aprendendo a enxergar o outro e a si mesmos para dessa forma, adquirirem uma “filosofia através da qual se possa entender a sociedade, para influenciar o desenvolvimento social”. (DIOS, 2000, p. 226)

Partindo desse pressuposto, a função da literatura enquanto um valor em busca da formação humana, em sua dimensão ética, o reconhecimento do homem enquanto ser humano histórico por meio da palavra é que analiso a minha prática neste trabalho, a fim de que esta experiência possa valer de reflexão para os demais professores que buscam um significado para a sua prática pedagógica.

No sentido de buscar este significado ao ensino de literatura é que passo a discutir sobre por que ensinar literatura no Ensino Médio.

3.2.4 Por que a Literatura no Ensino Médio?

Para entender a relevância do ensino de literatura na escola e fundamentalmente, no Ensino Médio, busquei no estudo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, verificar quais eram os embasamentos teóricos para este ensino em sala de aula, a fim de também poder dialogar com outros teóricos como Zilberman, Vieira, Sartre, Leahy-Dios, Geraldi, Lajolo entre outros a respeito das suas finalidades quanto ao currículo.

Segundo a Proposta Curricular (1998), era natural que a literatura constasse

no currículo, pois essa disciplina representava um dos pilares da formação burguesa humanista e sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada que comandava os destinos da nação.

Zilberman (1998) mostra que a filosofia iluminista em vigor desde o século XIX, sedimentou, no plano das ideias, o papel relevante da leitura na sociedade, atribuindo-lhe as qualidades do saber e emblema de civilidade, partindo dos hábitos burgueses que visavam converter o seu padrão de vida (a conduta moderada, o controle das emoções, a continência sentimental, a postura racionalista, a atitude científica) em modelo a ser imitado por todos sem discriminação, assim como descrevi sobre a minha formação pessoal, como quando enxergava como uma ofensa defender o meu ponto de vista diante dos mais velhos ou de quem detinha um saber diferenciado do meu.

De acordo com Zilberman (1998, p.136) tal visão humanista, fundamentou o ensino de literatura que implicava na posse de um conhecimento erudito, de um patrimônio a ser transmitido de geração para geração, patrimônio este criado e consumido dentro dos setores mais elevados, restringindo-se, portanto, sua abrangência e alcance a este mesmo círculo cujos valores reproduzia e acabava por legitimar.

A Proposta Curricular aponta que a literatura sempre foi tão valorizada que se tornou sinal distintivo de cultura, logo de classe social, pois ter estudado Camões, Alencar, Castro Alves, Rui Barbosa entre outros era demonstração de conhecimento e de cultura.

Zilberman (1998, p. 50) também confirma tal prática ao dizer que desde o período da República no Brasil, a concepção de leitura em vigor em sala de aula era a predominante entre a elite, compreendida como uma segunda língua pelos que não a utilizavam coloquialmente, como os alunos originários do meio rural ou de camadas socialmente inferiorizadas, bem como acontecia comigo e com os alunos; acatávamos passivamente o que nos era dito como modelo de cultura a ser seguido.

Neste sentido, a autora diz que associada à leitura com o conhecimento da tradição literária, valorizava-se o passado da literatura nacional e os escritores que então pontificaram, bem como a Proposta Curricular aponta e ainda se vê na prática de sala de aula.

Zilberman (1998, p.50) demonstra que os textos serviam de exemplaridade:

leem nomes consagrados pela crítica e história da literatura porque são modelos a serem seguidos, seja quando se escreve – revertendo-se a leitura em motivação para a escrita – seja quando simplesmente se lê – os clássicos sendo tomados como formadores do bom gosto, que é também o gosto elevado.

A autora expõe que a exemplaridade colocada em questão era acompanhada do mimetismo, que se fundamentava na reprodução da escrita correta dos grandes escritores ou do tipo de leitura que eles apontavam.

Os textos literários eram vistos, nesta ótica como objeto de culto do estilo, do “bem escrever” e do exagero retórico de alguns escritores, ou como apenas suportes das análises sintáticas e morfológicas. De qualquer modo, o domínio da literatura era inquestionável.

Tal concepção de ensino de literatura ainda é reproduzida em sala de aula, tendo em vista, por exemplo, que os livros enviados no kit Apoio ao Saber que será descrito com mais detalhes adiante, utilizado neste projeto de pesquisa é composto por escritores considerados clássicos, tais como Machado de Assis, Clarice Lispector e Mário Quintana.

A partir da reflexão dessa concepção de literatura exposta tanto por Zilberman, quanto apresentada na Proposta Curricular é que vejo onde estava pautada a minha crença no bom gosto e no ensino da literatura voltada à cultura erudita, eu como meus alunos, também era proveniente da classe trabalhadora e via na literatura um modelo não só de língua e leitura, mas, muitas vezes, de vida a ser seguido - concepção ingênua de leitura, já que não sabia que o meu discurso enquanto classe social estava sendo desapropriado, reproduzindo tal prática com meus alunos, fator já esplanado diversas vezes durante o texto sob a mesma ótica.

Além disso, Zilberman aponta uma série de entraves que comprometem a leitura de textos literários, como o acesso ao livro, embora seja o portador deste modelo de leitura, ainda permanece fora do alcance de seu destinatário – o aluno; as bibliotecas escolares ainda são pobres e o livro, é objeto caro; as livrarias queixam-se da falta de clientela, os autores precisam de adeptos, procurando visitar seus leitores e se mostrarem simpáticos e atraentes, a fim de garantir a assiduidade do público.

A autora explica ainda que num país como o nosso onde o analfabetismo

ainda não foi erradicado, em que o objeto livro não baixou de preço e o poder aquisitivo das pessoas não aumentou o suficiente para o investimento cultural, justifica os poucos leitores e o menor número de consumidores de leitura literária, que está ainda destinada a um público elite, mesmo considerando o crescimento do número de estudantes, de publicações no país, do uso do livro didático e de outras medidas paliativas que ainda não resolveram o comprometimento da leitura literária, inclusive do próprio professor.

Para entendermos quais são essas medidas paliativas, Zilberman (1998) aponta a atuação do Estado em programas implantados que visem à promoção da leitura – como o Kit Apoio Ao Saber distribuído aos alunos da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo em 2009 pela FDE.

A autora mostra que é inegável a importância desses programas, uma vez que ampliam o raio de ação da cultura, difundindo os seus produtos e permitindo a segmentos mais amplos da população o acesso ao saber.

No entanto, Zilberman explica que tais medidas coincidem com a crença de que a cultura, transmitida pelo livro, portador privilegiado por intermédio da leitura, corresponde a um conjunto cristalizado de criações artísticas e intelectuais que aos indivíduos resta absorver e utilizar, se para tanto apresentarem *condições em certos momentos específicos*. (grifo meu)

Assim, antes de entrar na questão propriamente dita do ensino de literatura no Ensino Médio, faço uma ressalva através das considerações de Zilberman para discutir a influência do ensino de literatura para atender provas de vestibulares e a perda do valor deste conhecimento em detrimento dos conhecimentos pragmáticos.

Zilberman aponta que um dos vieses do ensino de literatura no segundo grau é habilitar o jovem a vencer as provas de vestibulares para o seu ingresso na universidade, pois a literatura proporcionaria algum domínio de linguagem e conhecimento da tradição literária. Tomando a constatação dessa autora percebo que os objetivos do ensino de literatura através dos tempos têm tomado o caminho do pragmatismo, mesmo que hoje o enfoque dos vestibulares em algumas instituições esteja mais flexível no sentido de não tomar o estudo da literatura pelo viés historicista, este é ainda um argumento usado por nós, enquanto professores, ensinar literatura para preparar os alunos para provas que exijam conhecimento da linguagem e da cultura, pois na escola como já vimos tudo precisa ser mensurado, provado e ter uma utilidade.

Pensando assim, se não for por este argumento qual seria o motivo de estudar literatura, principalmente diante da explanação da autora que diz que a área humanística está sofrendo duplamente em detrimento das áreas profissionalizantes.

Zilberman mostra que essa área do saber, a humanística, não implica um uso social pragmático e também porque são saberes que costumam ficar num plano inferior quando se trata de educação formal num enfoque desenvolvimentista.

Neste contexto é que me pergunto qual o sentido da literatura no currículo do Ensino Médio, se o seu estudo não incide aos objetivos colocados pela contemporaneidade?

Tomando o conceito de literatura em seu *stricto sensu*, ela é entendida como arte que se constrói com palavras, sendo assim, qual o sentido da arte na aprendizagem diante de um mundo pragmático, que demanda utilitarismo, imediatismo? – percebo que esta pergunta novamente volta para a questão da função da literatura como já discutido anteriormente e aos objetivos desse ensino na escola.

Entretanto, encontrar respostas nos documentos que norteiam nossa prática é também fundamental para a análise desta pesquisa.

A Proposta Curricular deixa claro que a arte rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão procurar o lucro ao dono dos modos de produção), pois o mundo torna-se mercadoria.

Tal documento ainda explica que esta é a importância da arte como meio de educação da sensibilidade, de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, como crítica da realidade, como meio de transcender o simplesmente dado, mediante a fruição estética que ela proporciona gozar da liberdade, da humanização, do conhecimento que não se pode mensurar e que todos têm o direito a sua apropriação, inclusive de pensar por si mesmo, bem como já dito anteriormente na questão da função social da literatura.

Neste mesmo sentido, sobre a importância da arte no ensino, Vieira (1995) aponta a existência ontológica da obra de arte. A autora explica que tomando o ponto de vista filosófico e estético, para que a obra de arte possa existir como objeto, além do autor, primeiro pólo, também há a necessidade do segundo pólo, o leitor, que por meio da leitura, ou seja, da construção de significados, colabora na própria criação da obra de arte e, conseqüentemente, da literatura.

A autora mostra a importância do leitor na recepção da obra de arte, ao longo do tempo, desde o século III a. C, Aristóteles já apontava para o efeito da obra de arte no espectador ou leitor - a experiência estética, *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Para Kant, Husserl, Sartre, entre outros filósofos é vista sob a ideia do leitor coautor da obra, mesmo que sobre óticas diversas.

Nas palavras de Sartre (2003, p. 55, 56), *“O ato criador é um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra; se existisse apenas o escritor, ele poderia escrever tanto quanto quisesse, que jamais a obra, como objeto, veria o dia”*.

Seguindo o raciocínio de Sartre, Vieira demonstra que a interação entre autor – texto - leitor, em uma determinada sociedade no decorrer do seu desenvolvimento histórico, as suas significações crescem e formam sua história de leituras.

A autora, como também na Proposta Curricular, aponta que na visão pragmática a literatura não possui utilidade imediata, entretanto o seu papel é a criação de uma consciência sociopolítica dos futuros cidadãos de cada sociedade.

Segundo Leahy-Dios, 2000, p.193,

A educação literária nas escolas é direcionada com quantidade pesada de história literária a ser memorizada, textos para leitura, interpretação e análise, testados em questões de vestibulares – negando-se a “ampliação dos horizontes culturais e de expressão vital” – papel da educação literária, do desenvolvimento de hábitos de leitura e do aprofundamento do conhecimento literário.

Depreende-se dessa discussão que o pragmatismo do ensino de literatura nas escolas está voltado para o domínio da linguagem escrita, pois este ensino torna-se fragmentado na sua maior possibilidade: o reconhecimento da sociedade e de si mesmo – fator que coloco em pauta nesta pesquisa.

Assim, de acordo com Vieira, ao vivenciar a educação literária, o aluno poderá expressar seus sentimentos, ideias de forma que amplie suas relações sociais de forma mais criativa, reconhecendo-se como ser histórico e humano.

Para esta autora o objetivo fundamental do ensino de literatura na escola é formar alunos-leitores de textos de literários e, por conseguinte, construir um saber literário.

Partindo do entendimento que a aprendizagem da arte amplia a visão de mundo e envolve um receptor ou leitor, no caso, da escola, o aluno, Geraldini (1997)

explicava que as classes dominantes articulam os elementos para compreender o mundo, enquanto que as classes dominadas “autorizam” e “fragmentam” seus modos de ver o mundo e representá-lo – esta era uma das razões de acreditar que o ensino da literatura nos aproximaria dos modos de ver o mundo pela ótica hegemônica, mas reconheço que da maneira como procedi apenas corroborou com esta visão fragmentada de ver o mundo.

Tendo em vista a explicação da importância da literatura enquanto arte na escola, passo agora a dizer qual a sua finalidade no Ensino Médio.

De acordo ainda com a Proposta Curricular, o Ensino Médio é compreendido como transição para o Ensino Superior ou o término da etapa estudantil para aqueles que não podem ou não querem prosseguir os estudos. Assim apresenta o problema da elaboração do currículo que possa beneficiar ambas as modalidades, já que sempre está em pauta a questão do trabalho.

Estudando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto aos objetivos do Ensino Médio percebe-se a ausência do debate sobre o currículo, é o que ocorreu com a Lei n 5.692/71 que obrigava o Ensino Médio a caráter profissionalizante, objetivando formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado de trabalho.

A Lei n 9.394/96 significou um grande avanço nos objetivos a serem alcançados pelo Ensino Médio (Art. 35):

- I. Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. Preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

De acordo com o Inciso I o Ensino Médio diz respeito à preparação do estudante para o Ensino Superior; o Inciso II o Ensino Médio está voltado como terminalidade dos estudos; o Inciso III, por sua vez, engloba os dois Incisos anteriores e determina que a escola deva ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, o ensino de literatura no Ensino Médio visa, sobretudo, ao

cumprimento do Inciso III, da referida lei.

Para cumprir os objetivos propostos pela lei, a Proposta Curricular aponta que não se deve, entretanto sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características literárias, como até hoje tem ocorrido, apesar dos PCNs, principalmente o PCN+ (2002, p.55), *“Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]”*.

De acordo com o PCN+ é prioritário formar o leitor literário, fazendo-o apropriar-se daquilo que tem direito: o letramento literário.

Tomando o sentido do termo letramento proveniente da Linguística e bastante utilizado na educação, Magda Soares (2004), define que o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Por conseguinte, o letramento literário ocorreria quando o aluno não soubesse apenas ler poesia ou drama, mas a partir do texto vivenciar a experiência estética.

Zilberman (2003) aponta que a leitura de literatura tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, pois se encontra diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido diluída por resumos, compilações, práticas que desvirtuam o letramento literário e não proporcionam a experiência literária – práticas que sempre fiz como válidas durante as aulas de literatura.

Assim para ocorrer a experiência literária é necessário o contato efetivo com o texto, a fim de que seja possível o estranhamento com o texto literário, pelo que o uso incomum da linguagem produz no leitor: troca de significados, ampliando a visão de mundo, questionando o já dado, sensibilizando e refletindo; sendo, portanto, um conhecimento diferente do conhecimento científico, mensurável, mas proporcionando o prazer estético.

O prazer estético aqui é compreendido como conhecimento, participação, fruição, mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza e horror – como também exemplificado na experiência que tive com os alunos durante a leitura dos textos de Rubem Fonseca.

Considero relevante também mostrar quais são as perspectivas do ensino de literatura no Ensino Fundamental e depois no Ensino Médio.

Enquanto os jovens no Ensino Fundamental leem literatura, a sua maneira, de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas: literatura infanto-juvenil, em

propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventura, as séries finais deste ciclo ficam incumbidas do estudo do repertório de obras consagradas e mais difíceis.

Concluído o Ensino Fundamental, supõe-se que os alunos ao ingressarem no Ensino Médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária; no entanto, o fato de o estudo da literatura com textos que se encontram mais afastados no tempo e pela construção de linguagem mais elaborada, formal, próprios da cultura letrada causa impasses como deslocamentos ou fuga do contato direto do leitor com o texto literário – nas palavras dos meus alunos “coisa de museu”.

De acordo com Osakabe e Frederico (2004, p.62-63), esses impasses se resumem em três instâncias que se confirmam nas práticas escolares em relação ao à leitura de literatura: a substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais dirigível; a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; a substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.

A situação de aprendizagem descrita pelos autores acima só mudará, quando se recuperar a dimensão formativa do leitor, processo que se inicia no Ensino Fundamental, mas que se perde no Ensino Médio devido aos objetivos pragmáticos, formulados em manuais didáticos, cumprindo seu papel curricular para esse nível da escolaridade.

Para que os alunos possam vivenciar a experiência estética, a sensibilização que a literatura proporciona é preciso discutir a questão da formação de leitores literários, ou seja, como ocorre a seleção dos livros a serem lidos e de que forma os textos são trabalhados pelos professores em suas práticas em sala de aula.

3.2.5 A Formação de Leitores Literários

Ai que prazer¹⁵
 Não cumprir um dever
 Ter um livro para ler
 E não o fazer!
 Ler é maçada.
 Estudar é nada
 O sol doira
 Sem literatura.

O rio corre bem ou mal
 Sem edição original
 E a brisa, essa,
 De tão naturalmente material,
 Como tem tempo não tem pressa...

Livros são pintados com tinta
 Estudar é uma coisa que está indistinta
 A distinção entre o nada e coisa nenhuma.

Sabe-se que para a formação de leitores literários, há muitas questões que envolvem a relação entre a escola e a literatura, entre eles estão: a seleção dos textos, a maneira como são lidos, a escolarização da literatura, a atuação dos professores diante do currículo. Para tanto, trago as contribuições dos autores como Soares, Walty, Paulino e Lajolo.

Tomando a escola como principal instituição que promove a democratização do saber pelo acesso aos bens culturais, é imprescindível saber como ela opera com a cultura, para entender as práticas escolares em relação aos textos literários.

A escola é o único lugar, muitas vezes, em que o aluno tem acesso ao livro e ao texto literário, principalmente, numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALTY, 2001, p.54)

Para Walty (2001), a literatura e a escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação na relação entre ambas, que não é somente inevitável, mas que pode tornar-se fecunda e estimulante. No entanto, as intenções e a maneira como a literatura é trabalhada na escola é o que está em pauta neste trabalho.

¹⁵ Fernando Pessoa. *Obra Poética*, 2005.

Segundo Walty, não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras, em suma, o uso inadequado da literatura de forma fragmentada, deslocada, manipulada, levando a sua subordinação ao jugo escolar, torna o estudo, a leitura de literatura uma prática sem significado como o poema de Pessoa denuncia.

Refletindo sobre o argumento usado pelo autor acima, percebo agora que este comprova que toda a aprendizagem de literatura que tive enquanto aluna e, depois reproduzi enquanto professora, foram fundamentadas nesse didatismo, pois visava a atender o currículo escolar definido no planejamento bimestral da escola, sem entender que a literatura não estava a serviço dos padrões aos quais me prestava a ensinar, seguindo a historicidade das escolas literárias, suas características, a vida e obra dos autores, atividades de interpretação que se encontravam em textos fragmentados das obras nos livros didáticos.

Assim, qual seria então a relação entre a escola e o ensino de literatura?

Pesquisando, entendi como a escola foi programada para o processo de ensino aprendizagem, o que justificaria em parte a minha atuação acrítica enquanto professora de literatura.

A escola, segundo Soares (2001), foi a invenção de um espaço de ensino e com um tempo determinado para isto, reunindo os alunos neste espaço e sistematizando o seu tempo, conseqüentemente, essa idéia se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente, surgindo daí os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais, os textos.

Entretanto, dada a diversidade de discursos envolvidos no texto literário, que mais recentemente deslocou-se o foco do texto para o leitor como co-produtor do texto e para a intertextualidade, colocam em questão a autonomia e a especificidade da literatura.

A autora mostra que esse inevitável processo de ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão de conteúdos, pela ordenação e sequências desses conteúdos, pelo modo de ensinar e fazer aprender cada um deles gerará os saberes escolarizados, entre eles a escolarização da literatura.

No entanto, a autora mostra que há formas adequadas e inadequadas da escolarização da literatura ocorrer, dependendo do grau de consciência que o professor tem de sua atuação.

Dessa forma, inicio expondo a escolarização inadequada da literatura, pois a partir de seu estudo e tomada de consciência, percebi que minha prática pedagógica se identificava com o processo descrito por Soares.

A autora em questão define que a escolarização inadequada da literatura é a prática no cotidiano escolar que acaba por adquirir sentido negativo, pela maneira como ela tem sido realizada, de forma errônea, pois ela se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Para demonstrar essa prática pedagógica no ambiente escolar, Soares (2001) apresenta fatores que explicam como são selecionados os textos e como são trabalhados.

Primeiramente, a autora aponta que os textos literários são selecionados a partir de fragmentos, geralmente deixam de seu suporte literário para se constituir na página do livro didático e também demonstra que há um tratamento descaracterizado aos gêneros, um exemplo disso ocorre com a poesia, pois se insiste apenas em aspectos formais (estrofe, verso, rima ou para fins ortográficos e gramaticais), perde-se assim a interação lúdica, rítmica com poemas, que poderia levar os alunos à percepção do poético e ao gosto pela poesia.

Quanto ao que se refere à escolha das obras e autores há uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas, são buscados em obras de larga divulgação, resultando em uma escolarização inadequada. Além disso, há a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos ou se lança mão de obras e autores de um passado distante, ou de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade.

Soares também aponta que a ausência de referência bibliográfica de informações sobre o texto no livro didático torna o texto independente da obra a que pertence, pois se desapropria o autor do texto em livros didáticos.

Eco (2003) também corrobora com Soares quanto à leitura, a partir dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. Para este autor, 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.

A autora mostra ainda que há a existência dos pseudotextos, aqueles produzidos pelo próprio autor do livro didático. Esse “texto”, em geral, não tem propriamente o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar sobre a língua – ensino de gramática, de ortografia, considerando que o texto é uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico (unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente), quanto do ponto de vista formal (unidade de integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso).

Outros exemplos são os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos em que alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados faltando aqueles que precedem ou os que seguem.

Quanto aos livros didáticos, Soares diz que esses não apresentam estratégias para compensar a fragmentação que impõem a história (como levar a imaginar o que acontecerá em seguida, anunciar e apresentar a continuidade da história nos textos seguintes), pois apenas apresenta o ciclo inicial da sequência narrativa, a exposição e interrompem aí a narrativa, deixando o leitor na expectativa.

Assim, a autora estudada, fundamenta a sua ideia explicando que o fragmento não é um texto, pois não é um todo significativo e coerente, nem é uma narrativa, pois apenas apresenta a situação e o fato que desencadeará os acontecimentos, isso gera a falta de sentido das coisas que são dadas a ler na escola e que depois os alunos sentem-se autorizados a escrever assim também.

A partir da reflexão sobre as fundamentações teóricas apresentadas por Soares, percebo agora que mesmo antes de aplicar o projeto de pesquisa na escola, por mais que eu tentasse tornar o ensino de literatura mais instigativo para os alunos, no sentido de fazê-los ler e apresentar o que tinham entendido das obras de literatura sugeridas para leitura, eles me davam um retorno que demonstrava o desinteresse por parte deles em aprendê-las, quando apenas liam os resumos na internet e depois explicavam para os colegas, sem saber direito o sentido do que estavam aprendendo.

Outro fator significativo é que utilizando via de regra o livro didático para o ensino de literatura, iniciava com os autores clássicos de um passado remoto, que pouco significava ao cotidiano atual dos alunos, o que dava margem a distância que esses se mantinham em relação ao texto.

Soares (2001) explica ainda que os exercícios dos livros didáticos quase

sempre são exercícios de compreensão, entendidos como mera localização de informações no texto, ou como exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou ainda moralizantes, levando a respostas tecnicistas. Portanto, são exercícios adequados para a leitura de verbete de enciclopédia ou de textos informativos e não para textos literários.

Na verdade, as atividades trabalhadas por mim na escola estavam muito mais direcionadas aos conteúdos do que à percepção poética dos textos literários, desconsiderando, dessa forma, a função desse tipo de texto.

Nesta perspectiva, pude ver por que os alunos em sala de aula, durante a aprendizagem de literatura, não conseguem compreender o sentido total da obra a partir do estudo de um fragmento dela, principalmente baseado em exercícios de compreensão de texto, pois esses não proporcionavam as inferências necessárias sobre a representação de mundo e da sociedade que o texto trazia consigo.

Tais fatores aqui expostos comprovam que falta um objetivo para o ensino de literatura na escola, já que as minhas práticas pedagógicas não eram diferentes dos meus colegas de trabalho, pois definíamos o que e como iríamos trabalhar o conteúdo nos planejamentos.

Refletindo sobre minha prática é que entendi que cabe ao professor intervir no currículo que será estudado durante o ano letivo, conhecendo a necessidade de sua comunidade escolar para com autonomia questionar-se quanto a que conhecimento quer que seu aluno se aproprie, quais textos são relevantes para que ele não reproduza aquilo que já está pronto, o quanto da leitura de textos de literatura pode tornar-se um meio de conhecimento para interagir com o mundo de forma a fugir da alienação, de ler por ler, ou porque faz parte do planejamento, mas fazendo da aprendizagem da literatura uma prática significativa.

De acordo com Paulino (2001), a relação leitura e conhecimento não está pronta e acabada, já sabida e dominada por outrem; precisa, portanto de uma intervenção, neste caso, o professor precisa ensinar o aluno a dialogar com o texto.

Neste mesmo viés, Lajolo (2001) afirma que a literatura tem a função de formar o indivíduo livre, pois é a seu propósito que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. Por isso, todas as atividades das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.

No entanto, a autora mostra que o modo como o ensino de literatura tem sido proposto na escola torna-se prejudicial e errôneo, pois antes afasta que aproxima de

práticas sociais de leitura, ou seja, desenvolve resistência ou aversão à leitura.

Por isso, Soares (2001) continua sua explanação dizendo que ler diretamente no livro de literatura é relacionar-se com um objeto livro de literatura, completamente diferente do objeto livro didático, pois são livros com finalidades diferentes, protocolos de leitura diferentes.

Foi pensando neste argumento que vi no kit Apoio ao Saber uma oportunidade de ler literatura com os alunos diretamente pela obra, pois cada aluno teria o seu livro em mãos. Porém vejo, hoje, que imbuída da ideia de ler clássicos que fazem parte do currículo escolar, não estava partindo das necessidades culturais dos meus alunos, tornando a prática da leitura de textos literários em algo distante da realidade deles.

Assim, Soares mostra que se a necessidade de escolarizar a literatura torna essas transformações inevitáveis. Porém a autora demonstra que é necessário o respeito pelas características essenciais da obra literária, a fim de que não sejam alterados aspectos que constituem a literariedade do texto.

Quanto à orientação do professor de Português em relação à leitura de textos literários, Soares diz que o professor trata a leitura como uma tarefa ou dever escolar, parecendo mascarar esse caráter de tarefa. Essa leitura jamais será “ler” por “ler” que caracteriza a leitura por lazer, por prazer, pois é sempre avaliada, mesmo que essa cobrança seja mascarada como prova, preenchimento de ficha, trabalho em grupo, pois sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar, “fora da escola nunca temos que comprovar se lemos bem um livro”. (Soares, 2001.)

Voltando a refletir sobre minha prática pedagógica, vejo que antes de aplicar o projeto, todas as atividades que envolvessem a leitura de textos literários representavam alguma forma de avaliação.

No entanto, quando apliquei o projeto de pesquisa já havia combinado com os alunos que eles poderiam se sentir livre para expressarem suas ideias e que leríamos sem o compromisso de nota, mas para expandir o conhecimento de mundo e ajudá-los na leitura de outros textos e, principalmente, textos literários.

Fui notando no decorrer do ano as mudanças, percebi, conforme explicarei adiante, que as aulas tornaram-se muito mais proveitosas e surpreendentes a partir da observação que alunos considerados desinteressados passaram a participar mais das aulas, mostrando perspicácia, até então não notada por mim, na interação

com os textos.

Embora as aulas de leitura literária proporcionassem certa satisfação de dever cumprido, enquanto professora, ao ver que meus amigos evoluíam em seus questionamentos durante as aulas não só de Português, mas também em outras disciplinas, eu encontrava sérias barreiras em outras classes, pois ainda continuava trabalhando com textos de livros didáticos, mas a interação com os textos já não era a mesma prática, o que incomodava uma boa parte dos alunos que se rejeitavam a pensar, a interagir não só com os textos, mas com os pontos de vista de seus próprios colegas.

Muitos deles chegavam a me dizer que preferiam copiar e debater e construir os significados que os textos traziam, alegando que estavam acostumados assim e que eu não mudaria a maneira de pensarem, já que sempre foram ensinados dessa forma.

Confesso que olhar para aquela realidade me entristecia e também me desmotivava muito, pois estava me empenhando em estudar e fazer da aula uma experiência mais significativa, mesmo sabendo que muito precisaria ser feito, entre as mudanças, deixar o currículo.

Assim, as práticas escolares apontadas por Soares, das quais também participei, portanto, contrapõem a essência das obras literárias, que para Eco (2003), nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante de ambiguidades - da linguagem e da vida, o que necessita um profundo respeito pela intenção do texto.

Lendo esses especialistas esperava encontrar uma espécie de manual que pudesse nortear minha prática pedagógica e amenizar os conflitos que surgiam durante a aplicação do projeto, mas conforme estudava aprendia que nenhum teórico apresentava fórmulas prontas e acabadas, porém todos eram unânimes em dizer que tais mudanças em sala de aula necessitavam de um professor leitor maduro, ou seja, que soubesse interagir com os textos, tal reflexão fazia-me repensar e investir mais na minha formação enquanto leitora de textos literários.

Em contrapartida, Soares mostra que a escolarização adequada da literatura é aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondam ao ideal de leitor que se quer formar, desenvolvendo também no aluno o conceito de autoria, de obra e de fragmentos de obras, o que não acontecia quando utilizava em minhas práticas

pedagógicas os livros didáticos como meio de leitura e incentivo à aprendizagem da literatura.

Segundo Paulino (2001), os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social e isso não quer negar qualquer padrão, mas que esses precisam ser conhecidos pelo leitor, já que ele fará uma recriação com o universo verbal perante outros textos, além de precisar de seleções, inversões, repetições, rupturas e apropriações que sejam possíveis.

Portanto, Paulino destaca que o texto literário exige do leitor habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicos, pois no momento da leitura o repertório vai se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade – esse seria o processo de conhecimento característico da autêntica leitura literária.

A referida autora diz que o fato de o texto literário ser polissêmico, marcado por lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador da leitura.

Nas palavras de Walty (2001, p.53),

A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. Ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo à utopia, o leitor determina seu caminho. O leitor pode abrir janelas no texto, entrando onde quiser e pular de uma para outra como bem lhe aprouver, formando suas próprias trilhas. A leitura literária tem o potencial de desafiar o leitor, a escola, a sociedade e seus rituais pela sua complexidade, riqueza, infinitude.

É nesta perspectiva que aprendi que cabe ao professor que domina a leitura, instigar o aluno a encontrar respostas e completar as lacunas que os textos literários normalmente deixam para o leitor.

Para Paulino, ao proporcionar leituras que desenvolvam a prática na compreensão do que está em jogo como o desvendamento dos códigos narrativos empregados nos textos e acionamento dos valores construídos a partir das experiências sociais dos leitores em questão, a literatura começa a fazer sentido para a aprendizagem dos alunos.

Seguindo este raciocínio, percebo que os alunos passaram a se interessar mais pelas aulas de leitura de textos literários, quando dialogavam com o texto,

construindo significados ao levantar hipóteses, confirmá-las ou refutá-las a partir das pistas que o próprio texto apontava.

A partir dessa experiência e da contribuição dos estudos de especialistas, vejo que, enquanto professores, precisamos ter claro o porquê, para quê e o quê deve-se estudar a partir de um texto literário. Discutida e analisada a minha prática pedagógica a partir da contribuição teórica sobre o ensino de leitura e literatura na escola, explicarei a seguir qual é a metodologia que utilizo neste trabalho.

4 METODOLOGIA – AS TÉCNICAS DE PLANTIO

Neste capítulo, passo a relatar a metodologia científica que utilizo neste trabalho – a Pesquisa Narrativa, denominada por mim como técnica de plantio, seguindo a metáfora do sermão da sexagésima do padre Antonio Vieira.

Parto do princípio que a narrativa nos constitui enquanto seres humanos, pois temos a necessidade de nos comunicar, transmitir nossos pensamentos, nossas emoções, nossas histórias de vida, fazendo parte do nosso cotidiano, ela torna-se uma forma de compartilhar nossas experiências, aprender uns com os outros e refletirmos sobre o que aprendemos a partir dessas histórias.

Busquei dentro de minhas memórias pessoais a origem da necessidade de compartilhar as histórias vividas por mim na escola e descobri que durante a minha formação enquanto pessoa tive como modelo de história de vida, meu pai, com ele aprendi a ouvir músicas diversas entre boleros, as chamadas músicas raízes, clássicas entre outras, e quando as ouvíamos, ele dialogava comigo sobre as letras das músicas, suas lembranças, fazia-me viajar no tempo e no espaço. Sem saber, foi com ele que aprendi antes mesmo da pesquisa que as palavras trazem um significado e nos remetem à reflexão de nossa própria vida.

Assim como o autor Roland Barthes (1993, 251-2) diz:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinho, notícias, conversação. Além disso, a sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em nenhum lugar e tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida.

A partir da reflexão do autor vejo que a narrativa por fazer parte da própria vida, ela também está presente na experiência pedagógica em sala de aula, pois o professor “lança mão” da narração de histórias para estabelecer uma relação entre o conhecimento abstrato e o concreto, a fim de que o conteúdo contextualizado permita ao aluno compreender melhor a realidade que o permeia. Além disso, quando embasada num clima de respeito e confiança, as aulas podem ser um espaço de construção de identidades, baseada na troca mútua de experiências.

De fato, antes mesmo dessa pesquisa já costumava através de histórias de minha própria vida ou de fatos cotidianos intercalar o conhecimento científico que estava me propondo a ensinar e o da vida real.

Pensando nesse processo de construção do conhecimento e percebendo minha facilidade em me aproximar dos alunos a partir da comunicação, dos exemplos usados durante minhas explicações, a fim de que pudessem refletir sobre a realidade, é que percebi, infelizmente só depois de ter aplicado a pesquisa, que a Pesquisa Narrativa seria o método que traria o significado que buscava, uma vez que depois de aberta a “caixa de Pandora”, ou seja, notado que os resultados que esperava de início não foram obtidos, por motivos vários que citei durante o trabalho, muito tinha a ver com a maneira como estava conduzindo a pesquisa, que refletia a minha formação positivista como docente e, por isso a mudança da técnica de plantio.

4.1 Metodologia Narrativa

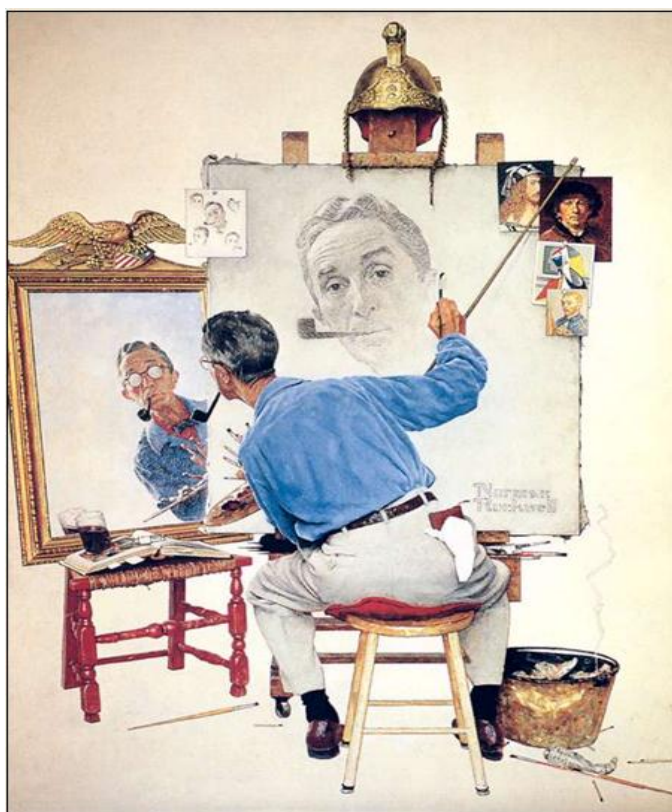


Figura 13 - Triple Autoretrato Material: Óleo sobre lienzo Museo: Norman Rockwell Museum.

Assim como o pintor da tela acima, enquanto procurava pintar novos meios de ensinar literatura para os alunos, não percebia que, ao buscar pela ótica do conhecimento teórico acadêmico que sustentasse a pesquisa, a imagem que ia sendo pintada não refletia somente àquela que tinha escolhido, mas outra, mais profundamente detalhada, pois não mostrava apenas as minhas limitações enquanto docente e pesquisadora, mas o quanto precisava aprimorar meus conhecimentos e refletir sobre minha práxis.

Este insight surgiu em decorrência da utilização das histórias vivenciadas para narrar os fatos e os sentidos atribuídos, o que me levou a sentir certo alívio enquanto professora e pesquisadora, pois através das experiências sociais vividas em sala de aula junto com os alunos nas aulas de leitura pude expressar e compreender melhor as descobertas e os entraves do dia-a-dia escolar e, pela análise, utilizar a pesquisa como a construção de um conhecimento fundamentado na reflexão da prática pedagógica e do próprio ato de pesquisar.

Com o estudo da Pesquisa Narrativa entendi melhor a construção desse conhecimento que não poderia ser validado com base em dados comprováveis, pois percebi que o resultado não seria imediato, mas longitudinal, pois esse projeto não resolveria problemas maiores envolvidos na formação desses alunos em leitores literários.

Outro fator que dificultou o processo de investigação é que mesmo sabendo que essa era uma pesquisa social e, portanto o método deveria ser qualitativo, não sabia como fazer dessas narrativas, ciência.

Hoje me pergunto: quais seriam as razões para tal despreparo metodológico? Tenho que revelar que esse foi o meu maior entrave, pois sem um método, a pesquisa estava solta, sem um norte e também sem valor científico.

É de suma importância ressaltar que para ser pesquisador também é necessário que haja toda uma preparação de acordo com o foco da pesquisa em questão, digo isto com base no que vivenciei neste período.

Muito embora tenha aprendido as correntes filosóficas que podem embasar uma pesquisa, acho que o tempo não foi suficiente para o entendimento do meu objeto de pesquisa, tentarei aqui explicar por quê.

Parto do pressuposto de que nem sempre o aluno decidido em fazer uma Pós-Graduação já é conhecedor de como funciona uma pesquisa e está preparado, mesmo com um semestre sobre Epistemologia do Conhecimento, consegue

aprender o necessário para realizá-la adequadamente, o que pode comprometê-la seriamente.

Minha formação enquanto aluna de Graduação, terminada em 1997 não me proporcionou O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), disciplina até então não obrigatória; além disso, a Pós em Lato Sensu (curso de especialização) que fiz apenas despertou em mim a motivação em continuar a estudar sobre a questão da defasagem da leitura na escola, mas também foram poucas as intervenções metodológicas que pudessem contribuir para a pesquisa em nível de *Stricto Sensu* (cursos que objetivam a produção de dissertações e teses que formulem e comprovem teorias novas para o entendimento de fatos e de suas relações).

Diante da minha formação acadêmica posso explicar que as condições que tinha para adequação dessa pesquisa eram mínimas.

Assim enquanto fui aplicando a pesquisa empírica em sala de aula, fui realizando concomitantemente as leituras teóricas que embasavam a crítica da minha prática pedagógica.

Por isso, estudando Mello (2004) sobre a pesquisa narrativa, a autora traz como embasamento teórico metodológico a teoria de Dewey (1897, 1938), Clandinin e Connelly (1986, 1987, 1994, 1995). Através desse estudo, pude compreender que o conhecimento também poderia ser construído sistematicamente a partir de histórias de vida, experiências de vida pessoais, profissionais, entre outros e que o papel político na pesquisa narrativa era dar voz ao pesquisador e aos participantes de pesquisa.

Clandinin e Connelly (2000) comentam sua inquietação e questionamentos quanto às histórias dos participantes de pesquisas, pessoas em geral escondidas pelos dados expostos e analisados pelos teóricos na academia. Para esses autores o relevante para o trabalho inicial com a Pesquisa Narrativa fundamenta-se nos aspectos que envolvem o que os participantes pensam sobre os dados e sua interpretação; considerar não só o que as teorias dizem, mas também a percepção dos pesquisadores, através de como estes constroem sua interpretação com base em seu conhecimento prático pessoal; de que forma as histórias pessoais interferem no processo de construção de conhecimento.

Esse movimento cíclico proporcionaria um ganho pessoal, pois para Dewey (1938), eu tentaria levar experiências de minha vida para a sala de aula e as experiências construídas em sala de aula para minha vida, pois um dos

fundamentos da pesquisa narrativa é a troca de “experiências em um contínuo”.

A pesquisa narrativa propõe falar em histórias pessoais, experiências, relacionamentos, contar, vivenciar, temporalidade, sociabilidade e lugar, além de processo de construção ou composição de significados.

A questão da temporalidade se dá sempre olhando a experiência estudada com os olhos também voltados para as histórias passadas e as possibilidades de histórias futuras. Dito de outra forma, seria olhar a constituição do ser não somente pela história estudada, mas considerando as histórias passadas que interferiram, de alguma forma, na constituição da história vivida, as histórias que no presente interferem na constituição da história atual e o possível desdobramento de histórias futuras, ou a forma como a pessoa vai dar continuidade à história vivida e estudada.

Voltando o olhar à sociabilidade, é necessário atentar e respeitar as condições pessoais dos participantes da pesquisa, prestando atenção aos seus sentimentos, esperanças e desejos, por exemplo. O pesquisador em uma pesquisa narrativa precisa considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem suas experiências. Assim, é necessário questionar: E se a história fosse diferente? E se as condições fossem diferentes? Haveria rejeição em aprender a ler Literatura se no passado as histórias tivessem sido bem sucedidas? Como seria a experiência se meu relacionamento com as pessoas na sala de aula fosse menos preconceituoso e idealista? Esses questionamentos sobre as condições pessoais e sociais em que as pessoas vivem uma experiência, fazem com que, na pesquisa narrativa, se tenha um movimento para dentro e para fora (inward / outward).

Quanto ao lugar é *as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem*¹⁶. Isto significa questionar se as histórias seriam diferentes caso a sala de aula em que o participante ensina na escola é a mesma na qual foi aluno, por exemplo. Outra possibilidade seria questionar se as histórias contadas pelos participantes seriam diferentes dependendo do local onde elas são contadas. Nesta metodologia científica é mais relevante pensar e expressar como o pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas do que dizer o que e como algo ocorreu. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e

¹⁶ By place we mean the specific concrete, physical and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.

interpretada. Elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado. Clandinin e Connelly (2000) dizem que a história é o objeto e também o método de pesquisa.

As histórias na pesquisa narrativa são passíveis de serem interpretadas olhando para a experiência vivida e contadas por meio do texto escrito e de acordo com a maneira como os participantes sentem e respondem à experiência contada. O pesquisador de narrativa não pode considerar apenas uma parte, mas o todo para ver as histórias como unidades de significado ao invés de considerar somente as palavras, frases ou termos sintáticos como unidades de significado relacionavam com o papel do pesquisador mais próximo e envolvido com os participantes de pesquisa, a linguagem menos canônica no texto acadêmico, a não apresentação de uma única verdade como resultado, mas diante das múltiplas possibilidades de interpretações, o respeito pela linha adotada pelo pesquisador, sem uma visão mais direcionada para validações e busca de verdades comprováveis.

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa narrativa é dada pela vivência de histórias, quando o pesquisador vive a experiência com seus participantes de pesquisa e colaborativamente tentam construir significados para as histórias vividas. Uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida pelo contar de histórias ou a vivência de histórias.

Neste trabalho, ao contar as histórias de experiências vividas, desenvolvendo minha autobiografia, enquanto professora e pesquisadora, ou seja, minha formação e dos alunos participantes que comigo tentaram construir significados de nossas histórias pessoais e de sala de aula.

Compreendida a metodologia que apliquei no trabalho, passo agora a discorrer sobre a coleta de dados, que chamarei de *insumos agrícolas* e as *sementes/livros* que utilizei nas práticas pedagógicas realizadas nesta pesquisa.

5 COLETA DE DADOS: OS INSUMOS AGRÍCOLAS

Após ter apontado o percurso metodológico que tomei neste trabalho, da apresentação e análise de minha posição como *semeador*/ professor, minha formação acadêmica, a *terra*/ o ambiente escolar, todos sustentados teoricamente, passo agora a relatar quais foram os *insumos agrícolas*/ coleta de dados.

Iniciarei discorrendo sobre as *sementes*, os livros usados durante a leitura literária, como foram entregues na escola e apresento uma experiência com um dos textos propostos com embasamentos teóricos que convergem para as estratégias metacognitivas de leitura.

5.1 Os livros do Kit Apoio ao Saber: As Sementes



Figura 14 - Livros do Kit Apoio ao Saber 1EM

Antes de descrever os livros que compõem o Kit Apoio ao Saber, mostro primeiramente porque os utilizei como *sementes* para a *semeadura*.

Para encontrar e escolher as *sementes*, livros que seriam utilizados nesta pesquisa, primeiramente visitei o *paio*, a biblioteca onde ficavam guardados os acervos.

Embora houvesse, como já dito anteriormente, um bom acervo de livros entre eles, obras clássicas, percebi que não haveria exemplares suficientes de uma mesma obra de autores canônicos para que cada aluno pudesse ler concomitantemente, essa foi a primeira forma de seleção das *sementes*.

Dialogando com a diretora sobre este fato, fui comunicada que havia chegado à escola, no final do ano letivo de 2008, livros literários em forma de kits para os alunos e que esses poderiam ser usados como consumo individual e de seus familiares.

Os livros foram enviados pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) através do projeto Apoio ao Saber – Secretaria do Estado de São Paulo. Eles estavam encaixotados e guardados num quarto da escola, chamado arquivo, juntamente com os materiais pedagógicos, como as apostilas dos alunos da Nova Proposta Curricular e seriam entregues no início das aulas.

Como os funcionários da biblioteca ainda não haviam feito o levantamento dessas obras, vi a necessidade de adiantar esta etapa, antes mesmo de os alunos voltarem às aulas. Por isso, procurei saber o intuito da distribuição destes livros, a quantia enviada e as obras e autores correspondentes, mas novamente, percebi que não haveria kits suficientes para o número de alunos matriculados.

Procurei então saber o intuito desse projeto enviado pela Secretaria do Estado de São Paulo, havia uma nota no site da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) que explicava que o Projeto Apoio ao Saber havia sido lançado no mês de novembro de 2008 e tinha como objetivo incentivar à leitura, formar público leitor e oferecer acesso a livros aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino.

Cada kit correspondia a três títulos diferentes de escritores clássicos para cada série, adequados à faixa etária e a escolha priorizava os clássicos da literatura brasileira que além de possuírem um alto valor simbólico e cultural na formação social do estudante, proporcionariam uma adaptação gradual ao gênero e estilo dos autores. Ao pesquisar tais informações percebi que eram dessas *sementes* que precisava, pois essas obras vinham de encontro com o objetivo inicial da pesquisa e, por isso seriam utilizadas durante o processo investigativo.

Os livros enviados para a primeira série do Ensino Médio eram: Oitenta Anos de Poesia, de Mário Quintana; Laços de Família, de Clarice Lispector e, Dom

Casmurro, de Machado de Assis; a descrição dos demais livros para as outras séries está no anexo.

No entanto, na mesma nota pesquisada não discriminava nenhuma orientação de como trabalhar com estes livros; além disso, não foram enviados exemplares aos professores e a obra de Machado de Assis também não correspondia à impressão original, isto porque as letras estavam reduzidas e a mancha também. Cheguei à conclusão de que a impressão daquele livro por ter sido distribuído em grande escala, todo o Estado de São Paulo, teria um custo menor ao Estado.

Voltando a analisar a procedência dessas *sementes*, percebi pela contribuição dos especialistas em leitura que no sistema escolar existe a promoção da leitura, mas não sabia naquele momento entender por que mesmo a escola tendo um paiol repleto de *sementes* com qualidade, essas não *germinavam* da maneira como precisávamos.

Para tanto, trago as considerações de teóricos que estudam este assunto profundamente e apontam interesses econômicos por trás dessas ações.

Britto (2003), ao discutir a promoção da leitura, diz que a consequência imediata da concepção de leitura predominante na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa, um comércio, portanto.

Além desse aspecto econômico apontado, existem as deficiências e limites que a escola apresenta enquanto ambiente pedagógico. É o que Ezequiel Theodoro da Silva (1998) coloca em questão ao dizer que existe uma lógica perversa na venda dos livros didáticos; para ele, essa lógica circular se alimenta das carências da infraestrutura escolar (ausência de bibliotecas e bibliotecários, ausência de centros de informação e pesquisa, falta de salas ambientes para estudo, falta de autonomia financeira das escolas, para investimentos que promovam o estudo e a investigação etc) e se reforça na dependência que gera junto aos professores em decorrência das suas péssimas condições de trabalho, incluindo-se aí a questão da formação continuada e autonomia econômica para investimentos culturais nas suas próprias pessoas.

A partir dessa reflexão, percebo que embora o Estado tenha investido em materiais didáticos e paradidáticos, bem como na estrutura da escola, ainda há muito para ser feito como a falta de informatização da biblioteca, que poderia organizar melhor seu acervo e ainda facilitar na disponibilização do material para os alunos, bibliotecários preparados para o atendimento e capacitação dos professores, que soubessem como proceder com os materiais enviados, bem como tivessem melhores condições econômicas e também de tempo para aquisição de bens culturais.

Assim, quando notei que os kits também não seriam suficientes para o número de alunos matriculados no ano de 2009, pois vieram conforme as matrículas do ano de 2008, fui lendo com eles em sala de aula, muitas vezes em grupos ou em duplas, outros textos, também da biblioteca, mesclando poemas, crônicas, contos, de autores como: Vinicius de Moraes, Moacyr Scliar, Edgar Allan Poe, Rubem Fonseca, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, até que houvesse um remanejamento para a entrega de todos os kits.

Após ter lido esses textos, inclusive alguns já citados durante este trabalho, houve a entrega dos livros do kit Apoio ao Saber aos alunos. Para tanto, orientei algumas equipes de alunos da escola a embrulharem os livros em forma de presentes, com papéis cedidos pela APM da escola, o intuito era que os alunos valorizassem o bem cultural que estavam recebendo gratuitamente e que entre eles alguns apresentassem o Projeto enviado pelo Estado.

Por isso, no dia da entrega, alguns alunos de cada classe se propuseram a fazer uma apresentação sobre a instituição que estava enviando (FDE) o que esses livros representavam para eles e para a comunidade como um todo, os autores que seriam lidos e trechos de suas obras para que os alunos os conhecessem de antemão.

Os pais foram convidados a participar e comunicados sobre a importância do material. No entanto, apenas alguns pais participaram assistindo a seus filhos recitarem poemas e vida e obra dos autores, representado na foto abaixo.



Figura 15 - Entrega do Kit Apoio ao Saber na Escola

Analizando hoje essa minha prática, vejo que na intenção de promover o acesso ao livro, representação de cultura, valorizei-o de tal forma que demonstrou a visão mitificadora que tinha sobre este objeto, como já discutido anteriormente; é claro que o fato de os próprios alunos participarem da divulgação da entrega dos livros deu outra conotação para a sua recepção, pois após dois anos dessa pesquisa vejo que no ano passado, 2010, os alunos receberam novamente o mesmo kit, só que com obras referentes a sua série, como não houve nenhuma solenidade para a entrega, inclusive porque nós, professores, não soubemos a tempo de sua entrega, os livros não foram recebidos da mesma forma pelos alunos, inclusive por aqueles que vieram de outra escola, pois alguns kits foram encontrados embaixo da carteira, doados ou ainda encontrados no lixo.

Esta constatação mostra que para muitos alunos aqueles livros não têm nenhuma representação, não possuem um significado e também revela o quanto não entenderam que aquele material teve um custo pago pela sociedade, inclusive por eles mesmos, através dos impostos; ressalto que essas informações são repassadas para eles em minhas aulas, procuro discutir que todo material que a escola recebe, inclusive o investimento humano, o corpo docente é pago por meio de arrecadações de impostos que saem dos nossos “bolsos”.

A partir dessa explanação das sementes utilizadas, passo agora à análise de uma experiência de semeadura, leitura literária com os alunos.

5.2 Uma Experiência de Leitura Literária: Semeadura

Apresento agora uma experiência de leitura que foi bastante significativa durante o trabalho e que me faz pensar nas representações que trouxe para este projeto enquanto professora e pesquisadora. Utilizo como referência teórica a especialista Kleiman (1999) para fundamentar as estratégias metacognitivas que foram usadas durante a leitura do texto abaixo e dos demais durante a aplicação deste projeto.

Entre tantos textos em formas de poema, conto, crônica e romance, escolhi o poema de Mário Quintana, “Das utopias” para fazer a análise da leitura a partir da literatura e exemplificar essa experiência; algumas outras estão também no anexo.

Segue abaixo o texto:

Das utopias¹⁷

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!

Antes de ler o texto com os alunos, perguntei-lhes se sabiam o que era uma utopia, se já tinham ouvido falar desta palavra e percebi que não souberam me dizer; no entanto, não pedi que procurassem no dicionário, dei um exemplo antes: “*A minha maior utopia é que não haja mais desigualdade social entre os homens*”, perguntei a eles o que compreendiam desta frase e uma aluna me disse: “*entendi que é um sonho que você tem, professora, que todos tenham as mesmas condições de vida*”, então expliquei que *utopia pode ser compreendido como um sonho irrealizável, distante da realidade ou uma meta que você deseja muito e que luta para que aconteça.*

Disse-lhes também que há sonhos, que mesmo sabendo das dificuldades em transformá-los em realidade, lutamos para alcançá-los, pois é o que nos move enquanto estamos vivos. Este sonho para mim, dentro da minha profissão, era que a educação pela apropriação do conhecimento poderia representar uma forma de lutar contra a desigualdade social para que cada um de nós pudesse ter condições de

¹⁷ Mário Quintana, 80 anos de Poesia, 2008

fazer a sua história de forma mais digna, enquanto seres humanos e que a minha parte, enquanto professora, seria transformar as nossas aulas num espaço não mais de transmissão de conhecimento, mas de construção de um saber que os ajudasse não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas que ultrapassasse os muros da escola e abrangesse a vida como um todo, ler literatura nesse trabalho significaria interpretar e refletir sobre a vida.

De fato, este texto era bastante significativo para mim, pois vinha ao encontro de minhas perspectivas no início do trabalho, não perder sequer uma *semente*, esta era a minha *utopia*, trabalhar a leitura de textos literários diretamente na obra, ou seja, proporcionar o acesso aos bens culturais e pelo diálogo a partir do texto, estimular as estratégias metacognitivas de leitura seriam o modo pelo qual lutaria para melhorar a defasagem na leitura, despertar o gosto pela leitura e a reflexão.

No entanto, como já dito durante o trabalho, percebo que a *utopia* que eu trazia, era ingenuamente interpretada por mim, como uma luta que dependia apenas do meu trabalho; desconhecia, portanto todas as imbricações que envolvem a leitura e a literatura, como já discutidos: a interação do leitor com o texto, suas concepções de mundo, a questão do discurso, a função da literatura e os seus objetivos, tais aspectos não eram por mim considerados, nem mesmo a única razão da leitura de literatura na escola: a sensibilização.

Analisando agora a maneira como estava lendo com os alunos, vejo que ao iniciar a leitura pelo debate sobre as inferências que o título propunha, estava segundo Kleiman (1999), antecipando informações antes de ler o texto, pois as palavras passam a ter significados precisos, porque os referentes foram identificados, estes referentes não estão no texto, eles são extralingüísticos (fora do texto), como o conceito que trazia sobre a palavra *utopia*, a sua recuperação se deve ao conhecimento de caráter enciclopédico, que o leitor tem sobre o assunto – essa informação se torna acessível quando utilizamos esse conhecimento, quando a ativamos.

Assim, entendido o título e o conceito da palavra *utopia*, começamos a ler o primeiro verso do texto e perguntei a eles sobre o que significava *inatingíveis*, mostrando na lousa o radical da palavra e o prefixo *in*, usado como negação. Dessa forma, expliquei que ao lermos, buscamos o conhecimento que já temos, as palavras cognatas e a partir delas vamos fazendo associações com outros conhecimentos que já adquirimos, neste caso compreender que o prefixo *in*, *im* ou *i*

traz o sentido negativo como nas palavras impossível e imortal.

Além disso, perguntei qual era o significado das reticências naquele verso, ou seja, para que eram usadas naquele contexto, naquela situação de fala. Um dos alunos me disse: “*para deixar entender alguma coisa, que o autor não quis dizer*”, e completei a sua fala, dizendo que o autor confirmou com essa forma de pontuação, que algumas coisas são realmente muito difíceis de serem alcançadas.

Quanto à palavra *ora* perguntei se o autor tinha esquecido de colocar o *h* para tornar-se *hora* e uma aluna disse: “*não, professora, ora neste verso, não tem significado de horário, mas o autor quis dizer que não devemos desistir*”, fiquei muito contente com a interpretação da aluna, ela estava começando a entender o contexto do texto, a relacionar as palavras e comentei dizendo que poderíamos ainda perceber pelo uso do ponto de exclamação, o autor realmente estava enfatizando, chamando a atenção do leitor, que embora houvesse dificuldades, devíamos lutar pelas coisas inatingíveis.

No segundo verso, novamente o uso das reticências, como confirmação da dificuldade de realizarmos os nossos sonhos. Também achei necessário perguntar a quem estava sendo dirigido o pronome *las em* “*querê-las*” e, facilmente perceberam que estava se referindo às *coisas inatingíveis*.

Percebi que a forma como estávamos lendo tornava-se mais significativa, as palavras eram entendidas e não apenas decodificadas, principalmente pela polissemia do texto literário, que como já debatido anteriormente deixa lacunas para o leitor.

Procurando trabalhar a polissemia das palavras é que perguntei quais palavras ali poderiam ter um significado nos dois últimos versos “Que tristes os caminhos, se não fora, a mágica presença das estrelas!”, que ultrapassariam o sentido real, denotativo, do dicionário.

Os alunos me apontaram a palavra *caminho* e *estrelas*, então perguntei quais eram as representações de tais palavras para eles; alguns me disseram que a palavra *caminho* poderia representar a nossa *vida* e *estrelas*, os nossos *sonhos*.

A inferência dos alunos no sentido implícito que as palavras traziam, para Kleiman, ocorre quando o conhecimento parcial ou estruturado determina, em grande parte as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas, permitindo grande economia na comunicação, deixando implícito aquilo que é típico de uma comunicação.

Para a autora, a ativação do esquema funciona como se já houvesse uma referência anterior, trazendo a informação ao nível ciente, próprio dos objetos na nossa mente, foco de nossa atenção.

Para Kleiman, o esquema permite lexicalizar uma série de impressões, ou seja, funciona como a percepção da série de fatos devido ao conhecimento prévio, organizado em um esquema que teria componentes variáveis, conhecimento compartilhado com o interlocutor que permite interpretar.

Nesta perspectiva, o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto é que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes. Esse tipo de inferência se dá como decorrência do conhecimento de mundo motivado pelos itens lexicais do texto – é um processo inconsciente do leitor proficiente, como no caso das *reticências* e da palavra *ora* explicados segundo a interpretação dos alunos.

Quando decoramos uma palavra sem procurar um sentido global, sem fazer as inferências necessárias, esquecemos o conteúdo quase que imediatamente, evidenciando que não houve compreensão, apenas um passar de olho superficial, sem que o material percebido sequer pareça ter entrado na consciência. (KLEIMAN, 1999, p.26.)

Por isso, vejo a necessidade de construirmos um conhecimento com os alunos e não mais direcionarmos atividades que proporcionem somente respostas prontas e acabadas, o aluno responde mecanicamente, sem o entendimento das palavras naquele contexto de fala. Para Kleiman, essa seria uma atividade engajada pelo uso do conhecimento, ao invés da mera recepção passiva.

O conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.

A autora aponta que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento que passa despercebida, mas que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

Dessa forma, a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor (lembranças e conhecimentos), daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar, como no caso das palavras polissêmicas.

Há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor determinados pelos tipos ou formas de textos, principalmente em textos literários, como já explanados durante o trabalho exigem do leitor um compromisso com o texto, pois as informações não estão prontas e acabas, o leitor terá que travar um diálogo com as representações do autor dentro do texto.

Assim, Kleiman aponta a necessidade de estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura, objetivos estabelecidos como “scanning” e “skimming”.

“Scanning” é a apreensão rápida de informação visual (mera passada de olhos) “scanning” – a fim de depreender o tema dos diversos itens procura por detalhes, comparações com o que já se sabe sobre o assunto. Enquanto que “skimming” é pré-leitura seletiva, ou seja, ler os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, tabelas, ou outros itens selecionados pelo leitor, a fim de obter uma ideia geral sobre o tema ou subtemas.

Tais objetivos de leitura ocorreram concomitantemente, quando percebemos que o texto tratava-se de um poema, não sendo, portanto um texto com informações prontas e ao lermos o título anteciparmos o que o texto nos proporia enquanto tema.

Tendo em vista que o conhecimento metacognitivo é aquele alcançado através de uma reflexão sobre o próprio saber desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa, as estratégias metacognitivas são para Kleiman (1999) aquelas que controlam e regulam o próprio conhecimento, reflexão sobre o próprio conhecimento. Assim, a leitura, nesta perspectiva, é vista como um processo, pois há diferentes maneiras de ler, são apenas caminhos para alcançar o objetivo pretendido.

O grau de conhecimento do leitor depende do detalhe que consegue lembrar a partir das manipulações do texto (título, instruções), por isso entendi porque os alunos conseguiram operar mais facilmente com o texto depois da compreensão da palavra-chave presente no título.

Outro recurso apontado pela autora e que é utilizado nas estratégias metacognitivas é o levantamento de hipóteses, que parte desde o início (título) vão acumulando no texto informações pertinentes e consistentes com a interpretação de certo fato, encontrar as pistas – observar que as proposições contêm informações que reconfirmam a mesma hipótese. Assim, encontrar as hipóteses de leitura é o mesmo que encontrar as pistas, observar as proposições que contenham informações que reconfirmam a mesma hipótese, como no caso dos apontamentos

pelo uso da pontuação e da polissemia das palavras no poema de Mário Quintana.

Portanto, as hipóteses de leitura são encontradas pelas marcas formais do texto através dos elementos lingüísticos que validam a hipótese.

Para a formulação de hipóteses, o leitor ativo as elabora e as testa, à medida que vai lendo o texto, atividade fortemente determinada pelos seus objetivos e expectativas.

Ao levantar hipóteses, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos, isto é, terá que imaginar tema e subtemas, por exemplo, a partir de dados como o título e a fonte, a ilustração, com a mediação do adulto o leitor poderá predizer que o texto trará uma definição ou explicação sobre um determinado assunto, dando exemplos, uma descrição deles e uma explicação. Essas hipóteses além de predizerem conteúdos, predizem também estruturas textuais (definição com exemplos e descrições).

A partir das predições mínimas o leitor poderá ler o texto para confronto entre aquele e suas predições, facilitando assim a tarefa pelo objetivo da leitura, neste caso, procurar as ideias principais e não os detalhes; segundo a expectativa criada permitirá reconhecer itens lexicais globalmente ocorrentes no texto; terceiro ao fazer o confronto, embora tenha que utilizar estratégias analíticas, deverá manter em mente o objetivo dessa verificação e assim não perderá de vista a totalidade do texto.

Se o leitor conseguir formular hipóteses de leitura utilizando tanto o seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade como o título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter o caráter de verificação de hipóteses para confirmação ou refutação, como uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão, esta foi minha intenção durante as atividades de leitura literária, neste poema e nos demais textos lidos em sala de aula.

Ao formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las, estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem, ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento – são estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto.

Além disso, no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre

o próprio processo de compreensão, revisando, autoindagando, corrigindo de forma não-automática, conscientemente – utilizando, portanto, estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese.

Portanto, Kleiman explana que o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitivas (reflexão e controle sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade), elas se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que, muitas vezes, é tido como leitura na escola, como, antes deste trabalho, realizava em sala de aula.

Mesmo que essas sejam atividades individuais, é possível que o adulto proponha atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura.

Dessa forma, compreendi que as estratégias de leitura feitas ao longo do texto proporcionaram o seu entendimento, sendo também utilizadas em todos os outros textos que usamos nesta pesquisa.

De acordo com a discussão do tema desse capítulo, as estratégias metacognitivas de leitura, percebi o quanto nós, professores, em sala de aula podemos transformar a leitura em um espaço de diálogo e criação de significados, e o quanto também somos responsáveis na formação desse leitor que precisa saber operar com essas estratégias para ler não somente textos literários, mas todos os outros que virão.

Para fechar toda a discussão sobre o ensino de literatura na escola e a análise de minha prática pedagógica, passo agora a discorrer sobre os resultados finais dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA

Neste capítulo, pretendo apontar quais foram os resultados obtidos a partir da aplicação do kit Apoio ao Saber para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio que participaram comigo dessa pesquisa em 2009.

Retomo, portanto a discussão sobre o problema do desinteresse dos alunos pela aprendizagem da literatura na escola.

Entre as questões que considerava pertinentes para responder à origem desse problema estavam: por que ensinar literatura no Ensino Médio, como ensiná-la, de qual literatura os alunos precisam, os objetivos desse ensino na escola, como lidar com as rejeições e subjetividades presentes nos discursos. No entanto, essas questões me levaram a descobrir outras como: o compromisso do leitor com o texto, a apropriação do discurso por meio da palavra, o discurso autoritário presente na escola, a formação docente e a relação teoria e prática no cotidiano escolar, demonstrando dessa forma, que a *semeadura* ocorreu o tempo todo, enquanto descobria as *pedras* do caminho e as analisava, a metáfora do semeador e da semeadura que relatei com o Sermão da Sexagésima do padre Antônio Vieira começava a não mais fazer sentido, pois entendia que à medida que ensinava literatura e analisava minha prática pedagógica, eu também me tornava *semente*, que também não floresceu no tempo em que a escola propunha, mas que ocorria de acordo com a compreensão de minhas vivências, das leituras que fui construindo ao longo de minha vida.

Dessa forma a metáfora da *semeadura* perde o sentido e, hoje, consigo ver que a epígrafe que melhor simboliza este trabalho é a busca pela *palavra mágica*, como no poema de Drummond, pois o que realmente procurava nesta pesquisa era através de uma prática pedagógica mais significativa, apropriação de minha própria palavra enquanto pessoa e profissional, mas também, contribuir para que o mesmo processo pudesse se desenvolver com meus alunos, enquanto sujeitos históricos e políticos.

Para tanto, faço uma reflexão sobre cada descoberta, para que esse trabalho torne-se uma forma de debate entre professores e especialistas sobre o ensino de leitura e literatura, que convergem também para a reflexão da formação docente.

Embora a minha intenção não seja de forma alguma apresentar uma “receita pronta” que aponte o que e como ensinar literatura na escola, faço algumas

considerações que a partir da reflexão da minha prática e das histórias construídas por mim e pelos alunos trouxeram um significado para este trabalho.

Início enfocando o problema do desinteresse dos alunos pela literatura, a partir do estudo teórico e da análise de minha prática em sala de aula, onde pude constatar que este é um problema histórico e cultural que vem acompanhando o ensino de literatura ao longo do tempo no ambiente escolar.

Muitos motivos estão imbricados e levam a esta consequência; entre eles, estão: como ocorrem o ensino de leitura e o de literatura no ambiente escolar; o uso do livro didático; o autoritarismo do professor como “detentor do saber”; a desapropriação do discurso dos alunos e dos professores; a formação docente precária; as lacunas entre a teoria e a prática e a falta de significado ao cotidiano escolar.

Quanto ao ensino de leitura focado na decodificação do código alfabético, sem o trabalho necessário com a linguagem que o texto literário necessita, torna o leitor um mero receptor passivo, sem interação com o texto e o seu autor, bem como ocorreu em minha formação enquanto aluna e depois reproduzi enquanto professora.

Dentro dessa perspectiva, observei que o professor, bem como o livro eram para mim, autoridades até então inquestionáveis, o texto não era trabalhado de forma a proporcionar o diálogo na tríade leitor- texto- autor, mas apenas como uma atividade mecânica e pragmática.

As origens dessa formação remontam à minha formação familiar, que por sua vez, também traz resquícios históricos e culturais do nosso país, onde o respeito pela autoridade do conhecimento diferenciado, o silêncio e a desapropriação do discurso, enquanto classe social, eram modelos considerados normais a serem imitados para a convivência em sociedade; portanto, nessa formação, não havia a concepção política de participação social.

Esse fato colaborou para o choque entre meus pontos de vista e dos meus alunos, que não só questionavam os conteúdos, mas também, a existência da escola; este último era mais um motivo para que desenvolvesse a concepção política não só como pessoa, mas como profissional representando também uma classe social, considerando que a prática pedagógica dentro da escola, determina que é esse o lugar responsável pelo desenvolvimento do conhecimento e torna significativo o cotidiano escolar.

Para tanto, o professor com o aluno trabalham o texto, construindo os sentidos que este propõe, considerando, inclusive, as subjetividades que traz enquanto discurso.

O professor, neste contexto, deixa a posição de “detentor do saber”, mas aproxima-se do aluno, observa o contexto histórico e social em que ambos estão inseridos e a partir disso, faz uma seleção de textos que possibilitem a construção de significados através de estratégias metacognitivas, para que juntos possam se apropriar do discurso e da identidade como representação de sua classe social. O professor, nessa condição de participativo e não de participante, exerce a leitura política e investe em sua formação cultural para também ser um professor leitor e maduro (autônomo).

Quanto ao ensino de literatura tradicional, que ainda vigora na escola, pautado no viés historicista, afasta o aluno do ensino de literatura, não só porque trata de um passado remoto, mas pela falta de interação com a linguagem e o enfoque dado à memorização das escolas literárias, suas características e autores. Esse ensino fundamentado no livro didático apenas reproduz um conhecimento enciclopédico, fragmentado, voltado muito mais à história da literatura do que à compreensão do texto literário e os valores implícitos neles, confirmando a escolarização da literatura pelas atividades propostas em sala de aula pautadas no pragmatismo do ensino, mesmo que a literatura não contribua para este propósito.

Além disso, aprendi que as obras clássicas como as que me propus a ler com os alunos são fundamentais para o ensino de literatura, porque ao serem arte, representam e possibilitam a contemplação da vida, a tradição e a cultura de nosso povo, considerando o seu maior diferencial, a maneira como a linguagem está disposta nos textos. No entanto, o discurso que apresentam não levam à consciência política tão necessária às classes populares, como a nossa, pois tanto os valores, quanto o discurso nelas presentes, representam as classes hegemônicas, ainda mais quando não há um trabalho com a linguagem presente nos textos.

Notei que poderia ter trabalhado essas mesmas obras numa outra perspectiva, iniciando primeiro com outras obras, filmes, músicas que se aproximassem mais do cotidiano e subjetividades dos alunos para depois relacioná-las, principalmente pelos diferenciais linguísticos, com as obras que me propus a trabalhar, mesmo que, de uma certa forma, tenha feito a partir da leitura de textos

como os de Rubem Fonseca e Drummond; os sentidos dos textos puderam refletir a construção de um saber mais significativo, pois a temática e a linguagem não eram tão distantes de suas experiências de vida.

Dessa forma, percebi que só o acesso aos bens culturais são ações paliativas que o Estado fornece, mas que pouco contribuem para uma mudança significativa no ensino, na cultura dos alunos e também dos professores, que por sua vez, pela sua formação pragmática, não se encontram preparados para trabalhar a literatura de forma que abandonem os modelos dispostos em livros didáticos, que seguem orientações historicistas de ensino. Esses professores, além de não terem condições financeiras para a aquisição de livros, têm menos ainda para investirem em sua capacitação, a não ser quando o Estado oferece a oportunidade como essa que me foi dada para poder estudar e entender a minha própria prática, tornando-me uma professora mais consciente.

Essas perspectivas levaram-me a questionar a formação docente que traziam à tona toda discussão sobre a falta de reflexão durante a Graduação, as lacunas entre a teoria e a prática, o pragmatismo a fim de atender uma formação aligeirada para as demandas do mercado, encontrando no estudo da formação do professor reflexivo uma forma de buscar na teoria a análise de minha prática para torná-la mais significativa, onde a práxis ocorre a partir da observação, do estudo teórico e da análise dessas ações, aproximando a teoria para tornar a prática possível em sala de aula.

De acordo com o estudo teórico e a análise de minha prática é que entendi que a função da literatura não é outra a não ser a sensibilização, a identificação do sujeito enquanto ser humano na construção de sua identidade, sendo assim, os objetivos para o seu ensino não podem estar voltados apenas à reprodução de um modelo de discurso hegemônico, mas a partir da apropriação do próprio discurso poder também se apropriar desse e estabelecer relações de forma a proporcionar conflitos de ideias, de ampliação de visão de mundo com todas as ambiguidades tais como a própria vida reflete.

Portanto, proporcionar esse ensino em sala de aula é possibilitar ao aluno e ao professor se constituírem enquanto pessoas, apropriarem-se das palavras para encontrarem seus lugares no mundo, rumo a sua emancipação enquanto sujeito histórico e social. Por isso a epígrafe que melhor representa a professora que se formou a partir desta pesquisa, como dito anteriormente, é a busca pela palavra

mágica, como no poema de Drummond, que li para os alunos.

Logo, a construção de sentidos, a partir das histórias vividas por mim e pelos alunos, ajudou-me a *olhar com os olhos dos outros* e a afastar-me para *olhar para mim mesma* e perceber que a metáfora do semeador do Sermão da Sexagésima não caberia para este trabalho, pois tanto eu como os alunos, ao participarmos deste processo a partir da leitura literária, tornamo-nos *sementes* que não podiam ser excluídas por não terem nascido no tempo determinado, ou seja, não haveria possibilidade de encontrar resultados que pudessem ser avaliados, mensurados como almejava, pois essa pesquisa não estava voltada aos fins, mas ao desenvolvimento do processo que desencadeia outros fins que não os propostos no início deste trabalho, como a consciência política diante de minha prática pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, V.T. de A. et al. **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. **Aspectos Metodológicos e Filosóficos que Orientam as Pesquisas em Educação.** Rev Iberoamericana de Educación (Online), v. 1, p. 01-10, 2007.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte.** São Paulo, Cultrix, 2002.

BOURDIEU, P. A leitura uma prática social. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p. 243.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **PCN⁺ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs).** Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Literatura, conhecimento e compromisso com a liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 53, 2009, p.17-23.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Separata da Revista Ciência e Cultura, 24(9):803-809, set., 1972.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.30-43.

COELHO, T. **O que é indústria cultural.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência. In: _____. **O preconceito**. São Paulo, Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial. 1996/1997.

_____. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo, 14 mar. 1999, Caderno Mais, 5-3.

DURKEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ECO, U. **Sobre a literatura**. 2ª. Ed. São Paulo: Record, 2003.

_____. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler : em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1986.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do poder**. 8. ed, trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. Edição revista: São Paulo, Ática, 1997.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: MAXIMINA, M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, jul./dez. 2004.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona – Madri: Paidós – MEC, 1990. In: PIMENTA (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Org.) **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio: Paz e Terra, 1979.

JULIA, D. **Dicionário da Filosofia**. Trad. José Américo da Motta Pessanha. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil, 1964.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Editora Pontes, 6ªed., 1999.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN. R. **Formação da leitura no Brasil**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **A leitura rarefeita: o livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, L. de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2001. p.263-268.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

_____. **Reverendo os limites e possibilidades do modelo brasileiro de educação literária**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

LIBERALI, F.C. & Zynger, S. **Caderno de Reflexões**. 2000.

MAGALHÃES, M.C.C (Org.). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MASSAUD, M. **A criação literária**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOLES, A. **Sociodinâmica da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MORIN, E. **L' esprit du temps**. Paris: Grasset, 1962.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MULLER, M. Epistemologia e Dialética. In: **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Campinas: CLE-UNICAMP, 1981, 7, pp. 5-19.

NUNES, B. Ética e leitura. In: **Leitura: Teoria & Prática**, ano 15, n. 27, jun 1999. p. 3-9.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas**: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, FALE - UFMG/Belo Horizonte, 2006.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola – as perspectivas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 147-152.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E.Y. Literatura. In: **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAULINO, G. Sobre lecture et savoir, de Anne marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.), **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE, 2001. p. 70-76.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17- 52, 2002.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 2001.

RAMOS- CERQUEIRA, A. T. A.; LIMA, M. C. P. **A formação da identidade do médico**: implicações para o ensino de graduação em medicina. Interface: comunidade, saúde e educação. v.6, n. 11, p. 107-116, 2002.

SACRISTÁN, J. GIMENO & GOMÉZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTRE, J-P. **Que é literatura**. São Paulo: Ática, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção educação contemporânea).

SCHILLING, F. **Sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SIGINORINI, I. (Org). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006..

SILVA, E. T. **Leitura e criticidade**: ensaio. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 5ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2001. p. 17- 48.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 77-92.

VIEIRA, A. Formação de leitores: possíveis caminhos. In: _____. **Universos da palavra da alfabetização à literatura**. São Paulo: Iglu, 1995. p. 65-74.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo** Cuadernos de Pedagogía, nº220, pp.44-49, 1992.

_____. Educating Reflective Teachers for Learner Centered Education: Possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

ZILBERMAN, R. Literatura, vestibular e ensino de 2º grau. In: ZILBERMAN, R. **O ensino de literatura no segundo grau**. Cadernos da ALB 2. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11ed. Porto Alegre, 1993. p. 10-22.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.) **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2001. p. 49- 57.

ANEXOS

Apresento nestes anexos abaixo: a descrição dos demais livros que fizeram parte do kit Apoio ao Saber entregues aos alunos de escolas públicas no Estado de São Paulo pela FDE no ano de 2009 para as demais séries, que não fizeram parte dessa pesquisa e, também, algumas das atividades realizadas durante a aplicação deste trabalho; entre elas, um exemplo de poema, crônica e conto.

ANEXO 1

Os livros do kit Apoio ao Saber foram enviados no mês de novembro de 2008 e havia um total de 824 livros, sendo 3 livros por série, de autores e obras diferentes.

Para o Ensino Fundamental, ciclo II, foram enviados às 5^{as} séries, os livros de Monteiro Lobato, “As reinações de Narizinho, vol. I e II”; Gonçalves Dias, “I-Juca Pirama e os Timbiras” e Luís Fernando Veríssimo, “Comédias para se ler na escola”.

Para as 6^{as} séries foram enviados os livros dos seguintes autores: Machado de Assis, “Papéis Avulsos”; Aluísio de Azevedo, “A coruja” e Manoel de Barros, “Memórias inventadas, as infâncias de Manoel de Barros”.

Para as 7^{as} séries foram enviados: Fernando Pessoa, “Poemas de Álvaro de Campos”, Fernando Sabino, “A mulher do vizinho” e Jorge Amado, “Capitães de areia”.

Enquanto que para as 8^{as} séries os livros enviados foram dos autores: Érico Veríssimo, “Olhai os lírios do campo”; Machado de Assis, “Várias histórias” e Castro Alves, “O Navio Negreiro”.

Para o Ensino Médio, 2^{as} séries foram enviados os seguintes autores e suas respectivas obras: João Guimarães Rosa, “Primeiras histórias”; Machado de Assis, “Quincas Borba” e Manuel Bandeira, “Estrela da Vida Inteira”.

Já para as 3^{as} séries foram enviados os autores: Fernando Sabino, Lygia Fagundes Telles, Carlos Drummond de Andrade entre outros, “As cem melhores crônicas”; Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e Adélia Prado “Bagagem”.

Assim os livros contidos nos kits eram de ordem canônica, reconhecidos pela Literatura Brasileira, mas como visto, apresentavam um vocabulário e uma realidade, muitas vezes, distantes do entendimento dos alunos, que por sua vez ou não estavam acostumados a lerem diretamente pela obra, ou mesmo o trabalho realizado com a literatura em sala de aula não estava voltado ao diálogo com o texto, causando ora a mitificação do objeto livro ora o estranhamento e a indiferença com os textos ali abordados naquelas obras, como discutido durante o trabalho.

Passo agora a retratar outras atividades realizadas durante a pesquisa.

ANEXO 2

A primeira atividade trata de um poema de autoria de um brasileiro; a escolha do tema deveria trazer um significado aos alunos, a partir da sensibilização, principalmente, os do noturno, pois a classe era composta por mais de 50% de garotos; entre eles, muitos exerciam o trabalho de pedreiro, inclusive, quando não estavam conversando, dormiam, pois reclamavam de cansaço, do trabalho pesado.

Assim, a escolha do poema foi “O operário em construção” de Vinicius de Moraes.

O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO

*E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe
Num momento de tempo todos os reinos do mundo.
E disse-lhe o Diabo: - Dar-te-ei todo este poder e a
Sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a
Quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será
Teu. Jesus, respondendo, disse-lhe: - Vai-te, Satanás;
Porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só
A Ele servirás.
Lucas, 4,5-8*

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo,
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo sua liberdade
Era a sua escravidão

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos que empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia

Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão

O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
Garrafa, prato, facão
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto
Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão

Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
Exercer a profissão
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

Um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que a marmita
Era o prato do patrão

Que sua cerveja preta
 Era o uísque do patrão
 Que seu macacão de zuarte
 Era o terno do patrão
 Que o casebre onde morava
 Era a mansão do patrão
 Que seus dois pés andarilhos
 Eram as rodas do patrão
 Que a dureza do seu dia
 Era a noite do patrão
 Que sua imensa fadiga
 Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
 E o operário fez-se forte
 Na sua resolução.

[...] Parti do princípio de que o título poderia antecipar a ideia central do texto, por isso perguntei-lhes, levantando hipóteses sobre o que significava um operário em construção? Qual seria a diferença entre um operário em construção e um operário na construção? Ele estaria construindo o quê?

As respostas que obtive foi que o operário poderia estar construindo casas, edifícios, outros já disseram que ele não só estaria construindo coisas materiais, mas a ele mesmo e perguntei-lhes: como assim? E eles de imediato não souberam explicar, falaram que entendiam a mensagem, mas não sabiam colocar em palavras.

Depois da leitura do título, passei a ler a epígrafe e perguntei a eles se sabiam o porquê daquele texto antes mesmo de começar o próprio poema. Passei então a explicar-lhes a função da epígrafe dentro de um texto.

Ao lê-la perguntei-lhes o que achavam sobre qual seria a relação da citação do evangelho de Lucas com o texto a partir do título. Para tanto fui com eles construindo o cenário do evangelho e o que aquela passagem representaria para Cristo.

A partir dessa explanação uma aluna do diurno me respondeu: *“pode ser que*

o operário também sofreria uma chantagem como Cristo”.

Então perguntei por que a relação de Cristo com o operário? Ela me respondeu: *“tanto o operário quanto Jesus sofreram”*. E eu perguntei se o sofrimento era igual e ela me disse: *“acho que o operário sofreu com o seu trabalho e Jesus sofreu também para que as pessoas acreditassem nele”*.

Dessa forma, pude perceber que os alunos iam fazendo associações à medida que íamos lendo o texto e construindo um sentido para ele.

Na leitura da 1ª estrofe, procurei intervir sobre qual seria o sentido da palavra *pássaro sem asas* e por que o eu - lírico estaria comparando o operário com um?

E um dos alunos da manhã me respondeu: *“o operário voava, estava suspenso em andaimes, quando fazia as casas, os edifícios, mas não tinha liberdade, por isso sem asas, o trabalho era a sua escravidão”*. Também me mostraram no texto onde havia esta comparação.

Aproveitei a oportunidade e, a partir disso, expliquei novamente que as palavras podem ter sentidos figurados de acordo com o contexto e que, elas quando usadas desta forma chamam-se conotativas, era o caso da palavra *voava* usada pelo autor e na comparação implícita entre o pássaro e o operário.

Complementei a explicação dizendo que um poema pode falar sobre qualquer assunto como pessoas, ideias, sentimentos, lugares ou acontecimentos comuns e o que o diferencia de um texto jornalístico ou outro texto literário é o modo pelo qual o poeta escreve seu texto, ou seja, o leitor é motivado a descobrir não somente a leitura corrente, mas buscar outras leituras possíveis. O poeta faz isso com associações entre palavras, pela posição em que elas ocupam no poema, pela sonoridade ou por meio de outros recursos.

Conforme íamos lendo literatura, entendíamos juntos, a importância da linguagem neste tipo de texto.

Dando continuidade a leitura do texto, na 2ª estrofe, perguntei-lhes o que substituí a palavra *trabalho* no texto e eles me disseram *“suor e cimento”* – completei dizendo que era uma comparação implícita, com palavras figuradas, um tipo de metáfora, chamada metonímia.

No verso 28, *“Prisão de que sofreria”*, intervim perguntando se a palavra *prisão* estava no sentido real, denotativo só para verificar se os alunos haviam entendido o que expliquei anteriormente e eles me disseram que *prisão* aí não era um espaço físico, mas de forma interna, sem liberdade de expressão de seus

sentimentos.

Na 4ª estrofe, perguntei-lhes que mundo novo era aquele que nascia para o operário e eles me responderam que era descoberta de sua valorização.

Na 5ª estrofe, perguntei o que seria a nova dimensão em: *“Uma nova dimensão: a dimensão da poesia”* e eles me disseram: *“a poesia tem a ver com a descoberta de seus sentimentos”*.

Na leitura da próxima estrofe, percebi que os alunos ficaram bastante atentos, afinal era o momento em que o operário disse seu primeiro *não*, foi aí que lhes perguntei qual o sentido do *não* em: *“E o operário fez-se forte, na sua resolução”*. Foi quando um garoto do ID, noturno, respondeu-me: *“professora, o operário não aceitava mais as injustiças”*.

E assim prossegui a leitura do poema, a cada verso ou estrofe, parava para fazer uma reflexão com os alunos, que comigo iam descobrindo o significado das palavras e construindo o sentido delas dentro daquele universo que representava a realidade humana, de muitos ali mesmo e até mesmo a minha.

A escolha deste poema tinha muito a ver com a minha própria busca interna, como pessoa e como profissional, pois encontrava na arte uma forma de desabafo e resistência às opressões do mundo do trabalho, das dificuldades do cotidiano escolar.

Terminei a aula dizendo que para a especialista Marisa Lajolo, no livro *Palavras de encantamento*, da Coleção *Literatura em Minha Casa*:

[...] poeta brinca com as palavras [...] parece que o poeta diz o que a gente nunca tinha pensado em dizer [...]

[...] um poema é um jogo com a linguagem. Compõe-se de palavras: palavras soltas, palavras empilhadas, palavras em fila, palavras desenhadas, palavras com ritmo diferente da fala do dia a dia. [...] os poemas representam uma maneira original de ver o mundo, de dizer coisas [...]

[...] poeta é, assim, quem descobre e faz poesia a respeito de tudo [...] de episódios que nunca imaginamos que poderiam acontecer e até a própria poesia! [...]”

Nas palavras de Lajolo, tentei mostrar para os alunos como a linguagem literária está disposta dentro do texto e como o poeta opera com elas para nos revelar sua visão de mundo.

O próximo gênero trabalhado foi a crônica; expliquei-lhes a origem da palavra

“crônica”, “krónos” (grego) ou “chronos” (latim), que significa “tempo”. Assim pude também explicar a origem histórica da Língua Portuguesa e que a nossa língua é formada por palavras derivadas ou compostas, muitas delas por radicais latinos ou gregos.

Também disse a eles que a crônica designava, para os antigos romanos, o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem que aconteciam, sem pretender aprofundar neles ou interpretá-los e que, aqui no Brasil, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais, como pelos escritores José de Alencar e Machado de Assis, que usavam a crônica para registrar os fatos corriqueiros de seu tempo de maneira literária ou jornalística.

Outra curiosidade que lhes apontei foi que esse gênero era dirigido primeiramente às mulheres brasileiras, publicado em folhetins, em geral, na parte inferior do jornal. Isso porque não havia distração, como a novela à que hoje assistimos; as pessoas se reuniam para ler as histórias que refletiam sobre a realidade.

Assim, terminei a explanação sintetizando, dizendo que a crônica retrata acontecimentos da vida, dando-lhes características de “retrato” de situações humanas atemporais e que os temas são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, sociais, políticos e econômicos.

Além disso, é uma narrativa curta, onde os fatos e os personagens podem ser reais ou fictícios e que nem sempre a conclusão apresenta a resolução do conflito, mas que exige do leitor a reflexão para que tire suas próprias conclusões, tendo um tom despretensioso, poético, filosófico ou divertido. É exatamente isso que torna esse tipo de texto diferente de uma notícia de jornal, que apresenta os fatos de forma objetiva.

Neste sentido, é que escolhi o autor Moacyr Scliar, por ser um autor cujas obras são bastante interessantes e por escrever para jornais, crônicas baseadas em fatos verídicos. O texto lido foi “A insônia dos justos”, do livro *O imaginário cotidiano*.

A INSÔNIA DOS JUSTOS

“Erro faz aposentado receber R\$ 6 milhões; homem devolveu o dinheiro”.

Cotidiano, 30 de jul. 1999

Desde aquela história de Jó contada no Antigo Testamento, Deus e o Diabo não apostavam sobre os seres humanos, com o que a eternidade já estava ficando meio monótona. O Maligno resolveu, então, provocar o Senhor: que tal uma nova aposta? Deus, na sua infinita paciência, topou.

Dessa vez, contudo, o Diabo estava decidido a não perder. Para começar, escolheu cuidadosamente o lugar onde procuraria sua vítima: um país chamado Brasil no qual, segundo seus assessores, a diferença entre pobres e ricos chegava ao nível da obscenidade. Os mesmos assessores tinham sugerido que se concentrassem em aposentados, pessoas que sabidamente ganham pouco.

O Diabo pôs-se em ação. Foi-lhe fácil induzir um erro no sistema de pagamento de aposentadorias, com o qual um aposentado recebeu de uma só vez, mais de R\$ 6 milhões. E aí tanto o céu como o inferno pararam, anjos, santos e demônios, todos queriam ver o que o homem faria com o dinheiro. O Diabo, naturalmente, esperava que ele se entregasse a uma vida de deboches: festas espantosas, passeios em iates luxuosos, rios de champanhe fluindo diariamente.

Não foi nada disso que aconteceu. Ao constatar a existência do depósito milionário, o aposentado simplesmente devolveu o dinheiro. Eu não conseguiria dormir, disse à guisa de explicação.

O Diabo ficou indignado com o que lhe parecia uma extrema burrice. Mas então teve a ideia de verificar o quanto o homem recebia de aposentadoria por mês: menos de R\$ 600,00. Deu-se em conta então do seu erro: a desproporção entre esta quantia e os R\$ 6 milhões da tentação tinha sido grande demais.

Mas o Diabo aprendeu a lição. Pretende desafiar de novo o Senhor. Desta vez, porém, escolherá um milionário, alguém familiarizado com o excesso de grana. Ou então um pobre. Mas neste acaso fornecerá, além de muito dinheiro, um frasco de pílulas para dormir. A insônia dos justos tira o sono de qualquer diabo.

Assim, antes mesmo de ler o texto, como já havia proposto nas outras atividades, iniciei com a pré-leitura, instigando os alunos a reconhecerem elementos-chave da história a partir do título, o que seria abordado no texto; o que é ser justo nos dias de hoje e se vale a pena ser assim; em que ocasiões as pessoas ditas justas perdem o sono.

Os alunos me responderam que ser justo é ser íntegro, digno, respeitar o que é dele e o que é do outro e que, muitas vezes, é passar de bobo, principalmente quando se é muito certinho, essa conclusão foi facilmente identificada depois de

lermos a epígrafe no início do texto que referenciava a um caso de aposentado que devolvia o dinheiro após receber uma quantia exorbitante. Perguntei-lhes também se isso poderia acontecer na vida real, já que o texto que seria lido era uma ficção, mas a epígrafe era tirada de uma seção de jornal; os alunos me responderam que sim, pois assistem a muitos casos como este nos jornais televisivos, quando não em situações diárias em que algumas pessoas não conseguem ficar com algo que não lhes pertence.

Assim, continuei a leitura, fazendo intervenções a cada pista nova que pudesse suscitar a curiosidade dos alunos e levantar hipóteses sobre os eventuais acontecimentos.

No primeiro parágrafo, perguntei-lhes se sabiam da história de Jó e por que ele foi referenciado no texto. Alguns poucos alunos sabiam que Jó foi um homem que faz parte da bíblia, mas não sabiam muito para responderem, então contei a eles que Jó era um homem muito rico e bom e que o Diabo havia apostado com Deus que Jó só era bom porque tinha tudo. No entanto, Deus havia permitido que o Diabo tirasse todas as suas regalias: dinheiro, rebanho, inclusive, seus filhos, sua saúde, mas a ordem é que só não poderia tirar sua vida. Disse a eles que essa era uma história metafórica (comparativa) que nos mostrava que uma pessoa apesar de ser provada, perdendo tudo o que tinha, não blasfemou contra Deus e, por isso, foi-lhe restituído tudo quanto tinha, quando demonstrou paciência e fidelidade a Deus mesmo diante das adversidades, ou seja, as fatalidades podem acontecer a qualquer um, independentemente de dinheiro ou classe social; por isso perguntei-lhes por que as pessoas dizem “*paciência de Jó*” e um deles me disse: “*é quando precisamos ter muita paciência*”.

Também questionei por que Jó apareceria no contexto dessa história e eles me responderam que talvez alguém nesta história poderia ser provado como Jó.

No segundo parágrafo, intervim na leitura para perguntar por que o Diabo havia escolhido o Brasil para procurar a sua vítima, a resposta dos alunos foi clara: porque no Brasil há muita corrupção, apontando no texto “*(...) a diferença entre pobres e ricos chegava ao nível da obscenidade*”.

Desta vez, a pergunta que fiz relacionava-se ao significado de *obscenidade*, quando percebi que não sabiam me responder dei-lhes um exemplo: *esse seu gesto é escandaloso e demonstra sua falta de vergonha para a situação; assim pedi para que os alunos encontrassem no exemplo, qual palavra poderia substituir*

obscenidade e me responderam escandaloso.

A partir desse exemplo, expliquei-lhes que uma forma de ler é substituir as palavras por seus sinônimos, quando de momento não soubermos precisamente os seus significados é melhor ler o restante da frase e procurar fazer substituições antes de procurá-los no dicionário.

Quanto ao terceiro parágrafo, perguntei-lhes o que achavam que o aposentado ia fazer com tanto dinheiro em sua conta; alguns se anteciparam que ele não conseguiria ficar em paz e devolveria o dinheiro, outros me disseram que o aposentado deveria ficar com o dinheiro para ele, afinal não tinha culpa e não sabia de quem era esse dinheiro.

Então prossegui a leitura do texto e fiz o mesmo exercício de léxico com a palavra guisa, a fim de que os alunos pudessem ir adquirindo um novo vocabulário. Ainda no quesito da linguagem, pedi a eles que encontrassem um sentido metafórico no terceiro parágrafo e eles apontaram a expressão “rios de champanhe fluindo diariamente”. Neste sentido, expliquei-lhes que quando queremos enfatizar uma ideia, buscando exagerá-la propositadamente, é um recurso estilístico chamado hipérbole.

Antes de terminar a leitura do texto, perguntei-lhes o que o diabo faria para convencer as pessoas justas a se corromperem dentro deste contexto. Foi aí que um aluno da manhã, que nas outras atividades de leitura já havia demonstrado coerência em suas respostas, disse-me que talvez as pessoas devessem tomar remédio para dormir. Não posso deixar de comentar que estava ficando surpresa com tal aluno, pois já o conhecia de anos anteriores e ele não demonstrava interesse pelas atividades, talvez porque fosse repetente na mesma série e os conteúdos os mesmos, mas estudados de outra forma.

Outro gênero literário trabalhado, antes de chegar o kit Apoio ao Saber, foi o conto. Além do estímulo à aquisição do vocabulário, da interpretação, tinha como intuito o conhecimento dos gêneros literários, a fim de que os alunos soubessem ao lerem um texto, as características próprias de cada um e os recursos utilizados pelos escritores.

Por isso, expliquei-lhes que o “estilo” do autor está presente na forma de narrar e que no conto o mais importante é a tensão que o conflito provoca na história, mais do que as próprias personagens e que o final pode ou não resolver este problema.

A intenção do texto abaixo era prender a atenção dos alunos e envolvê-los na descoberta de pistas que o autor deixa para o leitor. Partindo desse princípio e de que os alunos já haviam me pedido para ler uma história de suspense ou terror, o texto lido nesta aula é “Passeio Noturno” de Rubem Fonseca, do livro Contos Reunidos.

PASSEIO NOTURNO

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando imitação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar. Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar? A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu. Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os para-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por

ser mais fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou de quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som da borracha dos pneus batendo no meio-fio. Peguei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em nove segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de sangue, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio. Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos para-lamas, os para-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas. A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

Antes de iniciar a leitura, dividi o texto em partes por parágrafos que correspondiam a fragmentos, para que, a partir deles, os alunos pudessem levantar hipóteses sobre as ações dos personagens; eu os distribuí, para que à medida que fossem lendo, pudessem fazer inferências.

Perguntei aos alunos sobre o que achavam que iam ler a partir do título da história.

Muitos deles me responderam que era uma história que aconteceu à noite e outros que algo sombrio poderia acontecer como a noite.

Ao ler o primeiro fragmento do texto “cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, propostas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa de cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando imitação de voz, a música quadrifônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala?, perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar”, perguntei quem eram os personagens do texto e qual era o foco narrativo, bem como o espaço e o tempo, a

intenção era relembrar os elementos narrativos e identificar as marcas do texto, construindo o entrelaçar da história com eles.

Os alunos conseguiram identificar facilmente o foco narrativo pelos verbos e pronomes escritos em primeira pessoa do singular “Cheguei; minha; meu; perguntei”, além dos personagens secundários mulher, filha e filho. Quanto ao espaço, estava explícito, “em casa” e ao tempo, mesmo que implícito, à noite, talvez pelo título ou por ter chegado do trabalho depois de um dia cansativo, “você está com um ar cansado”.

Quanto ao diálogo entre os personagens, expliquei que embora não houvesse travessão e dois pontos, o discurso era direto, havia a marca da fala das personagens no texto.

Perguntei o que eles achavam que iria acontecer quando a mulher pedia ao marido para beber um uisquinho e relaxar. As respostas foram unânimes fossem pelas trocas de olhares ou mesmo pelos gestos, eles teriam uma noite de amor.

O segundo fragmento “fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar? A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescido, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta. Vamos dar uma volta de carro?, convidei”, aqui queria saber se o que eles continuavam pensando da mesma forma a respeito do narrador –personagem, afinal o que ele esperava?

Os alunos tinham que me responder sempre buscando no texto a confirmação de suas ideias. Alguns alunos me responderam que realmente o casamento não estava bem e ele estava querendo sair sozinho com sua mulher, já que seus filhos já estavam grandes e eles gordos, talvez cansados da rotina do casamento.

Outros preferiram esperar o restante do texto para entenderem o que estava em jogo.

No terceiro fragmento “eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro

custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu. Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu. Tirei os carros dos dois, botei na rua, tirei o meu, botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia”, a pergunta estava centrada sobre qual o sentido de euforia neste contexto.

Alguns alunos me responderam alegria por ter um carro chique “para-choques salientes reforço duplo de aço cromado”; outros já disseram que ele estava irritado e queria correr com o carro para aliviar a tensão de um dia cansativo de trabalho “essas manobras todas me deixaram levemente irritado”.

No quarto fragmento, “enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico. Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal”, a tensão demonstrada no rosto dos alunos já era visível, alguns vibravam dizendo “ele vai matar alguém”, “não, ele vai seqüestrar alguém”, “não, ele vai sair com sua amante”.

Mas o que realmente me intrigava saber deles era o que estava implícito no momento em que descreve a veneração pelo carro, o motor era tão poderoso e além de não fazer barulho, estava escondido no capô aerodinâmico. Muitos já tinham certeza de que ele usava o carro para algo ilegal, escondido, talvez um “racha”.

No quinto fragmento, “homem ou mulher? Realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior”, neste momento já nem precisava perguntar mais nada, os alunos já comentavam “ele é um tarado”, “ele vai matar alguém”.

Assim fui fazendo até o nono fragmento “A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia”, no final da leitura, vários alunos com a certeza do que já tinham pressuposto desde o início, perceberam o quanto é gratificante participar, envolver-se na leitura e trazer outras leituras, as de mundo

que eles já têm.

Tenho que confessar que relutei em certos momentos em ler esse texto, bem como outros que vieram depois, pois tinha receio de estar incentivando à violência. No entanto, quanto mais lia sobre a arte, mais me fascinava a possibilidade de trazê-la para a sala de aula como meio de discussão da realidade e de sensibilização perante o belo e o horror.